



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS-ICS  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS – ELA

**MOBILIDADE ACADÊMICA COMO INSTRUMENTO SOFT POWER:  
A EXPERIÊNCIA DOS USA, BRASIL E MÉXICO**

**Joana Ribeiro de Abreu**

**Brasília,  
Fevereiro 2018**

Universidade de Brasília-UnB



Instituto de Ciências Sociais-ICS

Departamento de Estudos Latino-Americanos – ELA

**JOANA RIBEIRO DE ABREU**

**MOBILIDADE ACADÊMICA COMO INSTRUMENTO SOFT POWER:  
A EXPERIÊNCIA DOS USA, BRASIL E MÉXICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos (ELA) da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme de Oliveira- UNB**

**Brasília  
Fevereiro – 2018**

Tese de Doutorado

**MOBILIDADE ACADÊMICA COMO INSTRUMENTO SOFT POWER:  
A EXPERIÊNCIA DOS USA, BRASIL E MÉXICO**

**JOANA RIBEIRO DE ABREU**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Luiz Guilherme de Oliveira (Orientador)  
Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA)  
Universidade de Brasília – UNB

Prof<sup>o</sup> Dr \_\_\_\_\_

Bernardo Kipnis  
Faculdade de Educação - FE  
Universidade de Brasília – UNB

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Ivan Rocha Neto  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup> Dra. \_\_\_\_\_

Lilia Tavalalo  
Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA)  
Universidade de Brasília – UNB

Prof<sup>o</sup> Dr \_\_\_\_\_

Camilo Negri (Suplente)  
Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA)  
Universidade de Brasília – UNB

Dedico

Ao meu pai Bernardino (*in memoriam*), à minha mãe Maria Judith, ao meu filho Lucas e à minha irmã Luiza, pelo apoio e incentivo.

Aos cientistas, pelo conhecimento compartilhado.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília – ELA/UNB, pela realização deste projeto.

Aos Professores do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC, pela construção do conhecimento durante as aulas - indispensável a minha formação.

Aos funcionários do ELA/UNB e, em especial, à Cecília Souza, cuja atenção e apoio dispensados foram essenciais para o encaminhamento do presente estudo.

Ao meu orientador, professor Doutor Luiz Guilherme de Oliveira, pelas valorosas orientações, principalmente por me guiar em direção ao tema deste trabalho.

Aos professores Doutores Ivan Rocha e Lilia Tavalalo – membros da banca de qualificação – pela contribuição e recomendações para a melhoria do presente trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora: Bernardo Kipnis, Ivan Rocha, Lilia Tavalalo e Camilo Negri, por aceitarem o convite.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela compreensão e liberação de meus trabalhos laborais e, em especial, à Diretora de Relações Internacionais professora Doutora Concepta Margaret McManus Pimentel, pelo apoio na presente pesquisa; e, às professoras Doutoras Marilene Augusto Vieira e Jussara Prado; e, de modo particular, à Ethiene Cordeiro, pela gentileza e presteza quanto ao acesso dos dados do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG.

Ao Professor Guillermo Palácios, da Embaixada do México no Brasil, por conceder-me o valioso contato na Cidade do México: Maestra Irais Barreto, Diretora do programa Becas de Excelencia del Gobierno de Mexico da Secretaria de Relaciones Exteriores do México.

À Maestra Irais Barreto, pela presteza em me receber na SRE – o que foi imprescindível para o acesso ao Arquivo Histórico Diplomático Mexicano; e ainda, ao Diretor Geral do Acervo Histórico: Sr. David Alejandro Olvera Ayres, pela generosidade com que me recebeu.

Aos colegas de curso: Arquimedes Bello e Adalberto pela convivência, incentivo e aprendizado.

À companhia do cãozinho Baudelarie, que me proporcionou muitas alegrias e momentos de descontração nesta jornada.

Por fim, à UNB, por me proporcionar a realização de um sonho.

Muito obrigada!

*[...] o que se chama de “conhecimento” não pode ser definido sem que se entenda o que significa a aquisição do conhecimento. Em outras palavras, “conhecimento” não é algo que possa ser descrito por si mesmo ou por oposição a “ignorância” ou “crença”, mas apenas por meio do exame de todo um ciclo de acumulação: como trazer as coisas de volta a um lugar para que alguém as veja pela primeira vez e outros possam ser enviados para trazer mais outras coisas de volta.*

(Bruno Latour, 2000)

## RESUMO

ABREU, Joana Ribeiro de (2018) Mobilidade Acadêmica como Instrumento Soft Power: a experiência dos USA, Brasil e México. UnB, Brasília, 2018. 215 f. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais – Estudos Latino-Americanos) – 08 de fevereiro de 2018. Luiz Guilherme de Oliveira (orientador).

O presente estudo tem por objetivo analisar as possíveis associações entre a mobilidade acadêmica internacional e a formação de *soft power* no Brasil e no México. Para tanto, tem como apoio a prática da diplomacia pública expressa no *soft power* do *Fulbright Program*, particularmente sobre a *expertise* do programa, como tipo ideal de desenvolvimento *soft power*. Para identificar algumas nuances de *soft power* nos aspectos essenciais de funcionamento em dois programas de mobilidade acadêmica de entrada: *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros* e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação–PEC-PG do Brasil, fez-se importante a consideração pelas práticas de diplomacia pública, a saber: intercâmbios acadêmicos; colaboração educacional; e, internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*. De viés qualitativo e para ofertar melhor integridade aos resultados, fizeram-se uso de dados quantitativos, com os procedimentos técnicos delineados na forma *ex post facto*. Com base no marco teórico e no modelo *Fulbright*, a análise comparativa possibilitou inferir que o Brasil e o México: ocupam um espaço de poder regional em temas relacionados à cooperação educacional; enviam mais estudantes para realizar a formação no exterior do que recebem; na América Latina, o Brasil é o país que mais envia estudantes para realizar a formação pós-graduada no exterior, sendo o México o segundo; no Brasil, a maioria dos estudantes estrangeiros é procedente de países beneficiários de acordos de cooperação educacional com o governo brasileiro, vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação; ao passo que no México a maior parte da mobilidade de estudantes é praticada na graduação e que são as universidades privadas que mais trabalham em estratégias de projeção ao exterior.

Palavras-chave: *Soft power*, Mobilidade acadêmica, PEC-PG, *Becas de Excelência del Gobierno de México para Extranjero*, *Fulbright*.

## **ABSTRACT**

ABREU, Joana Ribeiro de (2018). *Academic Mobility as a Soft Power Instrument: the experience of the USA, Brazil and Mexico*. UnB, Brasilia, 2018. 215 f. (Thesis of Social Sciences – Latin American Studies) – February 8, 2018. Luiz Guilherme de Oliveira (Advisor).

This study proposes to analyze the possible associations between international academic mobility and the formation of soft power in Brazil and Mexico. To this end, we sought to support the practice of public diplomacy expressed in the soft power of the Fulbright Program, particularly on the program's expertise, as an ideal type of soft power development. To identify some nuances of soft power in the essential aspects of functioning in two academic mobility programs of entry: Excellence Scholarships of the Government of Mexico for Foreigners and in the Program of Students-Agreement of Graduation-PEC-PG of Brazil, if the practices of public diplomacy: academic exchanges; educational collaboration and internationalization of the *stricto sensu* postgraduate course. This is a qualitative research, however, in order to give better results, quantitative data were used, with the technical procedures outlined *ex post facto*. Based on the theoretical framework and the Fulbright model, the comparative analysis enabled us to infer that both Brazil and Mexico occupy a regional power space on issues related to educational cooperation; that both countries send more students to undertake training abroad than they do; that in Latin America, Brazil is the country that most sends students to undertake post-graduate training abroad, with Mexico being the second; that in Brazil the majority of foreign students come from beneficiary countries of educational cooperation agreements with the Brazilian government, linked to the PEC-PG; that in Mexico, aspects of academic mobility suggest that it is the private universities that most work in strategies of projection abroad.

**Keywords:** soft power, academic mobility, PEC-PG, Excellence Grants of the Government of Mexico for Foreigner, Fulbright.

## RESUMEN

ABREU, Joana Ribeiro de (2018) Movilidad Académica como Instrumento Soft Power: la experiencia de USA, Brasil y México. UnB, Brasília, 2018. 215 f. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales – Estudios Latinoamericanos) – 08 de febrero de 2018. Luiz Guilherme de Oliveira (orientador).

El presente estudio tiene por objetivo analizar las posibles asociaciones entre la movilidad académica internacional y la formación de *soft power* en Brasil y México. Para ello, tiene como apoyo la práctica de la diplomacia pública expresada en el *soft power* del *Fulbright Program*, particularmente sobre la experiencia del programa, como tipo ideal de desarrollo *soft power*. Para identificar algunos matices de *soft power* en los aspectos esenciales de funcionamiento en dos programas de movilidad académica de entrada: Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros y Programa de Estudiantes-Convenio de Postgrado-PEC-PG de Brasil, se hizo importante la consideración por las prácticas de diplomacia pública, a saber: intercambios académicos; colaboración educativa; internacionalización del postgrado stricto sensu. De sesgo cualitativo y para ofrecer una mejor integridad a los resultados, se hicieron uso de datos cuantitativos, con los procedimientos técnicos delineados en la forma *ex post facto*. Con base en el marco teórico y en el modelo *Fulbright*, el análisis comparativo permitió inferir que Brasil y México: ocupan un espacio de poder regional en temas relacionados a la cooperación educativa; envían más estudiantes para realizar la formación en el exterior de lo que reciben; en América Latina, Brasil es el país que más envía estudiantes para realizar la formación posgraduada en el exterior, siendo México el segundo; en Brasil, la mayoría de los estudiantes extranjeros procede de países beneficiarios de acuerdos de cooperación educativa con el gobierno brasileño, vinculados al Programa de Estudiantes-Convenio de Postgrado; mientras que en México la mayor parte de la movilidad de estudiantes se practica en la graduación y que son las universidades privadas que más trabajan en estrategias de proyección al exterior.

Palabras clave: Soft power, Movilidad académica, PEC-PG, Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjero, Fulbright.

## SUMÁRIO

	RESUMO	
	ABSTRACT	
	RESUMEN	
	LISTA DE TABELAS	
	INTRODUÇÃO.....	22
<b>CAP. I</b>	<b>DA POLÍTICA CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA ÀS AGÊNCIAS DE FOMENTO À PESQUISA NO BRASIL E NO MÉXICO.....</b>	<b>35</b>
1.1	UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA POLÍTICA EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	36
1.2	CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA.....	42
1.3	AGÊNCIAS DE FOMENTO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL E NO MÉXICO: CAPES, CNPq e CONACyT.....	46
1.3.1	CAPES.....	46
1.3.1.1	Pós-Graduação no Brasil.....	48
1.3.2	CNPq.....	51
1.3.3	CONACyT.....	54
1.3.3.1	Especificidades da Pós-Graduação Mexicana.....	59
<b>CAP. II</b>	<b>A NATUREZA DA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DE SOFT POWER.....</b>	<b>63</b>
2.1	DISCUSSÕES CONCEITUAIS SOBRE PODER.....	64
2.2	OUTRA FORMA DE PODER: SOFT POWER.....	69
2.2.1	Canais de Soft Power.....	77
2.2.1.1	Diplomacia Pública.....	77
2.2.1.1.1	Diplomacia Pública: definindo conceito.....	80
2.2.1.1.2	Paradiplomacia Educacional.....	81
<b>CAP.III</b>	<b>MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL.....</b>	<b>84</b>
3.1	MOBILIDADE INTERNACIONAL.....	86
3.2	MOBILIDADE INTERNACIONAL NO MÉXICO.....	95
3.3	MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NO BRASIL.....	101
3.4	ALGUNS ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO.....	105
<b>CAP. IV</b>	<b>MOBILIDADE ACADÊMICA COMO INSTRUMENTO SOFT POWER: O PROGRAMA FULBRIGHT COMO TIPO IDEAL.....</b>	<b>110</b>
4.1	ANTECEDENTES: DO MOVIMENTO INTERNACIONALISTA AO ACT FULBRIGHT.....	111
4.2	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DO PROGRAMA FULBRIGHT.....	115
4.3	CONTAÇÃO E ELEMENTOS FORMADORES DE SOFT POWER DO	

	PROGRAMA FULBRIGHT.....	120
4.3.1	Diferenças e Semelhanças.....	126
<b>CAP. V</b>	<b>DOIS PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA</b>	
	<b>INTERNACIONAL.....</b>	<b>127</b>
5.1	BECAS DE EXCELENCIA DEL GOBIERNO DEL MÉXICO PARA EXTRANJEROS (Antecedentes).....	128
5.2	BECAS DE EXCELENCIA DEL GOBIERNO DO MÉXICO.....	131
5.2.1	Cooperação Técnica e Científica.....	135
5.2.1.1	Cooperação Técnica e Científica como Instrumento Soft Power.....	136
5.3	PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUA- ÇÃO (PEC-PG).....	138
5.3.1	DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS.....	138
5.3.2	PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO	139
5.3.3	NUANCES DE SOFT POWER NA DIPLOMACIA PÚBLICA BRASILEIRA.....	143
5.3.3.1	Maximizando os Benefícios da Mobilidade Acadêmica Internacional: uma experiência exitosa do PEC-PG.....	143
5.3.3.2	Características da Estrutura do Sistema de Educação Superior da Colômbia.....	146
5.3.3.3	Estratégias Políticas de Internacionalização da Educação superior.....	149
5.3.3.4	Janela de Oportunidade.....	151
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>164</b>
	<b>ANEXOS</b>	
Apêndice	Relatório da Pré-Pesquisa de Campo.....	186
Anexo A	Correspondência da Embaixada Brasileira em Maputo - Moçambique.....	193
Anexo B	Protocolo MRE - CNPq 1981.....	195
Anexo C	Novo Protocolo PEC-PG 2006.....	201
Anexo D	Manual do PEC-PG.....	211

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1-	Estruturas conceituais usadas na Política Científica e Tecnológica.....	40
Tabela 2-	Fontes, Árbitros e Receptores de Soft Power.....	73
Tabela 3-	Estados Líderes e seus Recursos de Poder, 1500 - 2000 .....	75
Tabela 4-	Categorias de Experiências de Mobilidade Internacional.....	87
Tabela 5-	Países mais atrativos para Estudantes Internacionais (2011).....	89
Tabela 6-	Mobilidade Internacional de Estudantes no Brasil e no México, por país anfitrião (2010).....	108
Tabela 7-	Distribuição de estudantes estrangeiros no México, por país de origem 2014) (%)......	134
Tabela 8-	Estrutura da Educação Superior Colombiana.....	147
Tabela 9-	Distribuição de Bolsas de Doutorado entre 2007 e 2013 pelo PEC-PG.....	153
Tabela 10-	Distribuição de Bolsas de Doutorado para Estudantes Colombianos entre 2007 e 2013, por Área do Conhecimento (PEC-PG).....	154
Tabela 11-	Distribuição de Bolsas de Doutoramento para Estudantes Colombianos, por Universidade e Área do Conhecimento (PEC-PG).....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marco Legal do CNPq.....	53
Quadro 2 - Etapas Administrativas dos dez primeiros anos do CONACyT.....	55
Quadro 3 - Caracterização das Instituições de Pós-Graduação.....	59
Quadro 4 - Modalidades de Bolsas de Estudos.....	61
Quadro 5 - Síntese de atividades do <i>soft power Fulbright</i> .....	121
Quadro 6 - Requisitos ao pleito, documentos e demais benefícios da bolsa de estudos <i>Becas de Excelencia del Gobierno do Mexico para Extranjeros</i> .....	135
Quadro 7 - Principais atribuições da Divisão de Assuntos Educacionais (DCE).....	138
Quadro 8 - Distribuição de candidatos estrangeiros selecionados pelo MRE/PEC-PG para cursar Mestrado ou Doutorado entre 2007 e 2013, por país cooperante.....	141

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Número de estudantes matriculados fora do país de origem (1975 - 2005)...	92
Gráfico 2 - Mobilidade acadêmica internacional do México – 2010/ 2014.....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ABC** – Academia Brasileira de Ciências

**ABC** – Agência Brasileira de Cooperação Internacional

**AMEXID** – *Agência Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo*

**ANUIES** – *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*

**AOD** – Ajuda Oficial para o Desenvolvimento

**APSA** – *American Political Science Association*

**ASCUN** – *Asociación Colombiana de Universidades*

**BM** – Banco Mundial

**BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

**BRICS** – Brasil, Rússia, China, Índia, África do Sul

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEPAL** – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**CESU** – *Consejo Nacional de Educación Superior - Colômbia*

**CICIC** – *Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica*

**CIN** – *Consejo Interuniversitário Nacional*

**CINVESTAV** – *Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*

**CN** – Congresso Nacional

**CNA** – *Consejo Nacional de Acreditación - Colômbia*

**CNEN** – Comissão Nacional de Energia Nuclear

**CNESIC** – *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica*

**CNPq** – Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CNRS** – *Centre National de la Recherche scientifique*

**COLCIENCIAS** – *Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia y Innovación*

**COLFUTURO** – *Fundación para el Futuro de Colombia*

**CONACYT**– *Consejo Nacional de Ciência y Tecnología do México*

**CONESIC** – *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica*

**CONPES** – *Consejo Nacional de Política Económica y Social (Colombia)*

**CPE** – *Becas Patrimoniales de Excelência*

**C&T** – *Ciência e Tecnologia*

**CTI** – *Ciência e Tecnologia e Inovação*

**DANE** – *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*

**DCE** – *Divisão de Temas Educacionais*

**DGCTI** – *Dirección General de Cooperación Técnica Internacional*

**EUA** – *estados Unidos da América*

**FAPESP** – *Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo*

**FFCL** – *Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras*

**FINEP** – *Agência de Fomento de Estudos e Projetos*

**FIOCRUZ** – *Fundação Osvaldo Cruz*

**FUNTEC** – *Fundo de Apoio à Tecnologia*

**FNDCT** – *Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico*

**FONCID** – *Fondo Nacional de Cooperación Internacional para el Desarrollo Mexicano*

**FTC** – *Federal Trade Commission*

**FULBRIGHT** – *Fulbright Scholar Program: A program of the United States Department of State Bureau of Educational and Cultural Affairs.*

**FUNTEC** – *Fundo de Apoio à Tecnologia*

**GCUB** – *Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras*

**ICETEX** – *Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos em el exterior*

**IES** – *Instituição de Ensino Superior*

**IIE** – *Institute of International Education*

**IMEXCI** – *Instituto Mexicano de Cooperación Internacional*

**IME** – *Instituto de los Mexicanos em el Exterior*

**IMPA** – Instituto de Matemática Pura e Aplicada

**INIC** – *Instituto Nacional de la Investigación Científica*

**INPE** – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

**INSP** – *Instituto Nacional de Salud Pública*

**IPN** – *Instituto Politécnico Nacional*

**ISI** – *Institute for Scientific Information*

**LCID** – *Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo*

**LFICyT** – *Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica*

**LCyT** – *Ley de Ciencia y Tecnología*

**LNA** – *League of Nations Association*

**MACA** – Convênio Marco de Cooperação com Universidades da Argentina

**MAPES** – *Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior*

**MEC** – Ministério da Educação

**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul

**MCTI** – Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação

**MIT** – *Massachusetts Institute of Technology*

**MRE** – Ministério de Relações Exteriores

**NAFTA** – Bloco Econômico de livre comércio entre USA, Canadá e México

**NSF** – *National Science Foundation*

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OEA** – Organização dos Estados Americanos

**OEI** – Organização Intergovernamental Internacional especializada em Educação

**ONG** – Organização Não Governamental

**ONU** – Organizações das Nações Unidas

**OSRD** – *Office of Scientific Research and Development*

**PACIME** – *Programa de Apoyo a la Ciencia en México*

**P&D** – Pesquisa e Desenvolvimento

**PATLANI** – *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México*

**PEC-G** – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

**PEC-PG** – Programa de Estudantes- Convênio de Pós-Graduação

**PECITI** – *Programa Especial de Ciencia, Tecnologia e Innovación*

**PgU** – Programa Universitário

**PLACTS** – Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade

**PND** – *Plan Nacional de Desarrollo*

**PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**PNPC** – *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*

**PQTC** – Programa dos Quadros Técnicos e Científicos

**PROCID** – *Programa de Cooperación Internacional para el Desarrollo*

**PRONDETYC** – *Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico*

**PUCMG** – Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais

**PUCRIO** – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**PUCRS** – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**RCI** – *Rede Colombiana para a Internacionalización de la Educación Superior*

**RENCID** – *Registro Nacional de Cooperación Internacional para el Desarrollo*

**RENIECYT** – *Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas*

**RH** – Recursos Humanos

**SENA** – *Sevicio Nacional de Aprendizaje*

**SEP** – *Secretaria de Educación Pública*

**SEPLAN/PR** – Secretaria de Planejamento da Presidência da República

**SHCP** – *Secretaria de Hacienda y Crédito Público*

**SICID** – *Sistema de Información para Cooperación Internacional para el Desarrollo*

**SIICyT** – *Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación*

**SMU** – *Southern Methodist University*

**SNI** – *Sistema Nacional de Investigadores de México*

**SNPG** – *Sistema Nacional de Pós-Graduação*

**SRE** – *Secretaria de Relaciones Exteriores del México*

**EU** – *União Europeia*

**UAAAN** – *Universid Autónoma Agraria Antonio Narro*

**UACH** – *Universidad Autónoma Chapingo*

**UAM** – *Universidad Autónoma Metropolitana*

**UDCA** – *Universidad de Ciencias Aplicadas e Ambientales*

**UEL** – *Universidade Estadual de Londrina*

**UEM** – *Universidade Estadual de Maringá*

**UENF** – *Universidade Estadual do Norte Fluminense*

**UEPG** – *Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**UERJ** – *Universidade Estadual do Rio de Janeiro*

**UFBA** – *Universidade Federal da Bahia*

**UFC** – *Universidade Federal do Ceará*

**UFF** – *Universidade Federal Fluminense*

**UFG** – *Universidade Federal de Goiás*

**UFLA** – *Universidade Federal de Lavras*

**UFMG** – *Universidade Federal de Minas Gerais*

**UFPE** – *Universidade Federal de Pernambuco*

**UFPEL** – *Universidade Federal de Pelotas*

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UFV** – Universidade Federal de Viçosa

**UMC** – Universidade de Mogi das Cruzes

**UNAM** – *Universidad Nacional Autónoma de México*

**UNASUL** – União de Nações Sul-Americanas

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** – *Agency Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNIRIO** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UNIVALE** – Universidade do Vale do Itajaí

**USAID** – *The United States Agency for International Development*

**EU** – União Europeia

**URECI** – *Unidad de Relaciones Económicas y Cooperación Internacional*

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USIA** – *United States Information*

**USP** – Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Na passagem para o começo da modernidade, com as grandes conquistas proporcionadas pelas tecnologias de navegação, a ciência e a tecnologia se firmaram como protagonistas das profundas transformações da sociedade contemporânea. Nesse ínterim, as análises da trajetória de interações impressas nas ideias científicas, como evidenciadas na experiência da mobilidade dos naturalistas europeus mundo afora, proporcionaram especial significado para a incorporação de conhecimentos produzidos em outras culturas. Logo, as relações de cooperação acadêmica internacional têm se mostrado especialmente ricas para o desenvolvimento de um ambiente favorável a uma geração de acadêmicos bem treinados, que espraia as especificidades culturais dos países com benefícios indiretos para o desenvolvimento da economia e sociedade.

Apesar de a mobilidade científica internacional não ser um fato novo, foi a partir da segunda metade do século passado que o fenômeno passou a ser considerado como estratégico para a elaboração de políticas, uma vez que nas relações de trocas internacionais, tanto a ciência como a tecnologia se mostram cruciais para a competitividade dos países (ALTBACH, 1989).

Progressivamente, a elaboração de políticas foi ganhando importância, juntamente com a mobilização da ciência como um recurso para as relações exteriores. Uma das mais expressivas manifestações deste tipo de mobilização se refere à abordagem *soft power*<sup>1</sup>. Tal dispositivo é muito utilizado pela diplomacia pública, sendo usualmente desenhado como um processo que reside nos recursos de cultura, de valores políticos e de instrumento de projeção de política externa. Sua aplicação objetiva fortalece as relações de influência de um país em relação a outros países ou regiões, e sua forma mais comum de aplicação se dá via financiamento de determinados programas de bolsas de estudos, com ênfase em dinâmicas de atração de estudantes e pesquisadores estrangeiros.

A primeira iniciativa de estudos sobre a abordagem *soft power* teve origem na publicação da obra “*Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*”, de 1990, por Joseph Nye, cujo argumento inicial se refere ao poder nacional abrangente de um país, decorrente da associação de um poder duro composto de um poder militar, de ciência e

---

<sup>1</sup> Termo elaborado pelo cientista político norte-americano em 1990, Joseph Nye, o qual define *soft power* como: “É a habilidade de influenciar os outros para obter os resultados que se quer, por meio da atração, em vez de coerção ou pagamento.”

tecnologia e economia, concomitantemente com um poder suave que inclui cultura, ideologia e atração.

A definição proposta por Nye (1990) logo repercutiu no campo da diplomacia educacional, onde a mobilidade acadêmica foi prontamente vista como uma força especial da interação entre a ciência e o poder, uma vez que importantes particularidades da mobilidade acadêmica, tais como: facilitar a propagação de imagem, aumentar o poder de influência regional, gerar atração cultural e econômica e desenvolver capacidade de ciência e tecnologia, se constituem em um valioso ativo de projeção internacional.

Do ponto de vista da diplomacia pública, aqueles fatores intangíveis tornaram-se cada vez mais relevantes, pois, além de fomentar o *soft power*, fez crescer o fluxo migratório para atender a demanda da economia com base no conhecimento por recursos humanos altamente qualificados. Para Altbach (1989), tal movimento não somente ofertou a manutenção à capacidade de investigação nas universidades, bem como alimentou uma vasta rede de conhecimento internacional. Além dos elementos de internacionalização, a mobilidade acadêmica assumiu um papel significativo para a diplomacia na percepção de imagens positivas, uma vez que as experiências autênticas são incorporadas nos indivíduos, fazendo-os agir involuntariamente como embaixadores não oficiais do país de acolhimento.

Um bom exemplo de expansão *soft power* resultante de interações entre a ciência e a diplomacia é o programa americano de intercâmbio acadêmico denominado *Fulbright*.<sup>2</sup> Este promove a maior circulação de estudantes em todo o mundo, além de ser reproduzido por outros países. Na América Latina, o esforço para expandir a diplomacia pública levou vários países a replicar o modelo por intermédio de intercâmbios acadêmicos. Sob tal perspectiva, o Brasil e México criaram os seus respectivos programas: o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG; e, o programa *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjero*.

Na atualidade, um dos principais motivos da replicação do modelo *Fulbright* é o fato de que os governos competem em credibilidade não apenas com outros governos, mas também em outras interações, onde as redes de comunidades científicas estão incluídas. O crescente interesse em intercâmbios acadêmicos, como meio indireto para gerar *soft balancing*, em relação aos países desenvolvidos, pode ser visto como estratégico para alargar a visibilidade dos países no cenário político e econômico mundial.

---

<sup>2</sup> *Fulbright Scholar Program: a program of the United States Department of State Bureau of Educational and Cultural Affairs.*

Cooptar estudantes com base na admiração ao país devido a sua prosperidade, aos seus valores democráticos, entre outros, é um modo com que as estruturas políticas se utilizam para aperfeiçoar a capacidade de gerar prestígio. As universidades de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, como, por exemplo, os Estados Unidos da América – EUA, Reino Unido, Alemanha, França e Austrália, atraem ano após ano grande número de estudantes estrangeiros em busca de credenciais acadêmicas e conhecimento científico e tecnológico. Muitos indivíduos são atraídos para destinos variados, com demandas por suas habilidades e oportunidades de educação. Estrategicamente, o treinamento de pessoas para uma economia competitiva, orientada para a Ciência e Tecnologia – C&T transformou o modo como os governos e as universidades passaram a valorizar o intercâmbio científico entre os países. Com efeito, a ideia de que a educação poderia ser tratada como *commodity*<sup>3</sup> motivou grande parte dos países desenvolvidos a criar políticas de atração de estudantes estrangeiros em busca de formação nas referidas nações (Fujita & Fink, 2012).

E ainda, experiências históricas em países como, por exemplo, Alemanha; Reino Unido; Estados Unidos etc., corroboram que as nações que ampliam seus conhecimentos científicos também ampliam o poder no cenário econômico mundial. Neste ínterim, muitos países se valem de importantes estratégias: disponibilizam educação para estudantes estrangeiros por entenderem que se tem aí um meio que traz influência política e ganhos econômicos consideráveis.

Nas últimas décadas, a mobilidade acadêmica internacional aumentou significativamente. As estatísticas sugerem que no ano de 2006, 2,9 milhões de estudantes realizaram os seus estudos no exterior, em comparação com 1,3 milhões no ano de 1995 (OCDE, 2008). Nesse sentido, um evento em meados da década de 1980 ajudou a reescrever esta configuração. Os processos de intercâmbio acadêmico global trouxeram um contato mais próximo entre bolsistas europeus e norte-americanos, reduzindo, assim o fosso entre as tradições de pesquisa nos dois lados do Atlântico. As pontes foram construídas entre as abordagens mais estruturalistas do estudo sobre a pesquisa nos EUA e a preocupação com os pesquisadores filosóficos na Europa. Ademais, outro elemento do processo que também foi muito importante é atribuído à política da *National Science Foundation* (NSF) – agência que abriu a competição americana, no tocante ao apoio ao treinamento interdisciplinar de pós-graduação em estudos em C&T (JASANOFF, 2017).

---

<sup>3</sup> Tratamento dado pela organização Mundial do Comércio aos serviços de educação superior.

Na América Latina, a promoção de intercâmbios acadêmicos entre as universidades estrangeiras parceiras ainda é considerada limitada. A atividade acadêmica do México, por exemplo, é fortemente conectada aos EUA, enquanto o Brasil se volta para a América do Sul e África. Neste ínterim, a diplomacia pública ingressa como um importante elemento no intercâmbio contínuo de conhecimentos e encoraja a prática da mobilidade acadêmica como uma das atividades indispensáveis para as universidades. De outro modo, a mobilidade acadêmica, além de ser parte de um amplo fenômeno que pode ser caracterizada como uma espécie de “socialização da diplomacia” (MELISSEN & GONESH, 2005), é também fruto da crescente atenção ofertada pelos governos para internacionalizar as universidades.

Outro aspecto bastante discutido entre especialistas sobre a questão do desenvolvimento latino-americano diz respeito a pouca efetividade em relação às ações de políticas públicas que desenvolvam valores culturais, tendo em vista a ligação entre o conhecimento advindo das universidades e a iniciativa privada, que não favorece o surgimento de um ambiente conveniente à inovação tecnológica.

Como parte de um esforço de mudança na geopolítica do conhecimento, a posição do México – objeto do presente estudo e país membro da OCDE – tem como princípio orientador da política externa o recurso da cooperação internacional para o desenvolvimento, como instrumento para seu progresso, sendo também um dispositivo de apoio a outras nações (MÉXICO, 2012-1013). Aquele país oferta vagas de estudos a estudantes estrangeiros em mais de 70 universidades para mais de 180 países com os quais mantém acordos de cooperação. Já no Brasil, no período 2009 a 2014, apenas 1.115 vagas foram ofertadas para estudantes estrangeiros realizarem o doutoramento em Instituições de Ensino Superior – IESs brasileiras. Aqui, um importante fator de limitação da expansão do programa é a pouca oferta de vagas; e ainda, apenas os estudantes oriundos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou em C&T, podem participar (BRASIL/CAPES/PEC-PG 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).

Conforme o exposto, parece apropriado identificar os sinais de alguma capacidade de *soft power* na diplomacia educacional local. A discussão sobre o papel da mobilidade acadêmica internacional, enquanto instrumento *soft power*, e sua relação e importância no campo da diplomacia pública têm sido realizada a partir de perspectivas teóricas muito variadas. Ainda assim, pouco se sabe sobre as evidências, de modo efetivo, em relação a diplomacia educacional brasileira no que tange à formação ou reforço de *soft power*. Por se tratar de um elemento abstrato, talvez seja muito difícil sua identificação. Logo, faz-se oportuno tomar a imagem do programa *Fulbright* como tipo ideal de instrumento *soft power*.

Neste sentido, o presente estudo avança tendo como importantes apoios de investigação os canais de *soft power*, mobilidade acadêmica internacional e diplomacia pública. Assim, delimita-se como objeto de estudo as percepções de mobilidade acadêmica internacional existentes nos programas PEC-PG e *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*.

Considerando as práticas de diplomacia pública, quais sejam: intercâmbios acadêmicos, colaboração internacional e internacionalização da pós-graduação, e partindo da premissa de que *soft power* surge ou é reforçado a partir da capacidade de um país em atrair e persuadir estudantes estrangeiros, por intermédio de diplomacia pública, tem-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a mobilidade acadêmica internacional pode gerar ou reforçar o poder suave de um país?

Neste horizonte, a pergunta de pesquisa em questão terá seu apoio nos seguintes aspectos: políticas de C&T; mobilidade acadêmica internacional e no poder do conhecimento, manifesto na forma de *soft power*, que darão respostas às seguintes questões que nortearão os objetivos do presente estudo:

- Como o programa Fulbright desenvolve o seu *soft power*?
- Quais elementos *soft power* se fazem presentes no programa *Fulbright*?
- Quais instrumentos México e o Brasil fazem uso para atrair estudantes estrangeiros?
- Quais estratégias são desenvolvidas pelo México para reforçar o poder de atração de estudantes estrangeiros?
- Quais elementos são considerados no momento da escolha do destino para o intercâmbio educacional no Brasil?
- A relevância da pós-graduação brasileira, na geopolítica do conhecimento da América Latina, credencia o Brasil como gerador de *soft power*?

Os elementos das questões de pesquisa supramencionadas implicam os objetivos adiante discutidos.

Vale atentar que o foco da presente proposta é a compreensão de aspectos da mobilidade acadêmica internacional que parece ser particularmente relevante para o surgimento ou reforço de *soft power*. Em síntese, compreender, descrever, analisar e até

explicar a prática do instrumento *soft power* é a preocupação central das linhas que se seguem.

Destarte, a presente proposta tentou discutir a temática a partir de duas análises de práticas de diplomacia pública, a saber: 1) dos aspectos essenciais de funcionamento dos programas de mobilidade acadêmica do tipo “para dentro”: *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros* e PEC-PG, buscando identificar comparativamente as semelhanças e diferenças dos dois programas; e, 2) do exame da diplomacia pública através de uma lente de indicativos de referência de *soft power* praticados pela Comissão *Fulbright*.

Apesar da relevância do tema, a complexidade do fenômeno, muitas vezes, está associada às dificuldades conceituais e à escassez de dados sobre o assunto. A intensificação do fluxo da mobilidade e o significado político do fenômeno fez de tal espaço um ambiente propício para a investigação. Assim, alcançar novos sentidos da palavra “poder” que permitam refinar e compreender sobre a dinâmica do tema, e tendo em mente que poucos estudos têm explorado a temática da mobilidade acadêmica no âmbito regional, sobretudo, relação a pouca atratividade de estudantes estrangeiros pelo Brasil, constitui-se em uma lacuna que a presente proposta buscou suprir.

### **Diretrizes metodológicas**

A presente pesquisa buscou reunir subsídios na literatura de diferentes áreas do conhecimento, de modo exploratório, objetivando proporcionar uma visão aproximada acerca da temática do estudo (GIL, 2006). A construção do arcabouço teórico buscou-se em ações que materializassem a ideia contida no discurso *soft power* sobre uma ponte multidisciplinar. Assim, as Ciências Sociais, a Ciência e Tecnologia, a Educação, a História e as Relações Internacionais foram de auxílio para desvelar ou colocar em relevo os traços mais característicos de *soft power* da mobilidade acadêmica brasileira e mexicana.

Contudo, o maior desafio do presente estudo foi explicar o fenômeno *soft power*, dado que isto envolve uma exploração de conceitos subjacentes. Sobre a questão, Alves-Mazzotti chama a atenção:

As investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos [...] além do mais, os construtivistas sociais defendem um mínimo de estruturação prévia, considerando que o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio *design* só deverão ser definidos no decorrer do processo de investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.147).

Destarte, na primeira tentativa, busquei especificar historicamente a natureza conceitual do fenômeno fazendo uso de outras abordagens tradicionais sobre “poder”, para, em seguida, apresentar um aspecto diferente de poder, isto é, a significação de *soft power*. Continuando com o exercício, agora com base na análise histórica da diplomacia pública, procurei articular o conceitual dominante de *soft power* na literatura com a apresentação de um caso concreto: o Programa Fulbright, a fim de esclarecer como o quadro lógico de “poder suave” favorece uma concepção específica das políticas sobre a mobilidade acadêmica internacional.

De partida, o propósito da apresentação do modelo *Fulbright* aqui empreendido teve como intento facilitar a compreensão do conceito *soft power*, consubstanciado em sua estrutura institucional. Neste ponto, cabe um esclarecimento: embora o uso do termo “tipo ideal” seja controverso para casos concretos, como, por exemplo: o programa *Fulbright*, na presente pesquisa fez-se uso apenas da imagem do referido programa, isto é, o modelo como “tipo ideal de *soft power*”. Neste sentido, segundo Timasheff (1965), Max Weber construiu o termo “tipo ideal” para a percepção de uma imagem mental, que é formada por construções observáveis da realidade social. Do mesmo modo, Moraes, Del Maestro Filho e Dias (2003) sugerem que Weber, ao desenvolver o termo “tipos ideais,” tornou implícita a hermenêutica com a finalidade de interpretar o sentido da ação social.

Não obstante, seguindo o caminho da diplomacia pública para desvelar seus meios de promoção do poder suave, o estudo do modelo *Fulbright* foi crucial para auxiliar a tarefa de decifrar o conceito de “poder suave” implícito na estrutura dos dois programas da comparação aqui empreendida, a saber: *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros* (México) e PEC-PG (Brasil).

Partindo do pressuposto de que as realidades sociais se manifestam de modo mais qualitativo do que quantitativo, e, em parte, tal fato pode ser desfavorável à utilização de procedimentos de manipulação exata (DEMO, 1987), posto que um aspecto qualitativo de uma investigação também pode estar presente em informações substancialmente quantitativas (RICHARDSON, 1999), necessitei, *a priori*, buscar em dados quantitativos os requisitos necessários para responder o problema de pesquisa. Neste sentido, depois de uma primeira parte tratando de questões teóricas, em um segundo momento do estudo, recorri a dados quantitativos via técnica de coleta de dados, seleção e organização de dados secundários (GIL, 2006; RICHARDSON, 1999) para oferecer melhor integridade aos resultados.

Contudo, cabe explicar que no presente estudo, embora se considere a ideia de uma análise que aglutina metodologia qualitativa e dados quantitativos, não se cogita efetuar uma análise mista (qualitativa e quantitativa). Outro ponto é sobre a etapa da operacionalização das variáveis – dependentes e independentes –, que são conceitos que estão além do alcance da análise. Sobre a questão, Gil (2006) entende que na pesquisa *ex-post-facto*, a manipulação da variável independente é impossível, ou seja: “Elas chegam ao pesquisador já tendo exercido os seus efeitos” (p.69). Neste sentido, este autor justifica que o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis (*apud* KERLINGER, 1975, p. 268). Assim, as linhas que se seguem não têm preocupação operacionalizar as variáveis do fenômeno *soft power* devido ao seu alto nível de abstração, bem como pela não utilização do método quantitativo.

A fim de definir o universo de análise e da seleção e justificativa das amostras de pesquisa, fez-se importante realizar um primeiro contato com a Secretaria de Relações Exteriores do México. Neste sentido, em abril de 2016, visitei a Cidade do México. No entanto, na fase de abertura de caminho de pesquisa, me deparei com algumas barreiras burocráticas, como, por exemplo, o acesso aos dados quantitativos do programa *Becas de Excelencia* no *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia* – CONACyT do México. Mesmo assim, como primeiro exercício, tal fase foi capital para a construção do caminho da pesquisa, bem como para a preparação e o levantamento das fontes materiais de caráter bibliográfico e documental necessários.

Na secretaria supramencionada, o contato com a Diretora do Programa em questão – Maestra Irais Barreto – foi imprescindível em relação ao acesso ao Arquivo Histórico Diplomático Mexicano. Neste, fui recebida pelo Diretor Geral do Acervo Histórico, senhor David Alejandro Olvera Ayres. Assim, na primeira consulta, o objetivo foi buscar alguns antecedentes do programa *Becas de Excelencia* necessários à sua contextualização.

Ainda seguindo o caminho de pesquisa, sob a orientação do MTRO David Ayres, fiz duas visitas ao CONACYT. O principal objetivo era o acesso aos dados secundários do programa *Becas de Excelencia*, necessários para a comparação aqui empreendida. Em minha primeira visita, necessitei portar uma carta de apresentação direcionada ao Departamento, onde os dados poderiam estar. Contudo, considerando a minha experiência funcional de muitos anos em um Departamento de Bolsas no Exterior no Brasil, sabia onde travar o primeiro contato, isto é, no setor de *Becas*. Após o primeiro contato, fui encaminhada à *Directora de Planeación de la Direccion Adjunta de Posgrado Y Becas*, MTRA Lydia Loza Lugo. Considerando a necessidade de um ofício prévio de solicitação dos dados, providenciei

o referido documento, sendo devidamente protocolado. Aqui cabe um esclarecimento: apesar da solicitação dos dados ter sido formalizada no Departamento de Bolsas do CONACyT, os dados quantitativos não foram disponibilizados. No México, a mobilidade internacional de entrada é insuficientemente documentada pelos órgãos oficiais (DIDOU, 2013), pois, somente a partir de 2011 a Plataforma Patlani<sup>4</sup> passou a gerar dados estatísticos sobre a mobilidade internacional de estudantes (graduação e pós-graduação). Os dados são recolhidos em universidades (públicas e privadas), centros de pesquisas, institutos tecnológicos etc., e mesmo assim, ainda necessitam de complementação de informações oferecidas por embaixadas, consulados, agências e relatórios gerados por Organizações Internacionais – OIs.

Neste sentido, a fim de contornar a situação e não assumir essa primeira dificuldade como impedimento de realização da presente pesquisa, optou-se pela geração de uma base de conhecimento mais qualitativa possível, porém, sem deixar de considerar os dados quantitativos disponíveis em outras fontes, tais como: plataforma Patlani, relatórios de pesquisas de organismos multilaterais – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO e OECD, Informes da *Secretaría de Relaciones Exteriores* do México – SRE; entre outros observatórios.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a escolha do procedimento mais apropriado para o delineamento do estudo em questão foi a do tipo *ex post facto*. A argumentação metodológica teve por base um levantamento de dados secundários a partir de relatórios estatísticos da cooperação internacional, depositados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Em relação aos dados do programa de mobilidade acadêmica “de entrada” do México, priorizou-se coletar os dados nos informes anuais da SRE. Neste ínterim, valeu-se de pesquisas na internet com os seguintes descritores: “*movilidad internacional de estudiantes em México*”; “*international Academic mobility*”; “Patlani”; “*internacionalización del educación superior em México*”; “*soft power*”, entre outros.

Sobre a determinação do universo e a seleção da amostra, para fins de comparação entre os dois programas aqui selecionados, tem-se como universo de pesquisa o que se segue: bolsistas estrangeiros no período de 2007 a 2013, participantes do PEC-PG e *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*. O período em questão se justifica por

---

<sup>4</sup> Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México. Este relatório apresenta os resultados mais significativos sobre levantamento estatístico referente à mobilidade internacional de estudantes em instituições de ensino superior do México. Têm como ferramenta principal pesquisas realizadas por uma equipe, que é colocada online, para compartilhar com centenas de instituições, de ensino superior e centros de pesquisas que oferecem pós-graduação.

ser considerado um intervalo de grande expansão da cooperação internacional no Brasil. Neste, o Brasil gozou de ascensão econômica no contexto mundial. Conforme Santos (2013), em tal período, o governo brasileiro ampliou substancialmente sua política externa, com ênfase na cooperação Sul-Sul, emergindo

[...] daí, o conceito de “diplomacia solidária” adotado no Brasil, que colocou à disposição de outros países em desenvolvimento as experiências e conhecimentos de instituições nacionais especializadas, sem condicionantes, de acordo com as suas demandas e respeitando a sua soberania. Há, a partir daí, um crescimento do país perante a comunidade internacional, tornando-o membro de um grupo de países que fazem parte do “caleidoscópio central” do sistema (p.90).

Para a presente tese é importante frisar que os indicadores de diplomacia pública - intercâmbio acadêmico - e os indicadores de paradiplomacia - implícita na cooperação internacional - são utilizados como eventos ideais para classificar o conceito de *soft power*.

Por fim, ao selecionar uma teoria de sustentação para as linhas que se seguem, e considerando o grau de abstração que o tema aqui proposto, observei que as características, do tipo “compreensivo”, integradas na Sociologia compreensiva de Max Weber como as mais apropriadas. Nesse ponto, uma das maiores contribuições daquela teoria foi estabelecer o que é particular sobre outra experiência histórica. Sobre a questão, Demo (1987) entende que o objeto das Ciências Sociais é histórico, o que significa dizer que “as coisas nunca “são” definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição” (p.15).

Ao comparar os dois objetos destacados na presente pesquisa, e considerando a produção de sentido, busca-se aqui o desenvolvimento de tipologias descritivas de *soft power* com base nas características e no tipo ideal de intercâmbio do programa *Fulbright*. Neste ponto, o estudo flerta com a metodologia da história comparada. Além disso, uma das vantagens da história comparada é que ela possibilita uma comparação de diferentes sociedades existentes em um mesmo período ou compartilham condições culturais semelhantes - neste caso, o programa *Fulbright* como instrumento *soft power* dos USA, e os traços em comuns de *soft power* da mobilidade acadêmica de Brasil e México.

Assim, assume-se a preferência pela história comparada com base no contraste dos contextos (SKOCPOL; SOMERS, 1980), através da justaposição de contexto de padrões históricos, como, por exemplo, de Reinhard Bendix (*apud* SKOCPOL; SOMERS, 1980) em *Nation-Building and Citizenship and Kings or People*, que fez uso da história comparada para

trazer as características originais de cada caso particular, bem como evidenciar as características que afetam a elaboração de processos sociais supostamente gerais.

A história comparada de contraste oferece vantagens holísticas, com descrições ricas, completas e cronológicas de casos (SKOCPOL; SOMERS, 1980). A forma exemplar de aplicação do método se dá, por exemplo, no modelo de análise de Bendix, onde ele não apresenta suas ideias como explicações mas aponta tipos ideais destinados a estabelecer um quadro de referência para a comparação - as comparações revelam as particularidades entre os casos (SKOCPOL; SOMERS, 1980). Bendix constrói sua análise como uma série de narrativas pontuadas por resumos e comparações.

Skocpol e Somers (1980) mostram que os contrastes são traçados individualmente, sendo desenvolvidos com a ajuda de temas amplos de referência ou orientando questões ou conceitos de tipo ideal. Neste caso, apontam-se as diferenças entre os casos, onde os tipos ideais podem ser utilizados como um aparato padrão, para que se estabeleçam as características de cada caso.

No caso do presente estudo, vale apontar os seguintes questionamentos: questões estratégicas como, por exemplo, o programa *Fulbright* desenvolve o seu *soft power*? Quais elementos *soft power* se fazem presentes no programa em questão? Tal método de comparação histórica centrado na revisão do referido evento histórico fornece o cenário ideal para uma avaliação mais precisa e comparada de nuances de *soft power* dos dois programas da comparação.

Por fim, o presente relatório de pesquisa comparou os procedimentos realizados pelas diplomacias públicas do Brasil e do México para desenvolvimento de *soft power*, tendo como objeto dois programas de mobilidade acadêmica daquelas nações. Contudo, a comparação teve como guia os procedimentos de criação de *soft power*, desenvolvido pelo *Fulbright* – o que implicou em examinar sobre: a origem da diplomacia pública americana; a atividade da diplomacia pública mexicana em relação aos seus vizinhos do Caribe; sobre a cooperação educacional do Brasil com um país vizinho – no caso, o país escolhido foi a Colômbia. A escolha deste justifica-se por ser o país da América do Sul que mais se beneficiou com as bolsas do PEC-PG.

## **Estrutura da Pesquisa**

A presente tese encontra-se estruturada em cinco capítulos, além da introdução aqui exposta que apresenta o tema principal, tentando descrever brevemente a importância do assunto, o problema, os objetivos de pesquisa e as diretrizes metodológicas.

A tarefa do primeiro capítulo é contextualizar o trabalho com uma visão geral sobre a origem da Política em C&T, bem como sobre alguns aspectos da C&T no contexto da América Latina. Ao percorrer a literatura para colocar o fenômeno no contexto da política em C&T, introduz-se um breve histórico sobre três agências de fomento à pesquisa, quais sejam: Capes e Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil) e CONACYT (México), buscando seus antecedentes, marco regulatório, entre outros aspectos.

No segundo capítulo desenha-se um quadro teórico sobre a questão do “poder”, com o intuito de facilitar a compreensão do tema central. Para tanto, buscou-se a fundamentação em pensamentos de alguns pioneiros das Ciências Sociais, tais como: Max Weber, Steven Lukes, Talcott Parsons, Anthony Giddens e Robert Dahl, entre outros. A introdução dos pensadores supramencionados foi crucial para a compreensão do instrumento *soft power* e suas manifestações sociais, tendo em vista que esta abordagem foi construída a partir do conhecimento dos clássicos da literatura. Seguindo no exercício de compreensão, o termo *soft power* é apresentado tal como o pensamento do cientista político norte-americano Joseph Samuel Nye Jr, que tem por base três recursos, quais sejam: 1) atratividade cultural; 2) valores políticos; e, 3) ações de políticas externas. Em suas linhas finais, o capítulo destaca a apresentação dos seguintes canais de canais de *soft power*: diplomacia pública e paradiplomacia educacional.

No capítulo terceiro é apresentado o objeto do estudo “mobilidade acadêmica internacional” em duas perspectivas, a saber: 1) mobilidade estudantil; e, 2) prática no campo acadêmico. Tal sistematização é importante uma vez que, nos dois cenários da comparação (Brasil e México), se pratica mobilidade internacional de forma distinta. No México, é mais comum a prática da mobilidade estudantil, que compreende os estudantes de graduação. Nesse ínterim, a principal tendência está na procura por cursos de graduação dentro das universidades privadas. No México, a mobilidade acadêmica é composta por estudantes de pós-graduação e professores, com a procura por estudos de pós-graduação *stricto sensu* mais reduzida. Já no Brasil, a prática da mobilidade é mais usual no âmbito da mobilidade acadêmica, nas universidades públicas, com ampla procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No capítulo quarto, o cenário da temática aqui em voga é introduzido no centro da pesquisa via Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional *Fulbright* – principal recurso de soft power do mundo –, em conjunto com seus canais de *soft power* “Diplomacia Pública e o Internacionalismo”. Neste sentido, têm-se os seguintes questionamentos: tais janelas de mobilidade são importantes porque é no *modus operandi* da *Fulbright* que estão as respostas sobre o que é *soft power*? Como funciona o *soft power*? O que constitui o *soft power*?

No quinto e último capítulo apresento dois programas de mobilidade acadêmica internacional de entrada, quais sejam: 1) PEC-PG (Brasil) e *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjero*. O propósito aqui é de compreender a diplomacia pública do Brasil e do México, ressaltando suas semelhanças e diferenças. O exercício deu-se à luz do funcionamento dos dois programas, buscando observar alguns traços de *soft power* tanto na cooperação educacional do México, quanto no PEC-PG do Brasil.

Por fim, os cinco capítulos supramencionados convergem para as considerações finais, com a apresentação das conclusões, sugestões e recomendações para futuras pesquisas.

## **CAPÍTULO I - DA POLÍTICA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA ÀS AGÊNCIAS DE FOMENTO À PESQUISA NO BRASIL E NO MÉXICO**

Nos séculos XIX e XX, a universidade adquiriu sua identificação com a Ciência e Tecnologia – C&T, além do conceito de "ciência objetiva", isto é, "universal", seguindo os moldes ocidentais. Na época da Revolução Industrial e pós-industrial, as universidades dos Estados-Nação serviram de benefício para os interesses da sociedade, em resposta às necessidades do desenvolvimento econômico nacional (GACEL-ÁVILA, 2006).

Neste contexto, os primeiros argumentos modernos sobre política de C&T foram atribuídos aos conselhos consultivos e comitês de C&T – constituídos na década de 1930 – e à Vannevar Bush – então diretor do *Office of Scientific Research and Development* – OSRD (1945), nos Estados Unidos da América – EUA (GODIN, 2009), para depois se expandir, a partir dos anos de 1960, com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que começou a publicar relatórios sobre políticas em C&T, os quais passaram a influenciar tanto as políticas quanto seus países membros.

Assim, as políticas de C&T se cruzaram com a visão linear, que consiste na ideia de que os referidos conceitos trariam mais vantagens e benefícios para todos, onde o conhecimento científico se transformaria em conhecimento tecnológico que, por sua vez, produziria desenvolvimento econômico. Tal visão, conforme a experiência dos países cientificamente centrais, também influenciava práticas e políticas vinculadas à C&T na América Latina (DAVYT GARCIA, 2001).

No Brasil de 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq surgiram com a missão de criar as condições de competitividade, tendo em vista a transformação do conhecimento em riqueza. No México, na década de 1970, as atividades científicas e tecnológicas fizeram parte do esforço de planejamento em diferentes áreas da Administração Pública. Em tal contexto, a visão integrada com as políticas de C&T se constituiu em base para a criação do *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia* – CONACyT, que tinha como missão assessorar o Poder Executivo mexicano quanto a função de execução da política de científica e tecnológica do país.

Diante do exposto, as linhas que se seguem oferecem uma síntese sobre alguns aspectos de política em C&T, em particular, sobre alguns antecedentes históricos e

conceituais referentes à formação do conhecimento científico, a partir da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, têm-se apresentar alguns desdobramentos da política em questão na América Latina, em especial, quanto à criação das principais agências de fomento em C&T no Brasil e México.

## 1.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA POLÍTICA EM CIÊNCIA & TECNOLOGIA

A formação do conhecimento científico e tecnológico no período renascentista marcou o início da largada rumo às transformações que o trabalho, o capital, a ciência e tecnologia lograram para iluminar as práticas científicas contemporâneas. Nos séculos seguintes, num esforço altamente organizado e concentrado durante a Segunda Guerra Mundial, em um Escritório de Pesquisa e Desenvolvimento Científico americano, contribuiu para o desenvolvimento de uma variedade de novas tecnologias, entre elas, a bomba atômica, o radar, o fusível e a penicilina (SMIT, 1995).

A contribuição decisiva dos cientistas para tais esforços de guerra implicou em uma mudança considerável em relação ao papel da ciência e da tecnologia (SMIT, 1995). Foi nesse ambiente que o surgimento de uma política de C&T foi ganhando projeção, precisamente em décadas posteriores a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, dois episódios foram decisivos para a validação do processo: 1) A supremacia da ciência norte-americana, quanto ao desenvolvimento de armas; e, 2) O aumento de expectativas de vários países, quanto à promessa de desenvolvimento.

As raízes modernas do estudo da Política em C&T podem ser atribuídas a uma sequência de correntes intelectuais a partir da segunda metade do século XX. Nos EUA de 1945, o relatório *Science: the endless frontier*, originado de um pedido do então Presidente americano Franklin D. Roosevelt ao engenheiro elétrico do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, Vannevar Bush, simboliza efetivamente o início da elaboração de políticas em C&T. Na Europa, as visões rivais de John Bernal e Michael Polany (*apud* ELZINGA; JAMISON, 1995) sobre a possibilidade de um caminho para a política da ciência desempenharam um papel semelhante. Na década de 1960, a doutrina desenvolvida pela OCDE deixou também a sua marca na formulação de políticas de C&T. Em 1963, esta

Organização desenvolveu o seu primeiro relatório: *Science and the Policies of Governments*, denominado de *Piagnol report*<sup>5</sup> (ELZINGA; JAMISON, 1995).

Em tal contexto, o raciocínio por trás da política de C&T manifestava-se legitimado pelo documento *Science: the endless frontier* – base da criação da *National Science Foundation* – NSF e de um conjunto de política nacional americana para o desenvolvimento científico –, que logo se firmou como a principal referência, sendo o marco do início das políticas de fomento em universidades norte-americanas e em pesquisa básica. Tamanha importância foi dada para o relatório que o paradigma *Bush report* serviu de base para a construção do pensamento político científico e tecnológico por cerca de 40 anos (ELZINGA; JAMISON, 1995).

Em relação às ideias apresentadas no documento em questão, Dagnino e Thomas (1999) apontam que naquele ambiente de formação de políticas têm-se duas representações emblemáticas, quais sejam: 1) A cadeia linear de inovação; e, 2) A ciência como um “Endless Frontier”, sugerindo que estas duas imagens façam partes de um novo contrato social entre a comunidade científica e o Estado apoiador sistemático das atividades de Pesquisa e Desenvolvimento – P&D. O período imediato do pós-Segunda Guerra Mundial marcou a aceitação por parte de todas as nações industrializadas em relação ao envolvimento ativo do Estado na pesquisa científica e tecnológica, como relatam Elzinga e Jamison (1995);

“Os conselhos de ciência foram criados na maioria dos países para pesquisa básica e engenharia, bem como para as principais áreas de pesquisa setorial: defesa, saúde, agricultura e energia (atômica). Os conselhos de ciência não eram inteiramente novos - os Institutos Nacionais de Saúde dos EUA, por exemplo, tinham sido fundados em 1930 e as agências de pesquisa militar começaram ainda mais cedo, no entanto, receberam orçamentos substancialmente maiores após a guerra e, portanto, adquiriram maior influência na distribuição de recursos e na definição das prioridades nacionais. No âmbito das ciências sociais, as fundações desempenharam um papel significativo neste período, na definição de agendas políticas; em estudos de área, sociologia, pesquisa em outros campos. O suporte das fundações foi essencial na criação de novos departamentos e novas subdisciplinas dentro do sistema universitário” (pp.580).

No período em análise, apesar de o progresso tecnológico ser considerado como a única fonte possível de crescimento econômico, a ciência e a educação eram vistas também como aspectos irreversíveis ao progresso (SCHWARTMAN, 1997), pois, se acreditava que com as instituições científicas e a educação científica funcionando e em conjunto, haveria um

---

<sup>5</sup> Formulou a distinção entre “*policy for science*” e “*science for policy*”.

ambiente favorável aos países que, em bases relativamente semelhantes, poderiam usufruir dos benefícios proporcionados pela C&T moderna. O poder da ciência e o papel decisivo que ela passou a ocupar fez validar o processo de construção da política científica e tecnológica (DAGNINO, DIAS, 2007), com substantiva crença de que o avanço da C&T traria progresso social.

Não obstante, a política de C&T dos anos de 1950/1960 vislumbrasse a promoção da investigação científica e o desenvolvimento tecnológico (SAGASTI, 2012), denotava pouco destaque para o modo como o conhecimento e a tecnologia estariam sendo utilizados na cadeia produtiva. Nesse ponto, conforme artigo publicado na seção histórica da Revista “Ensino Superior Unicamp” de novembro de 2010, o relatório Bush:

“Dividiu as tarefas de pesquisa e desenvolvimento do esforço de guerra com os laboratórios industriais das grandes corporações norte-americanas. Fundou companhias de sucesso a partir de seus inventos. O papel vigoroso da atividade empresarial na apropriação e na geração do conhecimento científico não é, no entanto, o tema do documento” (pp.86).

Na revisitação do documento feita por Salomon, *et al.* (1999), é fato que a abordagem contribuiu para o surgimento das políticas em C&T. Contudo, os autores observaram que foi no contexto da guerra fria que a ciência atendeu muito bem aos objetivos nacionais. Em outro ponto, eles asseguram que todos os países industrializados expandiram seus recursos científicos e técnicos, ampliando o número de instituições de ensino, pesquisadores e laboratórios. Neste ínterim surgiu a ideia de que o conhecimento originário da pesquisa em ciência básica passaria a percorrer um caminho linear passando pelo desenvolvimento, para, depois então, lograr a inovação, buscando nutrir automaticamente a promessa de progresso.

Sobre a repercussão que o Relatório Bush tomou para a elaboração das políticas em C&T, Salomon, *et al.*, sugerem que os EUA, devido à experiência na Primeira Guerra Mundial, estimularam a academia e os gestores da indústria para definirem, em conjunto, modos indiretos de intervenção estatal que pudessem favorecer as atividades de investigação e inovação. Os autores, em verdade, atentam que o real motivo dos nortes-americanos, por trás do incentivo à academia, era aumentar a sua capacidade de inovação, a fim de competir com os europeus em áreas tecnológicas.

O período formativo da política científica, visto como uma relação de ideias ou doutrinas dominante da relação entre “ciência e poder” (ELZINGA; JAMISON, 1995), tornou-se uma área explícita de debate político e discussão de políticas públicas. Como

exemplo tem-se a natureza da produção de conhecimento da OCDE – órgão que serve como um importante fórum, onde os principais países industrializados se reúnem regularmente para desenvolver um quadro ou referência comum. Ali, os estados membros articulam os pressupostos e os princípios que norteiam e guiam os países membros na formulação de suas políticas científicas. Sobre a questão Davyt Garcia (2001) sugere que a necessidade de cooperação entre os países europeus explica, em parte, a importância da OCDE para o desenvolvimento da política em C&T, bem como para a consolidação do modelo já existente.

O primeiro relatório da OCDE, *Science and the Policies of Governments*, denominado de Relatório *Piagnol*, foi elaborado em 1963, (ELZINGA; JAMISON, 1995). Ele formulou a distinção entre "política para a ciência" e "ciência para a política", bem como as categorias para o cálculo dos fluxos de fundos para vários tipos de atividades. As categorias pesquisa básica, pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico ou simplesmente, desenvolvimento (abreviado para P&D) foram posteriormente elaboradas em uma metodologia de estatística de P&D em um workshop da OCDE em Frascati, Itália. Tal relatório também ofereceu um conjunto de recomendações para que os governos membros fornecessem apoio à pesquisa científica e técnica, bem como ao estabelecimento de órgãos consultivos científicos governamentais.

Para Elzinga e Jamison (1995), talvez o aspecto mais importante daquele relatório da OCDE esteja na transformação de uma ambição ou visão política em doutrina estratégica de política. Neste sentido, a ideia de que a ciência apensa à educação superior deveria ser vista como um fator benéfico em relação ao trabalho e ao capital na busca do crescimento da economia. Assim, nas palavras do documento em questão, [...] os gastos em educação e pesquisa representam investimentos de longo prazo em crescimento econômico (OCDE, 1963, p. 30, *apud* ELZINGA e JAMISON, 1995), constituindo-se em um princípio – o princípio de apoiar a ciência com o objetivo de estimular o crescimento medido em termos de Produto Nacional Bruto – PNB pode ser denominado primeira doutrina da política científica da OCDE.

Em geral, a Política científica e tecnológica é um conjunto de leis, práticas e orientações de condução da pesquisa de um país, onde os principais atores são o Estado – formulador, financiador, executor e avaliador das políticas, conforme os interesses nacionais – e a comunidade científica – importante condutor das ações dessas políticas –.

Várias novas abordagens aos estudos das políticas de C&T trouxeram algumas informações sobre as fases de desenvolvimento destas em interação com seu contexto social. Na descrição e análise sobre a estrutura conceitual do estudo da Ciência e Tecnologia e

Inovação – CT&I, Godin (2009) destaca três gerações, conforme expresso da Tabela 1, a seguir. A estrutura sobre atrasos tem sido muito influente e serviu como narrativa para as tendências sociais recentes (1933), bem como para a política de tecnologia (1937). O autor especifica dois documentos políticos dos EUA do período em questão, a saber: 1) Indicadores sociais; e, 2) Previsão tecnológica – este último, utilizado em debate sobre desemprego tecnológico na década de 1930. Ainda é preciso destacar que o quadro sobre atrasos foi o primeiro de uma série das estruturas conceituais preocupadas com a inovação como um processo sequencial.

**Tabela 1- Estruturas conceituais utilizadas na política científica e tecnológica**

Primeira Geração	Segunda Geração	Terceira Geração
Atraso Cultural	Ciências Contábeis	Sistema Nacional de Inovação
Modelo Linear de Inovação	Crescimento Econômico	Economia baseada no Conhecimento
	Competitividade Industrial	Economia da Informação

Fonte: Godin (2009)

A mais conhecida das estruturas sequenciais é o “modelo linear de inovação”, encadeada no esquema sintetizado por Godin (2009). O autor sugere que as duas estruturas (primeira geração) têm sua origem no meio acadêmico.



Fonte: Godin (2009)

A segunda geração das estruturas está ligada aos governos e às organizações internacionais – OIs, sobretudo, à OCDE. Godin (2009) aponta que são os centros de pesquisa de políticas públicas (*think tank*) que alimentam os conceitos aos decisores de políticas nacionais, tendo em vista a melhor compreensão das questões de políticas de CT&I.

A terceira geração das estruturas conceituais surgiu via cooperação entre acadêmicos, governos e organizações internacionais. A OCDE, em colaboração com economistas,

desenvolveu novas estruturas para a formulação de políticas. Godin (2009) atenta que tais estruturas foram construídas como alternativas ao modelo linear. A estrutura sugere que o objetivo final do sistema de pesquisa é a inovação, e que é parte de um sistema maior, composto por setores do governo, universidades e indústrias e seu meio ambiente.

Voltando ao relatório Bush, Salomon, *et al.* (1996) afirmam que a prática de intercâmbio internacional de informação científica:

“[...] tornou-se cada vez mais importante. A especialização crescente da ciência se tornará mais transcendental do que nunca, para que os cientistas neste país se mantenham constantemente a par dos desenvolvimentos no exterior. Além disso, o fluxo de informação científica constitui-se uma faceta do consenso geral internacional que deve ser propiciado” (pp. 18).

Nessa dinâmica, o conhecimento foi visto como um insumo para as atividades produtivas. Na década de 1990, o modelo de produção do conhecimento científico e tecnológico organizado nas universidades era objeto de um amplo debate. Denominados como modo de produção do conhecimento 1 e 2, tinha-se o primeiro modo o padrão linear de produção, de caráter acadêmico, enquanto no o modo 2, as instituições de pesquisas surgem interligadas às empresas, às agências de governos e aos fornecedores de serviços. A ênfase estava na existência de diferentes mecanismos que geram e comunicam conhecimento, mas, acima de tudo, oriundos de lugares diferentes lugares, onde o conhecimento é produzido (GIBBONS, *et al.* 1994). Tal sistema de conhecimento é socialmente distribuído, é mais permeável, e tende para uma criação de uma rede global, cujo número de interconexões se expande, continuamente, com a criação de novas unidades de produção.

Após o fim da Guerra Fria, devido aos déficits orçamentários, todos os países industrializados reduziram o investimento em P&D (SALOMON, 1996). Como resultado, a ciência passou por uma transição estrutural radical para uma instituição social muito mais organizada, racionalizada e gerenciada (ZIMAN, 1994). No contexto dos países em desenvolvimento, a tecnologia ocupou uma relevância mais explícita para os argumentos de dependência, uma vez que inclui: o desenvolvimento e a melhoria dos processos industriais, a transferência de artefatos, a melhoria das culturas e a produção de alimentos, e a formação de instituições sociais (SHRUM, SHENHAV, 1995). Cabe observar que nestes países, a teoria da dependência foi uma contribuição – das mais importantes – para a ciência social (HETTNE, 1983, *apud* SHRUM, SHENHAV, 1995). No início dos anos de 1960, surgiram algumas teorias sobre desenvolvimento na América Latina, entre elas, a teoria da dependência, que se

estabeleceu na tentativa de explicar a condição de subdesenvolvimento socioeconômico da região. Sua formulação teórica foi atribuída ao economista brasileiro Teotônio dos Santos.

## 1.2 CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, uma série de estudos produzidos no âmbito da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL orientava para a importância da Ciência como principal elemento ao enfrentamento da condição de subdesenvolvimento. Contudo, é importante observar que alguns desses estudos foram apoiados também pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos – OEA. Sobre a questão, Thomas (2010) sugere que os principais objetivos das reflexões supramencionadas giravam em torno de pesquisa, o que mobilizava tanto a ciência quanto a tecnologia como alavancas para o desenvolvimento econômico e social.

Foi a partir da década de 1960 que as preocupações se intensificaram sobre as questões que dizem respeito à C&T com a sociedade. Neste ínterim, Dagnino, Thomas e Davyt (1996) observam que foi nesse ambiente que surgiu o Pensamento latino-americano em Ciência e Tecnologia e Sociedade (PLACTS).

No âmbito da política de C&T na América Latina, é possível identificar o principal ator desse processo: o Estado. Estes autores expressam que em tal processo, desde os anos de 1950, alguns países da América Latina tentavam criar uma base científica e tecnológica em determinadas áreas consideradas estratégicas. Logo, as políticas para o setor tinham por fundamento quatro elementos principais, quais sejam: 1) Oferta – geração de conhecimento a partir das prioridades definidas pelas instituições de P&D; 2) Ligação entre as instituições de P&D e o setor produtivo – a combinação entre a oferta e a vinculação é o núcleo linear, onde a produção científica e os protótipos tecnológicos são condições necessárias e suficientes para a geração do processo de inovação; 3) Transferência de tecnologia – as políticas implícitas apontavam para um estilo de desenvolvimento, cuja dimensão produtiva implica em uma considerável dependência tecnológica; e, 4) Autonomia limitada.

No Brasil, desde a década de 1920, os integrantes da então Academia Brasileira de Ciências – ABC debatiam sobre a criação de um parque científico e tecnológico. Na década de 1950, influenciado pela postura norte-americana quanto às ações em C&T, foram criados o CNPq e a Capes, levando a cabo a organização de um sistema nacional de C&T. Tais

agências tornaram-se atores centrais no processo de construção institucional, onde foram impressos os fundamentos da política científica no Brasil (BALBACHEVSKY, 2001). Sobre a questão, Santos (2003) observa que o processo de modernização do Brasil foi projetado dentro de um cenário de integração entre países periféricos e países centrais – fator que explica, para muitos autores, o atraso tecnológico brasileiro. Santos (2003) sugere que o processo de integração implicava na expansão de mercados consumidores nos países periféricos e no fomento dos centros produtores de C&T e, ao que tudo indica, em verdade, os países centrais queriam aumentar os seus mercados consumidores, e, em contrapartida, desejavam desestimular a concorrência científica e tecnológica.

Quanto à política de infraestrutura em C&T brasileira, em 1967, com a criação da agência de fomento, Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, tanto a ciência quanto a tecnologia aliaram-se a um conjunto de diretrizes de políticas públicas, o que permitiu que tal segmento pudesse ser visto como parte de um amplo sistema de planejamento da economia. Em 31 de julho de 1969, através do Decreto-Lei nº 719, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT (MCTI, 2010) – um instrumento financeiro de integração da C&T com a política de desenvolvimento nacional, com apoio do Fundo de Apoio à Tecnologia (FUNTEC), de 1964, que era gerido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

Como era de se esperar, foi possível observar os efeitos dessas políticas em C&T para a economia e sociedade. Posteriormente, na década de 1970, percebeu-se um significativo crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, atribuído, em grande parte, à orientação para as políticas direcionadas à pós-graduação em criar, nas universidades, núcleos com ênfase em pesquisa. Com efeito, anos mais tarde, tal ação pôde propiciar, efetivamente, um sistema brasileiro, robusto e complexo de C&T. Assim, a década de 1990 culminou a ideia de uma política de C&T como instrumento capaz de assegurar ao país maior competitividade floresceu (BALBACHEVSKY, 2011). Sobre a questão, a autora assevera que a narrativa ganhou força em torno de uma ampla significação de inovação.

Como apontado em 1995, a C&T no Brasil dava mostras de uma impressionante vitalidade, conforme exposto por Schwartzman *et all.* (1995);

“Nos últimos 25 anos, o Brasil desenvolveu o maior sistema de C&T da América Latina, um dos mais significativos entre os países semi-industrializados. Há cerca de 15 mil cientistas e pesquisadores ativos no país, e cerca de mil programas de pós-graduação cobrindo a maioria das áreas. Bolsas de estudos mantêm alguns milhares de estudantes nas melhores universidades da América do Norte e Europa,

e o número de artigos científicos publicados em periódicos internacionais é o mais alto da região” (p.8).

Por outro lado, em 1999, o documento Agenda 21 Brasileira: bases para discussão elaborou um quadro da CT&I no Brasil, apontando que o “ [...] Brasil precisava construir um sistema verdadeiramente inovador em C&T, não adaptador de inovações já superadas em outros países.” (50 ANOS de CNPq, 2002).

Em relação ao México, há registros de ações de políticas em C&T datadas de 1935. Primeiro, criou-se o *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica* – CONESIC. Sobre a questão, Davyt Garcia (2001) datenta que tal órgão ficou ativo por apenas três anos, sendo logo foi substituído por outro organismo com funções claras de promoção de pesquisa denominado de *Comisión Impulsora y Coodinadora de la Investigación Científica* – CICIC. Em 1950, foi criado o *Instituto Nacional de la Investigación Científica* – INIC, em substituição ao órgão anterior, que após um anteprojeto legislativo, deu-se sua elaboração, que tinha como finalidade atribuir competência ao órgão para “[...] organizar, desenvolver e instalar uma política de C&T” (p.49).

No início da década de 1970, convencido de que havia uma estreita relação no tripé ciência-tecnologia-desenvolvimento, o governo mexicano planejou ações de políticas de C&T, tendo em vista a melhoria das condições de vida do país. Com efeito, foram apresentadas, com a orientação do trabalho dos cientistas, várias medidas, entre as quais, a criação, em dezembro de 1970, do CONACyT (MÁRQUEZ, 1981). Destas políticas, o Conselho significou um suporte definitivo para o fortalecimento do sistema científico e tecnológico mexicano.

Em julho de 1984, via Decreto Presidencial, foi criado o Sistema Nacional de Pesquisadores – SNI. Sua missão principal era consolidar um sistema nacional de C&T para atender as demandas prioritárias, em matéria políticas, científicas e tecnológicas.

Nesse contexto, as diretrizes e os preceitos que regulavam a agenda nacional e internacional em C&T, no México, foram: a Lei para coordenar e promover o desenvolvimento científico e tecnológico; o *Plan de Desarrollo Nacional 1995-2000* e o Programa Setorial. Assim, foram definidas as diretrizes, os objetivos e as estratégias da Política Nacional de Ciência e Tecnologia, a fim de fornecer apoio direto às instituições acadêmicas, aos centros de investigação científica e às entidades públicas e privadas que participavam do desenvolvimento tecnológico, bem como na formação de recursos humanos – RH de alto nível (DIÁRIO OFICIAL, 10 DE FEVEREIRO DE 2014).

Seguindo com a política de fortalecimento da infraestrutura científica e tecnológica, o México, em 1984, formulou o Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico – PRONDETYC, que se tornou o principal instrumento de ação estatal para o desenvolvimento do progresso tecnológico independente, integrando, ao mesmo tempo, a pesquisa científica em prol da riqueza de recursos nacionais.

Além da criação de fundos setoriais e fundos mistos de C&T, tem-se ainda o *Sistema Integrado de Información Científica y Tecnológica – SIICYT: Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas – RENIECYT*.

O fortalecimento de mecanismos de cooperação acadêmica entre as instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa também consta como objetivo da política científica mexicana. Neste sentido, o *Programa de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994* preconiza:

“[...] estimular la captación óptima de ciencia y tecnología generada em el exterior, a través de programas de cooperación e intercambio científico, proyectos conjuntos de investigación, cooperación técnica, científica y cultural; y estudios de posgrado de mexicanos em el exterior, así como aumentando y mejorando la infraestructura de Información y servicios de consultoría técnica” (p.23).

Em relação à criação do CONACYT, em 1970, é preciso destacar seu respectivo quadro jurídico de 1999. O Marco Legal deste foi a *Ley para la Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica – LFICyT*, posteriormente revogada pela nova *Ley de Ciencia y Tecnología – LCyT*, de junho de 2002, que expressa quatro importantes elementos para a dinâmica de C&T, a saber: i) Estabelece um sistema Integrado de Informação Científica e Tecnológica – SIICyT; ii) Cria o *Fondo para la Investigación Científica e desarrollo Tecnológico*, visando apoiar a C&T– fundo é administrado pelo CONACyT; iii) Um *Foro Consultivo Científico y Tecnológico* – órgão autônomo de consulta do Poder Executivo; iv) Criação do *Centro Público de Investigación*, com o objetivo de denominar aos 27 centros CONACyT.

Em resumo, amparados na crença de uma cadeia linear de inovação, muitos países criaram os seus respectivos conselhos científicos, muitas vezes, com o apoio das agências mundiais. Sobre a questão, Schwartzman (1997) revela que com o passar do tempo e conforme a complexidade da C&T, contraditoriamente, tal crença acabou insustentável, uma vez que no processo de evolução do pensamento latino-americano em ciência, tecnologia e sociedade verificou-se um aparente rompimento entre o conhecimento produzido e as

demandas sociais. Assim, a crença em questão não fez tanto sentido quanto nos países centrais (DAGNINO, DIAS, 2007).

Uma análise mais detalhada da C&T do Brasil feita por Dias & Serafim (2001) indica que a comunidade científica possui um papel relevante desde o processo de definição da agenda até o momento que as políticas se institucionalizam. Para esses autores, tal fato explica, em grande parte, a frequência das ações executadas em diferentes Administrações Públicas – algo que raramente acontece em outras políticas públicas, especialmente na América Latina.

### 1.3 AGÊNCIAS DE FOMENTO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL E NO MÉXICO: CAPES; CNPq; CONACYT.

#### 1.3.1 CAPES

A CAPES foi fundada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto 29.741, da Presidência da República, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, como uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CÓRDOVA, 1998). O professor Anísio Teixeira, então designado Secretário Geral da Comissão, foi o responsável pela missão de iniciar o projeto brasileiro de desenvolvimento para as políticas de formação de RH. As primeiras ações tomadas foram de planejamento e organização, como mostra Córdova (1998):

Se o segundo semestre de 1951 foi ocupado com a estruturação da Campanha e as grandes definições de política, o ano de 1952 foi o ano da escolha e do planejamento das ações. Foram feitos os estudos preliminares sobre as futuras linhas de ação, a organização e composição do staff, os contatos com as instituições superiores de ensino superior, de pesquisa e de tecnologia, as organizações profissionais, bem como com as instituições estrangeiras vinculadas ao problema de formação de pessoal especializado de nível superior. Este último item foi feito, através de uma viagem de estudos e contatos na Europa, minuciosamente relatada no mesmo documento à SBPC<sup>6</sup>: Portugal, França, UNESCO, Bélgica, Alemanha (DAAD), Suíça, Holanda, Suécia, Inglaterra (British Council) (p.33).

---

<sup>6</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

De início, a Capes contava com apenas dois programas, quais sejam: 1) Programa Universitário – PgU – que auxiliava o desenvolvimento das universidades e dos institutos de ensino superior; e, 2) Programa dos Quadros Técnicos e Científicos – PQTC– destinado a demanda de pessoal de nível superior (CÓRDOVA, 1998), que contavam com o Serviço de Bolsas e o Serviço de Estatística e Documentação.

As atividades de bolsas de estudos foram se desenvolvendo paulatinamente. Nesse período, há registros dos primeiros doutores que participaram do projeto piloto “aperfeiçoamento no exterior” – projeto embrião do atual programa de doutorado pleno no exterior, segundo Córdova (1998):

[...] a Capes passou a ser a agência responsável pelos processos de recrutamento e seleção dos candidatos ou de administração das bolsas no exterior. O primeiro caso ocorreu com a Instituição *Colorado School of Mines* e o segundo com a UNESCO. Neste último caso previa-se a colocação de bolsistas da Capes no exterior e a supervisão de seus estudos e trabalhos através de suas agências, presente nos diversos países. No ano de 1952 foram concedidas 3 bolsas, uma para formação no país na área de música e duas para aperfeiçoamento no exterior. No ano de 1953 foram concedidas 79 bolsas, sendo duas de formação no país; 23 de aperfeiçoamento no país e 54 de aperfeiçoamento no exterior. A cada ano as concessões seguiam um leque de áreas cada vez mais amplo (p.43).

A Capes passou, então, a ser reconhecida pelas instituições internacionais, tais como: Embaixadas; Comissão *Fulbright*; Fundação Rockfeller; Conselho Britânico, entre outras (CÓRDOVA, 1998).

As primeiras modificações no Decreto de criação da Capes foram efetivadas em 1961. O novo decreto – n. 50.737, de 07 de junho de 1961 – subordina a Capes à Presidência da República – PR. Aqui, além de reiterar os objetivos do Decreto inicial, também foi incluído um novo artigo – n. 4–, *in verbis*: “[...] administração das bolsas de estudos oferecidas pelo governo brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil”. Cabe dizer que no período em questão, o Programa de Estudantes-Convênios de Pós-Graduação – PEC-PG ainda não tinha sido criado pelo Ministério das Relações Exteriores – MRE. Contudo, é possível inferir, com muita propriedade, que este artigo seria o embrião do atual PEC-PG.

Em 26 de maio de 1964, por meio do Decreto n. 53.932, a CAPES é denominada “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”. Tem-se uma redefinição de seus objetivos, mas, reiterando os anteriores. Na nova configuração, criou-se uma nova

Divisão de Programas, incorporando uma Assessoria de Auxílios, uma Assessoria de Convênios e um Serviço de Bolsas de Estudo (CÓRDOVA, 1998).

No período em questão, o autor destaca dois pontos importantes da nova política:

Primeiramente, coloca-se o problema das prioridades concedidas aos diferentes ‘campos’ do conhecimento, segundo as novas prioridades gerais do governo e a nova filosofia que o orienta. Ciência e Tecnologia são os conceitos básicos e, mais especificamente, “ciências básicas” e “tecnologia aplicada”. O Conselho Deliberativo, com efeito, definira dois campos prioritários: o do desenvolvimento e o do bem-estar, definindo o primeiro como formado pelas Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia) e pela Tecnologia (Engenharia e Química) e, o segundo, pelas Ciências Médicas e Agronomia (p.82).

Em 09 de janeiro de 1992, a Lei n.º 8.405 autorizou o Poder Executivo a instituir a CAPES como fundação pública. A nova estrutura passou a contar com três Diretorias, a saber: 1) Administração; 2) Programas, abrangendo duas superintendências - Programas no Exterior e Programas no País; e, 3) Avaliação, abrangendo quatro Coordenadorias Coleta, Organização e Tratamento, Acompanhamento e Avaliação, Atividades Colegiadas e Consultoria, e Estudos de Divulgação Científica (CAPES, 50 ANOS).

Vinculada ao Ministério da Educação – MEC, atualmente passou a atuar em cinco linhas de ação: (i) Investimento na formação de recursos humanos – programas de bolsas no país e diretoria de relações internacionais; (ii) Diretoria de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); (iii) Acesso à produção científica mundial via portal de periódicos; (iv) Formação de professores do ensino básico – com apoio das duas Diretorias para esse nível de ensino, Educação Básica e Presencial; e, (v) Educação à Distância, buscando também um padrão de qualidade para esse nível de ensino (LEGISLAÇÃO E NORMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA, 2001, 2003 e 2007).

#### 1.3.1.1 Pós-graduação no Brasil

As primeiras orientações para a pós-graduação brasileira foram dadas ainda durante a consolidação do Programa Universitário (PgU). Sobre a questão, Córdova (1998) aponta que durante esse período de consolidação daquele programa, houve um significativo apoio da CAPES em relação ao desenvolvimento do Ensino Superior, incluindo aí as contratações de professores visitantes estrangeiros; os estímulos às atividades de intercâmbio e a cooperação

interinstitucional no país. O autor destaca que os recursos do PgU e os serviços de bolsas de estudos foram decisivos para a construção da base da ação da CAPES.

Passado tal fase, como sugere Córdova (1998), aos poucos,

[...] além do apoio a ‘centros’ de aperfeiçoamento pós-graduado, aparecem também atividades de apoio a “cursos de pós-graduação” e, no relatório de 1962, mencionam-se atividades de “cooperação para o desenvolvimento e manutenção de centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado”. Além disso, destacam-se os auxílios a programas de intercâmbio universitários, atividades de apoio a eventos de natureza científica e acadêmica, sugerindo a emergência de uma outra forma de ação institucional: de apoio às universidades, por um lado, e aos diferentes “campos” de conhecimento de outro. Na verdade, vão se constituindo e se fortalecendo os grupos de professores, cientistas, pesquisadores, dando amplitude maior e mais diferenciada ao mesmo movimento que, em 1916, criou a Academia Brasileira de Ciência, em 1924 a Associação Brasileira de Educação, e em 1948 a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Emergem, assim, as universidades e os cientistas, não apenas como agentes, mas também como novos atores institucionais e coletivos na esfera das políticas de educação superior, ciência e tecnologia (p.48).

Mas, efetivamente, foi por meio do Parecer n.º 977, de 03 de dezembro de 1965, que se tem a primeira regulamentação do sistema de pós-graduação. Este, além de apresentar e reconhecer a origem da pós-graduação classifica-a em estudos *lato sensu* e *stricto sensu* – os cursos *lato sensu* se referem à especialização e ao aperfeiçoamento, tendo por objetivo o ensino técnico profissional específico, sem abarcar o campo total do saber em que se insere a especialidade (VELLOSO, 2002). Ainda no Parecer em questão, além de se institucionalizar o ensino de mestrado e doutorado no Brasil, também foram classificados 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Em 1968, o governo conduziu uma ampla reforma no sistema nacional de ensino. Criou-se, então, a pós-graduação, cujo modelo adotado foi o americano. Tal modal de ensino passou a ser parte essencial das universidades. Sobre a questão, Schwartzman (2005) relata que naquele período foram criadas duas políticas distintas. A primeira era dirigida à formação de recursos humanos para a educação superior, desenvolvida dentro do MEC; e, a segunda política destinava-se aos grandes projetos de interesse dos militares nas áreas tecnológicas. O Brasil daquele período aproveitava-se de grandes vantagens financeiras. Nesse contexto, a CAPES se fortaleceu com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT–, tornando-se, de fato, uma agência de fomento. As universidades

atraíram vultosos recursos governamentais, com a oportunidade de gerenciar as instituições de C&T.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, têm-se os cursos de mestrado e doutorado, que se destinam à formação científica ou tecnológica, com natureza acadêmica e de pesquisa, ou mesmo de caráter profissional (mestrado). Os estudos de mestrado e doutorado são hierarquizados; contudo, têm-se aí dois graus relativamente autônomos. O mestrado acadêmico tem por norte formar e aperfeiçoar docentes para o Ensino Superior. O mestrado profissional desenvolve a associação entre a teoria e a prática técnico-profissional. E o doutorado se estabelece como formador de pesquisadores independentes (BRASIL, 2007, p. 268; BRASIL, 2002).

Contudo, o formato da pós-graduação *stricto sensu* praticada no Brasil trouxe à tona uma crítica categórica sobre a existência de anomalia no sistema. Sobre a questão, Schwartzman (2016) aponta que após várias décadas, o sistema produziu um grande número de mestrados acadêmicos, favorecendo um grande número de matriculados, evidenciando um fosso entre o mundo do trabalho e o mundo científico.

Com base em outras experiências exitosas, Schwartzman sintetiza o processo adotado mundo afora, como:

“[...] mestrados de cursos de aperfeiçoamento profissional para o mercado de trabalho, e não de pós-graduação acadêmica, que se dá normalmente em cursos de doutorado. Os estudantes que se destinam aos doutorados vêm diretamente dos cursos de graduação, sem precisar passar por uma etapa intermediária de mestrado” (2016:32).

Destarte, os indicadores positivos em C&T vêm crescendo no Brasil. E é preciso reconhecer que as ações de políticas públicas praticadas no passado foram decisivas para lograr os resultados de então. Entre os indicadores, aqueles que se referem à produção intelectual brasileira que vêm se estabelecendo como um dos mais dinâmicos dentro do sistema de pós-graduação. De acordo com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, o percentual brasileiro de produção científica atingiu 1,92% do total da produção mundial em 2006, de artigos publicados em periódicos indexados na base de dados do *Institute for Scientific Information* – ISI (MARQUES, 2007). E segundo Kuenzer e Moraes (2005), no período em questão, a pós-graduação brasileira cresceu e atingiu elevado padrão de qualidade, sendo que muitas áreas, atualmente, possuem credibilidade internacional.

Tais políticas deram ainda ao país um vigoroso sistema de pós-graduação. Sobre isto Schwartzman (2005) escreveu:

“O crescimento da pós-graduação, estimulada pela exigência de professores titulados nas universidades, e controlada em sua qualidade pelo sistema de avaliação da Capes, marca o período mais recente. A Capes teve ainda um papel importante, colocando a pesquisa como um dos critérios centrais para a avaliação da pós-graduação, reforçando o sistema de mérito, e estabelecendo uma referência clara de qualidade para os cursos de mestrado e doutorado. Mas, ao mesmo tempo, ela trouxe problemas, [...] o resultado, para muitos setores, foi a transformação da pesquisa em um ritual de atendimento aos requisitos da Capes. É importante o que estou pesquisando? Sim, mas o mais importante é se eu publiquei na revista A, B ou C. É importante que tenha um título de doutorado. Ao criar metas quantitativas, definidas por indicadores específicos, cria-se uma dinâmica de avaliação onde o formalismo da atividade científica passa a predominar muitas vezes sobre o conteúdo da própria atividade” (p.4).

Uma das finalidades mais esperadas dos programas de pós-graduação pela avaliação brasileira é a produção de conhecimento e formação de pesquisadores; sobretudo, porque a formulação de políticas para a educação pós-graduada que estimula a formação de recursos humanos com padrões internacionais de excelência para exercer as atividades acadêmicas é associada à relevância que a CT&I têm para o mundo.

### 1.3.2 CNPq

A fim de se criar um conselho de pesquisa no Brasil, no ano de 1931, a Academia Brasileira de Ciências propôs a criação de um conselho de pesquisa. Neste sentido, em 1936, o então Presidente da República Getúlio Vargas apontou – por meio de mensagem ao Congresso Nacional, sobre a necessidade de se criar um Conselho Nacional de Pesquisa e Experimentação – órgão destinado para o atendimento dos problemas agrícolas (ROMANI, 1982).

Outra preocupação do governo daquela época era a questão da segurança nacional, em particular, sobre a relevância que a C&T tinham tomado, uma vez que após o surgimento de uma nova energia capaz de alterar a economia mundial, nos anos seguintes após o final da Segunda Guerra Mundial, tal evento concedeu aos EUA e à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS a condição de pertencimento de um seletor grupo: o de “principal superpotência mundial”. O governo brasileiro, então, se convenceu de que era preciso criar um conselho de pesquisa no Brasil, culminando no CNPq (50 ANOS DE CNPq, 2002).

A convicção daquelas duas potências de que a nova energia se apresentava como um importante elemento de desenvolvimento econômico faz da energia nuclear um objeto de disputa internacional e impulsiona o Brasil a participar da Comissão de Energia Atômica das Nações Unidas no período de 1946- 1948. A ideia da criação de um Conselho toma vulto e, em 1946, o Almirante Álvaro Alberto, então chefe da delegação brasileira naquela comissão elabora um Projeto Nacional de Energia Atômica (ROMANI, pp.138, 1982).

Nesse contexto, imbuído de grandes reservas de matéria-prima nuclear, o Brasil se credencia como um dos atores no centro do debate nas Organizações das Nações Unidas – ONU. O então representante brasileiro se torna um defensor das riquezas brasileiras. Aquele Almirante passou a compreender que chegara a hora do Brasil promover a sua própria política nuclear, bem como iniciar a capacitação nacional de recursos humanos em C&T<sup>7</sup>. Assim, em 15 de janeiro de 1951, por meio da Lei nº 1.310, nasce o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq.

Sem dúvida, a criação do CNPq representou para o Brasil a primeira experiência em matéria de planejamento e instalação de uma política científico-tecnológica (DAVYT, 2001) (ROMANI, 1982). Em 17 de abril do mesmo ano, formalizaram-se as atividades da agência com a primeira reunião do Conselho deliberativo (50 ANOS DE CNPq, 2002). Sobre a questão, Romani (1982) mostra que naquele ano o CNPq informava sobre as atividades realizadas, entre as quais: contatos com pesquisadores e instituições de pesquisa; concessão de auxílios para pesquisas; formação e aperfeiçoamento de pesquisadores; e, reuniões científicas e intercâmbio com instituições estrangeiras e internacionais.

Segundo, Romani (1982) o modelo de referência que o orientou as primeiras ações do CNPq tinha origem nas experiências de organismos internacionais, como, por exemplo, a NSF<sup>8</sup> norte-americana e do CNRS<sup>9</sup> francês (DAVYT, 2001),

[...] De fato, assuntos como pesquisa fundamental, concessão de bolsas de estudo, troca de informações científicas, registro de pessoal científico e técnico, carreira de pesquisador [...] figuravam nos programas de ação de instituições congêneres dos EUA e da França. É interessante observar que as primeiras ações deste órgão, incorporando a orientação internacional, constituem-se, de certo modo, numa forma de aprendizagem dos caminhos a seguir na transposição daqueles mecanismos estrangeiros ao Brasil (ROMANI, 1982, p. 143).

<sup>7</sup> 50 anos do CNPq: contados pelos seus presidentes, FAPESP, 2002.

<sup>8</sup> NSF- National Science Foundation

<sup>9</sup> CNRS – Centre National de la Recherche scientifique

Davyt (2001) assegura que o “[...] modelo de organização adotado pelo CNPq também foi orientado pelas recomendações aprovadas pela Conferência de Especialistas Científicos da América Latina, patrocinada pela UNESCO em 1948” (p.74).

No esforço de posicionar a atividade científica e tecnológica brasileira em um patamar planejado, em 1973, foi criado o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – I PND. Em 1975, já na vigência do II PND, o CNPq foi reorganizado, passando a vigorar a nova denominação: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de responsabilidade da jurisdição da Secretaria de Planejamento da Presidência da República – SEPLAN/PR. Conforme destaca Schwartzman, (1979):

O Conselho passou, pela nova legislação, a ser responsável pela coordenação e planejamento da política científica e tecnológica do país, como instituição central de um novo ente administrativo, o Sistema Nacional de Desenvolvimento e Tecnológico, tendo nos planos de seu acompanhamento seu principal meio de ação (pp.301).

No quadro 01, a seguir, tem-se uma síntese da legislação que rege o CNPq.

**Quadro 1: Marco Legal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.**

<b>Legislação</b>	<b>Ano</b>
Lei nº 1.310 – Criação do Conselho Nacional de Pesquisa	1951
Lei nº 4.533 – Alteração do Estatuto Inicial	1964
Lei nº 6.129 – Transforma o Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	1974
Lei nº 91.146 – Cria o Ministério da Ciência e Tecnologia	1985
Decreto nº 3.567 – Transfere vários órgãos para o Ministério da Ciência e Tecnologia	2000
Decreto nº 4.728 – Revogação do anterior	2003
Decreto nº 7.899 – Estatuto e Quadro demonstrativos de cargos	2013
Decreto nº 8.866 – Modifica o estatuto e quadro demonstrativos de cargos	2016

Fonte: CNPq

Por fim, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações – MCTIC é o órgão formal responsável pela coordenação política de C&T através do CNPq – órgão governamental incumbido de promover e fomentar a CT&I, bem como atuar na formulação de políticas (CNPq, 2017).

### 1.3.3 CONACyT

O antecedente direto do atual CONACyT mexicano foi *Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica* – CNESIC – ativo no período 1935-1938 (FLORES, 1983), conforme publicação no Diário Oficial de 1º de fevereiro de 2014, *in verbis*:

*“En 1935 se hacía patente en México la necesidad de destinar recursos de todo orden para el fomento de las actividades relacionadas con el desarrollo científico; por tal razón y mediante Decreto Presidencial del 30 de octubre de 1935, nace el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica, organismo precursor del CONACYT” (p. 15).*

Em dezembro de 1942, a CICIC foi criada, para depois, em 1950, ser substituída pelo *Instituto Nacional de Investigación Científica*. Em dezembro de 1961, tal Instituto foi organizado de modo que seu objetivo central passou a ser a promoção, a coordenação e o desenvolvimento da pesquisa científica fomentada na formação de pesquisadores.

Em 1970, aquele *Instituto* propôs a criação do “*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*” – CONACyT. Assim, em 29 de dezembro de 1970, por iniciativa do então Presidente da República, aprovou-se a Lei de criação do referido *Consejo* (CONACYT, 2016), com posterior reforma em dezembro de 1974.

Órgão central do sistema de C&T mexicano, o CONACyT se instaurou como coordenador de políticas públicas e atividades nacionais em CT&I, com uma agenda de cooperação internacional reforçada e diversificada (CONACYT, 2011, 2016). É uma instituição de caráter consultivo e de fomento e assessoria do governo em matéria C&T (MÁRQUEZ, 1981).

A lei orgânica estabelece que ao CONACyT consiste articular as políticas públicas para promover o fomento, a formação, o desenvolvimento e as vinculações de RH de alto nível. No Diário Oficial mexicano de 10 de fevereiro de 2014 tem-se a principal missão do Consejo em questão:

*“Impulsar y fortalecer las actividades de investigación científica, tecnológica y la innovación de calidad y brindar asesoría al Ejecutivo Federal en esas materias. Articular el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para contribuir a que la sociedad mexicana enfrente con pertinencia sus principales retos y eleve su calidad de vida” (pp.15).*

No artigo 12 da LCYT estão os princípios orientadores que apontam que o Governo Federal é obrigado a apoiar o fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica estabelecendo a formação de RH de alto nível.

Conforme o *Plan de Desarrollo Nacional 1995-2000*, para aumentar a produtividade e competitividade da economia mexicana, tendo em vista o crescimento sustentável, é preciso promover ações de CT&I, incluindo a formação de RH de alto nível, bem como aprofundar e facilitar a pesquisa científica.

Depois da institucionalização do CONACyT, o governo mexicano aumentou os gastos C&T, criou centros de pesquisas tecnológicos regionais, além da promulgação de vários ditames de regulação e apoio à inovação tecnológica, com destaque para registros em patentes e as marcas comerciais (MÁRQUEZ, 1981).

Logo no primeiro ano de atuação, o CONACYT concedeu 580 bolsas de estudos, com ênfase em ciências básicas (FLORES, 1983). É preciso destacar que no ano anterior, o governo mexicano havia concedido apenas 270 bolsas. Apesar do início modesto, o *Consejo* promoveu um significativo investimento em concessões de bolsas de estudos, financiamentos da infraestrutura e de projetos e difusão de pesquisa em uma ampla gama de áreas nos anos seguintes.

Sobre a administração do CONACyT, segundo Flores (1983), nos 10 primeiros anos de criação, três administrações distintas foram implementadas, com três etapas de campos de ações dentro do *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnologia*, conforme apresentado no quadro 02, a seguir.

**Quadro 2 – Etapas administrativas dos 10 primeiros anos do *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia***

<b>Etapas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Ações</b>

1ª etapa: dezembro de 1970 a maio de 1973	Expansão da política	Fortalecimento da infraestrutura de Ciência e Tecnologia	Início do programa de bolsas de estudos e intercâmbio de estudantes com diferentes países: primeira troca – 99 estudantes mexicanos foram para o Japão em 1971 realizar um curso nas áreas de engenharias; em contrapartida, o Japão enviou igual número de estudantes ao México para estudar história, geografia, economia da América Latina, entre outras vertentes acadêmicas.
			Início do programa de cooperação internacional com diversos organismos internacionais. Afirmação de acordos bilaterais com vários países.
2ª etapa: maio de 1973 a novembro de 1976	Assessoria do Executivo federal	Na formulação, criação, estruturação, implementação e avaliação de políticas de ciência e tecnologia.	Inventário do Sistema Científico e Tecnológico: programa que forneceu os dados sobre os Recursos Humanos, materiais e sistema Financeiro. Reforço na ação do programa de treinamento de recursos humanos e cooperação internacional.
			Criação de importantes centros de pesquisas em todo país.
	Desenvolvimento científico	Autonomia cultural e autodeterminação tecnológica	Estabelecimento acelerado da capacidade de pesquisa.
			Estabelecimento de uma linguagem comum sobre as atividades científicas e tecnológicas. Projeção de mecanismos adequados para identificar, capturar e avaliar os gastos públicos em Ciência & Tecnologia. Estabelecimento de canais de comunicação adequados com as várias entidades.
	Primeiro Plano Nacional em C&T		Estabelece o Indicativo Nacional, e o quadro quantitativo para o desenvolvimento científico e tecnológico nos seis anos seguintes.
3ª etapa: dezembro de 1976 a janeiro de 1981			Planejamento e programação, programas técnicos e projetos, serviços de apoio, Recursos Humanos e administrativos. Assuntos internacionais, operacionais, consultoria jurídica, mídia e relações públicas e organização e métodos.
Fonte: (Marquéz, 1981)			

Na terceira etapa, também se propôs metas específicas para formação de RH, determinando, para o período 1978-1982, a concessão de mais de 17 mil bolsas de estudos. Além de metas específicas, decorrentes das exigências da pesquisa, educação e produção, expandiu a cooperação com outras instituições, outorgando bolsas de estudo para alcançar uma política mais consistente em determinadas áreas (MÁRQUEZ, 1981, p.91).

Em 5 de junho de 2002, foi publicada uma nova LCYT. Em seu artigo segundo se estabelece a Política de C&T como uma política de Estado que apoia a integração do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Com efeito, somente em 2012, o *Programa Nacional de Posgrados de calidad – PNPC*, registrou 1583 programas de pós-graduação, sendo 31,8 % referente a programas de doutorado (CONACYT, 2012).

No *Plan Nacional de desarrollo – PND 2007-2012* considera para a temática de “CT&I” cinco linhas de política que orientam as ações de governo na matéria (CONACYT, 2011, p.19), nos seguintes objetivos:

- 1) Estabelecer políticas de Estado a curto, médio e longo prazo que permitam fortalecer a educação, a ciência básica e aplicada, a tecnologia e a inovação;
- 2) Descentralizar as atividades científicas, tecnológicas e de inovação;
- 3) Incentivar o aumento do financiamento da ciência básica e aplicada, da tecnologia e inovação;
- 4) Aumentar o investimento em infraestrutura científica, tecnológica e de inovação;
- 5) Avaliar o uso dos recursos públicos a serem aplicados em tarefas de P&D científico, tecnológica e de inovação.

Das cinco linhas supramencionadas derivam-se 12 estratégias para atender cada objetivo, quais sejam:

#### Estratégia 1:

- Melhorar a articulação do SIICYT,, fortalecendo os vínculos entre os atores interessados: academia, empresários e setor público, nos níveis federal, estadual e municipal;
- Aumentar a população de RH de alto nível;
- Estabelecer prioridades para a pesquisa científica, o desenvolvimento tecnológico e de inovação;

- Promover uma cultura contributiva para melhor divulgação, percepção, apropriação e reconhecimento social da CT&I na sociedade mexicana; e
- Adequar a legislação e os regulamentos sobre CT&I.

Estratégia 2:

- Fortalecer e consolidar os sistemas estaduais de CT&I; e
- Aumentar a infraestrutura científica, tecnológica e de inovação, tanto física como humana, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral das regiões.

Estratégia 3:

- Diversificar o investimento em CTI, gerando novos esquemas em prol da participação dos setores públicos e privados;
- Aumentos, em termos reais, dos investimentos em CT&I;
- Fortalecer a cooperação e o financiamento internacional em matéria de CT&I, atendendo às necessidades do país.

Estratégia 4:

- Promover o crescimento e o desenvolvimento de centros de pesquisa e instituições de pesquisas públicas e privadas e parques tecnológicos.

Estratégia 5:

- Desenvolver e implementar um sistema de monitoração e avaliação das atividades científicas, tecnológica e de inovação.

Conforme o exposto, as políticas de CT&I são direcionadas para buscar o desenvolvimento econômico mais equilibrado, fomentando as vantagens competitivas de cada região. Neste sentido, o CONACYT, como órgão consultivo, além de articular as políticas públicas do Governo Federal sobre CT&I, também promove em conjunto como a *Secretaría de Relaciones Exteriores* – SER, a assinatura de cooperação internacional (FLORES, 1983), além de divulgar o conhecimento científico mexicano. Aqui, o CONACyT tem como função:

*“Colaborar con la Secretaría de Relaciones Exteriores y las Unidades Administrativas del CONACYT en el diseño e instrumentación de políticas de cooperación internacional en materia de formación de recursos humanos de alto nivel, investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, así como de movilidad*

*de investigadores mexicanos y sus contrapartes en el extranjero*”(DIÁRIO OFICIAL, 14 DE FEVEREIRO DE 2014, P. 54).

### 1.3.3.1 Especificidades da pós-graduação mexicana

Um fator decisivo para a consolidação e expansão do sistema de pós-graduação do México foi a criação, em 1991, do PNPC<sup>10</sup>. Em seus primórdios, este era chamado de *Padrón de Excelencia*, pois havia apenas 414 cursos de pós-graduação registrados, mas, no ano de 2016 já contava com cerca de 2.087 programas, a saber: 626 especializações, 1.190 cursos de mestrado e 271 cursos de doutorado, posicionando o México entre os países que mais se criam cursos de doutorado (SOLER, 2016) – um passo importante para formar uma sociedade do conhecimento – objetivo da política nacional de C&T – PECITI, 2014-2018.

Nesse contexto, as áreas do conhecimento que possuem mais diplomas de pós-graduação reconhecidos pelo PNPC são das áreas de ciência aplicadas, com 1.005 programas, o que representa 48% do total de cursos; de ciências humanas e sociais, com 36% do total de cursos; e, de ciências básicas, com 16% do total de cursos (SOLER, 2016).

Grande parte dos cursos de pós-graduação reconhecidos pelo PNPC é oferecida por instituições públicas, sendo que as instituições privadas disponibilizam apenas 6% do total dos cursos mexicanos (SOLER, 2016). As instituições públicas de Ensino Superior – IES agrupam universidades estaduais, universidades politécnicas e outras instituições setoriais da *Secretaría de Educación Pública* – SEP, que, em conjunto, possuem 58% dos diplomas de pós-graduação reconhecidos pelo PNPC (vide Quadro 3, a seguir).

#### **Quadro 3: Caracterização das instituições de pós-graduação**

	%
Instituições Públicas:	58
Universidades Estaduais	
Universidades Politécnicas	
Outras Instituições Setoriais da <i>Secretaría de Educación Pública</i>	
Instituições de Ensino Superior federais:	17
<i>Universidad Autónoma de México (UNAM)</i>	

<sup>10</sup> Programa Nacional de Posgrado de Calidad

<i>Instituto Politécnico Nacional (IPN)</i>	
<i>Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)</i>	
<i>Universidad Autónoma Chapingo</i>	
<i>Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro</i>	
Centros do <i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología</i>	7
Integrados por 17 centros de cursos de pós-graduação, concentrando.	
153 programas de pós-graduação	
Centros Federais de Pesquisa:	6
<i>Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – CINVESTAV</i>	
<i>Colégios Posgrados</i>	
<i>Instituto Nacional de Salud Pública</i>	
Instituição de Ensino Superior particular	6
Institutos Tecnológicos do México com 116 programas de	
Pós-graduação, reconhecidos pelo <i>Programa Nacional de Posgrados de Calidad</i>	5
Outros	1
Total:	100 %

Fonte: Soler- 2016

Um dos pilares das políticas em C&T desenvolvido pelo CONACyT é a concessão e o acompanhamento de bolsas de estudos de pós-graduação nacionais e internacionais. Sobre a questão, Ramírez (2017) aponta que a concessão de bolsa de estudos pelo *Consejo* dá conta de alguns aspectos da imobilidade internacional dos mexicanos, tais como: canalização de apoio ao programa nacional *versus* programa internacional; prioridade de alocação de bolsas no exterior em áreas estratégicas, (engenharias e ciência aplicada, por exemplo); canalização de recursos para o nível de doutorado; diversificação em relação ao destino, principalmente para os EUA, Inglaterra, França, Espanha, Canadá e Alemanha – nações que juntos concentram 80% dos estudantes mexicanos em mobilidade de saída.

Conforme o exposto, no Quadro 4, a seguir, tem-se uma descrição das modalidades de bolsas de estudos, que podem ser:

<b>Quadro 4 – Modalidades de bolsas de estudos</b>			
Modalidades		Tipos	Período
Bolsa de estudos - Fomento	Promove e incentiva vocações científicas e tecnológicas em vários níveis de ensino, no âmbito governamental, de organizações públicas e da iniciativa privada.	-	12 meses
Bolsas de estudos – Fomento	Apoio econômico para a busca de programas de pós-graduação de qualidade tanto no país quanto no exterior	Mestrado; Doutorado	M: 24 meses; D: 48 meses MD: 60 meses
Bolsas de desenvolvimento	Estâncias técnicas.	-	12 meses
Bolsas de vinculação	Estâncias acadêmicas.	Períodos sabáticos; pós-doutorado.	24 meses
Bolsas mistas	Suporte adicional para estudantes que já possuem bolsa de formação	Bolsa com estágio	12 meses
Bolsas de estudos específicas	Bolsas concedidas em colaboração via convenções, acordos ou convênios entre o <i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia</i> e entidades federativas, instituições, em áreas específicas determinadas.	<i>Becas de Excelencia.</i>	Pactado no convênio

Fonte: CONACyT 2008

Sem dúvida, o CONACyT tem por norte particular a importância para a definição de uma política nacional de C&T, bem como para o desenvolvimento de estudos de pós-graduação *stricto sensu*. Como parte de sua missão, realiza, em cooperação com a SEP (Secretaria de Educação), o Programa Nacional de Pós-graduação de qualidade – PNPQ, que nada mais é do que um sistema de “avaliação por pares”. E ainda, mantém o registro de 1.300 cursos de pós-graduação bem avaliados, onde 57% destes são de mestrados; 30% de doutorado; e, 13% de especialização. Mais da metade dos cursos em questão já está consolidado. Contudo, 40% dos 1.300 cursos são cursos novos, ou seja, ainda em desenvolvimento, sendo que este *Consejo* disponibiliza várias modalidades de bolsas de estudos nas áreas acadêmicas: bolsas nacionais e internacionais, além de manter vários acordos de cooperação internacional (ESMU Y ECORYS; 2012).

No período analisado, a política científica mexicana avançou consideravelmente, os programas de pós-graduação se fortaleceram, sendo decisivos para a geração de capital humano qualificado necessário para o desenvolvimento do México, e, em particular, proporcionou às suas instituições de Ensino Superior – IESs um pessoal jovem bem treinado. Não obstante, Rubio Oca (2006) adverte que nos próximos anos será essencial continuar na

realização de muitos esforços para o investimento no Ensino Superior e em C&T – dois setores fundamentais para o fortalecimento de programas e estratégias de desenvolvimento.

## CAPÍTULO II

### A NATUREZA DA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DE *SOFT POWER*

#### Introdução

Desde os primórdios da civilização, a ideia de poder fascina o ser humano. Na história, o poder sempre foi apontado como uma condição para se conquistar estabilidade política, terra, recursos minerais, entre outros ativos. Do mesmo modo, para se conquistar poder, as condições necessárias eram: possuir um exército bem treinado, recursos econômicos e meios demográficos significativos.

A obra de Nicolau Maquiavel *O Príncipe*, escrita no século XVI, configura-se como a maior parte da raiz daquilo que é inovador em estudos modernos sobre o poder. Ela oferta uma imagem de poder sob o discurso da dominação e do controle.

Por ser um conceito demasiado controverso, muitas vezes, o poder tem sido visto como um meio e não como um recurso.

Em alguns casos, as interpretações sobre tal temática até se aproximam de autor para autor e, em outros casos, a palavra “poder” tem obtido novos significados graças à diversificação de abordagens teóricas, como observou, por exemplo, Dahl (1957), ao constatar que grande parte dos indivíduos tem uma noção intuitiva do que significa. Contudo, ainda não se tem um consenso entre os cientistas sobre uma declaração do conceito de “poder” que seja suficientemente rigorosa para utilidade sistemática nos mais diversos tipos de estudo.

De fato, idealizar uma significação sobre o poder tornou-se algo central para as Ciências Sociais. Um bom exemplo é o trabalho de Max Weber sobre os conceitos-tipos, que se constitui em fundamento para uma abordagem cognitiva de estudo sobre conceitos sociológicos. Entre as implicações práticas constam que a partir da Segunda Guerra Mundial, os escritos de Max Weber foram especialmente importantes para a formação de diversos estudiosos, bem como serviram como ponto de partida para o entendimento sobre o poder.

Em estudos acadêmicos mais recentes – e que continuam evoluindo com o tempo – pesquisadores observaram que o poder não mais depende apenas de recursos materiais, mas também de outras interações. Neste sentido, a revolução da informação limitou as velhas formas de poder, buscando valores intangíveis que se tornaram cada vez mais relevantes para a sociedade contemporânea.

O poder social, por exemplo, não é um objeto ou uma posse, mais sim, uma relação entre indivíduos (BOBBIO, MATTEUCCI E PASQUINO, 2000). Para Arendt (1969), o poder não pode ser medido em termos de riquezas. Ele corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em harmonia, em comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido.

Diante do exposto, o presente capítulo tem por norte articular com o pensamento de alguns autores das Ciências Sociais sobre a ideia de poder, tal como representada na ilustração de Dahl (1957), onde: “A tem poder sobre B, na medida em que A pode obter de B a fazer algo que B não faria de outra maneira”. Assim, um rico conjunto de estudos aponta para a interpretação de poder como uma componente central para a compreensão da sociedade (WEBER, 1971; DAHL, 1957; LUKES, 1974; PARSONS, 1968; GIDDENS, 1997; ARENDT, 1969; SHILS, 1992). Nas seções seguintes, sob uma nova perspectiva, busca-se entender sobre uma forma diferente da relação de poder no sistema internacional, que vai além do sentido tradicional, isto é, visto apenas na dimensão militar. Trata-se do fenômeno denominado por Joseph Nye de *soft power*, para em seguida, apresentar um importante canal de *soft power*, ou seja, a diplomacia pública.

## 2.1 DISCUSSÕES CONCEITUAIS SOBRE PODER

Do ponto de vista das Ciências Sociais, a palavra “poder” constitui-se em objeto central para a compreensão de sociedade. No *mainstream* dos debates da Sociologia moderna, a atenção volta-se cada vez mais para o conhecimento da Sociologia Weberiana, como alavanca. A famosa ilustração do modo de agir do tipo ideal de Max Weber expõe três tipos de autoridade legítima, quais sejam: 1) Autoridade racional, com base em crença, normas, regras e no direito de comandar daqueles que possuem poder, de acordo com tais normas; 2) Autoridade tradicional, fundamentada nas tradições e legitimidade do *status* daqueles que detém poder, conforme a tradição; e, 3) Autoridade carismática, amparados no poder do heroísmo ou no caráter de um indivíduo (TIMASHEFF, 1965).

Max Weber oferece uma análise do tipo ideal como uma imagem mental, formada por construções observáveis da realidade social. Tal como ensina Timasheff (1965), o tipo ideal é um mecanismo para a análise de acontecimentos ou situações históricos particularizadas. Em sentido estrito, a análise requer conceitos precisos e nitidamente definidos. E enquanto algumas aplicações de poder estão associadas ao nome de Weber, outras categorizações,

como por exemplo, o *soft power* de Nye, se firmam como um ingrediente essencial para o estudo de outras formas mais informais de poder.

Por sua vez, na construção conceitual da Sociologia tradicional a representação mais amplamente utilizada de poder é o conceito elaborado por Max Weber, que o considera como a capacidade de um ator para atingir fins ou metas desejados. De modo específico, quando Weber (1971) se volta para as estruturas do poder, ele afirma que:

“O prestígio do poder, como tal, significa na prática a glória do poder sobre outras comunidades; significa a expansão do poder, embora nem sempre pela incorporação ou sujeição. As grandes comunidades políticas são as bases naturais dessas pretensões de prestígio (p.188).”

A ideia de poder observada por Weber (1971) se faz presente onde quer que haja uma chance dos indivíduos “de impor a sua própria vontade contra a resistência dos outros” (p.188). Em verdade, Weber estava interessado em um assunto particular: sobre como as estruturas políticas fazem uso do poder, porém, observando como elas se diferenciam no modo e na extensão com que o empregam (ARENDDT, 1969). Tal modo de agir diferenciado é claramente percebido quando as organizações políticas, como estruturas de poder, se voltam para o exterior (WEBER, 1971).

A partir dos argumentos em questão ocorreram outras importantes contribuições de estudo sobre o poder. A tese desenvolvida por Steven Lukes, publicada em 1974, intitulada *Poder: uma visão radical*, apresenta três dimensões de poder.

A primeira dimensão pode ser entendida com base em uma visão pluralista de poder, pois, após identificar os autores vinculados à referida corrente metodológica, Robert Dahl, Wolfinger, Nelson W. Polsby, entre outros – Lukes demonstrou por intermédio de dois artigos de Dahl, a saber: 1) *O conceito de poder* de 1957; e, 2) *Who Governs?*

No primeiro artigo, Lukes identificou na declaração de poder como a capacidade de “A” ter poder sobre “B”, para, em seguida, afirmar que o poder agora é descrito como uma bem sucedida tentativa de “A”. Lukes destaca a diferença entre poder potencial e poder real, ou seja, Dahl especifica sua compreensão de poder fazendo uma diferenciação entre a ideia intuitiva de poder e a visão intuitiva da relação de poder, isto é, a diferença entre a posse do poder e o exercício do poder.

No segundo artigo, Lukes repara que o destaque se dá para o estudo do comportamento concreto, na observação. A existência de relações de Poder, acentua Dahl (1957), muito provavelmente resulta em uma definição formal de difícil aplicação em

problemas de pesquisa de natureza concreta. Lukes observa aí que o poder somente será capaz de ser investigado após minuciosa averiguação de uma sucessão de decisões concretas.

Em contraste com a análise em questão, a definição formal de poder passa a atender a necessidade de um problema de pesquisa particular. A crítica que se faz à limitação acerca da definição de poder diz respeito à propensão dos indivíduos em desenvolver a teoria do poder de alcance limitado, onde cada um tende a empregar a melhor definição de poder para o contexto da própria investigação, mesmo que seja diferente de aspectos importantes das definições de outros estudos.

A segunda dimensão de poder foi apresentada por meio de um artigo de Peter Bachrach e Baratz, de 1962. Nesta, o poder se expressa em valores sociais e políticos, bem como em normas institucionais.

Por fim, Lukes acrescenta uma terceira dimensão de poder como sendo um grande avanço sobre as dimensões anteriores. Na visão tridimensional do poder, Lukes (1980) incorpora à análise das relações de poder com a tomada de decisão, bem como na questão do controle sobre a agenda da política.

É preciso destacar que o modo de Luke (1980) oferecer outros entendimentos de poder, buscando outras significações, denuncia que conceito de poder está entre os mais contestados, uma vez que envolve inúmeras discussões sobre sua utilização pelos próprios usuários.

Em outras versões modernas sobre a questão do poder, a obra *The Power Elite*, de 1956, de Mills, se destaca ao dizer que o poder está enraizado na autoridade originada da integração da estrutura das instituições políticas, militares e econômicas.

Outro importante autor que dedicou boa parte de seus escritos aos estudos sobre a natureza do poder foi Talcott Parsons, com relevantes achados sobre o assunto, se valendo da teoria dos jogos, onde desenvolveu um relevante método de entendimento. Por analogia, Parsons observou que o poder seria oriundo de um sistema social, similar ao processo de geração de riqueza na economia (GIDDENS, 1997).

Nessa linha de entendimento, Talcott Parsons parte de uma concepção simbólica, onde o conceito de poder é comparável à riqueza originada do setor produtivo, isto é, onde o poder é uma ferramenta-chave de conceito derivado de um sistema social similar ao da riqueza originada do setor produtivo. Aqui, Giddens (1997) argumenta que o sistema de interação proposto por Parsons denominado de “soma zero” implica dizer que na ação de gerar poder, o (s) ator (es), ao realizar (em) o (s) seus próprio (s) desejo(s) à custa da outra parte envolvida, cria poder, enquanto a outra parte envolvida da interação perderia poder. Assim, a proposta de

“soma zero” de Parsons como significação de poder, implicaria em apenas um lado vencedor, enquanto a outra face da mesma moeda, na mesma proporção, perderia.

No dicionário, a palavra “poder” pode significar, por exemplo: ter possibilidade de; meio de; ter força para; ou mesmo significar influência, força ou domínio. Numa outra versão, Bobbio, Matteucci e Pasquino (2000) partem da ideia de que a palavra “poder” denota a capacidade ou a expectativa de agir, de produzir efeitos. E indo mais além, Gallarotti (2011) sugere que para entender melhor os processos de poder, as visões tradicionais sobre a temática na política internacional, são pouco adequadas.

No campo das Relações Internacionais, ao relatar sobre a luta pelo poder Morgenthau (2003) destaca três métodos do Imperialismo, quais sejam: 1) Militar; 2) Econômico; e, 3) Cultural. Sobre o imperialismo cultural Morgenthau diz que este é o deslocamento de uma cultura para a outra, ou seja, “[...] é o mais sutil e mais bem-sucedido das políticas imperialistas. Ele objetiva não a conquista do território ou o domínio da vida econômica, mas sim o controle das mentes dos homens, como instrumento para alterar as relações de poder entre duas nações”. (MORGENTHAU, 2003, p.124).

De modo análogo, a política de prestígio, segundo Morgenthau (2003),

“[...] tornou-se a arma política particularmente importante em um período em que a luta pelo poder é travada não somente mediante o recurso dos métodos tradicionais de pressão política e força militar, mas também, em larga escala, como um combate pela conquista das mentes dos homens”(p.164).

A propaganda e a cooperação externa são os principais instrumentos de aplicações práticas, que tentam impressionar a nação receptora mediante a exibição de proficiência econômica e tecnológica do provedor da ajuda. Sobre a questão, Morgenthau (2003) destaca que uma política de prestígio alcança o seu verdadeiro triunfo quando:

Consegue assegurar à nação que a pratica tal reputação de poderio, que esta se sente dispensada de recorrer ao emprego concreto do instrumento de poder. São dois os fatores que tornam possível tal triunfo: uma reputação de poderio inquestionável e o reconhecimento, em geral, de que tal nação exercerá suficiente autocontrole no emprego desse poder. Dessa rara combinação, podem ser considerados exemplos clássicos os Impérios Romano e Britânico, bem como a política norte-americana da Boa Vizinhança, enquanto esteve em ação. (MORGENTHAU, p. 164, 2003).

A longevidade do Império Romano, como explica Morgenthau (2003), deveu-se primordialmente ao profundo respeito que era tido o nome de um romano dentro das fronteiras imperiais.

Roma era superior em argúcia política e força militar. Ao tornar mais leve o peso de sua superioridade, ela retirou dos povos conquistados o incentivo de tentar liberar-se da dominação romana, [...] E, desse modo crescia cada vez a reputação do exercício moderado do poder de Roma. Do mesmo modo, a reputação de poder suavizado pela firmeza do autocontrole constituía também uma das pedras fundamentais do Império Britânico. Muitos observadores mostraram-se maravilhados com a capacidade com que alguns milhares de oficiais britânicos souberam dominar centenas de milhões de indianos. Durante a era da Política da Boa Vizinhança, a hegemonia dos Estados Unidos no hemisfério ocidental também repousava sobre a sua reputação de poder incontestável [...] Era de tal modo óbvia a superioridade daquele país na região, que o seu mero prestígio bastava para garantir-lhe uma posição compatível com seu poder, entre as repúblicas americanas. Em certas épocas, os Estados Unidos puderam mesmo deixar de insistir sobre o prestígio que lhes era devido, uma vez que o autocontrole assim manifestado tornou a sua hegemonia mais tolerável para os vizinhos do sul. Esse foi o motivo por que os Estados Unidos, a partir da inauguração da Política da Boa Vizinhança, timbraram em fazer com que as conferências pan-americanas se realizassem nos países latino-americanos, e não em seu próprio território. (MORGENTHAU, 2003, p. 166).

Nas Relações Internacionais, a ideia de poder suavizado deriva das obras Políticas entre as Nações de Hans J. Morgenthau e *The Power of Nations: the political economy of international relations* de Klaus Knorr.

Recentemente, o termo “poder suave” ganhou destaque por Nye (1990a) para, em seguida ser popularizado (2004, 2007, 2011). De fato, Nye investiga as fontes imateriais de poder com mais detalhes do qualquer outro teórico das Relações Internacionais (DING, 2006).

No mundo moderno, o poder não é tão autoritário como pareceu ser na época medieval. Ele tem a ver com as decisões e com os eventos que compõem a história de suas épocas (MILLS, 1958). Como exemplo, durante a Guerra Fria, ocorreu uma batalha entre duas ideologias políticas, onde, de um lado, uma que promovia liberdade e democracia, e do outro lado, tinha um governo autoritário. Contudo, ambos os lados possuíam instrumentos tanto *hard*, com *soft power* (SIMONYI; TRUNKOS, 2014). Neste Ínterim, Simonyi & Trunkos (2014) observam que a conceituação dicotômica do poder tem na humanidade por

um longo tempo mesmo sem ser percebida. Mas, o fim da Guerra fria nos proporcionou um esforço para repensar o conceito de poder.

## 2.2 OUTRA FORMA DE PODER: *SOFT POWER*

Os trabalhos mais recentes em estudos sobre *soft power* se concentraram em variações históricas, conceituações, canais e fontes de *soft power* ( NYE, 2004a, 2004b, 2008; VUVING, 2009; SNOW, 2009; KNIGHT, 2015; GALLAROTTI, 2011; SIMONYI & TRUNKOS, 2014; NISBETT, 2016). Mas foi graças às obras pioneiras e definidoras de pensamento de Joseph Nye que o conceito de *Soft Power* formou raízes (SIMONYI, TRUNKOS, 2014). Foi no ambiente de mudança da natureza da política internacional que outras formas de poder intangíveis se tornaram mais importantes (NYE, 1990b), sendo que a coesão nacional, a cultura universalista e as instituições internacionais assumiram tal significância adicional.

Nos escritos de Nye (1990b; 2004a), os Estados Unidos da América – EUA foram descritos como a nação mais poderosa desde o Império Romano. O poder americano se intensificou no início do século XX, sobretudo, porque as mudanças que varreram o mundo promoveram um crescimento econômico sem precedente os norte-americanos. Sobre a questão, Castells (1999) evidencia que na expansão econômica, o desempenho da tecnologia teve um papel decisivo como fonte de produtividade. Estrategicamente, o investimento florescem em construções de instituições acadêmicas, em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e em Inovação.

Foi no período da Guerra Fria que a arte e a cultura americanas foram disseminadas para o consumo global (NISBETT, 2016), promovendo os valores de liberdade intelectual e, de modo amplo, a democracia moderna liberal. Apesar disso, as mudanças na política mundial dos anos de 1980 contribuíram para um intenso debate sobre o poderio americano, em relação ao resto do planeta. Neste ponto, Nisbett (2016) sugere que havia a compreensão, no meio acadêmico, que os EUA haviam utilizado intensamente os seus recursos durante a Guerra Fria, e, conseqüentemente, tal ação os levariam a um declínio, em comparação ao sistema internacional.

No cenário em questão, um impulso importante para o debate decorreu da obra do então professor de Harvard, Joseph Nye, que entendia que, em verdade, o que estava para ocorrer era uma transformação do poder. Ali, o autor aponta ter utilizado a expressão *Soft*

*power* pela primeira vez em 1990, em seu *best-seller Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*.

Nye (1990a) desenvolve o tema *soft power* a partir do atual debate público sobre declínio americano. No reexame da questão, o autor destaca que o argumento sobre suposto declínio americano ocorria desde o Século XVIII. No período em questão, já havia uma preocupação com um possível declínio do país, como apresentado a seguir:

*“The theme returned in the 1890s with the closing of the American frontier. More recently, in the 1950s the Soviet launch of Sputnik was taken as a sign of relative American decline, as was the oil crisis of 1973. History suggests caution, for in the 1920 and the early 1970s, the American public chose not to make use of its formidable power resources for international leadership”* (pp. xi.).

Nye (1990a) entendeu que a ideia de declínio refletia uma reação natural aos exageros da década de 1980, ao declínio de setores industriais particulares, à mudança social rápida e, talvez, à perda das certezas da Guerra Fria.

Sua obra de 1990 dedicou grande parte em responder sobre o que estava prevalecendo entre os norte-americanos quanto ao suposto declínio da América. Sobre a questão, Nye (1990a) observou que os EUA são o maior país do sistema internacional, não só em relação ao poder militar e econômico, mas também em outra dimensão – por ele denominada *power*<sup>11</sup>.

Neste sentido, vale o questionamento: o que é *soft power*? Sendo as respostas de Nye sobre a questão o que se segue: *“Soft power is the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country’s culture, political ideals, and policies. When our policies are seen as legitimate in the eyes of others, our soft power is enhanced.”* (NYE, 2004<sup>a</sup>, p.34).

Na versão inicial, Nye (1990) descreveu o *soft power* como a capacidade de se obter o que se deseja mediante atração, em vez de coerção ou de pagamento. Posteriormente, em 2004, o autor elaborou uma nova versão, incluindo aí um novo elemento: a influência, ou seja, o *soft power* era agora a habilidade de influenciar o comportamento de outros via cooptação e persuasão, a fim de provocar atração positiva, para a obtenção dos resultados desejados. Em síntese, é a capacidade de influenciar os outros para obter os resultados que se quer através da atração, em vez de coerção ou pagamento (NYE, 2008).

---

<sup>11</sup> Joseph Nye (2004) define *soft power* como a capacidade de obter o que deseja por meio da atração, em vez de coerção ou de pagamento. Ele surge a partir da atratividade da cultura de um país, ideais políticos, bem como das políticas nacionais e estrangeiras.

De modo análogo, em 2009, o professor e membro da *American Political Science Association* – APSA, Alexander Vuving, em um artigo intitulado *How Soft Power Works?*, propôs três variantes de poder para explicar o sentido de *soft power*. Vuving aponta que entre os caminhos de Nye que podem afetar o comportamento de outros indivíduos, com o objetivo de obtenção daquilo que se quer – “coagir, pagar e atrair” –, no papel do poder que causa “atração”, pode haver três forças genéricas denominadas “beleza, brilho e benignidade” (p.8); logo, a

[...] “beleza” é um aspecto das relações do Estado com ideais, valores e visões, os quais gera *soft power* por meio da inspiração, sensação de segurança, identidade e comunidade, esperança e auto extensão, apoio e louvor. A beleza é a circulação de poder fundamental que fazem os líderes carismáticos. “Brilho” é um aspecto das relações do Estado com o seu trabalho, refere-se ao seu desempenho quando você faz as coisas e resulta da capacidade das pessoas aprenderem com o sucesso de outras. Brilho gera *soft power* através da produção de admiração. Este processo se baseia na admiração e desejo de outros países em adotar parte das práticas do Estado bem sucedido, políticas, instituições, ideologia, valores e visão. A luminosidade pode se manifestar de diferentes formas, por exemplo, poder militar forte; economia sólida e vibrante; cultura; sociedade pacífica e bem gerida; ciência e tecnologia avançada. Onde a admiração gerada pelo brilho pode levar à imitação, respeito, reverência e até medo. “Benignidade” é um aspecto das relações do Estado com os outros, especialmente com o cliente de *soft power*, que se baseia na prática de altruísmo recíproco. Refere-se às atitudes positivas que um país expressa quando trata com pessoas, isto produz gratidão e simpatia, bem como as intenções pacíficas e benevolentes do Estado (p.8).

Em outra perspectiva, Nye (2004a; 2004b; 2008), sugere que o poder suave de um país recai essencialmente em três recursos, a saber: 1) Cultura; 2) Valores políticos; e, 3) Políticas externas.

No primeiro recurso, Nye (2004b) aponta que a cultura se instala em um conjunto de valores e práticas que criam significados para uma sociedade. Assim, a cultura é mais propensa a atrair pessoas e a produzir *soft power*, principalmente em situações onde ela é um semelhante ao invés ser totalmente diferente.

[...] como, por exemplo, “a literatura, arte e educação, que atrai as elites e a cultura popular, que se concentra no entretenimento de massas. Quando a cultura de um país inclui valores universais e suas políticas promovem valores e interesses que os outros compartilham, aumenta a probabilidade de obter os resultados desejados por causa das relações de atribuição e dever que ela cria” (2004b, p.11). Outro

bom exemplo foram os Intercâmbios acadêmicos e científicos durante a Guerra Fria, estes desempenharam um significativo papel no aprimoramento do poder suave americano (2004a, p.43).

No segundo recurso – valores políticos –, Nye (2004b) entende que se tem aí uma significativa fonte de poder suave nas políticas governamentais, no país e no exterior. Nessa perspectiva, o poder é exercido de modo mais atraente do que nos meios tradicionais.

Um Estado pode alcançar os resultados desejados na política mundial porque outros Estados querem segui-lo ou concordam com uma situação que produz esses efeitos. Este segundo aspecto do poder (que ocorre quando um país obtém de outros países o que se quer) pode ser chamado de poder cooperativo ou *soft power* (NYE, 1990b). É a capacidade de definir a agenda política e determinar o quadro do debate de forma a moldar outras preferências. A capacidade de afetar o que outros países querem tende a ser associada aos recursos de poderes intangíveis, tais como: cultura, ideologia e instituições. Em outras palavras, se a sua cultura e a ideologia são atraentes, outros o seguirão mais voluntariamente (p. 167).

Nye (2004b) considera como o terceiro recurso de *soft power* as políticas externas de um determinado país. Estas são exercidas com autoridade moral e quando são vistas como legítimas. Ainda assim, alguns críticos se opõem ao uso do termo “*soft power*” na política internacional, uma vez que os governos não estão no controle total do processo de atração. Nas políticas internacionais, os recursos que produzem *soft power* surgem, em grande parte, dos valores que uma organização ou país expressa em sua cultura. Por exemplo,

“[...] grande parte do *soft power* americano foi produzido por Hollywood; Harvard; Microsoft e por Michel Jordan. É fato que a sociedade civil está na origem do *soft power*, porém isto não desabona a sua existência na política externa de um país.” O poder suave às vezes tem efeitos diretos em objetivos específicos, como no caso das empresas, das universidades, das fundações, das igrejas e de outros grupos não-governamentais, os quais desenvolvem *soft power* próprios, que podem reforçar ou agregar com os objetivos oficiais da política externa (NYE, 2004b, p.17).

No contexto em questão, os EUA estão em vantagens comparativas em relação a primeira e segunda dimensão, e em vantagem decisiva quanto à última dimensão (SNOW, 2009a).

Em resumo, Nye (2008) elabora uma síntese das fontes, como mostrado na Tabela 2, a seguir, onde associa fontes domésticas e internacionais de *soft power* com Organizações Não

Governamentais – ONGs e o importante papel dos governos e do público estrangeiro como receptores de *soft power*.

**Tabela 2 – Fontes, Árbitros e Receptores de *Soft Power***

Fontes de <i>Soft Power</i>	Árbitros para Credibilidade ou Legitimidade	Receptores de <i>Soft Power</i>
Políticas estrangeiras	Governos; mídia; Organizações Não Governamentais (ONGs); Organizações Governamentais Internacionais	Governos e público estrangeiros
Valores domésticos; mídia; Organizações Não Governamentais; governos estrangeiros e políticas	Mídia; Organizações Não Governamentais; Organizações Governamentais Internacionais	Governos e público estrangeiros
Cultura (alto nível)	Governos; Organizações Não Governamentais; Organizações Governamentais Internacionais	Governos e público estrangeiros
Cultura <i>pop</i>	Mídia; <i>Markets</i>	Governos e público estrangeiros

Fonte: Nye (2008)

Destarte, o *soft power* é poder cultural. Tem-se aí valores defendidos pelos governos, como, por exemplo, a democracia e o papel das instituições internacionais e da política externa: onde se promove a paz e os direitos humanos (NYE, 2002). Nesse contexto, cabe destacar que a atuação das ONGs em intercâmbios acadêmicos e científicos durante a Guerra Fria tiveram um importante papel no fortalecimento do *soft power* norte-americano.

Nye (2004a) ilustra sobre o importante papel das ONGs na construção de *soft power*, os muitos cientistas que participaram de intercâmbios no período e se tornaram os principais defensores dos direitos humanos e da liberdade dentro da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas –URSS. Outro exemplo da participação de ONGs no processo de construção do

*soft power*, está na Fundação Ford, nos Conselhos das Sociedades e no Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais, na década de 1950, que trabalharam promovendo intercâmbios (p.44).

Com base nos pressupostos de Nye, nas últimas décadas, o conceito de *soft power* se tornou tão popular (KNIGHT, 2015; GALLAROTTI, 2011; VUVING, 2009) que no ano de 2007 o termo *soft power* apareceu várias vezes no volume da revista *Power in World Politics*. Fruto de um fórum organizado pela revista *Millenium* de 2005, tal revista elegeu o *soft power* como principal assunto de Relações Internacionais a ser tratado naquele ano.

No debate acadêmico, poucos conceitos transcenderam a academia tão vigorosamente quanto a significação de *soft power* (GALLAROTTI, 2011). Em um artigo publicado no periódico da *University World News* de 2015, Knight, observa que o termo “*soft power*” se popularizou, tanto, nos últimos cinco anos, nas conferências, *blogs* e nos artigos científicos mundo afora, tornando-se uma premissa fundamental na educação internacional de hoje. Para esta autora, alguns chegam a interpretar tal conceito como uma nova forma de neocolonização, uma vez que muitos países veem a atração estudantil como um modo de construir confiança ou como fato gerador de dividendos, em termos de benefícios econômicos e geopolíticos.

No campo político, o conceito de *soft power* foi parte importante no pensamento de política externa dos EUA (VUVING, 2009). A teoria em questão ficou associada aos americanos. Contudo, outros países – potências em ascensão – como, por exemplo, a China também contribuiu com o intenso debate. Na vasta produção de conhecimento sobre o assunto, no que se refere à ascensão da China, Ding (2006) sugere que no processo em questão, um dos elementos mais proeminentes das Relações Internacionais do pós-Guerra Fria, no mundo atual, é a importância crescente da China nos resultados econômicos e estratégicos na estrutura global.

Nesse sentido, Ding (2006) observa que Nye também reforça a movimentação das fontes de poder que se dão longe da ênfase das forças militares, mas que se movimentam nas conquistas que marcaram eras anteriores. De modo especial, no poder internacional vigente, fatores como, por exemplo, cultura, ideologia, instituições, tecnologia e educação, são cada vez mais importantes, enquanto a geografia, a população e as matérias-primas têm menor destaque.

Como observa Nye (2004a), grande parte do globo ainda não é sociedade pós-industrial – o que limita a transformação do poder. Outros países – China, Índia e Brasil, por exemplo – são economias industriais análogas a partes do Ocidente em meados do século XX. De fato, em um mundo tão variado, as três fontes de poder – militar, econômico e suave –

permanecem relevantes, embora em graus diferentes, em relações diferentes. A tabela 3, a seguir, apresenta uma versão simplificada da evolução dos recursos de poder nos últimos séculos.

**Tabela 3: Estados líderes e seus recursos de poder, 1500-2000**

Período	Países	Principais Recursos
Século XVI	Espanha	Lingotes de ouro, comércio colonial, exércitos mercenários, dinastia.
Séculos XVII e XVIII	Holanda França	Comércio, mercados de capitais, Marinha. População, industrial e rural, Administração Pública Exército, cultura ( <i>soft power</i> )
Século XIX	Grã-Bretanha	Indústria, coesão política, finanças e crédito, marinha, normas liberais ( <i>soft power</i> ) localização da ilha (facilidade de defesa)
Século XX	Estados Unidos da América	Escala econômica, liderança científica e técnica, Local, forças militares e alianças universalistas cultura e regime internacional liberal ( <i>soft power</i> )
Século XXI	Estados Unidos da América	Liderança tecnológica, militar e economia de escala, <i>soft power</i> , centro das comunicações transnacionais

Fonte: Nye (2002)

Diante do exposto, nenhum país está mais bem posicionado do que os EUA nas três dimensões supramencionadas (NYE, 2002). As duas primeiras dimensões, em geral, são

instrumentos centrados no Estado, onde muitos recursos de *soft power* estão fora do seu controle; enquanto a terceira dimensão – poder suave – repousa principalmente em três recursos, quais sejam: 1) Cultura; 2) Valores políticos; e, 3) Políticas externas, quando são vistas como legítimas (NYE, 2008). Nesse contexto, as ideias e os valores exportados pelos norte-americanos na mente de mais de meio milhão de estudantes estrangeiros que estudam todos os anos em universidades americanas e depois regressam aos seus países de origem, reforça ainda mais o *soft power* daquele país.

O entendimento popular do conceito aqui em análise abrange um sentido restrito e outro sentido mais amplo, onde o *soft power*, no sentido restrito, é semelhante à influência cultural, enquanto no sentido mais amplo, *soft power* é sinônimo de poder não militar, incluindo tanto o poder cultural quanto o poder econômico (VUVING, 2009). Nas Relações Exteriores, o *hard power* é entendido como a força militar e econômica de um país. O poder econômico transita entre o *hard* e o *soft power* (VUVING, 2006; SZONDI, 2008; VALÊNCIA & CARVALHO, 2012). Tem-se também o significado de “poder inteligente” (*Smart power*), que está na combinação do *hard power* com *soft power* (NYE, 2004b). Aqui, Nye (2002) entende que o poder na era da informação global está se tornando menos tangível e menos coercivo, particularmente, entre os países avançados.

Na política internacional, os recursos que produzem *soft power* surgem, em grande parte, dos valores de uma organização ou país expressos em sua cultura, bem como nos exemplos que estabelecem suas práticas internas. A cultura americana ainda ajuda a produzir *soft power*, mas, as ações governamentais também são importantes, não somente através de programas como, o *Voice of America* e o *Fulbright*, mas também para defender os valores que os outros países admiram (NYE, 2004b).

Por fim, *soft power* tornou-se uma importante ferramenta analítica em discussões de política externa. Por exemplo, quando a cultura de um país é referenciada como padrão e norma global; quando, em um determinado país, existem múltiplos canais de comunicação de influência de massa; ou, quando a credibilidade de um país é dimensionada pelo comportamento doméstico e internacional. Neste sentido, é possível questionar: como o instrumento pode ser chamado de *soft power*, se, em verdade, em seu núcleo, ele promove intercâmbio de estudantes, cultura, ciência e conhecimento? (KNIGHT, 2015).

De fato, o *soft power* é um novo conceito para um velho hábito (SNOW, 2009a), onde, há muito tempo, muitos países consideravam utilizar suas culturas como elementos de vantagem em relação à imagem nacional.

### 2.2.1 Canais de Soft Power

O sistema de Ciência e Tecnologia – C&T e a cultura de um país – motores da vitalidade econômica – podem se constituir em uma fonte de *soft power* (WANG, 2014). Nesse contexto, a composição do poder nacional é explicada via geografia, recursos naturais, matérias-primas, tecnologia, liderança, quantidade e qualidade das forças armadas, população, índole nacional, entre outros aspectos (MORGENTHAU, 2003), tais fatores partícipes na formação do poder de uma nação, o mais importante é a qualidade da diplomacia (p. 273). Para Morgenthau (2003), tais elementos funcionam como matéria-prima na composição do poder nacional, enquanto que a qualidade da diplomacia combina todos os fatores em um todo integrado, representando o cérebro do poder de uma nação.

A moderna diplomacia pública estabeleceu-se durante a Guerra Fria, tendo como característica fundamental o termo “*soft power*”, tal como elaborado por Joseph Nye, (CULL; 2009). E, foi com base na análise histórica da diplomacia pública que foi identificada a articulação metodológica e conceitual dominante no conceito de “*soft power*” – tema-chave na pesquisa sobre diplomacia pública, que emergiu como o termo mais referenciado do vocabulário da diplomacia pública (SNOW, 2009a).

No campo da educação, a diplomacia pública e a paradiplomacia educacional se revelam como os mais importantes canais de *soft power*. Na prática, a diferença entre tais canais de *soft power* é apenas uma questão de gestão dos programas, (SENHORAS & NETO, 2014), onde os projetos de diplomacia pública são articulados pelos governos, enquanto os projetos de paradiplomacia educacional são construídos por universidades e centros de pesquisa.

#### 2.2.1.1 A diplomacia pública

A expressão “diplomacia pública” remonta aos meados do século XIX. Mas, o que se conhece atualmente como diplomacia pública teve sua formalização depois da Segunda Guerra Mundial, em um decreto de 1948, intitulado de “*Smith-Mundt Act*”, que criou a *United States Information Agency* – USIA<sup>12</sup> – instrumento que formou a carta básica da diplomacia pública americana (HELLER; PERSSON, 2009).

---

<sup>12</sup> *United States Information Agency*: Agência de Informação foi criada em 1º de agosto de 1953. Destinada a ser um veículo de propaganda do governo americano, foi responsável por contar a história oficial da América para os países estrangeiros (SNOW, 2008).

Mas foi com a organização e publicação dos anais *America through Foreign Eyes*, em 1954, que se teve uma visão mais acadêmica sobre a prática da diplomacia pública. Tais anais foram originados de uma pesquisa da USIA sobre a imagem e reputação dos EUA em relação ao restante do mundo (SNOW, 2008; COWAN & CULL, 2008); eles oferecem quatro décadas de visão sobre diplomacia pública, por intermédio de programas de intercâmbio internacional, durante a Guerra Fria nos EUA, com importantes lições sobre diplomacia pública para o século XXI (SNOW, 2008).

Naquele volume de informações é possível observar uma base de influência linearmente correlacionada à boa vontade para com o país. Temas como, por exemplo, “liderança americana”, “ênfase em C&T” e “princípios de liberdade” foram enfatizados pelos entrevistados estrangeiros de maneira bastante contundente. Originalmente como um produto americano, a ideia de diplomacia pública avançou. Conforme observa Snow (2008), muitos estrangeiros compreendiam as especificidades, os costumes e os padrões de relacionamento entre os indivíduos norte-americanos. Assim, pensava-se que uma imagem mais amena iria prevalecer nas Relações Internacionais.

Neste ínterim, que a USIA, em contraponto como a influência ideológica da URSS, vislumbrou a expansão da informação através de vários meios de comunicação, tais como: *Voice of America*; documentários e exposições; e, programas de intercâmbio, com destaque para o programa *Fulbright* (DIZARD, 2004 *apud* SNOW, 2008; NYE, 2008). Sobre a questão, Cowan & Cull (2008) sugerem que a lógica da diplomacia pública foi facilmente traduzida em um argumento para dar o domínio à USIA sobre aspectos de compromissos oficiais norte-americanos com o público estrangeiro, incluindo aí, o *Fulbright* que o Senador J. W. Fulbright tinha incorporado ao Departamento de Estado.

No entanto, como notou Scott-Smith (2008) por trás da prática de intercâmbios e da ênfase dada para a importância do termo “compreensão mútua”, a diplomacia pública americana teria sido muitas vezes interpelada pela falta de reciprocidade. O termo “compreensão mútua” é a face pública dos programas de intercâmbios, porém, a intensão política também está explícita.

Com frequência, a oferta de estudos americanos era entendida como meio de promoção de uma rede de formadores de opinião no exterior que, devido ao nível de conhecimento e apreciação pela cultura americana, seriam amplamente favoráveis aos interesses de longo prazo dos americanos (SCOTT-SMITH, 2008). De fato, os intercâmbios e a comunicação cultural dos EUA não seriam tão bem sucedidos se a imagem do modo de vida

americano não realizasse uma espécie de fascínio, ou se o poder de atração do sistema de ensino estaduniense não fosse tão grande (NYE, 2004a).

Por outro lado, a ideia original sobre a diplomacia, no campo do intercâmbio acadêmico, se referia à tentativa de um ator dirigir-se a um ambiente internacional, para enviar seus cidadãos ao exterior e, reciprocamente, aceitar cidadãos estrangeiros por um período de estudo. Para Cull (2008), tal processo que se move ou flui em uma só direção, onde o elemento de reciprocidade faz da diplomacia pública um bastião do conceito de reciprocidade.

Com o passar do tempo, a diplomacia pública foi se transformando de uma ativa e holística engrenagem para uma prática passiva centrada em campanhas de informação. Armstrong (2009) diz que a moderna diplomacia pública evoluiu pela necessidade de combate da ofensiva da informação comunista, à medida que a ameaça se tornava conhecida. No pós-guerra e ao redor do mundo, a diplomacia se transformava em uma luta pelas “mentes e vontades dos homens” para “ganhar corações e mentes” (SCOTT-SMITH, 2008, p. 50). Como sugere o autor, tal intensão política se faz presente na aplicação da técnica de guerra psicológica da diplomacia pública americana do pós-guerra mundial, e, cita como exemplo, destaca, entre outros, os projetos Verdade e Democracia de Ronald Reagan. A diplomacia pública pode ser vista como um instrumento político com limites analíticos e características distintivas.

Em 1965, o termo “diplomacia pública” adquiriu um novo significado com Edmund Gullion, então reitor da Faculdade Fletcher de Direito e Diplomacia da *Tufts University* (CULL, 2009), ao fazer uso da expressão ‘diplomacia pública’ para descrever a influência das atitudes públicas sobre a formação e execução das políticas externas (SZONDI, 2008).

Nos EUA da era Clinton, a abordagem *soft power* tornou-se tão influente entre os praticantes de diplomacia pública que a agência USIA foi substituída por uma subsecretaria de Diplomacia e Assuntos Públicos. Sobre a questão, Golam (2013) avalia que tal movimento não somente significou um realinhamento organizacional, mas também uma mudança de filosofia a partir de um modelo de persuasão global para um modelo com foco em programas de *soft power*, como, por exemplo, intercâmbios culturais e educacionais, bem como os instrumentos-chave da diplomacia pública.

A ação de promover imagens positivas de um país não é nova, mas, as condições de projeção de *soft power* transformaram-se dramaticamente nos últimos anos (NYE, 2008). Com o fim da Guerra Fria, a violência simbólica do dia 11 de setembro de 2001 e a ascensão das economias asiáticas, a equação geral de poder no sistema internacional foi modificada

(MELISSEN& GONESH, 2005), e a transmutação da geopolítica mundial fez da diplomacia pública a principal prioridade nas Relações Internacionais.

Neste contexto, a diplomacia pública seguia amplamente influenciada pela perspectiva de *soft power* de Joseph Nye, passando a ser utilizada como um instrumento estratégico para a criação de *soft power*. A nova diplomacia pública, com base no *soft power*, se estendeu além das operações de governo para atividades da sociedade. Em tal concepção, Nye (2008), destaca a necessidade de afastamento da diplomacia tradicional de governo para governo, para um horizonte de uma diplomacia de governo para o cidadão.

#### 2.2.1.1.1 Diplomacia pública: definindo o conceito

Do mesmo modo que o termo original, a diplomacia pública reconhece o poder de negociação e cooperação para resolver os embaraços internacionais de modo pacífico (LUTTER, 2015). Assim, os sentidos da diplomacia examinados na seção anterior norteiam para duas definições sobre diplomacia pública, a saber: 1) De Cull (2008), que enuncia que o termo em questão é visto como uma tentativa de um ator internacional de gerenciar o ambiente internacional via envolvimento com o público estrangeiro; a diplomacia pública é um processo onde os atores internacionais buscam realizar seus objetivos de política externa pela atração com o público estrangeiro; e, 2) De Nye (2008), que destaca que o referido termo é visto como um instrumento que os governos utilizam para mobilizar os recursos de *soft power* para comunicar e atrair públicos de outros países.

A diplomacia pública faz parte de uma visão de poderes pós-modernos que funciona via envolvimento diplomático, tendo em vista a cooperação mais ampla entre outros atores. Portanto, ela lida com a influência da atitude pública sobre a formação e execução de políticas externas (CULL, 2009). Neste sentido, abrange as dimensões das Relações Internacionais para além da diplomacia tradicional, a interação de grupos e interesses de um país com outro, e a opinião pública em outros países, entre outros aspectos.

Cowan & Cull (2008) entendem que o conceito de diplomacia pública é verdadeiramente internacional, e que além de ser uma prática, também se constitui em uma preocupação de todas as nações. Um bom exemplo disso é a crescente demanda por educação internacional identificada no pós-guerra, que fez aumentar a importância e o reconhecimento do intercâmbio acadêmico.

Destarte, a diplomacia pública é uma prática, e não uma teoria. Snow (2008) relata que a década de 1960 era potencialmente referida como o período mais fértil para o intercâmbio

de pessoas. Naquela época, o programa *Fulbright* já contava com 15 anos de idade, e o intenso movimento de missionários, professores, diplomatas e estudantes contribuía para aumento da compreensão dos dirigentes americanos em relação ao valor do *soft power*, da troca de ideias e da capacidade de mais trocas para superar os obstáculos originados do *hard power*. Assim, a educação internacional era concebida como parte da ajuda externa norte-americana, e era vista como base essencial do desenvolvimento econômico global. Havia um sentimento crescente de que a educação internacional teria um benefício correspondente à produtividade e influência para os americanos (SNOW, 2008).

Na prática, a diplomacia pública tenta atrair o público atentando-se para o potencial de recursos via radiodifusão, subsidiando exportações culturais e organizando intercâmbios (CULL, 2008). Contudo, se o conteúdo cultural – os valores políticos do país – não é atraente, a diplomacia pública que transmitida não faz diferença para a produção de *soft power* (CULL, 2008 ; NYE, 2008).

A distinção entre o fenômeno *soft power* e a diplomacia pública é observada pelos recursos que produzem poder suave. Ela surge, na maioria das vezes, dos valores de um país, expresso em sua cultura. A diplomacia pública é um instrumento que os governos utilizam para a mobilização de tais recursos, para se comunicar e atrair o público de outros países, em vez de apenas atrair governos (NYE, 2008).

Em suma, a diplomacia pública é modo de fomentar o *soft power* de um país. Nesta perspectiva, Nye (2008) considera a diplomacia pública como um importante canal para se exercer *soft power*. Senhoras & Neto (2014) também se aliam com esse pensamento de Nye, ao entenderem que a projeção de política de relações exteriores via educação tem sido evidenciada como um instrumento *soft power*. Para aqueles autores, o mecanismo da diplomacia pública, materializado em programas de mobilidade acadêmica internacional, como foco da dinâmica de atração de estudantes, dar robustez quanto à influência de um determinado país ou região do mundo.

#### 2.2.1.1.2 Paradiplomacia educacional

Originalmente, o termo “paradiplomacia” foi desenvolvido por Ivo Duchacck e seu colega Panayotis Soldatos, na década de 1980. Contudo, a incorporação daquele termo paradiplomacia à literatura das Ciências Sociais já havia sido realizada desde 1961, por Rohan Butler, quando publicou a monografia *Studies in Diplomatic History and Historiography*, dedicando um capítulo inteiro à “paradiplomacia” (KUZNETSOV, 2015).

Em termos gerais, além do conceito de paradiplomacia, é possível encontrar uma série de termos diferentes que rotulam o desempenho da região na arena internacional, a saber: "diplomacia constituinte", "diplomacia regional", "sub-estadual", "microdiplomacia", entre outros. Tais criações terminológicas, em geral, não possuem definições claras, e, portanto, esses neologismos mudam facilmente em seu significado quando em diferentes contextos. Eles também se tornam, de fato, sinônimos na redação de diferentes pesquisadores (KUZNETSOV, 2015).

Do mesmo modo, a expressão “paradiplomacia” se refere à atividade de diplomacia realizada por agentes periféricos das Relações Internacionais, que trata também da paradiplomacia educacional – delineada nas redes internacionais de cooperação científica, e depende dos níveis de inserção no *mainstream* internacional da ciência. As ações de paradiplomacia educacional envolvem temas culturais e de CT&I (SENHORAS, 2013).

Na dinâmica da paradiplomacia educacional, o processo de internacionalização da pesquisa científica se deve, em grande parte, às novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, conforme preconiza Senhoras & Neto, (2014):

[...] com o amadurecimento das instituições e da pesquisa para uma nova dinâmica internacional permeada por redes de cooperação internacional, o fundamento da paradiplomacia educacional migrou tendencialmente de uma lógica privatista, focada no interesse e na ação de alguns cientistas e pesquisadores, para uma lógica coletiva institucionalizada de redes de universidades com vinculação de projetos consorciados e mobilidade pessoal (p.3).

Nos processos de internacionalização, as relações da educação com o setor externo se dão em caráter de influência recíproca. A projeção da política externa por meio de determinadas dinâmicas de atividades científicas tem sido atributo para a formação de *soft power*. Nesse sentido, Wang (2014) sugere que a firmação de acordos em C&T, os financiamentos e as pesquisas, o estabelecimento de programas especiais de atração a estudantes estrangeiros, bem como outras áreas de interseção da ciência com a diplomacia, são aspectos utilizados pelos governos com objetivos mais amplos de política externa, isto é, uma dinâmica permeada de atores descentralizados é o que fundamenta a paradiplomacia educacional. Sobre a questão, Senhoras (2013) atenta:

“A paradiplomacia, é reconhecida pelo surgimento de ações de projeção internacional por agentes descentralizados (estudantes, professores, pesquisadores e instituições acadêmicas), os quais concorrem paralelamente aos interesses da diplomacia [...] podem ser caracterizados por ações paralelas, independentes e com relativo grau de autonomia em relação às relações exteriores, manifestando-se

através de determinados programas de mobilidade, bem como pela cooperação internacional (p.5).”

Por fim, a temática da internacionalização da educação superior pode ser construída a partir da identificação de inúmeras categorias de desenvolvimento das Relações Internacionais que se processam via ações diplomáticas, bem como pelas ações da paradiplomacia.

## CAPÍTULO III

### MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

#### Introdução

Os diálogos extraídos de entrevistas sobre *O que significa mobilidade acadêmica?*, de Hoffman (2008):

[...] para mim, a mobilidade acadêmica está ligada às ideias básicas de pesquisa científica nas universidades; neste contexto, um acadêmico se sente em casa em qualquer ambiente acadêmico; [...] mobilidade significa democracia, liberdade de expressão e pensamento, liberdade para me desenvolver como um indivíduo; para ser socialmente reconhecido, ser convidado pelo mainstream, ser reconhecido em toda parte da sociedade, poder me expressar e ser ouvido, (p.9- 12).

podem servir perfeitamente para emprestar o sentido de “mobilidade acadêmica” ao presente estudo.

A *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO (2011) tem utilizado o termo “mobilidade” para identificar estudantes móveis que atravessaram uma fronteira nacional e se mudaram para outro país para estudar. No passado, a mobilidade internacional foi mais comumente demonstrada na Europa. Durante muito tempo, as realizações científicas ofereceram entrada a muitos pesquisadores na sociedade europeia, em especial, na França – região científica mais desenvolvida da época, e a que mais atraía cientistas estrangeiros de outras partes do mundo (WANG, 2014).

A mobilidade acadêmica internacional é um fenômeno antigo. Fruto do progresso científico-tecnológico (OECD, 2008), tal dinâmica está associada à globalização da economia. Ela pode desempenhar um papel importante no progresso científico. Os países receptores implementaram políticas destinadas a atrair cientistas estrangeiros, de modo sistemático, fortalecendo suas capacidades de produção científica e o aumento da competitividade da economia mundial (DIDOU, 2017; GUADILHA, 2009).

Nesse contexto, um dos mais significativos movimentos é a circulação de estudantes e pesquisadores em busca de crescimento intelectual em centros acadêmicos de excelência (DE WITT, 2014; KNIGHT, 2004; ALTBACH, 1989) – o que é particularmente evidente na Europa das últimas décadas, pois, em grande parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE foi possível observar um expressivo crescimento da migração de pessoas com elevada qualificação. Tal fluxo carrega aprendizado e aplicação de

novos instrumentos que aumentam a produtividade na economia do conhecimento. Não obstante, também se observa que a maioria dos estudantes estrangeiros do mundo é oriunda de países em desenvolvimento que se deslocam rumo aos países cientificamente mais desenvolvidos (ALTBACH, 1989).

Enquanto nas economias mais desenvolvidas e intensivas em mão-de-obra em Ciência e Tecnologia – C&T, um dos motivos da política de atração é a capacidade do fluxo de pessoas especializadas em gerar ideias, produtos ou conhecimento (TUIRÁN, 2009). Nas economias emergentes, os benefícios do desenvolvimento científico ainda se mostram retraídos aos estímulos expansionistas de setores vitais para a promoção de desenvolvimento socioeconômico. Contudo, muitos desses países se depararam com a escassez de mão-de-obra qualificada, em especial, de Recursos Humanos – RH em C&T.

Na América Latina, a busca por estudos avançados no exterior é um fenômeno que ocorre desde o período colonial. Mas, nos últimos anos, o movimento é mais percebido na área acadêmica, sobretudo, porque a busca de formação de excelência tornou-se essencial para a internacionalização da educação superior da região. A internacionalização e, em particular, a mobilidade internacional de estudantes, têm transformado o cenário da educação superior (KNIGHT, 2011), em especial, quanto ao treinamento em pesquisa (LOMBAS, 2017), que favorece a produção e transferência de conhecimentos.

Contudo, é possível observar no processo em questão que os fluxos de mobilidade de estudantes não são mais definidos unicamente pelas trajetórias históricas do sul global para o norte global e do oriente para o ocidente. Segundo o *Institute of International Education – IIE*, os países anfitriões emergentes estão criando incentivos para que os estudantes estudem em destinos não tradicionais, redesenhando o mapa da mobilidade internacional de estudantes (BELYAVINA, *et al.* 2013).

Os países em desenvolvimento hospedam cada vez mais um número significativo de estudantes internacionais (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Um bom exemplo disso são a China, Índia e Malásia, que estão desenvolvendo estratégias para atrair estudantes e exportar programas educacionais. Isso é a parte mais visível de um processo mais amplo de internacionalização das universidades, além de ser um poderoso instrumento de política ofertado pela diplomacia pública.

Diante do exposto, com o propósito de assegurar um nível de análise mais completo, o presente capítulo examina alguns aspectos da mobilidade acadêmica internacional, ofertando enfoque ao processo de internacionalização, onde os estudantes estrangeiros e acadêmicos

estão entre os aspectos mais visíveis do internacionalismo do Ensino Superior (ALTBACH, 1989). Aqui, tem-se a observação de algumas particularidades sobre a mobilidade internacional nas duas economias da análise: Brasil e México. Com objetivo político mais amplo, tais países buscam atrair estudantes estrangeiros para dentro de suas universidades visando melhorias na qualidade e composição cultural do corpo estudantil, prestígio, influência política e ganhos econômicos consideráveis (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

### 3.1 MOBILIDADE INTERNACIONAL

Uma das definições mais difundidas acerca da mobilidade internacional é a elaborada pela UNESCO. Nesta, a mobilidade é entendida como um período de estudos, ensino e/ou pesquisa em um país diferente do país de residência de um estudante ou de pessoal acadêmico (UNESCO, 2010). Mas, é importante observar que período da mobilidade acadêmica é de duração limitada, sendo previsto o retorno do estudante ou pessoal acadêmico ao seu país de origem, após o término do período designado. Neste conceito, note-se que duas conceituações se destacam sobre a mobilidade internacional, a mobilidade internacional de estudantes e a mobilidade acadêmica internacional.

Em outra versão, Didou e Gérard (2010) tratam a mobilidade internacional de estudantes como um processo composto de um encadeamento de passos, ou seja, como um caminho de formação em diferentes locais. Neste sentido, Lombas (2017) alude que:

Os deslocamentos passam a contemplar tanto estadias nos países de destino relativamente curtas, para visitas acadêmicas, participação em eventos científicos, etc. como estadias de longo prazo, relacionadas aos estudos superiores e ao treinamento em pesquisa, [...] esses movimentos visam ambientes de alta intensidade de conhecimento, que favoreçam a atualização e incorporação de saberes, que estimulam a produtividade, a troca de ideias, as parcerias científicas, e, também, que viabilizem a abertura de novas perspectivas de aproximação científica do exterior (pp.310).

Na versão de Knight, (2011), o termo “mobilidade internacional” pode ser entendido como um movimento de pessoas, programas, políticas, conhecimento, ideias, projetos e serviços através das fronteiras nacionais. A mobilidade passou de indivíduos – estudantes, professores e pesquisadores – para programa e mobilidade de provedor – *campus* e agências.

Como evidenciado na Tabela 4, a seguir, tem-se amostragens de várias categorias de experiências de mobilidade internacional.

**Tabela 4 – Categorias de experiências de mobilidade internacional**

Categorias	Formas e Condições de Mobilidade	
	Desenvolvimento	Cooperação
<b>Pessoas:</b>		
Estudantes	Semestre/ano no exterior	
Professores/acadêmicos	Graus completos	
Pesquisadores	Estágios	
	Sabáticos	
	Graduação	
<b>Programas:</b>	Especialização	
Cursos	Mestrado	
Programas	Doutorado	
Pós-graduação		
<b>Provedores:</b>		
Instituições	<i>Campus</i>	
Organizações	Instituições Independentes	
Empresas	Governo	
<b>Projetos:</b>		
Projetos acadêmicos	Pesquisa	
	Capacitação	
	Currículo	
	Serviços educacionais	
<b>Políticas:</b>		
Acadêmica	Quadro de qualificação	
Institucional e nacional	Crédito acadêmico	
	Qualidade	

Fonte: Adaptado de Knight (2011)

Quando da utilização do termo “mobilidade estudantil” é usado, em geral, se refere a estudantes internacionais que estão tirando um grau completo no exterior ou a estudantes que participam de um estudo de curto prazo, um semestre ou um ano em um programa no exterior (KNIGHT, 2011). Recentemente, o termo em questão foi ampliado também para estudantes

matriculados em programas colaborativos, com diploma duplo, programas sanduíches, entre outros. Neste sentido, Knight (2011) sugere que o termo “mobilidade de estudantes” signifique mais que mobilidade para trabalho de curso. No entanto, uma pesquisa ou trabalho de campo pode ser perfeitamente incluído, especialmente para aquele de pós-graduação.

Hoffman (2008) assim classifica a mobilidade internacional: mobilidade vertical (migração de pessoas com elevada qualificação) e mobilidade horizontal (apresentada dentro de um escopo de um programa específico, como, por exemplo, intercâmbio de estudantes, com características aplicadas aos estudantes em estágio inicial como pesquisadores).

Em boa parte da literatura, a mobilidade internacional passou a ser entendida como um conceito mais amplo, que tanto pode envolver a internacionalização da educação superior, se expressando como um elemento-chave, se não definidor de internacionalização (IAU, 2015); (KNIGHT, 2011), bem com abrangendo temas sobre cooperação internacional.

No campo da internacionalização, tais definições levam em conta as especificidades de um modo ativo (de viés hegemônico limitado a poucos países, com expressiva capacidade de influência sobre o sistema mundial da educação superior) e passivo (a internacionalização é praticada com interesses mais comerciais do que culturais, sendo instalada na maioria dos países periféricos) (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Nesse contexto, Ramos e Velho (2011) salientam que nas últimas décadas, o fluxo de imigrantes qualificados rumo aos países cientificamente desenvolvidos vem aumentando. Para as autoras, tal aumento é efeito de uma clara política de atração, principalmente de pesquisadores e estudantes de pós-graduação:

Os instrumentos de atração desses talentos científicos incluem a concessão de vistos especiais e políticas de absorção pelo mercado de trabalho. No entanto, o instrumento preferencial tem sido a “porta acadêmica”, por meio da oferta de formação de pós-graduação e atividades temporárias de docência e pesquisa. Entende-se que estas proporcionam o tempo necessário para socializar o indivíduo no ambiente local, treiná-lo para exercer atividades com elevada exigência de qualificação e avaliá-lo quanto à disposição e condições de permanência (p.940).

Seguindo a mesma linha de análise, Meyer, Kaplan & Charum (2001) *apud* Ramírez (2017), veem os países e as instituições onde o conhecimento é gerado como naturalmente atrativo para estudantes internacionais de países que apenas divulgam conhecimento. A explicação reside na posição de vanguarda ocupada por determinadas nações, pois, além de possuírem vultosos recursos financeiros, elas também possuem prestígio. Contudo, certamente

tal processo também pode está relacionado com a baixa taxa de investimento em C&T nos países de origens.

Como mostra a (Tabela 5), a seguir, entre os países que mais atraem estudantes internacionais para dentro de suas universidades para realizar cursos de graduação e pós-graduação, classificados por Lima & Maranhão como países ativos da internacionalização da educação superior, têm-se:

**Tabela 5 - Países mais atrativos para estudantes internacionais (2011).**

País Anfitrião	Números de Estudantes Internacionais em Universidades	
	Graduação e Pós-Graduação	%
Estados Unidos	740.482	26,6
Reino Unido (UK)	427.686	15,3
França	271.399	9,7
Austrália	249.588	9,0
Alemanha	206.986	7,4
Rússia	173.627	6,3
Japão	150.617	5,4
Canadá	120.960	4,3
China	88.979	3,2
Itália	77.732	2,8
África do Sul	70.428	2,5
Espanha	55.759	2,0
Turquia	38.590	1,4
Grécia	32.828	1,2
Índia	31.475	1,1
Portugal	18.525	0,7
Finlândia	17.636	0,6
Brasil	14.432	0,5
<b>Total</b>	<b>2.787.729</b>	<b>100,0</b>

Fonte: UNESCO 2011 *apud* Interactive Map theguardian (2014)

Como era de se esperar, os Estados Unidos da América – EUA é o país que mais atrai estudantes internacionais para dentro de suas universidades. No ano de 2011, 740.482 estudantes de todas as partes do mundo se deslocaram para ali estudar graduação e pós-graduação.

Em relação aos países dos BRICS – Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul, a Rússia é o país que mais atrai estudantes estrangeiros – fato explicado pelo poder de influência sobre os países que faziam parte do antigo bloco Soviético e que ainda preferem completar a formação acadêmica em suas universidades. Já a China é o segundo país mais atrativo do BRICS, com 88.979 estudantes estrangeiros completando a formação superior em suas universidades.

A África do Sul é o terceiro país mais atrativo para estudantes estrangeiros do referido bloco econômico. Ali se desenvolve um forte poder de atração sobre estudantes de outras regiões da África, como por exemplo, cerca de 70.428 estudantes oriundos do Zimbábue e da Namíbia, no ano de 2011, foram realizar seus estudos nas universidades Sulafricanas. A Índia ocupou o quarto lugar do BRICS, com 31.475 estudantes estrangeiros em suas universidades. E o Brasil é a nação com menor poder de atração de estudantes estrangeiros. Aqui, no ano de 2011, desembarcaram apenas 14.432 estudantes estrangeiros para realizar os seus estudos de graduação e pós-graduação.

É preciso destacar que no mapa interativo dos países que mais atraem estudantes internacionais (THE GUARDIAN, 2014) não se logrou registro para o outro país deste estudo: o México – o que é explicado por Didou (2014) ao assinalar que os dados estatísticos referentes à mobilidade de estudantes internacionais nas universidades mexicanas, ainda são insuficientemente documentados pelos órgãos oficiais.

Nos países da OCDE, em particular, no relatório anual sobre tendências da educação global para o ano de 2015, o destaque foi para a crescente importância dos programas de pós-graduação. Neste contexto, as maiores proporções de matrículas de estudantes internacionais eram de doutorado – cerca de 24% –, ao passo que apenas 9% consistiam em outros níveis de Ensino Superior (OCDE, 2015).

A expansão da mobilidade internacional de estudantes é hoje uma forte característica da internacionalização (KNIGHT, 2011). No ano de 1960, 238.000 estudantes encontravam-se no exterior e, no ano de 2008, eram 3,3 milhões de estudantes no exterior (CHEN & BARNETT, 2000 *apud* KNIGHT, 2011). Somente no período de 2005 - 2012, o número de estudantes estrangeiros de ensino superior matriculados em todo o mundo aumentou em 50%. Neste universo, o relatório anual de 2015 da OCDE aponta que cerca de 4,5 milhões de estudantes foram matriculados fora de seus países de origem no ano de 2012, com o crescimento do número total em mais de 5 milhões até o ano de 2015. Aquele relatório ainda observa que a mobilidade dos estudantes aumentou consideravelmente em relação ao passado recente, devido a uma série de fatores, tais como:

i) a explosão de demanda pelo ensino superior em todo mundo; ii) o valor de percepção que estudar em instituições de ensino superior de prestígio no exterior contribuem para um fluxo crescente e diversificado de estudantes internacionais; iii) o valor educacional associado a um corpo diversificado; iv) as receitas substanciais que podem ser obtidas por meio da expansão da educação para estudantes internacionais; v) quanto às considerações econômicas e políticas que levaram alguns governos e instituições a realizar grandes esforços para atrair estudantes de suas fronteiras nacionais (OCDE, 2015, p. 1).

O aumento da demanda por educação pós-graduada em todo o mundo, a redução do custo de transporte e comunicações, e a internacionalização dos mercados de trabalho para o pessoal altamente qualificado, criaram estímulos para muitas pessoas se titularem no exterior. Além disso, governos e Instituições de Ensino Superior têm se mostrado interessados em promover as diferenças culturais, sociais, acadêmicas e políticas entre as nações (ESPANHA, 2016). Um bom exemplo disso é a mobilidade de saída de estudantes praticada na Europa, onde é considerada uma prioridade para os decisores políticos e institucionais, conforme demonstrado pelo apoio da União Europeia – UE ao Programa Erasmus<sup>13</sup>, que desde 1987 permitiu que milhões de estudantes realizassem seus estudos em outro país europeu (IAU, 2015).

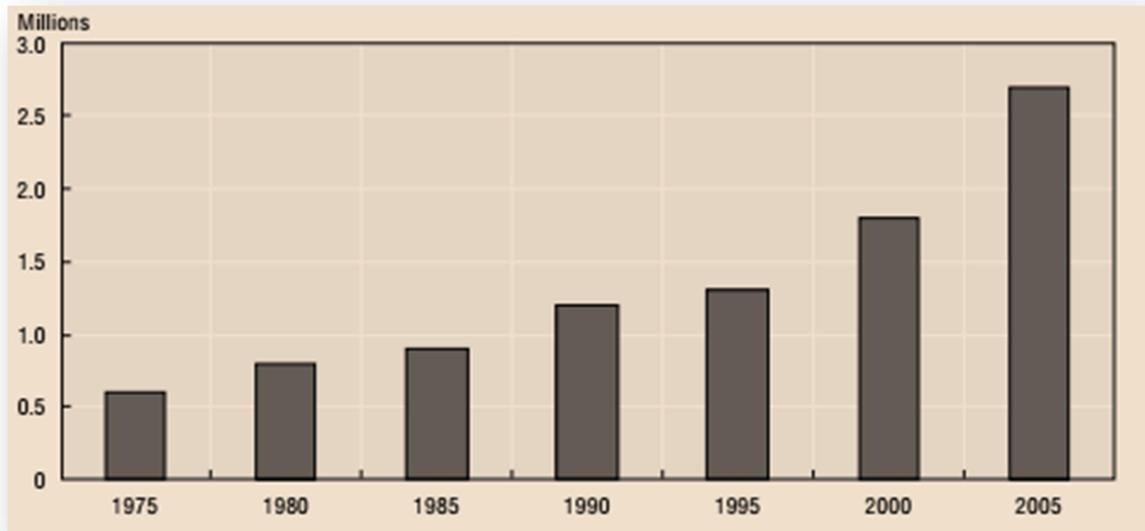
Neste ínterim, é seguro afirmar que nos graus mais avançados – doutorado, por exemplo –, o percentual de estudantes internacionais é mais significativo. No ano de 2014, na região da OCDE, 27,4% de estudantes matriculados em cursos de doutorados eram estudantes internacionais, ao passo que apenas 12,4% estavam fazendo mestrado. No universo em questão, o Reino Unido se destaca com a maior porcentagem de estudantes internacionais – 18,2%, seguido pelos Países Baixos – 10,1% – e pela França – 9,8% (ESPANHA, 2016).

Como podemos visualizar, conforme gráfico 1, a seguir, divulgado pela OCDE no ano de 2009, o crescimento do número de estudantes matriculados fora do país de origem tem aumentado significativamente desde 1975.

---

<sup>13</sup> Programa Erasmus: Programa Europeu de Mobilidade de Estudantes Internacionais.

**Gráfico 1: Número de estudantes matriculados fora do país de origem – período 1975-2005**



Fonte: OCDE 2009

Grande parte das matrículas, conforme gráfico 1, está zona da OCDE, em especial, Austrália, França, Alemanha, Reino Unido e EUA. Neste sentido, dois terços dos estudantes estrangeiros, em geral, são originários de países não pertencentes à OCDE. China e Índia, por exemplo, são as maiores fontes, seguidas por Marrocos e Malásia. Não obstante, vale observar que os países não pertencentes à OCDE, participante do BRICS<sup>14</sup> – China e a África do Sul, por exemplo – têm atraído cada vez mais estudantes estrangeiros.

Mesmo assim, um novo mapa da mobilidade acadêmica internacional, além de trajetórias tradicionais do sul para o norte cientificamente desenvolvido, tem sido redesenhado. Novos destinos, principalmente em países emergentes (Índia, Rússia, Filipinas, por exemplo) têm se constituído anualmente em polo de atração de um grande fluxo de estudantes. Aqui, a China é o exemplo matriz entre os países emergentes, pois, além de ser a maior nação exportadora de estudantes internacionais, é o terceiro maior anfitrião, tendo atraído no ano de 2016, mais de 397.635 alunos (PROJECT ATLAS, 2016).

<sup>14</sup> BRICS: Grupo composto de países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

Em algumas economias emergentes, a mobilidade tem por significado o termo “redes”, que desempenham um papel vital no desenvolvimento da capacidade científica e tecnológica. Tal movimento pode criar um ambiente propício para o aumento de fatores de produção, capaz de agregar à economia do conhecimento (VIDEIRA, 2013). Em essência, a colaboração internacional é importante para a competitividade dos Estados Nacionais, além de criar uma nova dimensão de cooperação, no âmbito político e econômico, ou mesmo no aspecto cultural; sobretudo, porque a crescente intensidade do conhecimento cria a necessidade – para todos os países – de trabalhadores altamente qualificados, capazes de acessar, entender e fazer uso dos conhecimentos tecnológicos e econômicos (OECD, 2009).

Em geral, o alargamento do campo sobre a dimensão da mobilidade internacional se expandiu substancialmente nos últimos anos. A crescente integração, em perspectiva geográfica, foi notadamente ampliada. A internacionalização das universidades atingiu um grau mais elevado. A mobilidade não é mais do aluno, mas também dos programas; e, as forças motrizes não são mais das instituições e de decisores políticos nacionais, mas sim, de organizações supranacionais. A educação pós-graduada passou a abranger todas as regiões do mundo, logo, novos atores ingressaram no campo, principalmente, as redes internacionais.

Nos últimos anos, a importância de intercâmbios acadêmicos para a construção de imagens positivas têm levado principalmente os países emergentes a focarem na inovação do sistema de educação pós-graduada. Um dos efeitos positivos da mobilidade científica é o ganho de cérebro (*brain gain*) que se refere ao fluxo de entrada de estudantes pós-graduados e profissionais. Sobre a questão, Ramos & Velho (2011) observam que tal fenômeno indica os benefícios da emigração de indivíduos com alta qualificação para os países de origem, sendo que os

“[...] indivíduos qualificados, proporcionariam diferentes tipos de contribuição para o desenvolvimento do país natal, tais como o fortalecimento dos sistemas educacionais; o estímulo para a inserção de talentos em mercados e redes internacionais de produção intelectual, cultural e econômica; conhecimentos técnicos e tácitos, habilidades laborais, capacidade empreendedora, entre outros” (p.937).

Outro fenômeno muito discutido em relação ao fluxo internacional acadêmico é a fuga de cérebro (*brain drain*). Lombas (2013) aponta que tal termo foi adotado nos meados do século XX, a fim de conceituar o fenômeno da migração altamente qualificada – indivíduos de origem de países em desenvolvimento, que se direcionam para países cientificamente mais

avançados. Contudo, recentemente, Schwartzman & Schwartzman (2015) destacaram que o conceito em questão foi substituído para “circulação de cérebro”, seja no ambiente político, seja no meio acadêmico,

“Argumentam que o fluxo internacional de talento pode beneficiar os países de emigração, não apenas por causa das transferências de recursos que tradicionalmente fazem. Justificam pelo exemplo dos desenvolvedores de *software* indianos que passam vários anos no Vale do Silício, estes adquirem conhecimentos, perícia e contatos, para em seguida, retornarem ao país de origem, no caso a Índia, com o objetivo de criar uma indústria de TI (tecnologia de informação). O papel desses migrantes, altamente qualificados (tanto daqueles que retornam quanto daqueles que permanecem no exterior) é construir pontes entre diferentes redes com a sua mobilidade, conexões sociais transnacionais e conhecimentos sobre os dois ou mais contextos nacionais” (SAXENIAN, 2002 *apud* SCHWARTZMAN & SCHWARTZMAN, 2015, p.5).

Um olhar mais atento sugere, conforme o relatório Patlani<sup>15</sup> (2012) – que se utiliza de metáfora para dizer que o próprio título do relatório tem o sentido de “voar” – também empresta o sentido para este trabalho sobre “mobilidade acadêmica ou mobilidade estudantil internacional”, ou seja,

[...] parte do reconhecimento sobre experiências de mobilidade como uma atividade que pode transformar visões, expectativas e planos de vida dos indivíduos que têm a oportunidade de realizá-la. Assim, o relatório reconhece que essa oportunidade pode ser extensiva àqueles estudantes nacionais que não têm a mesma chance de sair do país. “Conhecer estudantes de outros países e através deles se aproximar de culturas muito diferentes das suas próprias, com todas as repercussões e inquietudes que isto pode significar” (p.1).

Diante do exposto, as perspectivas aqui sugeridas levantam a seguinte questão: até que ponto os países anfitriões desejam receber mais estudantes estrangeiros? Sobre a questão, Murphy-Lejeune (2008) imagina o estudante móvel como um agente duplo, onde ele é considerado como de “saída” para o país de origem e como de “entrada” para o país de acolhimento. Logo, a mobilidade se dá com base nas referidas perspectivas, o que levanta a

---

<sup>15</sup> Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México: A Patlani recolhe dados estatísticos relacionados à mobilidade estudantil do México. Têm como ferramenta principal pesquisas realizadas por uma equipe, que é colocada online, para compartilhar com centenas de instituições, de ensino superior e centros de pesquisas que oferecem pós-graduação (CÁZARES, 2016). Numa segunda fase, o levantamento de dados preliminares é confrontado com outras fontes, tais como: CONACYT, OCDE, UNESCO e COMEXUS (Comissão EUA-México para intercâmbio educacional e cultural). Cabe informar que a pesquisa Patlani tem como objetivo disponibilizar números de estudantes enviados e recebidos pela IES Mexicana, ou seja, os números sobre mobilidade de entrada e de saída mexicana.

questão da mobilidade de entrada sob a perspectiva do país de estudo escolhido, sobre os destinos favoritos e quanto aos motivos desses países escolherem receber estudantes internacionais.

### 3.2 MOBILIDADE INTERNACIONAL NO MÉXICO

No México, o instrumento de mobilidade internacional de estudantes se dá em dois segmentos, a saber: 1) Mobilidade estudantil – que compreende os estudantes de graduação<sup>16</sup>; e, b) Mobilidade acadêmica – que compreende de estudantes de pós-graduação e mobilidade de professores, sendo que a principal tendência desta mobilidade internacional está na busca por cursos de graduação dentro das universidades privadas (PATLANI, 2012).

Com o propósito de fortalecimento como ator global, o México se apoia em compromissos de promoção de ações de cooperação que proporcionam a formação de capital humano de alto nível. Uma vez que a mobilidade de estudantes é considerada por vários especialistas como a parte mais visível da internacionalização do Ensino Superior, tal temática também passou a ser aperfeiçoada pelo governo mexicano, sendo agenda de pesquisa desde o início da década de 1990, como insumo para o desenvolvimento de políticas de atração acadêmica estrangeira, com o objetivo de fortalecimento das capacidades científicas (DIDOU, 2013; DIDOU & DURAND, 2013).

Os primeiros passos foram dados no ano de 1991, quando o *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia* – CONACYT decidiu criar um programa de bolsas de estudos denominado *Becas Patrimoniales de Excelência* – CPE, que inicialmente foi projetado para incentivar a retenção exclusiva de acadêmicos mexicanos (RODRIGUÉZ, 2009). No entanto, posteriormente, foi também utilizado para atrair cerca de 400 cientistas estrangeiros, principalmente para trabalhar na Universidad Autónoma de México – UNAM. Para Rodríguez (2009), o programa em questão não logrou o êxito esperado, sendo gradualmente descontinuado e tendo como principais motivos de tal ação: a falta de recursos e a incapacidade de o programa reter cientistas dentro das universidades mexicanas, uma vez que grande parte deles – cerca de 70% – preferiu buscar trabalho no Canadá e nos EUA. Ainda segundo a autora, a experiência do México com o Programa de bolsas de estudos supramencionado mostrou que o apoio financeiro, nem sempre é suficiente para um programa

---

<sup>16</sup> Conforme a Plataforma Patlani o maior volume de mobilidade estudantil nacional e internacional (temporário e permanente) está no nível de graduação, isto é, qualquer outro número, em termos absolutos, que não seja graduação representa poucos estudantes.

de reingresso (bolsa de entrada) de estudantes mexicanos e imigração de cientistas estrangeiros para ser bem sucedido.

No México, os estudos sobre mobilidade acadêmica internacional estão ligados à internacionalização da educação superior (DIDOU, 2002, 2013; GACEL-ÁVILA, 2005, 2006; CÁZARES, 2016; GERARD & GREDEIAGA, 2009). Em tais discussões, Gacel-Ávila (2005) considera que a principal motivação para a prática da cooperação internacional é a melhoria da qualidade da educação mexicana. O próprio *Plan Nacional de Desarrollo – PND* vincula o melhoramento da educação com a expansão da cooperação internacional que, por sua vez, tem como estratégia o fortalecimento de intercâmbio e a mobilidade de estudantes e professores, incrementando a colaboração científica internacional em diferentes níveis acadêmicos, bem como o estabelecimento de redes de pesquisa em diversos campos (GACEL-ÁVILA, 2005).

Alguns estudos apontam que é tradição no México a inclusão no sistema de Ensino Superior de pesquisadores treinados no exterior, ou seja, de nacionais treinados fora do país e internacionais também treinados no exterior. Sobre isso, Gerárd & Grediaga (2009) escreveram:

No México, a mobilidade acadêmica sempre foi parte constitutiva da educação superior. [...] menos de um quinto dos acadêmicos completou seus estudos no exterior. Mas, ao cruzar o nível de grau máximo e a área do conhecimento no qual o diploma foi obtido, observou-se que na medida em que progredem para as últimas etapas formativas, maior será a propensão de ser obtido no exterior, por exemplo: aqueles que realizaram pós-doutorado, obtiveram seus certificados fora do México (pp.143).

Seguindo por essa linha de análise, Ramírez (2017) observa que no México, como em outros países, tem-se uma longa tradição de treinamento no exterior. Neste sentido, vale salientar que, atualmente, um importante número de estudantes mexicanos desenvolvem estudos doutorais em outras as partes do mundo<sup>17</sup>.

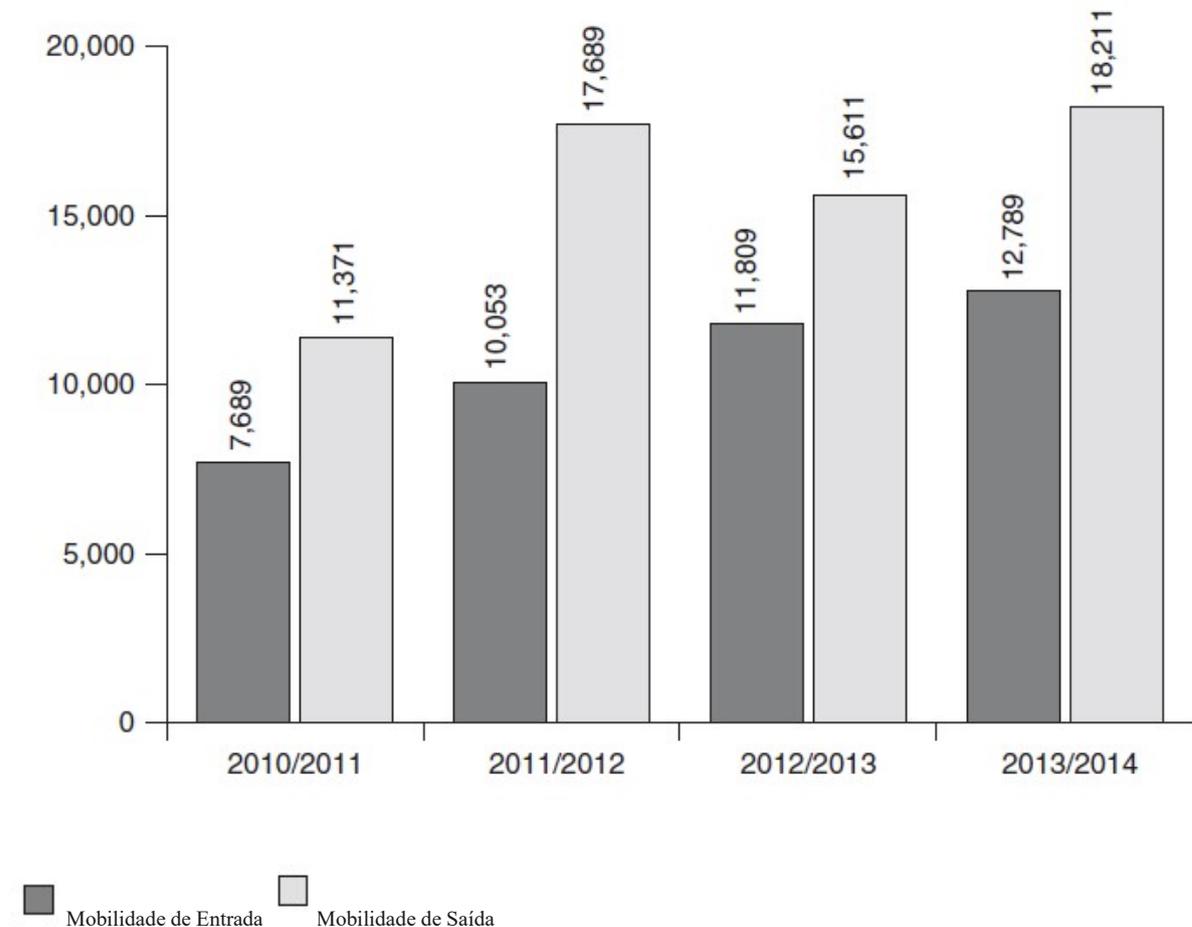
As dinâmicas científicas são diversificadas. Aqui, Didou (2009) e Maldonado-Maldonado *et al.* (2016) destacam que o México logrou consolidar vários projetos sobre a questão da mobilidade internacional. Na perspectiva quantitativa, os autores consideram o relatório Patlani como uma das melhores contribuições mexicanas sobre o impacto da mobilidade internacional no país.

---

<sup>17</sup> Cabe ressaltar que há poucos registros (documentos ) sobre esse assunto no México.

O relatório Patlani, divulgado em 2012, trabalhou com informações sobre os estudantes de graduação e pós-graduação. Os dados foram coletados diretamente em 115 instituições de Ensino Superior – IESs públicas e privadas, no período letivo 2010-2011. O relatório também fez uso de informações coletadas em embaixadas e consulados estrangeiros, sobre vistos concedidos, gerados pelo CONACyT, com o propósito de estudo. Dados da *survey* revelam que os principais países de destino para estudantes mexicanos são: EUA, Espanha, França, Canadá, Alemanha e Reino Unido, ao passo que a grande maioria de estudantes que vão ao México realizar estudos é da Europa – cerca de 50% do total – seguidos pela América do Norte, América do Sul, Oceania, América Central e Caribe. A *survey* também disponibilizou as principais nações que enviam estudantes ao México, quais sejam: França, EUA, Espanha, Alemanha, Colômbia, Canadá, Austrália, Coreia, Argentina e Holanda (vide Gráfico 2, a seguir).

**Gráfico 2- Mobilidade acadêmica internacional do México – período 2010/2014.**



fonte: Maldonado-Maldonado et al.2016

Como em outras regiões do mundo, no México também se tem um significativo crescimento da mobilidade internacional (BELYAVINA; BRENSINGER; 2013; LOZANO; GANDINI, 2013). Neste sentido, no gráfico 2, é possível observar o quantitativo de estudantes que participaram de programas de mobilidade internacional de estudantes, tantos de mexicanos que foram estudar fora do país (mobilidade de saída), quanto de estudantes de outros países que ingressaram no México para realizar os seus estudos (mobilidade de entrada).

Em termos absolutos, o Gráfico 2 atenta que o México é um país que envia mais estudantes do que recebe. Nesse ponto, Maldonado, Cortés & Ibarra (2016) coadunam com a questão ao afirmarem que no tocante à mobilidade internacional de entrada (tipo de mobilidade de interesse para este estudo) o México é reconhecido como um país com pouca recepção de estudantes de outros países. No entanto, nos últimos anos, a proporção de estudantes de outras nacionalidades para realizar parte de sua formação em universidades mexicanas vem aumentando. Assim, no biênio 2010-2011 ingressaram 7.689 estudantes no México; todavia no biênio 2011- 2012 tem-se o registro de 10.053 estudantes estrangeiros, ou seja, a taxa de crescimento no período foi de 30,7%. No biênio seguinte – 2012-2013–, entre os estudantes registrados, a proporção de crescimento foi de 15,4%%, isto é, 11.809 estudantes. Para o último período da série – o biênio 2013-2014 – foram registrados 12.789 estudantes estrangeiros nas universidades mexicanas, atingindo 8,3% de taxa de crescimento no registro de estudantes estrangeiros em mobilidade de entrada no México. Em suma, em um período de quatro anos foi contabilizada uma taxa total de crescimento de registro de estudantes estrangeiros pelas universidades mexicanas de 66,3% (CÁZARES, 2016).

As estatísticas do relatório Patlani (2014) também permitem analisar sobre a mobilidade de entrada da pós-graduação *stricto sensu*. Assim, da proporção total de estudantes que foram recebidos no México no biênio 2011-2012, 9% cursavam mestrado e apenas 1% realizavam doutoramento nas IESs do México.

A origem dos estudantes também foi revelada na pesquisa em questão. Nos períodos de 2012-2013 e 2013-2014, grande parte dos estudantes era oriunda dos EUA– 2.786 e 2.865, respectivamente; em seguida, os franceses, com 1.372 em 2012-2013, e 1.442 de estudantes em 2013-2014. Em 2012-2013, a Alemanha enviou 838 estudantes para as IESs mexicanas. No entanto, no relatório Patlani de 2010-2011, publicado em 2012, constavam 745 estudantes alemães realizando seus estudos no México. No mesmo período, os dados apontam que para 48% dos estudantes internacionais endereçados no México eram oriundos da Europa (França

– 1.448; Espanha – 757; Alemanha – 745; e, Holanda – 205); 18% eram da América do Norte (EUA – 1.015; Canadá – 378); 15% da América do Sul (Colômbia – 514; Argentina – 215); 7% da Ásia (estudantes por país indeterminado); 3% da América do Norte (estudantes por país indeterminado) e 3% da Oceania. Vale destacar que no biênio 2013-2014, 1.114 estudantes eram de origem Colômbiana estudando nas IESs mexicanas – expressivo fluxo de estudantes colombianos também foi detectado nas IESs brasileiras (conforme pesquisa mostrada mais adiante).

Outro resultado disponibilizado pelo Relatório Patlani (2012) para o período de 2011-2012 foi a preferência do tipo de formação pelos estudantes internacionais no México. Aqui, a busca preferencial se deu por estudos em: Ciências Sociais, Administração e Direito – cerca de 50% do total; Artes e Humanidades – 12% do total; Ciências Naturais, Exatas e Ciências da computação – 12%; Saúde – 8 % do total; Língua Espanhola – 7% do total; Engenharias – 7% do total; Educação – 2%; Agronomia e Veterinária – 1% do total; e, Serviços – 1% do total. E no que tange à preferência por campos de formação em mestrado, 74% dos estudantes estrangeiros buscaram Ciências Sociais, Administração e Direito; 9% buscaram Ciências Naturais, Exatas e Computação; 6% buscaram Artes e Humanidades; 5% buscaram Engenharias; 3% buscaram Educação; 2% buscaram Saúde e 1% buscaram Agronomia e Veterinária.

Didou & Durand (2012) se referem ao México como um país relativamente atrativo para estrangeiros. E o motivo do poder de atração está na capacidade da C&T, de transferência de conhecimento e no sucesso dos programas de cooperação internacional. Aqui, segundo o relatório Patlani (2014), o tipo de instituição com maior poder de atração a estudantes estrangeiros no México é a universidade privada – cerca de 76% para estudantes nacionais, 67% de estudantes internacionais em mobilidade temporária e 83% de estudantes internacionais permanentes.

No México, os principais atores da mobilidade internacional de estudantes são: o CONACyT; a *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* – ANUIES, o *Instituto de los Mexicanos en el Exterior* – IME, a *Secretaria de Educación Pública* – SEP e a *Agência Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – AMEXCID. A *Secretaria de Relaciones Exteriores* – SRE, por meio da AMEXCID, anualmente realiza uma convocatória para a concessão de bolsas de estudos para estrangeiros estudarem no México, em níveis de pós-graduação *lato sensu*: especialização e *stricto sensu*: mestrado e doutorado. E ainda, patrocina outros programas de mobilidade estudantil em

graduação e pesquisas em pós-graduação, como, por exemplo, a *Plataforma de movilidad Estudiantil e Acadêmica de la Alianza del Pacífico* – que oferece bolsas de graduação (mobilidade estudantil) para um determinado período acadêmico, assim como bolsas para estágios de doutoramento e professor (mobilidade acadêmica), por período de até um ano letivo; e, ainda, prevê a concessão de 100 bolsas de estudos anuais por país membro, sendo 75 bolsas para mobilidade estudantil (graduação) e 25 bolsas para mobilidade acadêmica (doutorado e docentes).

Nesta perspectiva, os programas ofertados em cooperação internacional estão aliados à capacidade da C&T constituindo-se em um polo de atração acadêmica no México, (DIDOU; DURAND, 2013). Noutra, o processo de globalização no México – ambiente que deu sentido às políticas de internacionalização – influencia grande parte dos pesquisadores como partícipes de programas de mobilidade internacional. Tal preferência se dá pelas condições estruturais de oportunidades, como por exemplo, o *North American Free Trade Agreement–NAFTA*<sup>18</sup> e medidas de RH altamente qualificados produzidos no âmbito da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial, que facilitam seu acompanhamento com a finalidade de produção acadêmica. Além disso, os especialistas tendem a monitorar programas federais de mobilidade de estudantes administrados pelo CONACyT ou por acordos bilaterais entre o México e países estrangeiros (DIDOU, 2014). Outro ponto favorável diz respeito à dimensão internacional da educação do México que foi incorporada ao *Plan Nacional de la Educación* ao reconhecer a cooperação internacional como vital para o desenvolvimento contínuo da educação superior (GACEL-ÁVILA, 2005).

Em resumo, tem-se como características significativas da mobilidade internacional do México as que se seguem: (i) Grande parte dos estudantes mexicanos estuda na zona da OCDE; (ii) EUA, Espanha, França, Canadá e Grã-Bretanha são os principais destinos, com diferentes atrações, níveis de estudos, tipo de mobilidade e fonte; (iii) O México mantém um pólo de atração com a América Central devido à oferta de bolsas de estudo para estrangeiros e à acreditação de seus pós-graduados; (iv) A mobilidade de entrada está mal documentada, tanto a nível nacional com internacional; (v) Tem-se uma necessidade imperativa de melhorar a qualidade dos processos de produção de dados estatísticos, conforme indicadores padronizados e definições estabelecidas; (vi) Há menos de 0.1% de estudantes estrangeiros no México para cada estudante mexicano no exterior; e, (vii) A mobilidade é importante para a região do entorno, cultural, linguística e redes de apoio (DIDOU, 2015; OECD 2014).

---

<sup>18</sup> NAFTA: Bloco Econômico de livre comércio entre USA, Canadá e México.

### 3.3 MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL NO BRASIL

No Brasil, as primeiras universidades surgiram no começo do século XX (LAUS & MOROSINI, 2005) – um dos últimos países da América Latina a criar universidades, fato que repercutiu também no retardamento das políticas voltadas para o campo da mobilidade acadêmica. Segundo Laus e Morosini (2005), foi a partir da reforma universitária de 1968, com a estrutura da educação em ensino, pesquisa e extensão, que se criou a tendência de envio de brasileiros ao exterior para o treinamento avançado, contribuindo para que o Brasil se tornasse um dos últimos países da região latino-americana a participar do movimento transnacional de pessoas altamente qualificadas.

Foi a partir do ano de 1934, juntamente com a criação da Faculdade de Filosofia e Ciências<sup>19</sup> da Universidade de São Paulo – FFC-USP, que ocorreram uma das primeiras ações de mobilidade acadêmica internacional. Atribui-se à missão francesa, no período 1935-1938, com os renomados professores e pesquisadores europeus, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Pierre Monbeig, Roger Bastide, Jean Mougüé e Paul Arbousse-Bastide, entre outros, (PEIXOTO, 1998), gesto vital para o padrão acadêmico instalado no processo de fundação da USP. O objetivo era desenvolver na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL estudos em ciências básicas e humanidades. Vale destacar que tal contribuição foi um dos primeiros passos rumo à construção social da produção do conhecimento sobre a formação sociológica no Brasil, tendo em vista que na década de 1930, o Brasil vivia um processo de rápidas transformações urbanas e estabelecimento de novos campos para pesquisas e análises sociológicas.

No ano de 1934 também se tem registro da passagem de um dos maiores físicos do século anterior – Enrico Fermi,<sup>20</sup> – pelo Brasil. Na ocasião, ele proferiu muitas palestras em outros países da América do Sul, uma vez que tinha por objetivo divulgar suas pesquisas. Segundo Caruso & Marques, (2014) as ideias de Fermi foram decisivas no processo de desenvolvimento da Física no Brasil.

Em outras frentes, no campo da diplomacia, registros datados do ano de 1917 portam informações sobre estudantes latino-americanos que foram apoiados pela diplomacia brasileira para realizarem os seus estudos no Brasil. De acordo com Laus & Morosini (2005),

---

<sup>19</sup> Somente a partir dos anos de 1950 que a graduação em Letras foi inserida à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), passando a ser chamada de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) (SCHWARTZMAN, 1979).

<sup>20</sup> Enrico Fermi: Prêmio Nobel de Física de 1938.

têm-se registros de intensificação de acordos bilaterais para a cooperação científica e tecnológica. No processo em questão, a participação de agências de cooperação internacional foi importante quanto à disponibilização de bolsas de estudos para brasileiros se capacitarem no exterior.

Já no ano de 1964, a universidade brasileira passou por um processo de refundação com base em um sistema universitário nacionalmente integrado, tutelado pelo regime militar. Sobre a questão, Buarque (2003) escreveu: “[...] por meio do acordo MEC-USAID<sup>21</sup> optou-se pelo modelo americano. [...] Iniciou-se então a concessão maciça de bolsas de estudos no exterior, para onde jovens brasileiros foram enviados para cursarem seus doutorados e mestrados em universidades estrangeiras” (p.46).

A partir do ano de 1964, o Ministério da Educação – MEC e o Ministério das Relações Exteriores – MRE, em conjunto, passaram a administrar o fluxo de estudantes estrangeiros motivados por estudos de graduação. Criou-se, então, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Aqui, o governo brasileiro firmou acordos de cooperação internacional com mais de 50 países em desenvolvimento. Tais acordos visavam e ainda tendem a receber estudantes de outros países, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, para estudar em universidades brasileiras públicas e privadas.

Os exemplos outrora descritos apontam claramente como a prática da mobilidade acadêmica internacional foi importante para o desenvolvimento da educação superior, para o aumento da qualidade do ensino e para as pretensões de internacionalização da educação superior brasileira. No Brasil, se constituem como principais atores da internacionalização da educação superior: o MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT e o MRE (LAUS & MOROSINI, 2005).

No ano de 1968, uma terceira geração do Ensino Superior começou a ser desenhada nas universidades brasileiras, Sobre a questão, Laus & Morosini (2005) escreveram:

A reforma se baseava na eficiência administrativa, na estrutura departamental, e na tríade indivisível de ensino, pesquisa e extensão. Essas reformas foram acompanhadas pelo desenvolvimento de educação pós-graduada e pela tendência de enviar brasileiros para o exterior, tendo em vista o treinamento avançado. Assim, se estabelece o modelo de pesquisa Humboldt<sup>22</sup> nas universidades e os princípios das

---

<sup>21</sup> USAID: *The United States Agency for International Development*

<sup>22</sup> Vide obra de Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), sobre “Organização Interna e Externa das Instituições Científicas” que trata da inseparabilidade entre o ensino e a pesquisa para o desenvolvimento científico.

universidades americanas. Fase caracterizada pela internacionalização como um processo fragmentado em nichos isolados nas universidades, especialmente em estudos de pós-graduação (p. 114).

Com efeito, a partir dos anos de 1970, o processo de internacionalização alcançou proporções mais significativas. Com a finalidade de formar quadros, as agências de fomento à pesquisa em C&T – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Fundação de Amparo à Pesquisa – Fapesp – foram decisivas no processo de formação de pesquisadores, bem como na consolidação de redes internacionais.

De forma contínua, nos últimos 40 anos, o Brasil empreendeu significativos investimentos na formação de recursos em C&T, como por exemplo, a expansão da pós-graduação com base no planejamento, no financiamento governamental e na universidade pública como base institucional (RAMOS; VELHO, 2011).

Mas foi a partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – que o processo de internacionalização das universidades se tornou fator-chave para a educação brasileira (LAUS & MOROSINI, 2005). Neste sentido, as autoras, atestam que o processo de internacionalização foi o primeiro passo para revolucionar as instituições de ensino que, no decorrer dos anos, se mostrou o melhor meio de fortalecimento da educação pós-graduada.

Motivado por essas políticas supramencionadas, no período 2007-2012, o Brasil vivenciou um aumento significativo de fluxo imigratório. No ano de 2009, um estudo realizado por Mazza (2011) sobre estudantes estrangeiros que vieram realizar parte de sua formação no Brasil – em específico, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – considerou aprofundar sobre o processo de internacionalização naquela instituição. A pesquisa buscou levantar, entre outros objetivos, o quantitativo de estudantes estrangeiros e o quantitativo de estudantes por região de origem, envolvendo 512 indivíduos, de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, sendo possível observar os seguintes aspectos: (i) De um universo de 512 estudantes estrangeiros, 60% eram provenientes da América Latina, ou seja, 26% de Colômbia; 24% do Peru; 3% da Argentina; 2% da Bolívia; 2% do Equador e 1% do Paraguai; e, (ii) Apenas 11% do total dos estudantes observados eram do continente africano, integrando 5% de Cabo Verde; 3% do Congo; 2% de Angola e 1% da Guiné Bissau.

Na pesquisa, Mazza (2011) concluiu-se que, a partir da configuração dos estudantes estrangeiros na Unicamp, era possível apontar que: (i) Grande parte tinham como procedência países da América do Sul; (ii) Os estudantes são atraídos por formação de qualidade; (iii) Os estudantes são atraídos por práticas culturais na vida acadêmica; (iv) Grande parte é vinculada à área das Ciências Exatas; (v) Os estudantes são beneficiários dos recursos disponibilizados pelo Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG; e, (vi) Muitos estudantes têm pretensões de permanecer definitivamente no Brasil.

No tocante à mobilidade de saída, recentemente o Brasil fez uso da estratégia de internacionalização da educação superior como ação significativa de mobilidade internacional de estudantes, tendo como motor o programa “Ciência sem Fronteiras”, que buscou consolidar e expandir a internacionalização da Ciência, Tecnologia e Inovação – CT&I, bem como a competitividade brasileira. Originário de um esforço conjunto entre o MEC – CPES – e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI – CNPq–, o projeto enviou 101 mil estudantes de graduação e pós-graduação ao exterior entre os anos de 2011-2016. Além disso, ele também buscou atrair pesquisadores do exterior para se estabelecerem no Brasil ou desenvolverem parcerias com pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias dos programas.

Assim, o Programa Ciências sem Fronteiras foi instituído por meio do Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Com o objetivo de reduzir o atraso científico-tecnológico, o Programa supramencionado também tinha por norte posicionar o Brasil entre os países cientificamente mais desenvolvidos. Sobre a questão, Cunha & Rocha Neto (2016) destacam que o programa “[...] Ciência sem Fronteiras é um marco no sentido de projetar o Brasil internacionalmente, além de colaborar em larga escala com o processo de internacionalização das universidades brasileiras” (p. 138).

Em todo o globo, a crescente importância do conhecimento para o crescimento da economia tem dado motivação aos países sobre a relevância da mobilidade internacional. No entanto, no Brasil, de modo recente, a formação de doutores (RAMOS, 2014) ocorre mais expressivamente em universidades no país, sendo que cada vez menos brasileiros se deslocam para realizar sua formação no exterior. Como em outras dinâmicas sociais complexas, a formação acadêmica no exterior, sobretudo, em nível de pós-graduação em centros de pesquisa de excelência, possibilita a inserção de pesquisadores brasileiros em redes de pesquisas internacionais, sobre a questão, Ramos (2014) escreveu:

[...] a mobilidade internacional, particularmente sob a forma de envio de estudantes para a formação no nível de pós-graduação no exterior,

foi a estratégia eleita pelo governo brasileiro para desenvolver e consolidar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Por meio das agências federais de fomento à C&T, aplicaram-se montantes significativos de bolsas de doutorado pleno no exterior, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, para formar os quadros das universidades públicas, tomadas como base institucional o SNPG (p.39).

No Brasil, em outra face do processo de mobilidade internacional – de entrada –, tem-se um obstáculo: o país não consegue atrair um número expressivo de pesquisadores estrangeiros (RAMOS, 2014). A atração de estudantes estrangeiros tanto é salutar para a construção de redes internacionais de pesquisa, bem como para a formação de *soft power*. Nesse sentido, Ramos sugere: “[...] o Brasil precisa de uma política que estimule a saída de pesquisadores do país e mantenha condições atraentes para o seu retorno” (pp.32). Posto que, no passado, na década de 1970–início da construção do sistema –, a política de internacionalização foi expressiva, porém, foi reduzindo-se em função da expansão nacional do sistema.

### 3.4 ALGUNS ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO

O aumento da demanda por educação pós-graduada em todo o mundo, a redução do custo de transporte e das comunicações e a internacionalização do mercado de trabalho para o pessoal altamente qualificado favorece a mobilidade de pessoas em busca de titulação no exterior. Neste sentido, governos e instituições de Ensino Superior se mostram interessados em promover a diferenças culturais, sociais, acadêmicas e políticas entre as nações (OCDE, 2014).

Do mesmo modo, no campo da diplomacia pública, Brasil e México tem ocupado um considerável papel na projeção de poder regional em temas tradicionais, quais sejam: “cultura”, “educação” e “cooperação” para o “desenvolvimento” (MILANI; PINHEIRO, 2013). Na América Latina, o Brasil é o país que mais envia estudantes para realizar sua formação no exterior, sendo o México o segundo país a fazê-lo (DIDOU, 2015).

Enquanto no caso brasileiro, como explica Spears (2014), a mobilidade científica foi desenhada para atender a pretensão do governo brasileiro em colocar o país, de modo competitivo, dentro de um contexto mais amplo da economia global, no México, os aspectos das políticas públicas sobre mobilidade acadêmica ilustram as sucessivas tentativas da busca

melhorias na educação e na pesquisa (DIDOU, 2013), fazendo com que as ações de cooperação internacional também se voltem para a melhoria da qualidade da educação mexicana (GACEL-ÁVILA, 2005). Sobre a questão, Ramírez (2017) trata a mobilidade internacional mexicana como algo “[...] intimamente conectada com a evolução e consolidação da pós-graduação nacional” (p. 149); e ainda, que o motivo está na falta de oferta de treinamento nesse nível de estudos nas últimas décadas – o que debandou um número significativo de mexicanos, com o objetivo de completar a formação pós-graduada em outros países.

Nas políticas sobre a mobilidade internacional das economias de Brasil e México, têm-se vários elementos comuns. O primeiro diz respeito ao tipo de mobilidade, onde a modalidade de saída se desenvolve no âmbito do MEC, e a mobilidade de entrada tem relação junto ao MRE. Outra característica comum se refere à mobilidade internacional como instrumento estratégico para as políticas de internacionalização da educação superior. No Brasil, a mobilidade acadêmica internacional aumentou significativamente em razão de uma clara política de atração de estudante (RAMOS, VELHO, 2001). Foi a partir de tais escolhas políticas que as Universidades Federais – UFs atingiram um novo patamar de internacionalização (OLIVEIRA & FREITAS, 2016; SPEARS, 2014).

Mas, a semelhança mais visível das políticas para a qualificação de RH dos dois países supramencionados se dá nas políticas de envio de estudantes para o estudo no exterior. Ambas as nações enviam mais estudantes do que recebem. Nesse contexto, a crescente atenção do governo brasileiro em afinar as relações científicas e tecnológicas com o exterior motiva o desenvolvimento das políticas, e o expressivo aporte de recursos ali ofertado tem como meta principal o estímulo à mobilidade de saída de brasileiros quanto à formação pós-graduada no exterior (LOMBAS, 2017).

Sabe-se que a modalidade de entrada é importante para as estratégias de *soft power* da política externa brasileira, pois tem-se aí o elemento mais importante para divulgar os valores brasileiros, tais como: cultura, língua, formação de qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, entre outros aspectos, embora, no Brasil, as políticas direcionadas para a modalidade de mobilidade de entrada usualmente são tidas como secundárias (SCHLEICHER, 2015).

Tratando-se do panorama da mobilidade acadêmica internacional no México, duas idiosincrasias sobressaem sobre o recrutamento de estudantes estrangeiros. A primeira parece indicar que pode haver uma contradição entre a forma como uma universidade se projeta para o exterior, não é por acaso que são as universidades privadas que mais trabalham em

estratégias de projeção para o exterior. Sobre a questão, (GARCEL-ÁVILA, 2006) atenta que a explicação está no menor comprometimento político, bem como em relação às demandas sociais locais das universidades privadas, ao contrário das universidades públicas. E Cázares (2016) observa que no relatório Patlani (2012- 2013), 70% de todas as instituições de ensino superior que relataram mobilidade eram instituições de ensino privadas, enquanto que somente nos últimos anos, as universidades públicas abriram suas portas para estudantes estrangeiros (GARCEL-ÁVILA, 2006).

A segunda idiossincrasia está nas relações bilaterais que a UE mantém com o México. O México foi o primeiro país da América Latina a ingressar formalmente em uma parceria com o bloco europeu. Firmada em 1997, o *Acuerdo de Asociación Económica, Coordinación Política y Cooperación* – EU/México tem sido fortalecida consideravelmente, principalmente quanto à cooperação orientada para apoiar o México em áreas de educação, cultura, ciência e tecnologia. Na parceria, quanto ao fluxo de mobilidade em direção ao México, os países que mais recebem estudantes mexicanos são também os principais fornecedores de estudantes estrangeiros para o México (ESMU Y ECORYS, 2012).

Neste ínterim, as principais tendências da mobilidade de estudantes no México, conforme o relatório Patlani (2014), indicam que grande parte da mobilidade de estudantes é praticada na graduação – cerca de 93% para os estudantes nacionais – enquanto que no âmbito da mobilidade internacional, as proporções são de 90% em graduação, 9% para o mestrado e 1% para os níveis restantes (doutorado e pós-doutorado).

No Brasil, os resultados da pesquisa<sup>23</sup> realizada por Mazza (2009) na Unicamp, sobre a atração de estudantes estrangeiros, indicam que: “[...] a maioria dos estudantes estava vinculados aos programas de pós-graduação, com 30% no mestrado, 25% em doutorado e 1% no pós-doutorado; que as atividades da graduação eram realizadas por apenas 20% desse total”<sup>24</sup>(p. 248). A autora também mostra que cerca de 75% dos estudantes estrangeiros são procedentes de países beneficiados por acordos de cooperação educacional do governo brasileiro, vinculados aos PEC-G e PEC-PG (MAZZA, 2011). O que revela que no Brasil, grande parte da cooperação internacional ocorre nos departamentos de pós-graduação das universidades públicas.

Recentemente, no México, a SEP, em conjunto com o CONACYT e a ANUIES, têm reunido esforços para desenvolver programas de financiamento que atraiam cientistas

---

<sup>23</sup> Cabe dizer que essa pesquisa foi realizada por meio de uma amostra localizada e reduzida.

<sup>24</sup> A autora relatou apenas a modalidade de estudos dos 76% dos bolsistas PEC-G e PEC-PG

estrangeiros, para atividades relacionadas com a pós-graduação *stricto sensu*, objetivando a intensificação de formação de redes científicas (DIDOU; DURAND, 2013).

O observatório *International trends in Higher Education* de 2015 (OXFORD, 2015) também observa que as universidades da América Latina estão se tornando cada vez mais internacionalizadas. Quanto ao processo de mobilidade acadêmica internacional, vê-se ali um potencial de crescimento, tanto na modalidade de saída quanto de entrada. Este observatório identifica que o Brasil continua sendo a maior fonte de estudantes da América Latina, ele prospecta para um futuro próximo um desenvolvimento significativo para a Colômbia uma vez que foi ali identificado um impulso de demanda de nove milhões de estudantes universitários colombianos, além de ações positivas do governo – assessoria – e da avaliação de IEs no que tange o processo de internacionalização.

Os indicadores da UNESCO para o ano de 2010 fornecem um bom resumo sobre o fluxo da mobilidade de estudantes internacionais no Brasil e no México (vide Tabela 6, a seguir).

**Tabela 6- Mobilidade internacional de estudantes no Brasil e no México, por país anfitrião – ano 2010.**

País Anfitrião	Origens dos Estudantes			
	Brasil	%	México	%
Estados Unidos da América	7.586	32,4	14.853	58,4
França	2.941	12,6	1.751	6,9
Espanha	1.337	5,7	2.103	8,3
Portugal	2.204	9,4	-	-
Reino Unido	-	-	1.303	5,1
Alemanha	1.878	8,0	1.299	5,1
Outros	7.464	31,9	4.135	16,2
Total	23.410	100,0	25.444	100,0

Fonte: UNESCO 2011

Conforme exposto na tabela 6, que tratou da distribuição da mobilidade internacional de estudantes por país anfitrião, estes correspondem a 23.410 estudantes brasileiros e 25.444 estudantes mexicanos que viajaram para o exterior com a finalidade de realizar os seus estudos no ano de 2010. Nesse universo, os cinco países que mais receberam estudantes brasileiros foram: 1) EUA – 32,4% (7.586); 2) França – 12,6% (2.941); 3) Portugal – 9,4%

(2.204); 4) Alemanha – 8,0% (1.878); e, 5) Espanha – 5,7% (1.337) do total de estudantes. E os cinco países preferencias dos mexicanos foram: 1) EUA – 58,4% (14.853); 2) França – 6,9% (1.751); 3) Espanha – 8,3% (2.103); 4) Reino Unido – 5,1% (1.303); 5) Alemanha – 5,1% (1.299) do total de estudantes mexicanos enviados.

No ano de 2010, o fluxo total de estudantes mexicanos que realizaram seus estudos no exterior, segundo a UNESCO, representou 1% da taxa de mobilidade internacional e 0,3% da taxa bruta de matrícula, enquanto a proporção do fluxo de estudantes brasileiros representou 0,4% da taxa de mobilidade internacional e 0,1% da taxa bruta de matrícula no exterior.

Comparando o fluxo total de estudantes de Brasil e México, as proporções mostram equilíbrio. No entanto, enquanto mais da metade do total de estudantes mexicanos seguem para os EUA, os brasileiros rumo aos USA para realizar seus estudos, representam apenas um 1/3 do total – 58,4% e 32,4% respectivamente. Em relação à França, a preferência de estudantes brasileiros por estudar ali é quase o dobro da registrada pelos mexicanos – 12,6% e 6,9% respectivamente. Aqui vale destacar que Portugal consta na lista de preferência por estudantes brasileiros, mas não é uma nação preferida pelos mexicanos, que preferem enviar estudantes para o Reino Unido – país que ocupa o quarto lugar na lista de país anfitrião de estudantes mexicanos.

## CAPÍTULO IV

### 4 MOBILIDADE ACADÊMICA COMO INSTRUMENTO *SOFT POWER*: O PROGRAMA *FULBRIGHT* COMO TIPO IDEAL

*After World II, it was obvious that a new approach to international relations was essential to avoid Indiscriminate destruction of life and property (J. WILLIAM FULBRIGHT, 1976).*

#### Introdução

Em grande parte dos últimos quatro séculos, a ciência, como fonte de *soft power*, foi melhor demonstrada na Europa. Nesse período, as realizações científicas abriram portas a muitos cientistas na sociedade europeia, em especial, na França – região científica mais desenvolvida do mundo e com grande poder de atração de cientistas estrangeiros (WANG, 2014).

Posteriormente, no âmbito internacionalista da década de 1900, a diplomacia pública assumiu a necessidade de tornar as culturas mais conhecidas e melhor compreendidas. Nessa trajetória, a educação internacional e os programas de intercâmbios se estabeleceram como bons exemplos de tal prática. E foi assim que as fundações privadas americanas, (Carnegie e Rockefeller, e, posteriormente, o programa *Fulbright, por exemplo*) deram valiosas contribuições para a política externa americana, principalmente em relação às pressões da Guerra Fria e à restauração da imagem dos Estados Unidos da América – EUA no exterior. Logo, foi estabelecida uma espécie de setor de relações culturais no Departamento de Estado Americano, sobretudo, porque a diplomacia cultural tinha como propósito responder a ofensiva cultural lançada pelos poderes do eixo, Japão, Itália e Alemanha na Ásia, no Oriente Médio e na América Latina (RUPP, 1999).

As ciências sociais e as humanidades tiveram que se envolver para avançar sobre os estudos americanos, isto é, sobre o estudo da sociedade americana, sua história, seu sistema jurídico e político, bem como sobre suas artes e ciências. Tais pesquisas, – sobre “Estudos Americanos” – deveriam demonstrar a moral, a espiritualidade e força material dos EUA, em suma, suas realizações em todos os campos da sociedade, além da crença americana na educação para resolver seus problemas (RUPP, 1999).

A partir daí, desde que o *Fulbright Act* foi aprovado em 1º de agosto de 1946, mais de 350 mil indivíduos de todas as partes do mundo participaram das várias atividades do segmento de bolsas de estudos (recrutamento, divulgação para um público mais amplo, etc.), onde se destaca uma geração de estudantes, pesquisadores, professores de universidades, entre outros (ANNUAL REPORT, 2007-2008).

O presente capítulo tenta explorar de maneira prática o significado de “*soft power*”. Para tanto, a história, o método e o modo de agir do programa *Fulbright* é o tipo ideal de mobilidade acadêmica como instrumento *soft Power*. Em outras palavras, o estudo se apoia no principal programa de mobilidade acadêmica internacional do mundo (VOGEL, 1987), que estabeleceu o intercâmbio acadêmico como uma importante iniciativa para melhorar a cooperação internacional. Assim, na parte analítica e interpretativa do que acontece no Programa *Fulbright*, exibe-se como um quadro de referência a boa prática da diplomacia pública.

#### 4.1. ANTECEDENTES: DO MOVIMENTO INTERNACIONALISTA AO *FULBRIGHT ACT*

O internacionalismo universal apareceu com vigor durante a Primeira Guerra Mundial, além das deliberações sobre qual tipo de Organização Internacional – OI poderia ser constituída como reguladora dos assuntos internacionais. Nesse contexto, o vigésimo oitavo Presidente Americano, Woodrow Wilson<sup>25</sup>, imbuído de ideais internacionalistas, apresentou um plano de reordenação do sistema internacional. Criou-se, então, um “Pacto da Liga das Nações”, assinado em Paris – França, em 1919. Além deste pretender diminuir os riscos de uma nova guerra, onde incluía uma resolução de disputa entre nações via arbitragem, redução de armamentos entre as grandes potências e sanções econômicas e militares, o internacionalismo elaborado pela *League of Nations Association* – LNA tinha por base o Direito Internacional, na segurança coletiva, na cooperação internacional e no livre comércio (JOHNSTONE, 2009).

Em uma ordem política racionalmente planejada, Woodrow Wilson soube canalizar o poder nacionalista para a direção da democracia e cooperação internacional (KENDALL, 2012). Fundador da moderna diplomacia americana, Woodrow Wilson, criou leis que

---

<sup>25</sup> Presidente Democrata dos USA Woodrow Wilson idealizador do movimento internacionalista que varreu a América do Norte durante a Primeira Guerra Mundial.

moldaram a política e a diplomacia dos EUA para além do século XX. Foi o credo no Internacionalismo liberal que serviu de base ideológica que sustenta a política externa americana (KENDALL, 2012).

A nova ordem foi definida pelo senador democrata Gilbert Hitchcock como: “*Internationalism has come, and we must choose what form the internationalism is to take*” (Knock, 2016, p.2). O internacionalismo liberal Wilsoniano tinha por base a autodeterminação democrática em um sistema econômico mundial integrado, na segurança coletiva e no excepcionalismo americano. O professor do Departamento de História da *Southern Methodist University* – SMU, Thomas Knock (2016), reconhece a importância do legado deixado por Wilson, como, por exemplo, o *Federal Reserve System*; a *Federal Trade Commission* – FTC, a reforma tarifária, entre outras coisas. À guisa destes exemplos é possível perceber que ele possuía uma visão baseada num sistema econômico global integrado que promoveria paz e prosperidade para todos (KENDALL, 2012).

Em verdade, a noção de que a América estava destinada a cumprir uma grande missão de liderança no mundo tinha por base o princípio central da ideologia nacionalista tradicional. Neste sentido, segundo Kendall (2012), a mensagem essencial de Wilson não era simplesmente patriotismo, tampouco um altruísmo totalmente desinteressado, mas suas observações públicas durante e após a Primeira Grande Guerra Mundial indicavam uma identificação aberta do interesse nacional dos EUA com o do mundo em grande escala.

“Na nova ordem Wilsoniana, os interesses nacionais americanos seriam harmonizados com os interesses maiores da humanidade através do triunfo dos valores democráticos liberais universais – valores incorporados desde a criação da nação. Mas, ao invés de simplesmente servir de exemplo, seria um modelo para o mundo imitar (p.61)”.

Com as primeiras incorporações do excepcionalismo americano, os ambiciosos projetos de Wilson para o mundo do pós-guerra exigiram da nação uma atitude ativa que precisaria institucionalizar tais valores e colocá-lo em prática em uma escala global.

O fato de que o internacionalismo exerceu uma influência constante sobre a política americana também pode ser entendido como a linguagem internacionalista desempenhou algum papel na formação do modo como o mundo via a ordem internacional. Em geral, o movimento internacionalista tem sido associado aos várias modais de políticas, tais como: econômicas, sociais, culturais e científicas, bem como também às organizações internacionais – OI.

Posteriormente, o Senador J. William Fulbright assim definiu o pensamento de Woodrow Wilson como "[...] a grande idéia do século XX no campo das relações internacionais" (WOODS, 1987, p.32). O senador foi um dos principais contribuintes intelectuais do movimento internacionalista.

Se por um lado, a concepção de um programa de intercâmbio internacional patrocinado pelos americanos para educar milhares de estudantes de todas as partes do mundo tem sua origem no movimento internacionalista, por outrolado, o propósito de utilizar a ciência como prática diplomática pelo então senador J. William Fulbright, no início da década de 1940, também foi resultado da experiência pessoal do senador como bolsista Rhodes<sup>26</sup> no Reino Unido (WOODS, 1987).

Fulbright sabia que o estabelecimento de um mundo pacífico dependia, em grande parte, da capacidade da nação de aprender e apreciar e apreciar outras culturas estrangeiras, para saber lidar com o ambiente diverso e expansionista. Assim, os preparativos para uma nova legislação no congresso americano foram iniciados para assegurar a alocação de fundos, tendo em vista a promoção de desenvolvimento de um programa de intercâmbio internacional em educação (WOODS, 1987).

Aproveitando a lei *Surplus Property Act*<sup>27</sup>, de 1944, já existente, o senador J. William Fulbright apresentou a emenda à Lei de Propriedade de Excedentes. Inicialmente, a emenda de duas páginas objetivou financiar os primeiros programas de intercâmbio do pós-guerra a partir de receitas geradas pela venda de estoques de materiais norte-americanos relacionados à guerra no exterior (JOHNSON, 2014). Assim, o projeto de lei (*Fulbright Act*) foi apresentado em 1945, sendo assinado em 1º de agosto de 1946, sob forma de lei pelo então Presidente americano Harry Truman, conforme §1º da *Fulbright Act*, *in verbis*:

*On August 1, 1946, the President of the United States signed and act (Public Law 584, 79th Cong., the Fulbright act) amending the Surplus Property Act of 1944 so that some of the currencies and credits of the other countries acquired by United States through the sale of Surplus property abroad might be used for Educational exchanges.*

Com a alteração da lei de propriedade, o Departamento de Estado americano se tornou o único órgão responsável pelos excedentes de guerra localizados no exterior. Os excedentes

---

<sup>26</sup> Primeiro programa de bolsa de estudos de grandes proporções no mundo: A *Rhodes Scholarships* constituía-se em uma bolsa internacional de pós-graduação para estudantes não britânicos para estudar na Universidade de Oxford-UK. Seu idealizador foi o magnata da mineração Sul Africano Cecil John Rhodes em 1902.

<sup>27</sup> Lei de excedente de Propriedade de 1944: é um ato do Congresso dos Estados Unidos para prover a alienação de excedentes de propriedades governamentais.

que a *Surplus Property Act* se referia era a grande quantidade de sobra de material militar que havia sido espalhado pelo mundo durante a Segunda Guerra Mundial (caminhões, tanques, comida, tendas, uniformes, rádios, etc.), que em vez de ser abandonado, enxergou-se ali potencial material de negociação com países estrangeiros em troca de benefícios intangíveis (concessões de trânsito, terras da embaixada e estabelecimento de programas de intercâmbio educacional, por exemplo) (LEBOVIC, 2013). Assim, com a venda do lixo de guerra, os EUA não tiveram que pagar as primeiras bolsas *Fulbright*, e, em vez disso, as nações estrangeiras assumiram as despesas (LEBOVIC, 2013).

De início, o programa *Fulbright* também enfrentou vários desafios estruturais. Primeiro, teria que identificar os recursos, sobretudo, porque os rendimentos provenientes da venda dos excedentes em tempo de guerra não estavam facilmente disponíveis. Por exemplo: a maior parte estava na África, e a outra parte estava no extremo Oriente e na América Latina. O segundo desafio foi efetuar ajustes na legislação, pois, os recursos da *Smith-Mundt*<sup>28</sup> *Act* de 1948 destinado ao programa *Fulbright*, somente estava regularmente previsto no âmbito dos EUA. Terceiro, o financiamento do governo era para trocas em dólares nos EUA, a partir do orçamento, uma vez que o financiamento em dólares americano era para suprir os custos operacionais dos Estados, com programa de intercâmbio, com as universidades assumindo a maior parte dos custos dos beneficiários dos Estados-Membros sob a forma de remunerações de bolsas de estudo – o que também incluiu os prêmios *Fulbright* administrados por embaixadas americanas em outros países que não tinham firmado acordos.

A alteração da legislação cambial americana,<sup>29</sup> como um todo, foi crucial, sobretudo, porque permitiu o uso dos valores em moeda estrangeira, provenientes da venda de bens excedentes no exterior para o intercâmbio educacional nas áreas de ciência, cultura e educação (WOODS, 1987), conforme trecho mostrado por Lebovic (2013) do *Fulbright Act*, *in verbis*:

[...] *the Fulbright Act*. On September 27, 1945, Senator Fulbright introduced to Congress a bill to amend the *Surplus Properties Act of 1944*. Senate Bill 1440 was described as “a bill authorizing use of credits established through the sale of Surplus properties abroad for the promotion of international good will through the exchange of students in the field of Education, culture and science (pp.286).

<sup>28</sup> Smith-Mundt Act de 1948: The U.S. Information and Educational Exchange Act of 1948 (<sup>28</sup> Lei Americana de informação e trocas educacional de 1948).

<sup>29</sup> Alteração da Lei de Propriedade de Excedentes (1944): consistia na utilização de créditos externos, resultantes da venda de bens de guerra, ociosos, no exterior, para financiar intercâmbio educacional (VOGEL, 1987).

Originalmente, a *Fulbright Act* tinha como objetivos:

- Aumentar a compreensão mútua entre os indivíduos dos EUA, bem como aqueles de outros países;
- Fortalecer os laços que unem os EUA com outras nações;
- Promover a cooperação internacional para a educação e cultura; e,
- Dar assistência no desenvolvimento de amigos, simpatizantes, bem como nas relações pacíficas entre os EUA e outros países do mundo<sup>30</sup> (ADAMS; INFELD, 2011).

Em suma, o programa aqui em análise surgiu por causa dos esforços e das experiências de J. William Fulbright, como estudante no exterior, que, por sua vez, como viajante absorveu outras culturas.

James Fulbright, convencido por um professor e por um presidente de universidade de que o intercâmbio educacional internacional promove a tolerância e o entendimento entre outras pessoas, idealizou o programa de intercâmbio acadêmico *Fulbright* como um resultado natural do internacionalismo (WOODS, 1987).

#### 4.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DO PROGRAMA *FULBRIGHT*

O significado da segunda Guerra Mundial para a diplomacia cultural americana resultou em uma capacidade organizacional dentro do Departamento de Estado daquele país capaz de montar uma estrutura como o programa *Fulbright*, com base na teoria do liberalismo, nas ideias *soft power*, bem como na liderança e no multiculturalismo. O liberalismo – como a teoria das Relações Internacionais reconhece e estabelece entendimento mútuo entre as nações e – as teorias do multiculturalismo e da liderança explicam como a influência e as experiências externas contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como a ideia de *soft power*, no sentido de possuir capacidade de exercer influência, no domínio da cultura e sociedade (STARR, 2012).

No âmbito da cooperação internacional, tais conceitos refletiram os pressupostos e os objetivos fundamentais americanos e, quando do progresso da era do pós-guerra, a

---

<sup>30</sup> Title 22, U.S. Code Sec. 2451

importância dos intercâmbios tornou-se cada vez mais evidente (SNOW, 2008). Havia muitos indivíduos ansiosos para o início dos intercâmbios, mas uma série de etapas preliminares era necessária. Assim, Vogel (1987) escreveu:

[...] Dar forma e significado ao novo programa, em primeiro lugar, foi um requisito da própria legislação criativa. Em segundo lugar, foram aqueles no departamento de Estado e algumas organizações privadas chamadas a desenvolver um mecanismo para transformar o Fulbright. Finalmente, havia aqueles indivíduos nomeados para o primeiro Conselho de Bolsistas Estrangeiros e seus sucessores. Ordenados pelo Congresso para supervisionar o programa e selecionar seus participantes, o Conselho estabeleceu diretrizes e padrões de excelência que resistiram ao teste do tempo. O resultado foi um programa de intercâmbio acadêmico reconhecido em todo o mundo: pela qualidade; seleção pelo mérito; revisão por pares; concorrência aberta; cooperação público-privada e administração binacional (pp.13).

Vogel parece sugerir que todas estas características supramencionadas ajudaram na estabilidade e na continuidade do programa. Em especial, a característica fundamental da legislação que conferiu autoridade ao Secretário de Estado americano para participar de acordos executivos com governos estrangeiros – os intercâmbios educacionais sob tais acordos deveriam ser administrados por fundações ou por outros meios.

No projeto original da legislação de 1946, o senador J. William Fulbright não anteviu um conselho de bolsas de estudos no exterior. No entanto, dois pontos foram fundamentais para uma revisão do projeto original, quais sejam: 1) A política doméstica poderia influenciar na seleção de participantes americanos; e, 2) Os objetivos de política externa de curto prazo poderiam determinar o caráter do programa.

Assim, foi criado o primeiro Conselho de bolsas de estudos no exterior de intercâmbios educacionais em escala global (VOGEL, 1987). Nesse cenário, o Conselho se reuniu pela primeira vez em 8 e 9 de outubro de 1947, para discutir e estabelecer as políticas, procedimentos e os regulamentos do programa (MEDALIS, 2009). Foi através dos sucessivos conselhos na década de 1950 que o programa se expandiu para vários países do Terceiro Mundo, com a apresentação das primeiras comissões binacionais junto à América Latina.

Tal modelo de organização, aliado aos organismos sem fins lucrativos, tornou-se elemento essencial para o fortalecimento do programa *Fulbright*. Durante suas primeiras décadas de existências, a escassez de recursos se constituía em um problema. Contudo, posteriormente, as organizações sem fins lucrativos (*Carnegie Corporation* e Fundação

Rockefeller, por exemplo) e outras agências governamentais passaram também a apoiar as atividades do programa, além de membros do primeiro Conselho de Bolsas de Estudo Exteriores; *Institute of International Education* – IIE, entre outros. Tem-se aí um esforço conjunto que transformou a Lei *Fulbright* em um programa de intercâmbio educacional em todo o mundo, no modo atualmente conhecido (FULBRIGHT, 1979). Porém, não resta dúvida que a maior parte do crédito pela criação do programa é atribuída às habilidades legislativas do senador J. William Fulbright (ADAMS, INFELD, 2011).

J. William Fulbright desenhou o Programa sob a premissa de que a América tem muito para ensinar ao mundo, mas também tem muito a aprender, nesse contexto, compreendia que quanto maior o envolvimento intelectual com o mundo, maior seriam os ganhos para ambos os lados: EUA e o mundo (ADAMS; INFELD, 2011; COLLIGAN; JOHNSON, 1965).

Com efeito, o programa Fulbright tornou-se o principal programa de intercâmbio acadêmico internacional, que nas palavras do próprio J. William Fulbright (1976) era “[...] um instrumento de política externa, não apenas dos Estados Unidos, mas uma memorável experiência educacional para o indivíduo participante” (p.3). E outras definições referentes ao programa foram aparecendo. Em Oxford, certa vez, o programa Fulbright foi descrito assim: "o maior e mais significativo movimento de estudiosos em toda a terra desde a queda de Constantinopla em 1453" (VOGEL, 1987, p.13).

Um bom exemplo da repercussão que o programa tomou está na publicação de 1987, que o periódico *The Annals* elaborou. Nessa edição comemorativa dos 40 anos de existência do *Fulbright Program* – os ideais do programa foram apresentados por meio de uma série de artigos sobre o tema. Com aproximadamente 156 mil acadêmicos *Fulbrighters* e muitos motivos para comemorar, naquela edição, o prefácio, escrito pelo próprio William Fulbright, foi apresentado com o título: “The Fulbright Experience and Academic Exchanges”, conforme o que se segue:

*“I do not think it is pretentious to believe that the exchange of students, that intercultural education, is much more important to the survival of our country and of other countries than is a redundancy of hydrogen bombs or the Strategic Defense initiative”- (p.10 apud SNOW, 1987).*

J. William Fulbright foi um exemplo da visão do globalismo americano (LEBOVIC, 2013), que repetidamente comentava que a Ciência e Tecnologia – C&T tornava o mundo menor e independente. Neste sentido, o programa de bolsas de estudos *Fulbright* se constitui em uma das poucas honras acadêmicas com reputação além da academia (LEBOVIC, 2013).

No início, a lei Fulbright foi concebida para incentivar a cooperação internacional, uma vez que as trocas possibilitava que cidadãos americanos estudassem pós-graduação no exterior. J. William Fulbright (1976) dizia que a ideia inicial do programa era capacitar cidadãos americanos para atuarem como professores secundários, como pesquisadores ou conferencistas em universidades. Mas, na prática, consideráveis interesses estavam envolvidos. Um bom exemplo de interesse estava nas disciplinas Ciências Sociais e Humanidades, que tiveram que se envolver para avançar os "Estudos Americanos": o estudo da sociedade americana, sua história, seu sistema jurídico e político e suas artes e ciências. Estes deveriam demonstrar a força moral, espiritual e material da América; suas "realizações" em todos os campos da sociedade, bem como a crença americana na educação para resolver todos os problemas. Em verdade, estes seriam os principais objetivos do Programa, de acordo como a proposta inicial (RUPP, 1999).

Além das dificuldades iniciais, um aspecto fundamental da legislação foi as celebrações de acordos de cooperação com governos estrangeiros – o que resultou para os intercâmbios educacionais e para o programa Fulbright, em particular, a criação de uma política de criação de comissões binacionais e multinacionais e fundações, com a finalidade de administrar programas, com reforço para o financiamento bilateral. Neste contexto, se deu o primeiro acordo de cooperação daquele programa, ocorrido no ano de 1947, firmado com a China (ADAMS; INFELD, 2011). Os intercâmbios educacionais ao abrigo desses acordos, financiados com créditos ou moedas resultantes de vendas de propriedades excedentes, deveriam ser administrados por fundações ou por outros meios. Uma vez que as moedas estrangeiras eram prontamente dispensáveis no exterior, era natural que as fundações, regidas por conselhos binacionais, deveriam estar situadas nos países participantes (VOGEL, 1987).

A diplomacia pública visava, em grande parte, divulgar os benefícios da democracia americana por meio da imersão na cultura proporcionada a estrangeiros, bem como facilitar a compreensão sobre os valores da sociedade americana. Como parte de um intenso trabalho de execução e exportação de *soft power* para o mundo, construiu-se a ligação entre o uso de atividades científicas e a diplomacia. Assim o *Fulbright* ficou associado à cooperação internacional. O forte poder de atração estudantil e científico, que potencializou o efeito do *soft power* da ciência, derivou da percepção do restante do mundo sobre a qualidade do sistema de ensino e a prosperidade da economia e dos valores democráticos existentes na sociedade americana.

No início, havia certa limitação quanto aos países que participariam do intercâmbio, uma vez que os excedentes estariam depositados apenas em países da Europa e Ásia – a

localização desses excedentes atendia bem aos interesses geopolíticos dos EUA do pós-guerra (JOHNSON, 2014). A limitação do intercâmbio consistia em uma lista dos 27 países que firmaram acordos, através do *Fulbright*, com os EUA no período de 1947-1953. No catálogo de amigos e aliados dos EUA, apareciam europeus e asiáticos, países grandes e pequenos, a saber: Austrália, Áustria, Bélgica, Birmânia, Ceilão, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Índia, Irã, Itália, Japão, Coréia, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Paquistão, Filipinas, África do Sul, Suécia, Tailândia, Turquia e Reino Unido. No pós-guerra, os agentes americanos lideraram principalmente a política externa americana para formar uma forte aliança com a Europa (RUPP, 1999). Neste sentido, o programa *Fulbright* tinha como principal papel a legitimação dos EUA nesta Aliança.

Em anos mais recentes, o papel da educação e do intercâmbio acadêmico para a diplomacia ficou associado ao programa *Fulbright*, além de ter ficado caracterizado pelo termo “*soft power*”. Iniciativas como a do Programa em questão, que originalmente objetivava a promoção da colaboração entre as principais instituições de ensino do mundo, concentrou atenção em questões relacionadas à mobilidade internacional de estudantes, tornando-se um grande ativo diplomático para os EUA. Assim, líderes de outros países egressos do *Fulbright*, com frequência, se referem aos nortes-americanos com simpatia e familiaridade.

Ao tratar sobre questões acadêmicas como um importante ativo para a aceleração do processo de globalização, em curso, o *Fulbright*, além de intensificar o processo de colaboração científica internacional, visualiza a educação como um produto de exportação. Nesse sentido, o projeto que deu origem ao programa Fulbright dizia que:

Para aumentar a compreensão mútua entre os povos dos Estados Unidos e os povos de outros países por meio de intercâmbio educacional e cultural; para fortalecer os laços que nos unem com outras nações, demonstrando os interesses educacionais e culturais, desenvolvimentos e realizações dos povos americanos e de outras nações e as contribuições feitas para uma vida pacífica e mais fecunda em todo o mundo; Promover a cooperação internacional para o progresso educacional e cultural; e assim auxiliar no desenvolvimento de relações amistosas, solidárias e pacíficas entre os Estados Unidos e outros países (VOGEL, 1987, p.5).

Em resumo, o *Fulbright Scholar Program* (VOGEL, 1987) é reconhecido como o principal programa que estabeleceu intercâmbio acadêmico como uma iniciativa para melhoria da cooperação internacional. Referência em todo o mundo, ao longo dos últimos 71 anos, ele patrocinou viagens internacionais para mais de 320 mil estudantes. Talvez, um elemento-chave foi a ideia do binacionalismo que, ao invés de criar um sistema estritamente

unilateral, somente nos EUA, criou comissões binacionais para supervisionar a maioria das operações do programa (ADAMS; INFELD, 2011; VOGUEL, 1987). Para os autores, tais comissões ajudaram a garantir a qualidade do programa e isolar o processo de pressões políticas.

Na medida de seu sucesso, o programa *Fulbright* não somente sobreviveu em mais de 70 anos, mas também se manteve fiel aos seus objetivos iniciais (VOGEL, 1987). Politizou o intercâmbio cultural (LEBOVIC, 2013), realizou mudanças que lhe deram continuidade para que desfrutasse da enorme vontade e apoio ao mundo, planejou e compartilhou a administração de intercâmbios acadêmicos no formato binacional pela primeira vez no mundo e introduziu os estudos americanos em universidades no exterior (VOGEL, 1987). Mas, talvez um dos melhores resultados educacionais na década de 1980, conforme o próprio J. W. Fulbright foi a proliferação de outras organizações governamentais patrocinadoras de intercâmbios acadêmicos (SNOW, 2008).

#### 4.3 CONOTAÇÃO E ELEMENTOS FORMADORES DE *SOFT POWER* DO PROGRAMA *FULBRIGHT*

Nos mais de 70 anos de um intenso empenho da diplomacia pública dos EUA para transformar o programa *Fulbright* em um dos instrumentos mais eficazes de política externa, estudantes, pesquisadores, universidades, governos, C&T, bem como a mais variada seleção de participantes, apresentam-no como uma iniciativa exemplar de *soft power*. Neste sentido, o *Fulbright soft power* é uma força especial que possui um significado estratégico muito importante para a materialização, conotação e elementos formadores de *soft power*.

O intenso esforço para exportar *soft power* é atribuído, em primeiro lugar, aos intercâmbios acadêmicos desenvolvidos por suas fundações culturais (*Fulbright*, Rockefeller e Ford, por exemplo), e, em segundo lugar, ao apoio dado aos centros de estudos americanos em muitas universidades do mundo. Nesse contexto, as fundações, através de seus programas de bolsas de estudos e de outras atividades internacionais, exerceram grande influência ao disseminar o idioma e a cultura americana pelo mundo afora.

O *Fulbright soft power* reflete: (i) No modo como o programa cumpre seu grande propósito: aumentar o entendimento mútuo entre as pessoas dos Estados Unidos da América com as pessoas do resto do mundo; (ii) No argumento reforçado pela ideia de que progresso no sentido ocidental, se tornou em uma aspiração universal; (iii) No poder econômico sólido;

(iv) Em um ambiente caracterizado pelos valores do “universalismo”; e, (v) Em outros fatores intangíveis, a saber: liberdades individuais, oportunidades para todos, qualidade dos serviços do governo americano; harmonia social e propagação de imagem. Em suma, Fulbright *soft power* reflete nos "Estudos Americanos", que propaga o estudo da sociedade americana com base em sua história, em seu sistema jurídico e político e em suas artes e ciências.

O Fulbright *soft power* também se faz presente nos elementos das melhores práticas da diplomacia pública, além de se constitui no poder de atração, na capacidade de inovação em C&T, no ambiente *think tank* altamente desenvolvido, na capacidade de desenvolvimento da educação, na capacidade do programa imergir seus participantes em experiências internacionais, na capacidade de promover lideranças e no conhecimento cultural.

E ainda, Fulbright *soft power* está nos acordos sobre intercâmbio acadêmico, nas comissões binacionais, nas associações Fulbrighters, no poder de influência do Fulbright Alumni, nos seminários para estudantes e no ensino de língua estrangeira.

Nesse sentido, o Quadro 5, a seguir, que trata das atividades de intercâmbio educacional e outras atividades internacionais oferecidas pelo programa em questão, através de suas agências de cooperação localizadas nos EUA (*Institute of International Education – IIE*, localizado na cidade de New York e os Conselhos de Intercâmbios de Estudantes Internacionais em Washington DC, por exemplo), apresenta a extensão da influência que o Fulbright exerce pelo mundo. Aqui, vale destacar o importante papel das comissões binacionais, (atualmente são 49) ou missões diplomáticas (que exercem as mesmas funções e responsabilidades no exterior) quanto ao recrutamento de estudantes e bolsistas internacionais, participantes do programa para ir aos EUA (mobilidade de entrada); bem como o suporte no tocante à hospedagem de estudantes e pesquisadores, dentro dos EUA. Como evidenciado no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5: Síntese de atividades do *soft power* Fulbright**

<b>Evento</b>	<b>Fonte</b>	<b>Atividade</b>	<b>Elemento Soft Power</b>
<b>Comissões Binacionais</b>			49 Comissões.
<b>Missões diplomáticas</b>			150 embaixadas.
<b>Recursos</b>			2/3 dos novos subsídios em 2015-2016 foram para estudantes e bolsistas estrangeiros (mobilidade de entrada); 1/3 dos novos subsídios

			no período 2015-2016 foram para cidadão americanos (mobilidade de saída).
<b>Intercâmbio</b>	ANNUAL REPORT. 2010-2011 2015-2016		A comunidade <i>Fulbrighter</i> compreende mais 370.000 ex-alunos, entre os quais: presidentes, primeiros ministros, poetas, professores, cientistas, artistas, jornalistas, empresários, economistas, etc. No ano letivo 2010-2011, 8.800 indivíduos representando 180 países e 139 <i>campus</i> acadêmicos participaram de intercâmbio <i>Fulbright</i> em mais de 800 instituições acadêmicas nos EUA.
<b><i>Fulbright Alumni</i></b>	ANNUAL REPORT, 2004-2005; 2015-16	Nas palavras de J. William Fulbright, os ex-alunos que estão dispersos no mundo, atuam como intérpretes experientes em suas próprias sociedades, como indivíduos preparados e dispostos a lidar com situações diversas, como líderes e formadores de opinião.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 370.000 ex-alunos;</li> <li>• 54 prêmios Nobel;</li> <li>• 88 Prêmios Pulitzer;</li> <li>• 29 Prêmios da Fundação MacArthur;</li> <li>• 16 medalhas presidenciais americanas da Liberdade</li> </ul>
<b>Associação <i>Fulbrighters</i></b>	ANNUAL REPORT, 2004-2005	A associação, através de seus membros locais, formados em clube de afiliados <i>The Players</i> desempenham um papel vital dentro da associação; eles oferecem programas locais que tornam os objetivos da organização nacional mais acessível aos membros, tanto na construção de redes, quanto na capacitação de seus participantes	Distribui medalhas e premiações para ex-bolsistas; Trabalha para atrair e enriquecer as experiências permanentes, tanto dos <i>Fulbrighters Alumni</i> , quanto dos bolsistas aceitos nas universidades locais ( <i>visiting grantees</i> ); Os Membros são a principal fonte cultural

		<p>ativos; os membros são também uma importante ligação com os seus dirigentes; o clube de membros possui dirigente eleitos para o escritório nacional, cada clube tem um conselho independente e dirigentes que administra o programa e implementa os eventos através de sua base de ex-aluno (<i>Alumni</i>) – administração com base no estatuto social do escritório nacional; Aproximadamente 20 % dos membros retornam ao clube via desconto anual para ajudar nas necessidades da programação da reunião local. Exemplo.</p>	<p>para <i>Fulbrighters</i> visitantes do exterior; No ano de 2012, 54 <i>sponsoreds</i> (patrocinadores ou tutores) patrocinaram eventos, programas e oportunidades de <i>networking</i>, a fim de efetuar a conexão entre os atuais participantes <i>Fulbrighters</i> e ex-bolsistas <i>fulbrighters</i> com seus pares.</p>
<p><b>Seminários para estudantes</b></p>	<p>ANNUAL REPORT, 2004-2005</p>	<p>O Gabinete de Assuntos Culturais – ECA – patrocina uma série de seminários de aperfeiçoamento para estudantes estrangeiros <i>Fulbrighters</i>;</p> <p>Os seminários são realizados anualmente e administrado pelo IIE- <i>Institute of International Education</i>, por exemplo, do seminário do ano de 2005: incluiu 140 estudantes <i>Fulbrighters</i> de 75 países e 10 ex-alunos;</p> <p>Dos Estados Unidos da América. Destaque das conferências: almoço com como o pessoal do Departamento de Estado; visita a um residente local; viagem ao <i>Capitol Hill</i>; evento</p>	<p>Cada seminário focaliza um tema diferente, tais como: questões sobre imigração com ênfase em liderança e desenvolvimento, proteção de recursos naturais, etc.;</p> <p>Bolsistas <i>Fulbright</i> são convocados para reunião anual para discutir os aspectos do envolvimento nos Estados Unidos, incluindo políticas públicas, ativismo, voluntariado e filantropia;</p> <p>Feira de trocas na sede do Departamento de Estado, discute sobre os benefícios da cooperação educacional e do intercâmbio em todo o</p>

		<p>na imprensa; escolas da região metropolitana de New York, onde grupos <i>Fulbrights</i> apresentam suas culturas às salas de aulas;</p> <p><b>Semana Internacional da Educação.</b> O escritório de Assuntos Culturais e educacionais são os patrocinadores da Feira.</p>	<p>mundo.</p>
<p><b>Ensino de língua estrangeira</b></p>	<p>ANNUAL REPORT, 2004-2005; 2015</p>	<p>Com reforço da língua estrangeira crítica em colégios e universidades; Esse programa produz um efeito multiplicador entre os bolsistas <i>fulbrighters</i>, tanto nos USA, quanto fora, sobretudo, porque as universidades americanas se beneficiam de outras línguas nativas do estrangeiro.</p>	<p>(i) disseminação da língua inglesa; (ii) oportunidade a professores estrangeiros de língua Inglesa, quanto à refinação das habilidades de ensino, do aumento da proficiência na língua inglesa; (iii) estender o conhecimento sobre a cultura e costumes dos Estados Unidos; (iv) Tanto os bolsistas quanto os estudantes americanos têm oportunidade de construir a compreensão mútua entre os Estados unidos e outras nações via aprendizagem cultural e costumes; (v) Quando os estudantes retornam aos seus países de origem, estão com maior proficiência em inglês, sendo capazes de falar a partir de experiências de outras pessoas nos Estados Unidos, bem como dos valores de seus povos;</p>
<p><b>Pesquisa</b></p>	<p>ANNUAL REPORT, 2004-2005</p>	<p>Todos os anos, o <i>New Century Scholars – NCS</i> reúne pesquisadores nos EUA e no exterior, sob a orientação de um líder acadêmico, se envolvem em</p>	<p>“Educação”, “Meio-Ambiente”, “Atividades de <i>spin-off</i>” que permitem que o desenvolvimento redes de colaboração possam durar por muitos anos.</p>

		colaboração para discutir algum tema multidisciplinar de preocupação universal, além de buscar soluções. Temas:	
<b>Resolução de Conflitos Fulbright</b>	ANNUAL REPORT, 2004-2005	Promove mestrado com temas:	“Democracia”, “Liberdade Religiosa”, “Direitos Humanos”.
<b>Programa de intercâmbio educacional do governo dos USA</b>	ANNUAL REPORT, 2015	Em apoio à premissa de que a educação internacional é para todos; O programa Fulbright se esforça para recrutar, com base no mérito, bem como no alcance de comunidades desatendidas, incluindo minorias, faculdades comunitárias e pessoas com deficiências.	O programa reflete a diversidade total dos Estados Unidos, incluindo diversidade de instituições; áreas de estudos; áreas geográficas; gêneros e grupos raciais e étnicos.
<b>Agenda avançada da ciência global</b>	ANNUAL REPORT, 2015	As pesquisas conjuntas estão permitindo que cidadãos cientistas enfrentem desafios sobre a mudança do clima, as doenças pandêmicas e as seguranças energética e alimentar.	Anualmente, são mais de 1.600 <i>Fulbrighters</i> focados em: ciência, pesquisa em colaboração; obtenção de diplomas científicos – os beneficiários do <i>Fulbright</i> realizam inovações.

O programa de ensino de língua estrangeira oferecido pelo *Fulbright* considerou a demanda mundial quanto às habilidades da língua inglesa. Os governos estrangeiros são os maiores interessados em aumentar a fluidez do idioma Inglês como um importante instrumento para a educação e as oportunidades de trabalho (ANNUAL REPORT, 2015).

Ser um *Fulbrighters* dos EUA e de mais de 180 países ao redor do mundo é algo notável no governo, nas artes, nos negócios, na educação, etc... Entre os ex-alunos estão 54 Prêmios Nobel, 29 prêmios da Fundação MacArthur, 88 vencedores do prêmio Pulitzer e 33 entre atuais e ex-chefes de estado.

De fato, a experiência *Fulbright* muda vidas e paga dividendos, sobretudo, porque os *Fulbrighters*, em geral, compartilham conhecimentos e experiências, criando um efeito multiplicador ao levar colaborações ao longo da vida (ANNUAL REPORT, 2015).

#### 4.3.1 Diferenças e semelhanças

Algumas diferenças e semelhanças do programa de intercâmbio *Fulbright* em relação ao Programa de Estudantes-Convênio – PEC-PG e ao programa *Becas de Excelencia del Gobierno do México para Extranjeros* podem ser descritos conforme se segue.

A criação do programa *Fulbright* deu-se imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, em uma dimensão internacional que:

- Estava fundamentada no movimento internacionalista; e,
- Estava no período da Guerra Fria – os USA se depararam com a necessidade urgente de combater a propaganda soviética;

A lei Smith-Mundt<sup>31</sup> lançava as bases para a institucionalização da diplomacia pública e lei de informação (*United States Information Agency* – USIA) que englobava:

- A “mídia rápida” (rádio e cinema, por exemplo); e,
- “Mídia lenta” (publicações, bibliotecas e intercâmbios, por exemplo);

Até o ano de 2015 o programa *Fulbright* era tido como o principal programa internacional de intercâmbio, com mais de 360.000 bolsistas, impulsionado pelo(s) (as):

- Estudantes, pesquisadores e instituições de Ensino Superior;
- Disciplinas (Ciências Sociais e Humanidades) que se envolviam no sentido de avançar os "Estudos Americanos", isto é, sobre o estudo da sociedade americana, sua história, seu sistema jurídico e político e suas artes e ciências;
- "Estudos Americanos" que deveriam demonstrar a força moral, espiritual e material da América; suas "realizações" em todos os campos da sociedade; e
- Crença americana que a educação poderia resolver todos os problemas.

As semelhanças tem por base a:

- Promoção de mobilidade acadêmica de entrada;
- Cooperação educacional;
- Concessão de bolsas de estudos; e
- Troca acadêmica com base na ideia de reciprocidade bilateral.

---

<sup>31</sup> Lei Americana de informação e trocas educacional de 1948

## CAPÍTULO V

### **5 DOIS PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: *BECAS DE EXCELENCIA DEL GOBIERNO DE MÉXICO PARA EXTRANJEROS E* **PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO.****

#### Introdução

Os Estados Unidos da América – EUA, detentores de maior concentração de estudantes em mobilidade internacional, é a nação de principal pólo de atração de mobilidade acadêmica no mundo. Contudo, nos últimos anos, também se observou um movimento significativo em direção à diversificação dos países de destino para onde se dirigem os estudantes estrangeiros.

Com efeito, as políticas de mobilidade acadêmica internacional na América Latina têm sido largamente influenciadas pelo modelo de programas de intercâmbio educacional desenvolvido no exterior. Nesse cenário, o Brasil e México se viram atraídos por padrões e ideias aplicados com sucesso nos EUA, de modo que ambos avançaram à luz de programas, como, por exemplo, a *Fulbright*, que além de contribuir para a disseminação do conhecimento científico e a internacionalização da ciência, também fez aumentar o *soft power*.

A “educação” e “cooperação para o desenvolvimento” são temáticas que têm levado alguns países de renda média (Brasil e México, por exemplo) a ocupar um significativo papel de projeção de poder regional. No Brasil, em matéria de política externa, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG se constitui em uma consistente ação de cooperação. O pragmatismo da política externa brasileira reflete na celebração de acordos com objetivos multilaterais. Neste contexto, os principais países que demandam capacitação de Recursos Humanos – RH de alto nível oferecido pelo Brasil são alguns situados Na América Latina e no continente africano (Cooperação Sul-Sul).

Em relação ao México, tem-se ali um significativo movimento de estudantes em direção ao exterior. Contudo, sua ação governamental também se esforça para atrair cada vez mais pesquisadores estrangeiros para estudar em cursos de pós-graduação nas universidades ali existentes (LOPES & CHUC, 2012). Em vista disso, o México tem se mostrado um parceiro estratégico no fornecimento de cooperação com ênfase no desenvolvimento regional. Atualmente, é um país relativamente atraente para estudantes estrangeiros (DIDOU; DURAND, 2013), sobretudo, porque em matéria de capacitação em Ciência e Tecnologia –

C&T, o processo de transferência de conhecimento é maduro, e também possui um exitoso programa de cooperação internacional.

Institucionalmente, a fim de ampliar as relações internacionais quanto às atividades econômicas, culturais, políticas e de cooperação com o resto do mundo, a *Secretaria de Relaciones Exteriores* – SRE mexicana assume um papel de extrema importância para o pleno exercício da soberania daquele povo. A *Dirección General de Cooperación Técnica y Científica* é o órgão coordenador das bolsas de estudos do governos e organismos internacionais que ofertam bolsas para os mexicanos (LOPES & CHUC, 2012). Neste ponto, o programa de bolsas de estudos para estrangeiros, *Becas de Excelencia del Gobierno do México para Extranjeros* se desenvolve via convênios bilaterais ou instrumentos multilaterais, que cobrem mais de 180 países.

Diante do exposto, o presente capítulo parte do argumento de que a construção de uma agenda de cooperação educacional torna-se crucial na promoção de poder suave. Assim, as linhas que se seguem têm por objetivo identificar alguns sinais de capacidade de formação de *soft power* nos dois programas de mobilidade acadêmica *Becas de Excelencia del Gobierno do México para Extranjeros* (México) e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG (Brasil). Nesse ínterim, o guia de análise é o da diplomacia pública, buscando identificar comparativamente as semelhanças, bem como as diferenças presentes nos programas em questão.

## 5.1 BECAS DE EXCELENCIA DEL GOBIERNO DO MÉXICO PARA EXTRANJEROS

### Antecedentes

Historicamente, o processo de cooperação internacional no México teve início na década de 1950, como país receptor de Ajuda Oficial para o Desenvolvimento – AOD. Tal iniciativa foi considerada como um tipo de ajuda solidária entre nações, de intercâmbio, de conhecimento e de tecnologia.

O ordenamento jurídico foi formalizado em 1988. Contudo, na prática, desde o ano de 1971, a cooperação internacional mexicana se dá pela *Dirección General de Cooperación Internacional* – DGCTI do Ministério de Negócios Estrangeiros, conforme descrito por Isaías (2016);

[...] serviu como a unidade administrativa responsável pelo planejamento e desenho da cooperação não reembolsável, implementado no campo da demanda de cooperação técnica no México. Em 1988, o DGCTI fez mudanças importantes na conceituação mexicana de cooperação técnica internacional, avançou na sistematização de informações de suas ações e definiu o cenário para consolidar o México como um provedor de cooperação. Em 1990, o DGCTI tornou-se para a Direção-Geral de Cooperação Técnica e Científica (DGCTC), com a função capital de apoiar o planejamento e desenho de políticas de cooperação técnica e científica; bem como coordenar e facilitar a negociação e execução de acordos e programas de cooperação em áreas bilaterais e multilaterais (p.2).

A criação do *Instituto Mexicano para la Cooperación Internacional* – IMEXCI, em 1988, segundo Isaias (2016), foi um dos eventos que mais repercutiu nas instituições de cooperação mexicana. O Instituto foi dividido em quatro unidades administrativas, responsáveis pelas várias questões de cooperação na SRE mexicana, a saber: 1) *A Dirección General de Coperación Técnica y Científica* – DGCTC; 2) *A de Cooperación Educativa y Cultural*; 3) *De Organismos de Coperación Económica Y de Desarrollo*; e, 4) *Para a Cooperación con Centroamérica y El Caribe*. Assim, Isaias (2016) escreveu:

“[...] Com esto, el IMEXCI buscó consolidar un sistema articulado de cooperación internacional cuyas facultades se encauzaron a la Planeación, Gestión y coordinación de los programas y proyectos de las vertientes de recepción y oferta de cooperación; así como em la implementación de las primeras iniciativas de cooperación horizontal” (p.2).

Desde o ano de 2000, a SRE faz uma reestruturação no Departamento de Cooperação Internacional. Neste sentido, no ano de 2001, conforme o Regulamento Interno da SER, foram revogados os poderes de IMEXCI e das direções-gerais. A Cooperação com América Central e Caribe se juntou ao DGCTC; a Direção-Geral de Educação e Cooperação Cultural fundiu-se à Direção-Geral dos Assuntos Culturais; e, a Direção Geral para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento ficou associado à Direção Geral de Promoção Econômica Internacional. Também no ano de 2004, a fim de tornar a política externa uma ferramenta-chave exitosa para os objetivos de desenvolvimento econômico e social no México, a SRE criou a *Unidad de Relaciones Económicas y Cooperación Internacional* – URECI, que se juntou ao DGCTC (ISAÍAS, 2016).

Assim, em 06 de abril de 2011, foi publicado no Diário Oficial mexicano a *Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – LCID. Isaias (2016) destaca como uma de

suas principais características a capacidade de formação *soft power* – atributo que facilita e impulsiona as relações diplomáticas entre as nações.

A LCID representa a base jurídica para a política de Cooperação Internacional mexicana, estabelecendo princípios, instrumentos, responsabilidades e orientações (VEGA, 2014), conforme 1<sup>er</sup> Informe Labores (2012-1013);

A LCID estabelece tópicos de cooperação, educação e cultura. No âmbito da cooperação, os eixos têm sido a internacionalização de instituições de pesquisa e educação superior. Isso visa estimular o aumento do número de estudantes estrangeiros, os quais contribuem para o fortalecimento dos programas internacionais de instituições mexicanas, bem como pode propiciar um maior conhecimento de estudantes mexicanos em instituições de educação superior, especializadas em áreas prioritárias para o México. Tem o propósito de promover universidades e centros de pesquisas do México como destino para estudantes de países latino-americanos, a fim de fomentar a integração regional em temas chaves para o desenvolvimento do país, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de redes entre universidades, por meio de firmação de acordos que apoiem o fortalecimento de suas funções de docência e pesquisas, criação de redes e disseminação de conhecimento, bem como o estabelecimento de mobilidade estudantil, ferramenta mais visível de cooperação educacional para incentivar o desenvolvimento do capital humano (pp.136).

A lei é composta de quatro órgãos, a saber: 1) *Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – AMEXCID; 2) *Programa de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – PROCID; 3) *Registro Nacional de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – RENCID, o qual alimenta o *Sistema de Información de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – SICID – pilar estatístico que facilita a quantificação e prestação de contas em termos de oferta e recebimento de *Cooperación Internacional para el Desarrollo* – CID; e, 4) *Fondo Nacional de Cooperación Internacional para el Desarrollo* – FONCID – pilar financeiro, gerido por uma relação de confiança pelo Comitê Técnico de Administração – constituído pelo SRE, pela AMEXCID e pela *Secretaria de Hacienda y Crédito Público* – SHCP.

A AMEXCID é o órgão responsável pelas convocatórias de concessão de bolsas de estudos para estrangeiros estudarem no México, em níveis de pós-graduação *lato sensu*: especialização e *stricto sensu*: mestrado e doutorado. Além disso, patrocina outros programas de mobilidade estudantil em graduação e pesquisas em pós-graduação, como, por exemplo, a *Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico*, que oferta

bolsas de graduação (mobilidade estudantil) para um determinado período acadêmico, assim como bolsas para estágios de doutoramento e professor (mobilidade acadêmica) por período de até um ano letivo. A Plataforma prevê a concessão de 100 bolsas de estudos anuais por país membro, sendo 75 bolsas para mobilidade estudantil (graduação) e 25 bolsas para mobilidade acadêmica (doutorado e docentes).

No limiar da década de 1990, o governo mexicano iniciou sua política de mobilidade científica (LOPES & CHUC, 2012) centrada em escolhas diversificadas e individuais, ofertando vantagens e/ou oportunidades. Em referência ao processo de atração, o governo tinha como objetivo fortalecer a capacidade científica do país. Neste contexto, Didou e Durand (2013) observam que foi no ano de 1992 que o governo buscou recursos do Banco Mundial para iniciar o *Programa de Apoyo a la Ciencia em México – PACIME*, cuja finalidade era atrair cientistas de outras partes do mundo, uma vez que naquele período havia um significativo movimento de fuga de cérebro da região Leste da Europa e da América Central. Sobre isso Didou e Durand (2013) escreveram:

*En la década de 1990, el gobierno mexicano buscó atraer a extranjeros para fortalecer las capacidades científicas nacionales. A partir de 1992, implementó el Programa de Apoyo a la Ciencia em México (PACIME), con recursos propios y del Banco Mundial. El PACIME financio las Cátedars Patrimoniales Nivel II em una época favorable, dado el éxodo de competencias que afectaba a los países de la ex Europa del Este y de América Central y entre 1992 y 2000 (p.69).*

Didou (2010) mostra que no período em questão, o México conseguiu atrair mais de 2.284 pesquisadores pelo Programa PACIME.

## 5.2 BECAS DE EXCELENCIA DEL GOBIERNO DO MÉXICO PARA EXTRANJEROS

O quadro de referência para o projeto e a execução da política externa do México, segue, por um lado, os princípios estabelecidos em sua carta constitucional e, por outro lado, se conecta com as normas do Direito Internacional. Os princípios normativos quanto à celebração de acordos e tratados internacionais são estabelecidos pelo artigo 89, seção X da Constituição Política do México. Nesse contexto, a cooperação internacional para o desenvolvimento se constitui como um dos princípios consagrados naquela Constituição.

A Secretaria de Relações Exteriores do México – SRE é o órgão coordenador do programa de bolsas de estudos para estrangeiros. O programa *Becas de Excelencia del Gobierno do México para Extranjeros* é desenvolvido no âmbito de convênios bilaterais e multilaterais, bem como como via acordos especiais. A SRE, através da AMEXCID, oferece bolsas de estudos em níveis de graduação e pós-graduação a mais de 180 países. É preciso salientar, que mais de 90 Instituições Mexicanas de Ensino Superior – IESs mexicanas participam do programa.

O Quadro 6, a seguir, apresenta os requisitos para que um candidato pleiteie uma bolsa de estudos do program aqui em análise..

**Quadro 6: Requisitos ao pleito, documentos e demais benefícios da bolsa de estudos *Becas de Excelencia del Gobierno do Mexico para Extranjeros*.**

<b>Nível: Doutorado, pesquisa doutorado e pós-doutorado.</b>		<b>Tempo: 36 meses</b>	
<b>Requisitos</b>	<b>Documentos</b>	<b>Benefícios</b>	
O candidato deve possuir nacionalidade e residência em um dos 180 países que possuem acordo de cooperação com o México.	O candidato deve apresentar o pedido de bolsa de estudos para a Embaixada do México localizada no país de origem do requerente ou para a embaixada concorrente, anexando a seguinte documentação ao pedido:	Passagens aéreas:	Para a cidade anfitriã da instituição acadêmica receptora México; Retorno para o país de origem.
O candidato deve ser diplomado em grau universitário, mestrado ou doutorado, dependendo do nível de estudo que vai realizar.	Aplicação oficial do seu governo.	Suporte mensal para manutenção:	Cinco salários mínimos estabelecidos para o Distrito Federal para bolsas de doutorado, pesquisa de doutorado, estadias pós-doutorado.
	Formulário de inscrição.		
O candidato deve ser aluno bem avaliado do último ano de estudos, ou seja, possuir uma média equivalente a 8 na escala de 0 a 10.	Carta escrita em detalhes sobre a motivação para a realização dos estudos ou pesquisa no México.		
O candidato deve portar uma carta de aceite da instituição onde pretende realizar os	<i>Curriculum vitae</i> (máximo de três páginas).		

estudos ou participar de um programa em uma das instituições mexicanas que fazem parte da chamada.			
	Carta de aceitação acadêmica da instituição mexicana receptora, assinada por uma autoridade responsável (Diretor do Escritório de Assuntos Internacionais, Diretor de Intercâmbio Acadêmico; Diretor de Pós-Graduação, Coordenador de Pós-Graduação etc.), indicando a duração dos estudos com datas de início e prazo, bem como a modalidade dos estudos a realizar. No caso de pesquisa, a carta deve indicar o nome do possível orientador.		
	Cópia do certificado do último grau de estudos.		
	Para candidatos que não têm a língua espanhola como materna, devem apresentar prova de conhecimento na língua espanhola, módulo avançado, emitido por uma universidade ou escola credenciada.		
	Documentos pessoais: certidão de nascimento, passaporte, atestados médicos atualizados emitidos por instituição pública e/ou privada, fotografias recentes, uma tradução simples para o espanhol dos documentos que estejam em um idioma diferente.		

Fonte: Universia/2016

A política sobre a formação de RH de alto nível no México tem como principal objetivo posicionar a pós-graduação mexicana na arena internacional (SOLER, 2014). Nos últimos anos, o papel do México como fornecedor de cooperação tem aumentado significativamente. Neste sentido, além de se consolidar como parceiro estratégico para

muitas cooperações tradicionais, também desenvolve uma significativa cooperação no âmbito regional.

País de renda média, o México, além de se destacar pela interconexão regional, também se destaca por sua adesão à Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento – OCDE. Logo, a propensão de aumento da capacidade de absorção de conhecimentos científico, tecnológico e de inovação motiva muitos estudantes estrangeiros, principalmente nas áreas das Ciências Sociais, Biologia e Química a realizarem ali os seus estudos de pós-graduação.

De acordo com Soler (2014), somente no ano de 2014, o México atraiu 2.178 estudantes estrangeiros para a formação pós-graduada *stricto sensu* em universidades mexicanas (vide Tabela 7, a seguir).

**Tabela 7: Distribuição de estudantes estrangeiros no México, por país de origem – ano 2014 (%).**

País de Origem	Bolsistas	
	s	%
	(Q)	
Colômbia	786	36,1%
Cuba	184	8,4%
Equador	121	5,6%
Espanha	112	5,1%
Peru	69	3,2%
Bolívia	68	3,1%
Argentina	62	2,8%
Chile	56	2,6%
Estados Unidos da América	53	2,4%
Guatemala	50	2,3%
Venezuela	50	2,3%
Costa Rica	41	1,9%
Índia	40	1,8%
Nicarágua	37	1,7%
Alemanha	36	1,7%
Honduras	36	1,7%
Brasil	31	1,4%
El Salvador	30	1,4%
França	27	1,2%

Itália	25	1,1%
Rússia	21	1,0%
Haiti	20	0,9%
Uruguai	18	0,8%
Paraguai	14	0,6%
Bélgica	12	0,6%
Canadá	11	0,5%
Iran	11	0,5%
Panamá	11	0,5%
República Dominicana	11	0,5%
Outros	135	6,2%
<b>Total</b>	<b>2.178</b>	<b>100</b>

Fonte: DAPYB: CONACYT, adaptado de Soler (2014).

O México se apresenta como um dos principais fornecedores de cooperação na América Central. Apesar da ênfase no desenvolvimento regional, também é um parceiro estratégico de muitas cooperações tradicionais (VEGA, 2014). Neste contexto, cabe destacar o papel relevante da SRE quanto às relações bilaterais e multilaterais sobre C&T (SALAZAR, 1997).

### 5.2.1 Cooperação Técnica e Científica.

O México é um país com ampla tradição em cooperação científica internacional. A cooperação mexicana é praticada em duas dimensões, isto é, além de oferecer, também recebe cooperação técnica e científica de outros países. Tal característica horizontal gera benefícios com as trocas de experiências, com conhecimentos e tecnologias (ABC<sup>32</sup>, 2017).

A dinâmica em questão permite que aquele país receba cooperação dos países mais desenvolvidos, ao mesmo tempo em que oferece cooperação aos países com menor desenvolvimento (SRE<sup>33</sup>, 2003). O México pratica cooperação internacional como instrumento de desenvolvimento socioeconômico e meio de integração regional. Neste ponto, “a cooperação com América Central tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico e social dos países da região, além de intensificar as relações destes países com o México” (SRE, p.1).

<sup>32</sup> Agência Brasileira de Cooperação.

<sup>33</sup> SRE: Secretaria de Relaciones Exteriores do México.

Para tal finalidade, o México conta com uma comissão composta de 23 agências e instituições. Essa comissão é integrada à Secretaria de Relações Exteriores, por meio da Subsecretaria de Relações Econômicas; da Cooperação Internacional e da Secretaria Técnica, através da Direção Geral da Cooperação Técnica e Científica-DGCTC (SRE, 2003).

Em particular, o sistema de cooperação do México é caracterizado por uma grande variedade de atores, com participações diversificadas de funções. A LCID de 2011 forneceu as bases jurídicas para fortalecer o papel do México como parceiro de desenvolvimento (VEGA, 2014), sendo a principal criação a AMEXCID.

Conforme expresso no artigo 89 da Constituição mexicana, a cooperação para o desenvolvimento se dá nos seguintes princípios normativos de política externa, a saber: (i) Solidariedade internacional; (ii) Promoção de direitos humanos; (iii) Responsabilidade global; e, (iv) Responsabilidade mútua – instrumento para consolidar a presença suave (*soft*) no exterior e reforçar os esforços nacionais de desenvolvimento (VEGA, 2014).

#### 5.2.1.1 Cooperação técnica e científica como instrumento *soft power*

Parceiro estratégico, o México tem se revelado no papel de fornecedor de cooperação com ênfase no desenvolvimento regional, principalmente com a América Latina e o Caribe, mantendo uma relação natural, considerando as heranças linguística e cultural. No Programa setorial de Relações Exteriores 2013-2018, publicado no Diário Oficial em 13 de dezembro de 2013, consta como objetivos da cooperação bilateral: consolidar, fortalecer e aprofundar relações com diferentes países da região. O documento também coloca a América Central como região estratégica, aos países fronteiriços do lado sul mexicano: porta de entrada da América Latina.

O documento em questão reconhece que a “cooperação técnica e científica mexicana com a América Central é ampla e importante para o desenvolvimento da região, além de ser instrumento de fortalecimento institucional por meio da capacitação e treinamento de recursos humanos” .

Como parte do exercício de compreensão, procurou-se analisar alguns traços de *soft power*. De acordo com o terceiro Relatório de Trabalho da SRE, o poder suave do México está associado à política externa do país na América Latina – política que estabelece as bases para uma cooperação duradora ancorada em projetos regionais de longo prazo (México, 2015).

O reforço vem dos laços estratégicos com ações de cooperação multilateral, especificamente quanto às ações de cooperação técnica e científica, bem como dos frequentes acordos bilaterais que promovem atualizações e expansão das agendas, em matéria acadêmica.

Neste sentido, vale questionar: como tais recursos podem ser usados para apoiar a política externa mexicana na região? Através da AMEXCID – agência coordenadora do processo, se promove parcerias multilaterais como principal instrumento da oferta de cooperação. Mas, no longo prazo, se desenvolve projetos, em maior escala, visando desenvolver sinergias entre diferentes atores e modos de cooperação (México, 2015).

A América Central é a região prioritária para a oferta de cooperação regional e bilateral. Nos últimos anos foram implementados mais de 45 projetos de cooperação técnica e científica bilateral nas áreas ambientais; segurança pública; educação técnica; estatística; agricultura e turismo sustentável com a participação de especialistas do México e da região (p.163).

De acordo com o relatório da Segunda Reunião do Comitê de Cooperação da Associação Estratégica do México, a Cooperação técnica e científica entre México e Costa Rica apresenta uma taxa de aplicação que chega a 67% dos acordos firmados entre os dois países.

Na região do Caribe, foram implementados 12 projetos de cooperação técnica e científica com Guiana, Cuba, Haiti e República Dominicana. Dos acordos de cooperação técnica firmados com o Haiti, foram desenvolvidos seis projetos nas áreas de agricultura, meio ambiente e desenvolvimento socioeconômico. E ainda, oito acordos foram firmados com a República Dominicana, os setores selecionados foram: indústria e comércio, meio ambiente, energia e capacitação do trabalho (México, 2015).

No plano multilateral, a XXIV Cúpula Ibero-Americana realizada em dezembro de 2014, na cidade de Vera Cruz, México, foram aprovadas três iniciativas de cooperação, sendo uma sobre a inclusão de jovens na plataforma de formação e duas no que tange ao apoio à cultura da região. No Programa para a América Latina em Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento, 61 autoridades mexicanas participaram de 45 redes temáticas referentes às seguintes áreas: alimentação; agricultura; saúde; desenvolvimento industrial; ecossistemas; tecnologias da informação – TIs e ciências (p.166).

A cooperação é ancorada em projetos regionais que, por sua vez, encontram sua melhor expressão na região ibero-americana, onde instituições mexicanas participam de programas de cooperação com liderança.

### 5.3 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO

#### 5.3.1 DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS

No Brasil, o Ministério das Relações Exteriores – MRE possui competência sobre a formulação de política exterior do país. Neste contexto, atua na promoção internacional dos interesses e valores brasileiros, buscando expandir a capacidade de influência brasileira no sistema internacional. Para tanto, faz uso do instrumento de política “cooperação internacional educacional”. Tal processo se dá no âmbito da diplomacia multilateral via negociação de acordos e plano de ação.

A Divisão de Temas Educacionais – DCE é responsável pelos temas ligados à educação no MRE. Nesse contexto, trata dos assuntos que se referem à cooperação educacional oferecida pelo Brasil, além de participar de demais atos internacionais referentes à cooperação educacional no plano internacional.

O MRE, atua como um dos pilares da internacionalização da educação superior em três frentes integradas, quais sejam: 1) Cooperação Técnica Bilateral e Multilateral; 2) Cooperação entre os Países em Desenvolvimento; e, 3) Cooperação Científica e Técnica.

Responsável pelo aumento do fluxo migratório de estudantes para o Brasil nas últimas décadas, a DCE têm intensificados os acordos bilaterais, principalmente com a América Latina e o continente africano. Desde o ano de 2003, aquela Divisão possui como principais ações ( vide Quadro 7, a seguir):

**Quadro 7: Principais atribuições da Divisão de Assuntos Educacionais do Ministério da Relações Exteriores**

Trata de assuntos referentes à cooperação educacional no Brasil;
Coordena juntamente com o Ministério da Educação, o funcionamento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação;
Coordena em conjunto com o Ministério da Educação e Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações o funcionamento do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação;
Trata dos assuntos referentes à cooperação educacional recebida pelo Brasil de outros países, organismos internacionais ou agências estrangeiras;

Participa de negociações e acordos, programas executivos de trabalho e demais atos internacionais relativos à cooperação educacional;
Divulga oportunidades de estudos oferecidos a brasileiros.

Fonte: DCE/MRE

Neste contexto, é possível perceber que o processo de internacionalização da educação superior brasileira está imbricado à política externa brasileira. De acordo com o MRE, a cooperação educacional repercute em três vertentes, a saber: 1) Economia – a educação, em relação à qualificação de mão-de-obra, interfere no desenvolvimento econômico; 2) Política – ao representar uma agenda positiva, a cooperação educacional promove a aproximação do Brasil com outros países, por meio da atração de estudantes estrangeiros – o MRE projeta como visão, “um Brasil que age com base em princípios de solidariedade favorecendo a formação de uma cultura de paz, compreensão mútua entre os países cooperantes”; e, 3) Cultural – o MRE compreende que uma convivência de aprendizado do idioma bem como a troca de experiências, pode levar ao estreitamento de laços entre os países.

Por fim, destacam-se entre as principais competências da DCE o tratamento político dos temas educacionais nos fóruns multilaterais da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, da Organização dos Estados Americanos – OEA, da Organização dos Estados Íbero-Americanos – OEI, da União das Nações Sul-Americanas – UNASUL, do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL.

### 5.3.2 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO

O PEC-PG é um instrumento de cooperação educacional do governo brasileiro, criado oficialmente em 1981 por meio do protocolo de regulação, mas somente em 1983 que suas atividades acadêmicas foram iniciadas, quando formou parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação – Capes/MEC e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq/MCTIC. Fruto de tratado de cooperação internacional do governo brasileiro com diferentes países ou instituições internacionais, sua principal missão é conceder bolsas de estudos de pós-graduação *stricto sensu* para estrangeiros estudarem no Brasil.

De certo modo, a concessão de bolsas de estudos para estrangeiros estudarem em universidades brasileiras se constitui na mais antiga forma de cooperação ofertada pelo Brasil a outros países. Todavia, para que o estudante estrangeiro participe do programa em questão, terá que ser nacional de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional (MRE, 2018). Vale destacar que as bolsas são para a formação de recursos humanos, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, em IESs brasileiras.

O processo de gestão do PEC-PG se dá em conjunto por três órgãos: o MRE via DCE – a quem cabe a divulgação do programa no exterior, bem como o pagamento das passagens dos estudantes; o MEC via Capes – a quem cabe realizar o processo seletivo e pagamento das bolsas de doutorado de todos os países cooperantes e de mestrado para o Timor-Leste; o MCTIC, via CNPq – a quem cabe a seleção e pagamentos das bolsas de mestrado, com exceção de Timor-Leste.

Seguindo a legislação brasileira<sup>34</sup>, o MRE manifesta que as bolsas de mestrados sejam voltadas para a formação acadêmica para um período máximo de 24 meses, enquanto as bolsas de doutorado que objetivam a formação de pesquisadores, onde a defesa de tese, em determinadas áreas do conhecimento, deve representar uma contribuição original para a ciência, tem prazo máximo de 48 meses. Vale destacar que somente cursos avaliados pela CAPES, a partir de conceito três, poderão receber estudantes do programa em questão. Contudo, não há restrição quanto às áreas pretendidas, e todas as áreas do conhecimento podem receber bolsistas do PEC-PG.

O Brasil estabelece critérios para aceitar candidaturas ao programa: (i) O candidato não pode ser portador de visto permanente no Brasil; (ii) O candidato não pode ser brasileiro ou possuir genitores brasileiros; e, (iii) O candidato deve ser cidadão dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou de C&T.

Além dos requisitos supramencionados, outros critérios também devem ser observados no ato da candidatura do pleito, tais como: (i) Ter permanecido no país de origem, interstício mínimo, na quantidade de anos após ter obtido o diploma brasileiro, no caso de ex-estudantes graduado pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G; (ii) Ter curso de

---

<sup>34</sup> No Brasil, a primeira regulamentação do sistema de pós-graduação *stricto sensu*, foi por meio do parecer nº 977/1965. Esse parecer além de reconhecer a origem da pós-graduação, atribui a formação para o mestrado e doutorado, como científica e tecnológica, com natureza acadêmica e de pesquisa.

graduação em qualquer área do conhecimento científico; (iii) Não ter iniciado mestrado no Brasil; (iv) Comprovada proficiência em língua portuguesa; (v) Apresentação de Carta de Aceite de IES brasileiras em curso de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela CAPES com conceito mínimo 3; (vi) Ter currículo cadastrado e/ou atualizado na Plataforma Lattes do CNPq; (vii) Ser financeiramente responsável pela passagem de vinda para o Brasil e por sua manutenção até o recebimento da primeira mensalidade da bolsa PEC-PG; (viii) Não possuir formação anterior no mesmo nível do estudo pretendido e passagem aérea de retorno à capital do país de origem, concedida pelo MRE (BRASIL, 1981).

De acordo com o MRE, no período de 2007-2013 foram selecionados 1498 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para estudarem em universidades brasileiras com bolsa de estudo do PEC-PG (Vide Quadro 8, a seguir).

**Quadro 8- Distribuição de candidatos estrangeiros selecionados pelo Ministério das Relações Exteriores/Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação para realizar mestrado ou doutorado no período 2007-2013, por país cooperante.**

PAÍS/ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total por país
Angola	7	5	2	8	10	8	2	42
Argentina	16	8	16	14	6	5	4	69
Benin	0	0	1	0	1	2	1	5
Bolívia	10	7	13	8	8	4	7	57
Cabo Verde	6	8	7	15	4	14	13	67
Camarões	0	2	0	0	0	1	0	3
Chile	6	7	6	5	5	11	5	45
China	0	0	0	0	1	3	2	6
Colômbia	26	51	79	61	68	66	110	461
Costa do Marfim	3	0	0	0	0	1	1	5
Costa Rica	1	1	4	2	3	1	4	16
Cuba	4	5	5	4	6	5	14	43
Egito	0	1	0	0	0	0	0	1
El Salvador	0	2	0	1	0	0	0	3
Equador	13	10	5	9	7	6	7	57
Guatemala	2	2	0	2	1	1	3	11
Guiné-Bissau	2	3	2	6	2	5	4	24

Haiti	0	0	0	1	0	4	3	8
Honduras	0	0	0	0	0	1	0	1
Índia	0	0	2	0	1	0	0	3
Jamaica	0	0	0	0	0	1	0	1
México	5	5	4	3	8	3	2	30
Moçambique	12	9	3	8	21	24	52	129
Nicarágua	1	0	2	0	3	0	1	7
Nigéria	0	0	0	1	0	2	0	3
Panamá	2	1	2	1	0	3	0	9
Paquistão	0	0	0	0	0	0	0	0
Paraguai	10	8	12	4	8	7	4	53
Peru	25	27	33	20	36	32	34	207
República Democrática do Congo	1	0	0	0	0	0	1	2
República Dominicana	1	2	4	1	0	1	1	10
São Tomé e Príncipe	0	0	1	1	1	2	2	7
Senegal	1	0	0	0	0	0	0	1
Tanzânia	0	0	0	0	0	0	0	0
Togo	0	0	0	0	0	0	0	0
Suriname	0	0	0	0	0	1	0	1
Timor Leste	11	14	16	6	6	3	0	56
Trinidad e Tobago	0	0	0	0	0	1	0	1
Uruguai	5	4	9	6	3	3	6	36
Venezuela	0	1	2	1	6	5	3	18
Total por Ano	170	183	230	188	215	226	286	1498

Fonte: Ministério das Relações Exteriores (Histórico do PEC-PC).

Entre os países supramencionados no Quadro 8, destacam-se Colômbia – 461 estudantes de mestrado e doutorado (este assunto será tratado logo mais adiante) –, Peru – 207 bolsas para mestrado e doutorado – Moçambique – 129 estudantes de pós-graduação

*stricto sensu* (mestrado e doutorado) – nações mais beneficiadas do PEC-PG. Contudo, cabe ressaltar que grande parte dos estudantes que demandam bolsas do PEC-PG para estudar pós-graduação *stricto sensu* em universidades brasileiras são oriundos de países da América Latina.

No Brasil, o PEC-PG é o principal instrumento de mobilidade acadêmica internacional de entrada. Neste sentido, o Brasil participa da formação de RH altamente qualificados, proporciona intercâmbio cultural e estabelece relações de cooperação acadêmica entre as universidades brasileiras e seus pares no exterior. Assim, o PEC-PG se caracteriza por exercer atividade de cooperação educacional entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo ou Memorando de Entendimento de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, para a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante do expostotem-se o seguinte questionamento: a relevância da pós-graduação brasileira, na geopolítica do conhecimento da América latina, credencia o Brasil como gerador de *soft power*? Na tentativa de responder tal questão, nos itens que se seguem, serão apresentados alguns resultados da diplomacia pública brasileira sobre a prática de cooperação educacional brasileira via PEC-PG.

### 5.3.3 NUANCE DE *SOFT POWER* NA DIPLOMACIA PÚBLICA BRASILEIRA

Nesta seção tem-se uma avaliação da capacidade de possíveis traços de *soft power* do PEC-PG. Assim, optou-se por escolher a Colômbia como objeto de análise da política do programa, pois, aquela nação é a região latino-americana que mais demandou bolsas de estudos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) do PEC-PG – cerca de 1/3 do total das bolsas, no período de 2007-2013 foram disponibilizadas para estudantes colombianos, como resultado de acordos bilaterais entre os dois países.

#### 5.3.3.1 Maximizando os benefícios da mobilidade acadêmica internacional: uma experiência exitosa do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

Neste item tem-se uma análise da política de cooperação técnica da diplomacia pública brasileira expressa no PEC-PG, que se mostra exitosa quanto à tendência de demanda de

estudantes colombianos por formação pós-graduada no Brasil. O quadro de referência é o exame da estrutura do sistema de educação superior colombiano, onde a estratégia do processo de internacionalização deste<sup>35</sup> decorre da natureza da educação superior do país – caracterizada pela maior participação do ensino universitário em relação à formação técnica profissional e tecnológica.

Estabelecer a Colômbia entre os países mais competitivos da região têm sido prioridade, política estatal, que nas palavras da então Vice-Ministra da Educação Superior, Natália Ariza Ramírez (2015), é um dos “[...] principais desafios impostos à Colômbia é assegurar que os cidadãos colombianos se tornem os mais educados da América Latina até 2025” (p.1). Segundo alguns especialistas, apenas o Ensino Superior não satisfaz as necessidades de uma economia competitiva (HOLM-NIELSEN, TORRN, BRUNNER, BALÁN, 2005).

Como bem reconhece o trabalho de Cuadro (2009), o desafio é capacitar RH para competitividade em maior escala, tendo em vista a assimilação eficaz em relação às mudanças da C&T.

A formação de capital humano em C&T ganhou evidência na literatura como elemento de desenvolvimento econômico. Neste sentido, Schutz (1962) observou que a cada aumento de instrução, a produtividade aumenta e, por conseguinte, os lucros futuros também aumentam, desencadeando fontes de crescimento econômico. Assim, tem-se um efeito que ilustra bem a característica da estrutura da educação superior da Colômbia: Schartzman (2012) revela que na América Latina, em termos de desenvolvimento de capital humano, inovação e produtividade a Colômbia fica atrás de países como o México, Chile e Brasil (SCHWARTZMAN, 2012).

Diante do exposto, é preciso questionar: qual é o padrão de educação superior de qualidade e de sistema de ciência, tecnologia e inovação – CT&I que a Colômbia postula? Neste debate, buscam-se respostas para a pergunta de Barrios (2014:28), em duas das dez<sup>36</sup> questões definidas pelo documento “*Acuerdo por lo Superior 2034*”, do *Consejo Nacional de*

---

<sup>35</sup> Para este estudo, o termo “internacionalização do ensino superior” pode ser entendido como uma interação dinâmica entre as políticas e atividades de governo e instituição de ensino superior que visa tornar o ensino superior mais sensível aos desafios do contexto internacional (WENDE, 2001); (KNIGHT, 2004). Na América Latina, o termo também é usado para se referir à cooperação para o desenvolvimento internacional (KNIGHT, 2005), em particular, a inclusão da palavra “desenvolvimento” implica na existência de financiamento ou apoio de um corpo bilateral ou multilateral.

<sup>36</sup> 1-Educação inclusiva: acesso, permanência e graduação; 2-qualidade e relevância; 3-investigação (ciência, tecnologia e inovação); 4-regionalização; 5-Articulação entre o ensino superior e a educação secundária para o trabalho e desenvolvimento humano: rumo ao sistema de educação superior; 6-Comunidades universitárias e bem-estar; 7-Novos métodos de ensino; 8-Internacionalização; 9-Estrutura e governança do sistema; 10-Sustentabilidade financeira do sistema.

*Educación Superior* – CESU, a saber: 1) Internacionalização da educação superior; e, 2) Pesquisa em CT&I. Com base nestas diretrizes, a Colômbia busca se posicionar entre um destino de qualidade acadêmico internacional, particularmente na América Latina e no Caribe (BARRIOS, 2014).

Nesse processo, um dos instrumentos mais eficazes para assegurar tais aspirações diz respeito às relações de cooperação acadêmica entre as universidades da Colômbia e seus pares no exterior (BARRIOS, 2014), onde a mobilidade acadêmica internacional emerge como elemento chave de internacionalização do Ensino Superior. Nos estudos e pesquisas de Knight (2001; 2004; 2005), Wende (2001; 2015), Jaramillo (2005), De Wit (2014) e Men&Czyk (2013), a dimensão internacional das instituições por meio das políticas, financiamentos e programas são percebidos como práticas amplas e inclusivas. Um bom exemplo é a ideia de colaboração entre países em desenvolvimento, denominada cooperação sul-sul (KNIGHT, 2005).

Considerando a abertura da economia e a diplomacia do país, Ramírez (2015) argumenta que a prática da cooperação internacional se tornou ação prioritária. No entanto, o autor reconhece que a principal razão para o impulso do processo foi a inclusão, no ano 2013, do critério de avaliação de instituições e programas pelo *Consejo Nacional de Acreditación* – CNA, do fator de visibilidade nacional e internacional. Neste sentido, as ações de políticas, que podem gerar efeito positivo quanto ao processo de internacionalização da Colômbia se dão via *Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior* – MAPES e Projeto Estratégico.

O Projeto Estratégico do *Ministerio da Educación de Colômbia*, criado em 2009, expressa ações com fins de reforçar a construção de capacidades em internacionalização das IESs daquele país. Com base no objetivo do projeto, a pasta em questão propõe facilitar a inserção da educação superior no contexto internacional. Para tanto, torna o território colombiano um espaço para a integração regional, além de firmar acordos com países estratégicos, a fim de facilitar a aprovação e o reconhecimento, para fins acadêmicos, de títulos estrangeiros na Colômbia, estabelecendo alianças internacionais de cooperação internacional.

O outro instrumento que promove as boas práticas internacionais são as MAPES. Fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores, tal dispositivo possibilitou a realização de um mapeamento sobre as estruturas e o funcionamento dos sistemas de educação superior de outros países. Barrios (2014) descreve sua funcionalidade como um facilitador de identificação de possíveis áreas sujeitas à

colaboração. Nesse sentido, reconhece que o instrumento em questão pode facilitar a mobilidade acadêmica da Colômbia, bem como contribuir para o aumento do conhecimento sobre as boas práticas acadêmicas de instituições estrangeiras. De modo prático, as missões de mapeamento foram realizadas no período 2012-2013, em agências de fomento no Brasil, Bolívia, Equador, México, Nova Zelândia, Peru e Turquia, com o apoio da diplomacia colombiana, diz a autora, (p. 36).

Quanto à mobilidade acadêmica de entrada e de saída da Colômbia, MEN & CCYK (2013) revelam que em um total de estudantes da educação superior (graduação e pós-graduação) registrados até novembro de 2013, aqueles de entrada representaram 0,24% do número total de matriculados nas IESs, enquanto aqueles de saída representaram 0,73% desse total:

*“Al compara el número absoluto de estudiantes internacionales entrantes (14.755) contra el número total de estudiantes salientes (22.316) de las IES para el período 2009-2013, se aprecia que las IES colombianas envían más estudiantes de los que reciben. Los estudiantes internacionales que entran por concepto de dicha movilidad son aproximadamente un 66% de los que salen”*(MEN&CCYK, p.82).

Nesse contexto, em um artigo sobre os destinos da internacionalização da Colômbia de ano de 2012, o então Embaixador do Brasil na Colômbia, Antônio Mena Gonçalves, em coautoria com o diplomata brasileiro João Ernesto Christófolo, salientam que entre os países mais procurados por estudantes colombianos para a formação em pós-graduação *stricto sensu*, sobressai o Brasil. De certo modo, os autores vão mais além à questão quando vinculam o Brasil como ator central no processo de internacionalização da educação superior da Colômbia. Esse assunto será abordado adiante.

#### 5.3.3.2 Características da estrutura do sistema de educação superior na Colômbia

O sistema de educação da Colômbia, desde sua origem, (JARAMILLO, 2005), foi influenciado pelo modelo de educação do exterior. No século XVI, seguia o modelo espanhol e, três séculos mais tarde, empregou o modelo napoleônico. No início da década de 1990, desenvolveram-se políticas com a finalidade de modernizar, diversificar e aumentar o acesso da educação superior, conforme as exigências da economia mundial do saber. Nesse contexto,

o sistema de educação superior se encontra organizado pela Lei 30 de 1992, da Presidência da República (vide Tabela 8, a seguir).

**Tabela 8 – Estrutura da educação superior colombiana**

Natureza Jurídica das IES	Educação Superior	
	Graduação	Pós-Graduação
Instituições Públicas	Técnico Profissional	Especialização
Instituições Privadas	Tecnológico	Mestrado
	Profissional	Doutorado

Fonte: Ministério da Educação da Colômbia

Na Colômbia, a educação superior engloba a graduação e a pós-graduação. A graduação abrange: o ensino Técnico Profissional; as universidades ou escolas tecnológicas; e as profissionais que compreende a formação universitária e se ocupa da educação orientada para disciplinas puramente acadêmicas, isto é, se refere aos programas profissionais universitários. A educação pós-graduada compreende a especialização, que é de caráter: técnico profissional, tecnológica e de especializações profissionais; e, mestrado e doutorado.

Em outras palavras, o Ensino Superior se refere a todo ensino pós-secundário formal, universitário e não universitário, com duração mínima de dois anos (OECD; MINEDUCACIÓN, 2016). Se bem que o governo tem como prioridade gerir uma transição do setor de Ensino Superior centrado principalmente na educação acadêmica para outro sistema mais diversificado, *“pero integrado, que abarque todas las formas de educación conducentes a obtener títulos de educación superior, incluida la educación técnica, tecnológica y profesional”* (p.269).

Um dos críticos do atual modelo é o reitor da *Universidad de Ciências Aplicadas e Ambientales* – UDCA, Germán Montero. Em um editorial para a revista *Actualidad & Divulgación Científica* (2011), Montero pondera sobre as características do sistema que, segundo ele, se diferencia de outros países latino-americanos ou mesmo da Europa. Em suas ponderações, observa-se uma espécie de anormalidade na Lei 30, que é a existência de um grande número de “especializações”.

[...] en Colombia, el incremento de los posgrados se ha consolidado en las especializaciones. Así lo indican las estadísticas registradas por el Ministerio de Educación Nacional para el 2010, según, las cuales, el país cuenta con 6.059 Especializaciones, frente a 216

*programas de Doctorado y 1.076 de Maestría. Caso contrario es lo obtenido en otros países de América Latina, como Chile, México, Argentina y Brasil, para no hablar de Estados desarrollados, donde las Maestrías y los Doctorados tomaron impulso y se consolidaron y donde las Especializaciones ni siquiera han desempeñado un papel importante, quedando rezagadas a un tercer plano*<sup>37</sup>. (p.1).

Em verdade, o intuito do reitor da UDCA é apontar que na Colômbia tem-se um problema na oferta de cursos de pós-graduação, além de poucos programas de pós-graduação e, em sua maioria, com média ou baixa qualidade; e, apenas pouquíssimos cursos de doutorado são de melhor qualidade. Por outro lado, Montero destaca o alto custo das matrículas, a falta de financiamento e a oferta de programas desconectados com as necessidades do mercado. Assim, é possível perceber que o ensino da Colômbia é insuficiente para absorver a crescente demanda gerada pela exigência do sistema produtivo (CUADRO, 2009), mesmo com a expansão do Ensino Superior em curso, pois, é centrada na universidade privada.

Nesse aspecto, segundo dados do observatório do trabalho para a educação, no ano de 2015, 374.738 colombianos se formaram em programas de Ensino Superior, desse total 79,4% fizeram cursos de graduação, ao passo que apenas 20,6% do total lograram empreender algum curso de pós-graduação. Considerando o formato do sistema, canalizado para a iniciativa privada, a concessão de bolsas de estudos no exterior poderia ser uma alternativa. Contudo, dados do COLFUTURO<sup>38</sup> revelam que no período de 1992-2016, apenas 1.825 receberam apoio para realizar um doutoramento fora do país, com destaque para as Engenharias como área de maior número de contemplados.

Outra característica da educação superior do país diz respeito à elevada participação do nível de ensino universitário no Sistema Educacional Nacional, em comparação com a formação técnica profissional e tecnológica. Registros do *Observatório Laboral para la Educación* – órgão do *Ministerio da Educación Nacional de Colombia* – indicam que dos 298,799 titulados no ano de 2011, 44,25% correspondiam aos titulados em ensino universitário, enquanto apenas 32,7% tiveram formação em áreas técnica e tecnológica. E de um total de 345.090 de titulados no ano de 2013, 45,8% se titularam em áreas universitárias, ao passo que somente 33,7% se titularam nas áreas tecnológicas<sup>39</sup>. As informações fornecidas pelo referido Observatório sugerem que a participação da formação profissional técnica e

<sup>37</sup> Editorial da *Actualidad & Divulgación Científica* (2011), VOL.14 Nº2.

<sup>38</sup> Fundação para o Futuro da Colômbia: programa de bolsas de estudos Colombiano.

<sup>39</sup> Informações extraídas do Boletim da Educación Superior em Cifras- Junho de 2015.

tecnológica, não somente são inferiores, como também dão sinais de baixa participação destas áreas em atividades internacionais (JARAMILLO, 2005).

Os efeitos da escolaridade nas práticas produtivas também foram observados por Mena Gonçalves e Christófolo (2012) em pesquisa realizada em 13 áreas metropolitanas<sup>40</sup>, com o objetivo de observar o comportamento da formação para o mundo do trabalho. Na investigação, os autores delimitaram como período de observação os meses de outubro a dezembro de 2010. Como resultado de pesquisa, eles se depararam com um crescimento de 4,4% no total de pessoas empregadas, em relação ao mesmo período de 2009, ao passo que para o segmento de indivíduos com instrução superior, o aumento foi de 6,6%. Em resumo, os resultados indicam fortes sinais de que o emprego e a produtividade estão diretamente relacionados ao grau de formação dos cidadãos colombianos. Assim, a importância do ensino superior é tão expressiva na Colômbia que, atualmente, cerca de 84% daqueles com educação superior são empregadas, em comparação aos 72% daqueles com apenas formação secundária (OECD, 2015 *apud* OECD, MINEDUCACIÓN, 2016).

Em matéria de CT&I o *Consejo Nacional de Política Económica y Social* – CONPES, atenta, por meio de um documento sobre a relutância dos cidadãos colombianos, para a educação técnica e tecnológica, quando se trata da educação superior – aspecto que também reflete no comportamento do mercado de trabalho, onde os salários dos profissionais são menores em proporção aos egressos do ensino universitário (MEN & CCYK, 2013).

### 5.3.3.3 Estratégias políticas de internacionalização da educação superior

Na Colômbia, o processo de internacionalização da educação superior é gerido por um comitê. O comitê é composto pelo *Ministério de Educación Nacional*; pelo *Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos em el Exterior* – ICETEX; pelo *Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación* – COLCIENCIAS; pelo CNA; pelo *Serviço Nacional de Aprendizaje* – SENA; pelo *Ministério de Relaciones Exteriores*; pela *Asociación Colombiana de Universidades* – ASCUN e pela *Red Colombiana de Internacionalización* – RCI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Segundo MEN & CCYK (2013), o ICETEX foi uma das primeiras iniciativas colombianas de promoção da internacionalização da educação superior. Desde 1953 que se tem apoiado a mobilidade de colombianos para a realização de especialização no exterior.

---

<sup>40</sup> O estudo abrangeu a base de dados do Departamento Administrativo Nacional de Estatística da Colômbia (DANE).

Nos últimos anos, vários países têm ofertado bolsas aos colombianos através do ICETEX. Na parceria, a Espanha aparece como o principal provedor de bolsas, com um total de 264 bolsas no ano de 2012, e o Brasil desponta em quarto lugar, com um total de 44 bolsas para o mesmo período, atrás da OEA – 74 bolsas – e da França – 60 bolsas. Uma novidade nessa parceria é a China que surge como um novo ofertante de bolsas para a Colômbia, com um total de 18 bolsas naquele ano (MEN & CCYK, 2013).

A ASCUN<sup>41</sup>, em seu esforço para contribuir para o fortalecimento do Ensino Superior colombiano, promove várias ações sobre internacionalização, como, por exemplo, a ampla divulgação de programas de mobilidade acadêmica internacional, principalmente de países da América Latina. Em seu sítio, aquela associação divulga acordos específicos de intercâmbios acadêmicos firmado em cooperação internacional entre as universidades de excelência de várias partes do mundo, tais como: (i) BRACOL (Brasil-Colômbia) – acordo firmado entre a ASCUN e a GCUB- Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras; (ii) Convênio Marco de Cooperação – programa Movilidad Académica Colombia-Argentina – MACA – acordo firmado com o *Consejo Interuniversitário Nacional da República da Argentina* – CIN, cujo principal objetivo é fomentar a mobilidade acadêmica, bem como assegurar o intercâmbio de ambas as associações; (iii) Cooperação interinstitucional de mobilidade acadêmica entre Colômbia e México – disponibilização de 88 universidades tecnológicas mexicanas; e, (iv) *Movilidad Académica Estados Unidos - Colômbia* – USCOL, (ASCUN, 2017).

A RCI foi criada na década de 1990, por iniciativa de um grupo de gestores do segmento da internacionalização. É uma aliança interinstitucional que tem por norte facilitar processos de internacionalização da educação superior entre instituições colombianas e o resto do mundo. Ela promove uma série de eventos sobre internacionalização, entre os quais: projetos de cooperação; capacidade de negociação; dinamização de serviços de informação; estabelecimento de vínculos de cooperação nacional e internacional; participação de atividades, projetos e programas internacionais no âmbito do sistema nacional de ciência e tecnologia etc. (RCI, 2017).

Em resumo, três estágios marcam o processo de internacionalização do Ensino Superior da Colômbia. O primeiro estágio trata do modelo de universidades à luz das universidades europeias. No segundo estágio, é preciso destacar que no ano de 1950, algumas ações de internacionalização foram levadas a cabo. Sobre tal período, Juramillo (2005)

---

<sup>41</sup> Associação Colombiana de Universidades (ASCUN): foi criada em 1957 em resposta à instabilidade política, econômica e educativa, causada pela intervenção militar do país daquele ano, assumiu o compromisso de contribuir para o restabelecimento da ordem democrática e defesa da autonomia universitária.

observa que as políticas existentes não produziram os efeitos esperados, pois eram de caráter individual e poucas claras.

Juramillo relata que da década de 1960 a cooperação se intensificou, grande parte da ajuda concedida à Colômbia era de países industrializados, canalizada para a melhoria de RH. Nesse período, muitos estudantes colombianos que fizeram seus estudos avançados no exterior concretizaram tal ação com bolsas de estudos do ICETEX, sendo que os EUA eram considerados como o destino natural para aqueles que queriam continuar estudando pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que praticamente não havia este modal educacional no território colombiano. Essa fase do segundo estágio do processo foi caracterizada como exógena, unilateral e com grande ênfase na Cooperação Norte-Sul.

Por fim, o terceiro estágio do processo de internacionalização da Colômbia se deu por volta dos anos de 1990, orientado pelo contexto de mudança e globalização, amparado por um quadro legal, ou seja, pela Lei 30 do Ensino Superior de 1992. Contudo, outras ações também têm facilitado processo de internacionalização da educação superior na Colômbia, como, por exemplo, a criação de escritórios de relações internacionais na maioria das IESs – o que permite que um número considerável de colombianos tenha acesso a estudos no exterior.

#### 5.3.3.4 Janela de oportunidade

O Brasil é um ator emergente na oferta de educação internacional. Somente a partir de 1965, com o Parecer n. 977, que teve início a construção de um amplo sistema de pesquisa de pós-graduação (SCHWARTZMAN, 2014). Apesar do início tardio, houve um rápido acúmulo de quadros e capacidade de pesquisa que colocou as universidades brasileiras no ápice da produção científica da região.

Tradicionalmente focada em pesquisa, extensão e no trabalho acadêmico como forma de conhecimento (SCHWARTZMAN, 2015; SCHOTT, 1993; LAUS & MOROSINI, 2005), a pós-graduação brasileira se tornou a mais robusta da América Latina (CGEE, 2010), onde os programas de especialização, mestrado e doutorado se tornaram o centro da internacionalização das universidades. No mundo inteiro, os cientistas são particularmente atraídos por uma melhor ciência, por financiamento, por melhores condições de trabalho, entre outras razões (WENDE, 2015). Nesta perspectiva, muitas universidades internacionais, de países desenvolvidos, também observam o Brasil como um potencial parceiro em pesquisa e intercâmbio, (DOWNIE, 2010).

Neste ponto, as relações internacionais construídas a partir de fatores de atração para a mobilidade acadêmica são frequentemente proporcionadas por políticas nacionais deliberadas. Assim, o PEC-PG, fruto de um tratado de cooperação internacional do governo brasileiro, de 1981, foi criado para incentivar e promover a educação brasileira na região, tendo como principal missão conceder bolsas de estudos de pós-graduação *stricto sensu* para estrangeiros estudarem no Brasil.

Com efeito, o Brasil figura entre os países mais procurados por estudantes colombianos (MENA GONÇALVES; CHRISTÓFOLO, 2012) para realizarem seus estudos em curso de doutorado. Estes autores destacam que o “[...] poder de atração das universidades brasileiras é tão significativo que a pós-graduação chega a ocupar uma posição central no processo de internacionalização da educação superior colombiana” (p.95). A partir daí, é possível afirmar que os estudantes colombianos buscam formação pós-graduada no Brasil, em primeiro lugar, pela qualidade do ensino; e, segundo, pelos baixos ou quase inexistentes custos da pós-graduação brasileira. Nas palavras de Mena Gonçalves e Christófolo (2012), tais aspectos conduzem para um “[...] forte atrativo em um país como a Colômbia, onde o sistema universitário é caracterizado pelos altos valores cobrados nas instituições de ensino superior, que são em sua maioria privadas” (p. 95).

Nesta seção, a distribuição de bolsas de doutoramento do PEC-PG para os países em desenvolvimento é analisada em duas categorias de informações, a saber: 1) Quanto ao número de bolsas concedidas para a Colômbia; e, 2) Quanto às áreas de estudos preferenciais pelos estudantes colombianos.

Durante o período de 2007-2013, o PEC-PG contava com 840 bolsas de estudos de curso de doutorado para distribuição entre os países com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional (vide tabela 9, a seguir). Como beneficiário da cooperação bilateral, a Colômbia recebeu no período supramencionado 271 bolsas de estudos, representando 32,26% do total de bolsas, isto é, cerca de um terço de todas as bolsas do PEC-PG, ali disponibilizadas.

**Tabela 9- Distribuição de bolsas de doutorado pelo Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – período 2007-2013.**

Ano	Bolsas de Doutorado				Total	%
	Colômbia	%	Outros Países	%		
2007	7	8,8	73	91,2	80	100

2008	44	47,8	48	52,2	92	100
2009	38	38,8	60	61,2	98	100
2010	38	31,9	81	68,1	119	100
2011	43	34,1	83	65,9	126	100
2012	71	36,2	125	63,8	196	100
2013	28	21,7	101	78,3	129	100
<b>Total</b>	<b>271</b>		<b>569</b>		<b>840</b>	<b>100</b>

Fonte: Microdados da Capes

Os resultados da análise evidenciam na Tabela 9 os percentuais de bolsas concedidas à Colômbia, por ano de concessão. Neste sentido, no ano de 2007, apenas sete bolsas foram concedidas para os colombianos estudarem doutorado em universidades brasileiras, de um total de 80 bolsas PEC-PG, ou seja, 8,8% do total. No ano seguinte, o percentual de bolsas ofertadas atingiu um pico, com 44 bolsas concedidas, representando 47,8% do total das 92 bolsas do PEC-PG. Para o restante dos países da cooperação, proporcionalmente, este foi o ano com o maior número de concessões para um só país. No ano de 2009, foram disponibilizadas 38 bolsas, caracterizando 38,8% do total de 98 bolsas do PEC-PG. No ano de 2010, o quantitativo de bolsas permaneceu constante – 38 bolsas –, porém equivalendo a 31,9% do total das 119 bolsas. No ano de 2011, foram concedidas mais 43 bolsas, sendo 34,1% do total de 126 bolsas. No ano de 2012, o PEC-PG disponibilizou o maior número de bolsas da série, 71 bolsas de doutorado de 196 bolsas, representando 36,2% do total. No último ano da análise foram concedidas apenas 28 bolsas para cidadãos colombianos, com percentual de 21,7% do total de 129 bolsas do PEC-PG.

Uma das justificativas possíveis para a busca significativa por estudos doutorais no Brasil, em comparação aos anos anteriores da análise, diz respeito aos resultados das ações da diplomacia pública. Conforme Mena Gonçalves e Christófolo (2012), somente no ano de 2011, foram firmados cinco acordos de cooperação entre a Colômbia-Brasil. Destes, três acordos foram entre a CAPES e instituições de fomento semelhante da Colômbia, entre as quais, o COLCIÊNCIAS e o ICETEX.

O interesse estratégico na internacionalização da educação superior amplia as oportunidades de cooperação. Para a Colômbia, tais acordos têm implicações importantes, uma vez que, um grande desafio do sistema é corrigir o déficit em relação à formação tecnológica, sobretudo, porque grande parte dos estudantes colombianos segue a formação

universitária<sup>42</sup>. Possivelmente, esta peculiaridade, associada à relativa especialização em disciplinas com focos de atenção científica (Física, Biologia, Ciências da Terra, Medicina Tropical, etc.) da pós-graduação brasileira (SCHOTT, 1993), também pode explicar esse significativo poder de atração acadêmica das universidades brasileiras junto ao estudante colombiano.

É importante notar como a mobilidade está relacionada com as disciplinas, conforme dados da CAPES – executor do programa PEC-PG –, que apontam para as áreas mais procuradas pelos estudantes colombianos: Ciências da Terra, Ciências da Saúde, Biológicas, Engenharias, Ciências Exatas e Ciências Humanas, estas são proporcionalmente mais procuradas em relação às demais áreas tecnológicas (vide tabela 10, a seguir).

**Tabela 10– Distribuição de bolsas de doutorado para estudantes colombianos, por área do conhecimento – Programa de Estudantes-Convênios de Pós-Graduação – período 2007 -2013.**

Ano	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Saúde	Engenharias	Ciências Humanas	Artes	Total
2007	5	1	0	0	1	2	0	9
2008	15	6	3	3	2	15	0	44
2009	18	6	2	2	1	9	0	38
2010	18	3	6	2	3	6	0	38
2011	16	9	4	6	1	7	0	43
2012	38	4	8	4	4	10	3	71
2013	2	7	3	4	3	7	2	28
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>56</b>	<b>5</b>	<b>271</b>

Fonte: Microdados da Capes.

Os dados evidenciados na tabela 10 permitem conhecer mais de perto as áreas do conhecimento mais procuradas pelos 271 estudantes colombianos. Os campos de estudos que receberam mais estudantes colombianos foram: Ciências Agrárias (112); Ciências Humanas (56); Ciências Biológicas (36); Ciências Exatas (26); Ciências da Saúde (21); e, Engenharias (15). Neste período, a maioria dos bolsistas do PEC-PG preferiu a área de Ciências Agrárias, (112), que correspondem a 41,33% do total analisado.

Outra questão que mereceu atenção foi a escolha da universidade para a realização do doutoramento (tabela 11). Entre os destinos de estudos mais procurados pelos colombianos

<sup>42</sup> A formação universitária se ocupa da educação orientada para disciplinas puramente acadêmicas.

estão as seguintes instituições: Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; Universidade Federal de Lavras – UFLA; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Nesta análise, foi possível observar que dos 112 bolsistas do PEC-PG que buscaram formação em Ciências Agrárias, 72 estudantes encontravam-se concentrados em apenas três universidades, a saber: 1) UFV – 26,78% do total; 2) UNESP – 19,64 %; e, 3) USP – 17,85% do total de 112 bolsistas. Em resumo, os bolsistas colombianos do PEC-PG tendem a buscar formação nas melhores universidades brasileiras. Nas Ciências Agrárias, por exemplo, grande parte das universidades escolhidas pelos colombianos possui curso de doutorado entre os mais bem avaliados pela CAPES.

**Tabela 11 – Distribuição de Bolsas de Doutorado para Estudantes Colombianos, por Universidade e por área do Conhecimento – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação.**

Universidade	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências Exatas	Ciências Saúde	Engenharias	Ciências Humanas	Artes	Total
USP	20	5	8	5	2	6		46
UFV	30	7	3					40
UNESP	22	2		1		6		31
UFRGS	4	3	3	1	2	7		20
UFSC	4	1	2	1	4	5		17
UFRJ	2	1	1	1		9	2	16
UFMG	6	2	4	1		1	1	15
UNICAMP	1	1	3	1	3	6		15
UFLA	7	2				1		10
FIOCRUZ		2		3				5
UFPE				3		2		5
UEM	3	2						5
UFBA		1				3	1	5
UNB	2	1				2		5
PUC/RS	2	1				1		4
UFPEL	2			2				4
UFPR	1	1				1		3
UFF	1		1			1		3
UEL	2	1						3
UERJ		1				2		3
UENF	1				1			2
PUC/RIO					1	1		2
IMPA	1	1						2

UEPG				2				2
UNIVALI						1		1
UFG							1	1
UMC					1			1
UFC	1							1
PUC/MG					1			1
UNIRIO						1		1
IMPE			1					1
UFU		1						1
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>56</b>	<b>5</b>	<b>271</b>

Onde: USP – Universidade de São Paulo; UFV – Universidade Federal de Viçosa; UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal de Lavras – UFLA; FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; UEM – Universidade Estadual de Maringá; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UnB – Universidade de Brasília; PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UFPEL – Universidade Federal de Pelotas; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UFF – Universidade Federal Fluminense; UEL – Universidade Estadual de Londrina; UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense; PUCRIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada; UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa; UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí; UFG – Universidade Federal de Goiás; UMC – Universidade de Mogi das Cruzes; UFC – Universidade Federal do Ceará; PUCMG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais; UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Fonte: Microdados da CAPES

Diante do exposto, cabe, então, perguntar: por que grande parte dos estudantes colombianos buscou fazer a sua formação doutoral, pelo PEC-PG em áreas vinculadas à C&T? Entre outras razões, uma explicação que pode ser apresentada é a de Mena Gonçalves e Christófolo (2012). Para estes autores, as áreas eleitas pelos estudantes colombianos são classificadas como prioritárias pelo COLCIENCIAS<sup>43</sup> para celebrar convênios no âmbito da mobilidade acadêmica, através da COLFUTURO<sup>44</sup> e ICETEX<sup>45</sup>. Neste sentido, entre outras áreas identificadas como estratégicas para o desenvolvimento colombiano, estão as Ciências Agrárias e as Engenharias.

Outra hipótese que pode ser considerada reside na política externa colombiana, que tem por base em cinco princípios e diretrizes (BARRIOS, 2014), onde a educação se reflete em um deles, conforme se segue: “posicionar em temas como ciência e tecnologia, inovação, educação de qualidade, capacitação laboral e profissional, tecnologia e conhecimento

<sup>43</sup> Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e Inovação.

<sup>44</sup> Fundação para o Futuro da Colômbia

<sup>45</sup> Programa de crédito educativo.

agrícola, mudanças climáticas, biodiversidade e cooperação em segurança, e na gestão internacional para a prosperidade” (MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, 2010).

Nesse contexto, a Colômbia coloca a educação como principal instrumento para melhorar a condição socioeconômica do país, e, por conseguinte situá-lo entre as nações mais competitivas da América Latina nas próximas décadas. Tal aspiração impõe ao sistema acadêmico um enorme desafio pela frente: melhorar a qualidade da educação superior, principalmente quanto à C&T (OECD, MINEDUCACIÓN, 2016) – aspecto vital para a economia local.

Quanto aos benefícios da mobilidade acadêmica internacional, estes podem ser vistos como uma via de mão dupla. Apesar de o fenômeno favorecer principalmente aos sistemas e às instituições de países desenvolvidos, sobretudo, porque controlam o processo com a justificativa de que possuem mais conhecimentos e estruturas, também faz aumentar as atividades de Conhecimento Sul-Sul. Altbach & Knight (2007), por exemplo, consideram que cada vez mais, os países em desenvolvimento têm acolhido um número significativo de estudantes estrangeiros.

Em geral, os países emergentes, inclusive, o Brasil, desejam atrair estudantes estrangeiros para dentro de suas universidades, entre outros motivos, porque também melhora a qualidade da composição cultural do corpo acadêmico, e, em contrapartida, o sistema também ganha mais prestígio.

No que se refere às políticas adotadas para o segmento de bolsas de estudos *stricto sensu*, estas tendem a convergir para o desenvolvimento de traços localizados de *soft power*. A negociação de acordo bilateral pode criar uma janela de oportunidade para a pós-graduação brasileira e colombiana, podendo representar benefícios mútuos valiosos, tanto para as instituições, quanto para os indivíduos, quanto à criação de redes de colaboração científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Soft power is a staple of daily democratic politics.*” (NYE, 2004)

A proposta de investigar as possíveis associações entre a mobilidade acadêmica internacional e a formação de *soft power* no Brasil e no México teve como objetivo desenvolver uma pesquisa que pudesse responder a seguinte questão: como a mobilidade acadêmica internacional pode gerar ou reforçar o poder suave de um país?

Inicialmente, como pano de fundo, estendeu-se um breve olhar sobre a história da política de Ciência e Tecnologia – C&T e, posteriormente, teceram-se algumas considerações sobre as agências de fomento em ciência e tecnologia, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Brasil, e *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia* – CONACyT, do México. Tais agências são executoras dos programas de mobilidade de entrada em seus respectivos países - objeto do presente estudo.

Na pesquisa em questão, o modo de investigar a ocorrência foi com base em uma vasta literatura sobre os fenômenos *soft power* e mobilidade acadêmica internacional nos informes de divulgação das agências de fomento envolvidas na dinâmica e em documentos da diplomacia. Neste sentido, duas fontes foram decisivas para a parte empírica da pesquisa, a saber: 1) a entrevista com a diretora do programa *Becas de Excelência*, Maestra Irais Barreto, na Secretaria de Relações Exteriores – SRE, localizada na cidade do México; e, 2) os dados sobre bolsas de doutorado do Programa Estudantes-Convenio de Pós-Graduação - PEC-PG, no período 2007-2013 2007 e 2013, prontamente disponibilizados pela CAPES.

Em particular, a presente pesquisa buscou explorar as interações entre a diplomacia pública e a mobilidade acadêmica internacional. Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2011), desde o ano de 2000, o número de estudantes estrangeiros matriculados cresceu 77% em todo o mundo, alcançando uma taxa média de crescimento anual de 6,6%. Contudo, na área da OCDE, o aumento foi de 79%, acarretando em um crescimento médio anual de 6,7%. Neste contexto, os países europeus ainda lideram as preferências, em termos absolutos, alcançando uma taxa de atração de 38%, seguido pela América do Norte, com 23% do total das preferências (OCDE, 2011). Mas, nos últimos anos, a OCDE vem observando um significativo movimento em direção a outros países menos tradicionais, sendo que os destinos que mais crescem estão na América Latina, no Caribe, na

Oceania e na Ásia, refletindo em um crescimento do processo de internacionalização das universidades das referidas regiões.

Em geral, os dados supramencionados foram especialmente importantes, pois, também se desejava saber sobre algumas particularidades da mobilidade acadêmica internacional no âmbito regional. Em tal ação optou-se por comparar dois programas de mobilidade acadêmica de entrada: Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, do Brasil e *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*. Estes foram escolhidos por serem programas de mobilidade de entrada - atributo facilitador na análise em questão, uma vez que se tem aí instrumento *soft power*. E ainda, aqueles programas possuem vários aspectos similares ao programa de intercâmbio acadêmico americano *Fulbright* - que para a presente pesquisa é o tipo ideal de formação *soft power*.

Em outra perspectiva, o instrumento *soft power* – como demonstrado no capítulo sobre a natureza da construção conceitual de poder (MORGENTHAU, 2003) –, em sua origem, o poder suavizado, se expressa na política de prestígio – o que pode explicar o maior grau de atração a estudantes estrangeiros pelas universidades brasileiras, detentoras de maior prestígio, conforme dados do PEC-PG.

Indo mais além, em busca de respostas para a pergunta de pesquisa do presente estudo, apresentou-se um caso concreto: o *soft power* do programa *Fulbright*. O interesse em mostrar a expertise do *Fulbright* teve por objetivo desnudar o real significado de *soft power*. Neste sentido, o termo “*soft power*” busca: proporcionar oportunidades de treinamento acadêmico; ofertar habilidades de ensino e aumento da proficiência em língua inglesa; e, estender o conhecimento sobre a cultura e os costumes dos Estados Unidos da América – EUA. Enfim, o *Fulbright soft power* encontra-se nos acordos de intercâmbios acadêmicos, nas comissões binacionais, nas associações *Fulbrighters*, bem como no poder de influência dos *Fulbrighters Alumni*, entre outros. Assim, a centralidade da atuação do *Fulbright* no processo de formação de instrumento *soft power* foi capital para a tarefa de empréstimo de imagem como tipo ideal de mobilidade acadêmica internacional para a formação de *soft power*.

No caso específico do PEC-PG, na distribuição das bolsas de estudos de doutoramento, no período 2007 e 2013, constatou-se que do total de 840 bolsas disponibilizadas pelo programa, 271 bolsas foram destinadas a estudantes colombianos para realizar sua formação doutoral no Brasil – o que representou um percentual de 32,26% de todas as concessões do período. Outra caracterização que chamou atenção foi a escolha da disciplina pelos estudantes. Sabe-se que há uma considerável relação entre a mobilidade

acadêmica internacional, a universidade e o tipo de disciplina escolhida. Neste caso, a disciplina mais procurada pelos estudantes colombianos foi a de Ciências Agrárias – do total de 271 bolsas, 112 estudantes tiveram tal preferência.

Tal fato revela que, em geral, o instrumento *soft power* tende a estabelecer relações de atração. No Brasil, o poder de atração se concentra em alguns cursos de doutoramento em Universidades Federais – UFs, principalmente em cursos no âmbito das Ciências Agrárias – o que promove o seguinte questionamento: que tipo de relação poderia existir entre este considerável poder de atração do PEC-PG e os cursos de doutoramento em disciplinas voltadas para o treinamento em Ciências Agrárias? Uma suposição que é possível levantar é que este tipo de formação pós-graduada no Brasil poderia representar o sucesso brasileiro no mundo do trabalho do agronegócio. Atualmente têm-se alguns dados que apontam que este setor é capaz de gerar mais de 75 mil empregos todos os anos no Brasil. Outra possível resposta diz respeito à política do governo colombiano – nação de uma política bastante positiva em relação à mobilidade acadêmica de saída, pois, somente no ano de 2014, fez uso de 36,1% das bolsas ofertadas pelo México (vide tabela 8), como explica a então Vice-Ministra da Educação Superior, Natália Ariza Ramírez “[...] até o ano de 2025 os cidadãos colombianos serão os mais educados da América Latina” (2015). Diante do até aqui exposto, os dados obtidos não permitem responder ao questionamento supramencionado, mas, quem sabe, em futuros estudos será possível a obtenção de respostas concisas.

Um crescente interesse pelo desenvolvimento do poder suave foi marcado por vários estudos que foram levados a cabo para rastrear ou descobrir se existe, de fato, algum traço de *soft power* brasileiro. A pesquisa de Mazza (2011) sobre os estudantes estrangeiros na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP apontou para os seguintes dados: grande parte dos estudantes era de países da América do Sul; eles são atraídos por formação de qualidade; eles são atraídos por práticas culturais na vida acadêmica; sua maioria é vinculada à área de exatas; eles são beneficiários dos recursos disponibilizados pelo PEC-PG; muitos desejam permanecer em definitivo no Brasil. Tais indicativos de *soft power* corroboram com o nosso estudo empírico sobre a Colômbia, que vê traços de *soft power* do PEC-PG, porém, de modo regional.

Em relação ao México, no esforço para atrair estudantes de pós-graduação *stricto sensu* para dentro de suas universidades, o país se volta para região do Caribe fazendo uso do instrumento de cooperação internacional para reforçar o seu *soft power*. Neste sentido, a cooperação educacional via programa *Becas de Excelencia del Gobierno de México para*

*Extranjeros* é praticada em duas dimensões, isto é, além de oferecer, também recebe cooperação técnica e científica de outros países.

No México, o instrumento de mobilidade internacional de estudantes é formado em dois segmentos: 1) mobilidade estudantil - que compreende os estudantes de graduação; e, 2) mobilidade acadêmica - composta de estudantes de pós-graduação e de mobilidade de professores, sendo que a principal tendência desta mobilidade internacional se dá na busca por cursos de graduação dentro das universidades privadas (PATLANI, 2012).

Nas discussões em questão, Gacel-Ávila (2005) considera que a principal motivação para a prática da cooperação internacional é melhorar a qualidade da educação mexicana. O próprio *Plan Nacional de Educación* mexicano vincula o melhoramento da educação com a expansão da cooperação internacional que, por sua vez, tem como estratégia o fortalecimento de intercâmbio e a mobilidade de estudantes e professores, incrementando a colaboração científica internacional em diferentes níveis acadêmicos, bem como o estabelecimento de redes de pesquisa em diversos campos (GACEL-ÁVILA, 2005). No caso específico da mobilidade acadêmica internacional, Ramírez (2017) entende que tal instrumento está intimamente ligado à evolução e consolidação da pós-graduação. Para esta autora, nos últimos anos, a falta de oferta de cursos nesse nível de formação levou à saída de um número significativo de mexicanos e, atualmente, o pessoal bem treinado faz parte dos quadros científicos e tecnológicos do país.

Em se tratando da mobilidade acadêmica mexicana, duas idiossincrasias se sobressaem: 1) as universidades privadas - que mais trabalham com estratégias de internacionalização, conforme o relatório Patlani (2012), onde 70% de todas as instituições de ensino superior que relataram sobre a questão da mobilidade eram instituições privadas; e, 2) a forte relação bilateral que o México mantém com a União Europeia – UE, que é orientada para apoiar o México em áreas como educação, cultura, C&T, entre outras. Contudo, a principal tendência da mobilidade no México é a de estudantes. Ainda conforme o relatório Patlani (2012) grande parte da mobilidade internacional é praticada na graduação (cerca de 90%), além do mestrado (9%) e doutorado e pós-doutorado (apenas 1%).

Em geral, Didou & Durand (2013) entendem que a mobilidade acadêmica no México tem por base uma migração individual diversificada e motivada por escolhas pessoais sobre vantagens ou oportunidades. Para estes autores, desde a década de 1990, o governo do México busca atrair acadêmicos estrangeiros para fortalecer as capacidades científicas nacionais. Um bom exemplo deste tipo de política foi o *Programa de Apoyo a la Ciencia em México* -

PACIME, em cooperação com o Banco Mundial, aquele programa beneficiou no período 1992 e 2000, cerca de 2.284 pesquisadores estrangeiros (DIDOU, 2010).

Em relação às limitações da presente pesquisa, o trabalho de Didou (2010) evidencia que na América Latina analisar a mobilidade internacional implica em revisar fontes sobre migração altamente qualificada, as quais nem sempre contêm dados compatíveis, segundo a definição eleita dos conceitos, como “fuga de cérebros” ou “circulação de talentos” nos âmbitos profissionais, onde ambos são referidos (academia, ciência ou profissões em geral). A autora enfatiza que o trabalho é árduo devido às incongruências não somente na própria informação, mas também nos métodos de construção das categorias analíticas. Na literatura é possível encontrar diversos autores com a mesma preocupação. Sobre isso García Guadilla (2009) escreveu:

Atualmente, os dados que existem, quando há um, são muitos precários e gerados por organizações internacionais, especialmente pelo OCDE. Isso é um alerta, pois a região necessita gerar dados mais completos, atualizados, confiáveis e destinado a responder as preocupações e questões das respectivas regiões, como complemento e apoio ao esforço desses organismos (p.2).

Mesmo após alguns anos da implementação de programas de atração de estudantes latino-americanos para o México pelo CONACyT, pela *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* – ANUIES e pela *Secretaría de Educación Pública* – SEP, estes ainda foram poucos estudados. E ainda, mesmo sendo a mobilidade de estudantes para o México representando uma questão estratégica, ela ainda é insuficientemente documentada, no âmbito nacional, pelos órgãos oficiais (DIDOU, 2013; 2014).

Em decorrência desses fatos, a falta de dados atualizados sobre a mobilidade acadêmica do México representou um sério problema de natureza analítica para esta pesquisa. Porém, o *modus operandi* para contornar a situação foi pesquisar nos dados secundários do relatório Patlani (2012). Segundo Didou (2014), tal instrumento foi o primeiro esforço para sistematizar a mobilidade de entrada de estudantes estrangeiros no México, com base nos dados proporcionados pelas instituições, embaixadas e agências de cooperação internacional. Em outro aspecto, como *Fulbright* (1976) observou que os objetivos de programa de intercâmbio acadêmico não podem ser realizados rapidamente, bem como não são mensuráveis pelos retornos intangíveis imediatos, uma vez que a tarefa não é simples, considerando o aspecto intangível das atividades internacionais.

Por fim, à medida que o conceito de *soft power* se tornou cada vez mais comum no discurso internacional, as autoridades passaram a incentivar e manter o controle direto sobre ele, a fim de oferecer à política externa um novo instrumento eficaz. Tais medidas incluem o estabelecimento de agências de fomento do governo, responsáveis pela facilitação, pelo financiamento e pelo treinamento de atividades não governamentais de orientação internacional – o que tornou a diplomacia tradicional mais proativa, além de contribuir para melhorar a imagem dos países no exterior.

Enquanto os passos recentes para moldar o *soft power* brasileiro ainda parecem tímidos, e na ausência de um significado material mais robusto, as principais estratégias da diplomacia pública brasileira estão relacionadas com o que Nye (2004a; 2004b) denominou de “poder suave” para descrever o poder cooperativo.

Destarte, as evidências aqui expressas sugerem como um importante meio de expansão do poder de atração de estudantes estrangeiros pelo Brasil – principalmente por alguns programas de pós-graduação específicos, onde o instrumento *soft power* é mais aderente – cursos ministrados em língua inglesa ou mesmo em espanhol, considerando a língua oficial dos países vizinhos. Ademais, tal ação auxilia na expansão do programa de mobilidade acadêmica internacional, pois, a literatura tem mostrado que políticas desse tipo contribuem para uma educação pós-graduada de qualidade, aumentam a internacionalização da educação superior e atraem estudantes estrangeiros de todas as partes do mundo, sendo até mesmo um caminho para o surgimento do poder suave. Todos os países cientificamente desenvolvidos oferecem programas de pós-graduação integralmente em língua inglesa. Neste ponto, Wende (2015) assevera: “[...] os cientistas são particularmente atraídos por uma melhor ciência, por financiamento, por melhores condições de trabalhos, entre outras razões”.

É sabido que os fatores de atração para a mobilidade são frequentemente proporcionados por políticas nacionais deliberadas com base na crença que atrair talentos internacionais ajuda a garantir que um país desempenhe um papel de liderança na pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Joana Ribeiro. **O PDEE E O DOUTORADO NO PAÍS SEM ESTÁGIO NO EXTERIOR**: uma análise de aspectos da produção intelectual de docentes da pós-graduação em Educação e em Letras & Linguística. 140 f (Dissertação de Mestrado em Educação). UNB, Brasília, 2009. < [www.repositorio.unb.br/handle/10482/4302](http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/4302)>.

ADAMS, William C.; INFELD, Donna Lind. **Fulbright Scholars in Political Science**. Spotlight. Political Science and Politics, vol. 44, nº 3, pp.509-513. July 2011. Disponível em: <<https://www.jstor.org>>

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **O Brasil como Ator Regional e Global: Estratégias de Políticas de Política Externa na Nova Ordem Internacional**. Cena Internacional, vol. 09, pp. 07-36. 2008.

ALTBACH, P.G.: The New Internationalism: Foreign Students and Scholars, **Studies in Higher Education**, volume 14, nº 2, 125-136, 1989. Informações disponíveis em: <[www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078912331377446](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078912331377446)> Acesso em 31/05/2016.

ALTBACK, Philip, G.; KNIGHT, Jane. The Internalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal os Studies in International Education**, Vol. 11, Nº 3-4, Fall/Winter 290-305. 2007. Acesso em: 24 de mar 2017. Informações disponíveis em: <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>>.

ALVES-MAZZOTTI. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER (org.). **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2ª edição. THOMSON. Editora Eletrônica. S.P. Brasil. 2004.

ARENDRT, Hannah. **Da Violência**. Tradução: Maria Claudia Drummond. 1969. Disponível em: [www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org)> Acesso: 23/02/2016.

ARMSTRONG, Matthew C. Operationalizing Public Diplomacy. In: SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M. (Editores) **Routledge Handbook of Public Diplomacy**. Taylor & Francis e-Library. University of Southern California. 2009a. Acesso em: 14/06/2016. Disponível em: <[www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)>

ASCUN- **Associação Colombiana de Universidades**. 2017. Disponível em: <[www.ascun.org.co](http://www.ascun.org.co)> Acesso em: 28 fev. de 2017.

BADIE. Bertrand. Análisis Comparado Y Sociología Histórica. In: La Sociología Histórica. **Revista Internacional de Ciências Sociais**. Septiembre 1992.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; BOTELHO, Antônio. **Science and Innovation policies in Brazil**: a framework for the analysis of change and continuity. IPSA-ECPR Joint Conference: Whatever Happened to North-South? University of São Paulo, São Paulo, Brazil, 2011 -19 February, 2011. Disponível em:<[nupps.usp.br/images/artigos\\_temp/ipsa2011.pdf](http://nupps.usp.br/images/artigos_temp/ipsa2011.pdf)> Acesso em: 04 de junho de 2016.

BARAÑAO, Lino. Educación Científica Regional e Integración de América Latina. **SCIENCE & DIPLOMACY**. A quarterly publication from the AAAS Center for Science Diplomacy. December, 2016. Acesso em: 13/03/2017. Disponível em: <[www.sciencediplomacy.org/perspective/2016](http://www.sciencediplomacy.org/perspective/2016)> Acesso em: 19 fev. de 2017.

BARRIOS, Patricia M. Pensando la internacionalización de la educación superior em los próximos 20 años: avances y retos. In: **Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia**. Jamil Salmi y otros. Ministério de Educación Nacional, Bogotá, 2014.

BELYAVINA, Raisa; BRENSINGER, Jordan. Building Knowledge-Based Economies in Latin America: The Role of National Study Abroad Scholarship Programs. In: **Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Governement, and International Collaboration**. AIFS Foundation. Institute of International Education. New York, 2013.

BELYAVINA, Raisa; LI, Jing; BHANDARI, Rajika. **IIE, Institute of International Education**. New Frontiers: U.S. Students Pursuing Degrees Abroad. A 2-year analysis of key destinations and fields of study. New York. May 2013. Disponível em: <<http://www.iie.org>>

BENDIX, Reinhard. **Concepts and generalizations in Comparative Sociological Studies**. American Sociological Review, Vol. 28, n. 4, Aug., 1963. Pp. 532-539. Disponível em: <<http://www.jstor.org/page//info/about/policies/terms.jsp>>

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis. Editora Vozes, 1972.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis. Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varialle, *et all*. 5ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos- CGEE. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Legislação e Normas da pós-graduação brasileira**. 3ª ed. Atual. Brasília: Funadesp, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. DCE. **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação-PEC-PG**. Brasília, 1981. Informações disponíveis em: <<http://www.mre.gov.br/PEC/PG>. Acesso em 26/05/2016.>

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **Agência Brasileira de Cooperação**. 2017. Disponível em: <[www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/Mexico](http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/Mexico)> acesso em: 10 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Embaixada do Brasil em Bogotá. **Diplomacia Pública**. PEC-PG. Disponível em: <http://bogota.itamaraty.gov.br>. Acesso em 06/06/2016.

BRUNNER, J.J; GACEL-AVILÀ, Jocelyne; LAVERDE, Martha; PUUKKA, Jaana; RUBIO, Julio; SCHWARTZMAN, S.; VALIENTE, Oscar. **Higher Education in Regional and City Development: Antioquia, Colombia**. OECD, 2012.

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada. In: **Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. UNESCO. Brasília, junho de 2003. Disponível em: <[sinter.ufsc.br/files/2015/08/Texto-1-UNESCO.pdf](http://sinter.ufsc.br/files/2015/08/Texto-1-UNESCO.pdf)>

CAPES – COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **InfoCapes: Boletim Informativo**, v. 10, n.3, jul./set. 2002. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>

\_\_\_\_\_. **Legislação e normas da pós-graduação brasileira**. 3ª edição. Atual. Brasília: Funadesp, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. (Org.) **CAPES, 50 anos. Depoimento ao CPDOC/FGV**. Fundação Getúlio Vargas; CPDOC; Capes. 2001.

CARUSO, Francisco; MARQUES, Adílio, J. Sobre a viagem de Enrico Fermi ao Brasil em 1934. **Estudos Avançados**, vol.28 nº82. São Paulo, out/dezembro de 2014. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em: 15/02/2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÁZARES, Brenda Ibarra. Patlani, um instrumento estadístico de la movilidad estudiantil internacional em México. **Revista de la Educación Superior**, Volume 45, Issue 180, October-December, pp. 113-119. 2016. Disponível em: <[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)> acesso em: 14 de agosto de 2017.

CNPq. **Relatório de Atividades 1951**. Apud ROMANI, Jacqueline Pitangui. O conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.

COLLIGAN, Francis J.; JOHNSON, Walter. **The Fulbright Program: A History**. The University of Chicago Press; First Printing edition.1965.

COLÔMBIA. Educación Superior en Cifras. **Boletim Informativo**. 3 de Junho, 2015. Disponível em: <[www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451\\_recurso\\_7.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_7.pdf)> e <[1759/w3-article-307859.html](http://1759/w3-article-307859.html)> Acesso em:19 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_ Fomento a la internacionalización de la educación superior. **TODOS POR UN NUEVO PAÍS.** 20-nov-2015. Informações disponíveis em: <[www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-307859.html](http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-307859.html)>. Acesso em: 19 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_ **Guías para la Internacionalización de la Educación Superior.** Gestión de la Internacionalización. Bogotá, 2015.

\_\_\_\_\_ CESU. **Acuerdo por lo Superior 2034.** Propuesta de política pública para la excelência de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, 2014.

\_\_\_\_\_ MEN & CCYK. **Estudio sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y modernización de indicadores de internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.** Informe final (Informe final de proyecto) Bogotá, 2013.

\_\_\_\_\_ MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. **Lineamientos y logros de la política exterior de Colombia 2010-2014.** Acesso em: 13/03/2017. Disponível em: <<http://es.scribd.com/document/200231485/Lineamientos-y-Logros-de-la-Politica-Exterior-de-Colombia-2010-2014>>

CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. **Diário Oficial.** Segunda Sección. 17 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.conacyt.mx/cibiogem/images/cibiogem/normatividad/vigente/Manual-Organizacion-CONACYT.pdf>>

\_\_\_\_\_ **Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.** CONACYT, México, 2011; 2012; 2013. Disponível em: <<http://www.conacyt.gob.mx>>

\_\_\_\_\_ **Diagnóstico del Programa Presupuestario de Becas de Posgrado y Apayos a la Calidad (S190).** CONACYT. Julho de 2015. Informações disponíveis em: <[www.transparenciapresupuestaria.gob.mx](http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx)>.

\_\_\_\_\_ **Taller sobre Indicadores en Ciência y Tecnología en Latinoamérica.** Academia Mexicana de Ciências. 2014. Informações disponíveis em: <[www.foroconsultivo.org.mx/libros\\_editados/taller\\_sobre\\_indicadores\\_en\\_ciencia\\_y\\_tecnologia\\_en\\_latinoamerica.pdf](http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/taller_sobre_indicadores_en_ciencia_y_tecnologia_en_latinoamerica.pdf)> acesso em: 08 de abril de 2017.>

\_\_\_\_\_ **Reglamento de Becas del Programa de Fomento, Formación, Desarrollo y Vinculación de Recursos Humanos de Alto Nivel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.** Diário Oficial. Setembro de 2008.

\_\_\_\_\_ **Manual de Organización del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.** Cidade do México. 22 de fevereiro de 2016 DIARIO OFICIAL. 2016

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **CAPES: origens, realizações, significações (1951-1996).** VOL. I, Brasília, 1998.

COWAN, Geoffrey; CULL, Nicholas J. **Public Diplomacy in a Changing World.** ANNALS, AAPSS, 616, March 2008. Disponível em <[www.ann.sagepub.com](http://www.ann.sagepub.com)>. Acesso: 17/02/2016.

CUADRO, Láster Alfonso, G. Analisis Situacional de la Educación Superior em Colombia. **Revista Pensamiento Americano**, vol.2 nº 3. Junio - Diciembre, p. 9-17, 2009.

CULL, Nicholas J. **Public Diplomacy: Taxonomies and Histories**. ANNALS, AAPSS, 616, March 2008. Disponível em <[www.ann.sagepub.com](http://www.ann.sagepub.com)>. acesso: 17/02/2016

\_\_\_\_\_. Public Diplomacy before Gullion: the evolution of a frase. In **Routledge Handbook of Public Diplomacy**, editors Nancy Snow and Philip M. Taylor. New York: Routledge, 2009.

CUNHA, Dileine, A; ROCHA NETO, Ivan. A Importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo de caso australiano, primeiros resultados e recomendações. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 131-161, jan./abr. 2016. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>

DAGNINO, Renato; THOMAS, H.; DAVYT, Almícar. El pensamiento em ciência, tecnologia y sociedade em Latinoamérica: uma interpretación política de su trayectoria. **REDES**, v. 3, nº 7, pp. 13-51, 1996.

DAGNINO, Renato; DIAS, Rafael. A Política de C&T Brasileira: três alternativas de explicação e orientação. **Revista Brasileira de Inovação**. Rio de Janeiro, (RJ), 6 (2), p.373-403. Julho/dezembro 2007. Acesso em: 07 de julho de 2017. Disponível em: <[ocs.ige.unicamp.br/ojs/rbi/article/view/324/243](http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/rbi/article/view/324/243)>

DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán. La Política Científica Y Tecnológica: nuevos escenarios y el papel de la comunidade de investigación. **REDES**, Vol. VI, N. 13, mayo de 1999, pp. 49-74. Acesso em 15/06/2015. Informações disponíveis em : <[https://sociologias.files.wordpress.com/2002/03/renato\\_dagnino\\_hernan\\_thomas-la](https://sociologias.files.wordpress.com/2002/03/renato_dagnino_hernan_thomas-la)>

DAHL, Robert A. **The Concept of Power**. Department of Political Science, Yale University. 1957. Acesso em: acesso em 21/01/2016. Informações disponíveis em: <[https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Dahl\\_power\\_1957.pdf](https://www.unc.edu/~fbaum/teaching/articles/Dahl_power_1957.pdf)>

DAVYT, G. Almícar. **Avaliação por pares e processo decisório em agências de fomentos à pesquisa. O CNPq e a FAPESP**. 214 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica)- Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DE WIT, Hans. Las dinámicas de la internacionalización através de la movilidad académica. In: **Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior em Colombia**. Jamil Salmi y otros. Ministério de Educación Nacional, Bogotá, 2014.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. **Science and Technology Policy in Brazil: na Analysis of the Recent Period**. U.S. Department of Commerce under Grant BS123456. Manuscript received October 9, 2001. Informações disponíveis em: <ieeexplore.ieee.org/document/6064468> Acesso em: 29/05/2017.

DIDOU, Sylvie A. **Migrar para ingresar a la profesión académica: oportunidades y obstáculos en México para jóvenes académicos extranjeros**. Sociológica, ano 32, número 90, janeiro-abril de 2017, pp. 111-144. Disponível em:<www.redalyc.org/html/3050/305049930004/>. Acesso em: 30 de Outubro de 2017.

DIDOU, Sylvie. Trends in Student and Academic Mobility in Latin América: From “Brain Drain” To “Brain gain”. In: **Latin America’s New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration**. AIFS Foundation. Institute of International Education. New York, 2013.

\_\_\_\_\_ Estado de Conocimiento sobre Internacionalización de la Educación Superior Y la Ciencia em México, 1993-2013. In: DIDOU, S.; ESCOBAR, Vielka, Jaramillo (Organizadoras). **Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un Estado del Arte**. UNESCO-IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe. Ford Foundation. Universidad de Panamá. OBSMAC (Movilidades Acadêmicas Y Científicas) Caracas, 2014.

\_\_\_\_\_ II Diálogo sectorial México- Unión Europea y seminário de expertos sobre educación superior: Movilidad internacional de estudiantes em México: cifras y tendencias. **DIE-CINVESTAV**. Rede sobre internacionalización y movilidades académicas y científicas (RIMAC/Red CONACyT n. 260402) 24 de septiembre 2015

\_\_\_\_\_ **México: políticas gubernamentales de salida y retorno para la formación de recursos humanos altamente calificados**. OBSERVATORIO SOBRE MOVILIDADES ACADÊMICAS Y CIENTÍFICAS EM AMÉRICA LATINA. Instituto de la UNESCO para la Educación Superior em América Latina Y el Caribe. UNESCO-IESALC. ENLACES. 2010. Acesso em: 30 de outubro de 2017. Disponível em: <www.iesalc.unesco.org.ve?index.php/>

\_\_\_\_\_ Transnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad em México. **Revista de la Educación Superior** 31- 4: 11-23. Anuies, México, 2002.

DIDOU, S.; DURAND, J.P. Extranjeros em el campo científico mexicano: primeras aproximaciones. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 15 (3), 61-81. 2013. Acesso em: 14 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/557/816> .

DIDOU AUPETIT, S.; GÉRARD, E. **El Sistema Nacional de Investigadores, Veinticinco Años Después: La comunidade científica, entre distinción e internacionalización**. ANUIES, México, 2010. Informações disponíveis em: https://www.researchgate.net. Acess em: 29 de dezembro de 2016.

DING, Sheng. **Soft Power and the Rise of China: an assessment of China's soft power in its modernization process**. 269 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Graduate Program in Global Affairs- Graduate-School-Newark. May, 2006.

DURHAN, Eunice. **CAPEX, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Brasília: Capes, 2002.

DOWNIE, A. **Brazilian universities find challenges in internationalization**. Chronicle of Higher Education. 4 September 2010.

ESMU Y ECORYS. Estudio comparativo entre la EU y México sobre los retos creados como consecuencia de la internacionalización de la educación superior y las herramientas de transparencia desarrolladas por ambos para facilitar la movilidad y la cooperación. Reporte Final. **European Centre for Strategic Management of Universities**. Center for Higher Education Policy Studies. 30 de Septiembre de 2012.

ESPAÑA. **Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE**. Ministério de Educación, Cultura Y Deporte. Madrid, 2016. Disponível em: < [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es) >.

ELZINGA, Aant; JAMISON, Andrew. Changing Policy Agendas in Science and Technology. In: Jasanoff, Sheila; Markle, Gerald E.; Petersen, James C.; Pinch, Trevor (Editors). **Handbook of Science and Technology Studies**. Published in Cooperation with the Society for Social Studies of Science. Sage Publications. London. pp.572-597. 1995.

FCCyT. **Propuestas para contribuir el diseño del PECiTI 2012-2037**. n. 7. DR Marzo 2013. México. 2013. Disponível em: <[www.foroconsultivo.org.mx](http://www.foroconsultivo.org.mx)> Acesso em: 11 de maio de 2017.

FERNÁNDEZ CARDOSO, Sara. **Teoría, sociedad y poder em Talcott Parsons, C. Wright Mills, Jurgen Habermas y Anthony Giddens**. 461 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Ciencias Sociales Políticas y de la Comunicación. Argentina. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/teoria-poder-talcott.pdf>

FLORES, Edmundo. **El CONACYT en 1982**. El Colégio de México. 1983. Disponível [www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/6137/DOCT2065328\\_ARTICULO\\_10.PDF](http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/6137/DOCT2065328_ARTICULO_10.PDF) <Acesso em: 11 de maio de 2017.>

FUJITA, Edmundo; FINK, Daniel. Coreia sem fronteiras – notas sobre globalização da educação e sinergias para o Brasil. In: **Mundo Afora**: políticas de Internacionalização de universidades, nº 9, Brasília, Gráfica Brasil, setembro de 2012. Disponível em: <[www.itamaraty.gov.br](http://www.itamaraty.gov.br)>

FULBRIGHT, J. WILLIAM. **The Most Significant and Important Activity I Have Been Privileged to Engage in during My Years in the Senate**. Annals, AAPSS, 424, March 1976. Disponível em: <http://ann.sagepub.com>, Acesso em: 3 de agosto de 2008.

FULBRIGHT, J. William: Foreign Scholarship Board. **Annual Report**. 2004-2005a; 2008-2009. Disponível em: < [www.fulbright.org](http://www.fulbright.org) >

FULBRIGHT. **The Fulbright Programa in Brief: History, Structure, and Funding.** Disponível em: <[www.fulbright.org](http://www.fulbright.org)> Acesso em: 05 de setembro de 2017.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. Internacionalización da la Educación Superior en México. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. (Editores) **Educación Superior em América Latina: La dimensión internacional.** Mayol Ediciones S.A. Colômbia. Banco Mundial, p.245, 2005.

\_\_\_\_\_ **La dimensión internacional de las universidades: Contexto, Processos, Estratégias.** CONAHEC. Universidad de Guadalajara. 2006

GALLAROTTI, Giulio M. **Soft Power: What it is, Why it's Importante, and the Conditions Under Which it Can Be Effectively Used.** Wesleyan University. January 2011. Disponível em: <<http://wesscholar.wesleyan.edu/div2facpubs/57>>

GARCIA GUADILLA C. La emigración del personal calificado desde países de América Latina y El Caribe. SELA-OIM, **Reunión Regional “La emigración de Recursos Humanos Calificados desde Países de América Latina y El Caribe”.** Caracas, 17 y 18 de Junio de 2009. Acesso em: 30 de outubro de 2017. Disponível em: <[www.carmegarciaguadilla.com/articulos/2009\\_la\\_Emigracion.pdf](http://www.carmegarciaguadilla.com/articulos/2009_la_Emigracion.pdf)>

GERARD, Etienne; GREDIAGA, Rocio. Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. In: Sylvie Didou Aupetit; Etienne Gérard (Editores) **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: perspectivas latino-americanas.** IESALC-CINVESTAV - IRD. México, 2009.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.** SAGE Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª edição, São Paulo, Atlas, 2006.

GODIN, Benoît. **The Making of Science, Techonology and Innovation: conceptual frameworks as narratives, 1945-2005.** Montreal, 2009. Informações disponíveis em: <[www.ucs.inrs.ca](http://www.ucs.inrs.ca)>

GOLAN, Guy J. **Na Integrated Approach to Public Diplomacy.** American Behavioral Scientist, 57 (9), 2013. Disponível em <[www.abssagepub.com](http://www.abssagepub.com)>. Acesso: 17/02/2016

GONÇALVES, ANTONIO M. & CHRISTÓFOLO, JOÃO E. Internacionalização do Ensino Superior da Colômbia. **Mundo Afora: Políticas de Internacionalização de Universidades,** Nº 9, Brasília, setembro de 2012.

HANSON, Stephanie. Brasil on the International Stage. **Council on Foreign Relations.** July 02, 1012. Disponível em: <https://www.cfr.org/background/brazil-international-stage> <acesso: 18/08/2017>.

HELLER, Ken S.; PERSSON, Liza M. The Distinction Between Public Affairs and Public Diplomacy. In: SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M. (Editores) **Routledge Handbook of Public Diplomacy**. Taylor & Francis e-Library. University of Southern California. 2009. Disponível em: <[www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)> Acesso em: 14/06/2016.

HOFFMAN, David M. Changing Mobility Patterns and International Migration: What Will Academic Mean in the 21st Century? **Journal of Studies in International Education**. 25 July 2008. Disponível em: <<http://jsi.sagepub.com/>> Acesso em: 24/10/2012.

HOLM-NIELSEN, Lauritz B.; TORN, Kristian; BRUNNER, J. Joaquín; BALÁN, Jorge. Desafíos Regionales e Internacionales para la Educación Superior en América Latina. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. (Editores) **Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional**. Mayol Ediciones S.A. Colômbia. Banco Mundial, p.179, 2005.

ISAÍAS, Nuñez Bautista. **México y la Cooperación Internacional**. Universidade Nacional Autónoma de México. Faculdade de Estudios Superiores Aragón. Cooperación Internacional. Toth Yeshayaah. Acesso em: 22/04/2016. Informações disponíveis em: <[https://www.academia.edu/11249380/M%C3%A9xico\\_y\\_la\\_cooperaci%C3%B3n\\_internacional?auto=download](https://www.academia.edu/11249380/M%C3%A9xico_y_la_cooperaci%C3%B3n_internacional?auto=download)>.

IAU, International Association of University. **Academic Mobility**. 2015. Disponível em: <[www.iau-aiu-net/content/academic-mobility](http://www.iau-aiu-net/content/academic-mobility)>. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

JASANOFF, Sheila. A field of its own: the emergence of science and technology Studies. In: FRODEMAN, Robert (Editor) **The Oxford Handbook of Interdisciplinary** (2ª edição). Online Publication. Mar. 2017. Disponível em: <[www.oxfordhandbooks.com/9780198733522.001.0001/oxfordhb-9780198733522-e-15](http://www.oxfordhandbooks.com/9780198733522.001.0001/oxfordhb-9780198733522-e-15)>. Acesso em: 19 de novembro de 2017.

JARAMILLO, Isabel Cristina. Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. (Editores) **Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional**. Mayol Ediciones S.A. Colômbia. Banco Mundial, p.179, 2005.

JOHNSON, Lonnie, R. The Fulbright Programs and the Philosophy and Geography of U.S. Exchange Programs since World War II. In: **Proceedings of the international conference "Exchange Programs in the XXth Century: Education, Circulations, and Transfers"** organized by Giles-Scott-Smith and Ludovic Tournés and held at the University of Geneva, December 11-12, 2014

JOHNSTONE, Andrew. **Dilemas of Internationalism: the American Association for the United Nations and US Foreign Policy, 1941-1948**. University of Leicester, UK. Ashgate Publishing Limited. England. 2009.

KENDALL, Eric M. **DIVERGING WILSONIANISMS: Liberal Internationalism, the Peace Movement, and the Ambiguous Legacy of Woodrow Wilson**, 355 f. Tese (Doctor of Philosophy) - History Department – Case Western Reserve University. January, 2012.

KNIGHT, J.A **Time of Turbulence and Transformation for Internationalization**. CBIE Research N° 14. 1999. Acesso em: 21/02/2017. Informações disponíveis em: <[https://archive/stream/ERIC\\_ED549870\\_djvu.txt](https://archive/stream/ERIC_ED549870_djvu.txt)>

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8; 5. 2004. Disponível em: <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/1/5> Acesso em: 21/02/2017.

KNIGHT, Jane. Um Modelo de Internacionalización: Respuesta a Nuevas Realidades y Retos. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. (Editores) **Educación Superior em América Latina: La dimensión internacional**. Mayol Ediciones S.A. Colômbia. Banco Mundial, p.28, 2005.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**. Volume 7 Number 1 2012. Disponível em: <[WWW.WWWords.uk/RCIE](http://WWW.WWWords.uk/RCIE)>

KNIGHT, J. **The limits of soft power in higher education**. University World News, nº 305, viewed 23 january 2015. Acesso em 25/11/2016. <<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140129134636725>>

KNOCK, Thomas. Legacy Review Committee. SMU - Southern Methodist University, 2016. Informações disponível em: <[www.puww.us/PDFs/wilsonlegacy\\_knock.pdf](http://www.puww.us/PDFs/wilsonlegacy_knock.pdf) > acesso em 13.02.2017.

KUENZER, Acácia Z; MORAES; Maria Célia M. **Temas e tramas na pós-graduação em Educação**. Educ. Socio. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez. 2005. Disponível em: < [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

KUZNETSOV, Alexander S. **Theory and Practice of Paradiplomacy. Subnational Governments in international affairs**. Routledge New Diplomacy Studies. London and new York. 2015.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**; tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis- São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LAUS, Sonia, P.; MOROSINI, Marília, C. Internacionalización de la Educación Superior en Brasil. In: WIT, Hans de; JARAMILLO, Cristina, GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane. (Editores) **Educación Superior em América Latina: La dimensión internacional**. Mayol Ediciones S.A. Colômbia. Banco Mundial, p.140, 2005

LEBOVIC, Sam. **From War Junk to Educational Exchange: The World War II Origins of the Fulbright Program and the Foundations of American Cultural Globalism, 1945-1950**. Diplomatic History, vol. 37, nº2. Published by Oxford University Press. February 2013.

LIJPHART, Arend. Comparative Politics and the Comparative Method. **The American Political Science Review**, Vol. 65., Nº 3 (Sep, 1971), 682-693. Disponível em: <<http://links.jstor.org> > Acesso em: <24-06-2016>.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina M. S. de Albuquerque. O Sistema de Educação Superior Mundial: Entre a Internacionalização Ativa e Passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3](http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3) > Acesso em: 23 de outubro de 2017.

LOMBAS, M. Luiza de Santana. **A Mobilidade Internacional de Pós-Graduandos e Pesquisadores e a Internacionalização da Produção do Conhecimento: Efeitos de uma Política Pública no Brasil**. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_ **A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros**. Sociologias, Porto Alegre, ano 19, n. 44, jan/abr 2017, p. 308-333. Disponível em: <[www.scielo.br/](http://www.scielo.br/) > Acesso em: 18 de Agosto de 2017.

LOPES, Marcos Raposo; CHUC, Paulo Vassily. Internacionalização da educação superior no México. **Mundo Afora: Políticas de internacionalização de universidades**, nº 9, p.250, Brasília, 2012.

LOPEZ, Enrique Campos; VALLE, Luis Francisco Ramos de. **De las Perlas al Collar**. Histórias de la evolución del CIQA. Ciencia Editorial. <[http://www.conacyt.mx/comunicacion/archivos/De\\_las\\_perlas\\_al\\_collar](http://www.conacyt.mx/comunicacion/archivos/De_las_perlas_al_collar)> Acesso em 14/06/2015.

LOZANO, F.; GANDINI. Migración calificada y desarrollo humano em América Latina y el Caribe. **Revista Mexicana de Sociología**, vol. 73, n. 4; octubre-diciembre, pp. 675-713, UNAM, México, 2011. Disponível em < [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032011000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032011000400005)> Acesso em: 08 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_ La migración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe: Tendencias contemporáneas y perspectivas. **Reunión Regional: “ La migración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe”**. Caracas, Venezuela, SELA/OIM, 17 y 18 de Junio de 2009. Disponível em: <[rimd.reduaz.mx/secciones\\_documentos/859T023600003722-0-La\\_emigracion\\_de\\_recursos\\_humanos\\_calificados\\_desde\\_ALC.pdf](http://rimd.reduaz.mx/secciones_documentos/859T023600003722-0-La_emigracion_de_recursos_humanos_calificados_desde_ALC.pdf)>

LUKES, Steven. **O Poder: uma visão radical**. Curso de Introdução à Ciência Política. Tradução de Vamireh Chacon. Editora Universidade de Brasília. 1980.

LUTTER, Kadri. **Soft Power and Cultural Exchange: The Obama Administration and the Impact of U.S. Public Diplomacy on the Beliefs of Estonians**. Honor's Theses. Paper 298. Bucknell University. 2015. Disponível em: <[http://digitalcommons.bucknell.edu/honors\\_theses](http://digitalcommons.bucknell.edu/honors_theses)>

MACHLUP, Fritz. Semantic Quirks in Studies of Information. In: **The Study of Information: Interdisciplinary Messages**. Edited by Fritz Machlup and Uma Mansfield. A Wiley-Interscience Publication. New York, 1983.

MALDONADO, Alma Maldonado; V, Christian Cortés; CÁZARES, Brenda Ibarra. **Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil**, 2012/13; 2013/2014. Anuies. México. 2016.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Antônio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: L&PM Editores, 2013.

MARQUES, Fabrício. Fôlego crescente. **Revista Pesquisa FAPESP**, Ciência & Tecnologia no Brasil, São Paulo, Ago., 2007.

MÁRQUEZ, M. Teresa. **10 años del Consejo Nacional de Ciencia Y Tecnología**. ciencia Y desarrollo. 1ª edição. CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA. México, 1982.

MARTINEZ J.; LLOYD, M.; ORDORIK, I. The Impact of Government Policies on the Profiles and Attitudes of Academic in Two Emerging Economies: Brazil and Mexico. In: W.K. Cummings, U. Teichler (eds.), **The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective, The Changing Academy - The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 13**, Springer International Publishing: Switzerland, 2015.

MAZZA, Débora. Mobilidade Humana e Educação: Os Estudantes Estrangeiros na UNICAMP. **Cadernos CERU**, série 2, v.22, n. 1, junho de 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29474>> acesso em 18 de setembro de 2017.

MCNALLY, Mark; SCHWARZMANTEL, John (e.d). **Gramsci and Global Politics: Hegemony and resistance**. Routledge, London and New York, 2008.

MEDALIS, Christopher. **American Cultural Diplomacy, the Fulbright Program, and U.S. - Hungarian Higher Education Relations in the Twentieth Century**. 311 f. Tese (Doctor of Philosophy). Graduate School of Arts and Sciences. Columbia University. 2009.

MELISSEN, Jan. **Public Diplomacy Between Theory and Practice**. Paper apresentado à 1ª Conferência sobre Diplomacia Pública. Espanha. 10 de outubro de 2006. <<http://www.realinstitutoelcano.org/documents/276.asp>>

MELISSEN, Jan & GONESH, Ashvin. **Public Diplomacy: Improving Practice**. The Hague, Netherlands Institute of International Relations *Clingendael*. *Clingendael Diplomacy Papers* nº 5. December 2005. Disponível em: <<http://www.clingendael.nl>>.

MENA GONÇALVES, Antônio; CRISTÓFOLO, João Ernesto. Internacionalização do ensino superior na Colômbia. **Mundo Afora**: Políticas de internacionalização de universidades, nº 9, p.88, Brasília, 2012.

MÉXICO. Manual de Organización de La Dirección General de Cooperación Técnica Y Científica. **Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)**. México. Septiembre de 2003.

\_\_\_\_\_. Programa Sectorial de Relaciones Exteriores 2013-2018. Secretaria de Relaciones Exteriores. Cidade do México. **Diário Oficial**, 13 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. 3<sup>ER</sup> Informe de Labores 2014-2015. **Secretaria de Relaciones Exteriores (SRE)**. México, Setembro de 2015. Disponível em: <<https://www.gob.mx/>>

\_\_\_\_\_. 1<sup>ER</sup> Informe de Labores 2012-2013. Parte I. Ampliar y Fortalecer la Presencia de México em el Mundo: La Política Exterior em el Primer Año de Gobierno del Presidente Enrique Peña Neto. **Secretaria de Relaciones Exteriores (SRE)**. México. Agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.gob.mx/>>

\_\_\_\_\_. 2<sup>ER</sup> Informe de Labores 2007-2008. **Secretaria de Relaciones Exteriores (SRE)**. México, Setembro de 2007. Disponível em: <https://www.gob.mx/>

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnología 1990-1994. Secretaria de Programación y Presupuesto- CONACyT, 27 de abril de 1988.

MILANI, Carlos R. S.; PINHEIRO, Leticia. Política Externa Brasileira: os desafios de sua caracterização como política pública. **Contexto Internacional (PUC)**, Rio de Janeiro, vol. 35, n.1, p. 11-41, janeiro/junho de 2013. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br)>.

MILLS, C. Wright. **The Sociological Imagination**. New York. Oxford University Press. 1956. < [http://www-rohan.sdsu.edu/~psargent/Mills\\_Intell\\_Craft.pdf](http://www-rohan.sdsu.edu/~psargent/Mills_Intell_Craft.pdf)> Acesso em 19 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **The Power Elite**. New York: Oxford University Press, 1956. Pp. 423. Referred to in the text as PE. Disponível em: <[http://homepage.smc.edu/delpiccolo\\_guido/Soc1/soc1readings/The%20Power%20Elite\\_final.pdf](http://homepage.smc.edu/delpiccolo_guido/Soc1/soc1readings/The%20Power%20Elite_final.pdf)> acesso em 19 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **The Structure of Power in American Society**. The British Journal of Sociology, Vol. 9 n. 1 (Mar- 1958) 29-41. Disponível em: <http://www.jstor.org/>

MILL, John Stuart. **A System of Logic: Ratiocinative and Inductive, Being a connected view of the Principles of evidence, and the Methods of Scientific Investigation**. The University of Adelaide. eBooks@Adelaide. December, 2014. Informações disponível < [https://ebooks.adelaide.edu.au/m/mill/john\\_stuart/system\\_of\\_logic/complete.html](https://ebooks.adelaide.edu.au/m/mill/john_stuart/system_of_logic/complete.html)>

MONTERO, Germán Anzola. REALIDAD DE LOS POSGRADOS EM COLOMBIA Y SU SITUACIÓN FRENTE A LA REFORMA DE LA LEY 30. Revista **U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica**. Vol. 14 no. 2 Bogotá, Jul./Dec. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n2/v14n2a01.pdf>>

MORA, Ricardo Pérez; NAIDORF, Judith. **Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos**. Sinética nº 44 Tlaquepaque en./jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2015000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100008)> Acesso em: 3 de julho de 2017.

MORAES, Lúcio Flávio R.; DEL MAESTRO FILHO, Antônio.; DIAS, Devanir V. **O Paradigma Weberiano da Ação Social: um Ensaio sobre a Compreensão do Sentido, a Criação de Tipos Ideais e suas Aplicações na Teoria Organizacional.** RAC, v. 7, n.2, Abr./Jun. 57-71, 2003.

MORGENTHAU, Hans. **A Política entre as Nações: A luta pelo poder e pela paz.** Tradução: Oswaldo Biato. Coleção Clássicos IPRI. Fundação Alexandre de Gusmão-FUNAG. Editora UNB. São Paulo. 2003.

MOTOYAMA, SHOZO (Org.). **50 anos do CNPq: Contados pelos seus Presidentes/FAPESP;** 720 p. São Paulo, 2002.

MÜNCH, Richard. A teoria parsoniana hoje: a busca de uma nova síntese. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria Social Hoje.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

MULHALL, Terry; MORAIS, Jorge Ventura. **‘Mapeando o Reino’ da Sociologia Histórica: Reflexões Acerca do Modelo teórico-Metodológico de Theda Skocpol.** Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/terry> acesso em 05.06.2016.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score. In: BYRAM, Mike & DERVIN, Fred (ORG.). **Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education.** Cambridge Scholars Publishing. Newcastle, UK. 2008.

NEVES, Miguel Santos. Paradiplomacia, Regiões do Conhecimento e a Consolidação do Soft Power. JANUS.NET **e-journal of International Relations**, nº 1, outono de 2010. Disponível em <www.janus.ual.pt/janus.net/pt/arquivo\_pt/pt\_voll\_n1\_art2.html>

NISBETT, Melissa. Who Holds the Power in Soft Power? **Arts & International Affairs.** March 13, 2016. Acesso: 26 de junho de 2017. Disponível em: <https://theartsjournal.net/2016/03/13/nisbett/>

NYE, Joseph. **BOUND TO LEAD: The Changing Nature of American Power.** New York: Basic Books, 1990a.

\_\_\_\_\_. Soft Power. **Foreign Policy.** Twentieth Anniversary (Autumm, 1990), 153-171. Nº80. 1990b. Informações disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0015-7228%28199023%290%3A80%3C153%3ASP%%E2.0.CO%3B2-2.> Acesso em: 25 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Limits of American Power. **Political Science Quarterly;** 117, 4. P.545. Winter 2002.

\_\_\_\_\_. Soft Power and Higher Education. In: NYE, Joseph. **Soft Power: The Means to Success in World Politics.** New York: Public Affairs, 2004a.

\_\_\_\_\_. The Changing Nature of Power. In: NYE, Joseph. **Soft Power: The Means to Success in World Politics.** New York: PublicAffairs, 2004b.

\_\_\_\_\_. **The Decline of America’s Soft Power.** Foreign Affairs. Vol. 83, p.16. 2004D.

\_\_\_\_\_. **Soft Power, Hard Power and Leadership**. Informações disponível em: <[www.hks.harvard.edu/netgov/files/talks/docs/11\\_06\\_06\\_seminar\\_Nye\\_HP\\_SP\\_Leadership.pdf](http://www.hks.harvard.edu/netgov/files/talks/docs/11_06_06_seminar_Nye_HP_SP_Leadership.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Public Diplomacy and Soft Power**. ANNALS, AAPSS, 616, March, 2008. Informações disponível em: <<http://ann.sagepub.com>> Acesso em: 19 de maio de 2015.

OECD; MINEDUCACIÓN. **Educación en Colombia**: Revisión de políticas nacionales de educación. La versión original: Education in Colombia; OECD. Todos Por Um Nuevo País. 2016. Disponível em: [www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org). Acesso em: 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Executive Summary: International mobility of human resources in Science and technology is of growing importance. In: **The Global Competition for Talent Mobility of the Highly Skilled**. 2008.

Disponível em: <<https://www.oecd.org/sti/inno/41362303.pdf>> Acesso em: 8 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. The Global Competition for Talent. **Policy Brief**. February. 2009. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/inno/41362303.pdf> Acesso em: 8 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Access to Education, Participation and Progression. In: Education at a Glance. **OECD**, 2011. Disponível em: <[WWW.oecd.org/edu/eag2011](http://WWW.oecd.org/edu/eag2011)>

\_\_\_\_\_. **New OECD report summarises global trends**. ICFE Monitor. 30 nov 2015. Acesso em: < 13 de outubro de 2017.> Informações disponível em: <[www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalization%20final%20-%20web.pdf](http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalization%20final%20-%20web.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice**. A Guide for Higher education Institutions. 2012. Disponível em: <[monitor.icef.com/2015/11/new-oecd-report-summarises-global-mobility-trends/](http://monitor.icef.com/2015/11/new-oecd-report-summarises-global-mobility-trends/)>

OLIVEIRA, Adriana Leonidas; FREITAS, Maria Ester. **Motivations for International Academic Mobility: The Perspective of University Students and Professors**. Educação em Revista. V. 32, n. 03, p. 217-246. Julho-Setembro 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-46981482237>>

OXFORD. **International trends in Higher Education de 2015**. Disponível em: <<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>> acesso em: 21 de agosto de 2017.

PATLANI. **Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2010-2011**. Associação Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México, D.F. 1ª edición. 2012. Acesso em: 21 de setembro de 2017. Disponível em: <[www.platlanimexico.org](http://www.platlanimexico.org)>

\_\_\_\_\_. **Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012**. Associação Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México, D.F. 1ª edición. 2014. Disponível em: <[www.platlanimexico.org](http://www.platlanimexico.org)>

PEIXOTO, Fernanda. Lévi-Strauss no Brasil: A Formação do Etnólogo. *Mana* vol.4, n.1. Rio de Janeiro. Abril de 1998. Disponível em: <www.scielo.br.> acesso em: 25 de setembro de 2017.

PROJECT ATLAS. **A Quick Look at Global Mobility Trends**. Disponível em: <<https://p.widencdn.net/hjyfpw/Project-Atlas-2016-Global-Mobility-Trends-Infographics>>. Acesso: 09/12/2016.

RAMÍREZ, Mónica L. Em México o em el extranjero?: tipos de toma de decisión de estudiantes mexicanos sobre el lugar para realizar su doutorado. México. *Sociológica*, vol.32, n. 90, janeiro-abril, p. 145-180. 2017

RAMOS, Milena Yumi. **Formação de Doutores no País e no Exterior: Impactos na Internacionalização da Ciência Brasileira**. 280 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P. 2014.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. **Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar**. *Educação & Sociedade*. Vol.32. nº. 117. Campinas Oct?Dec. 2011. Disponível em: <www.scielo.br>

RCI- **Rede Colombiana para a Internacionalização da Educação Superior**. 2017. Disponível em:<[www.rci.org.co](http://www.rci.org.co)> Acesso em: 28 fev. de 2017.

RICHARDSON, Robert J. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas S.A. 1999.

RINGER, Fritz. **A Metodologia de Max Weber: unificação das Ciências Sociais, Culturais e Sociais**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. Editora USP. São Paulo, 2004.

RODRÍGUEZ, Heriberta Castaños. Migración Internacional de y hacia México: oleadas de migrantes de alta calificación académica. In: **El estado de la migración: Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos**. 1ª edición. Coordinadoras: Paula Leite y Silvia E. Giorguli. Consejo Nacional de Población, México, 2009.

ROMANI, Jacqueline Pitangui. O conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPq, 1982.

RUBIO OCA, Julio (coord.). **La Política Educativa Y La Educación Superior en México. 1995-2006: Um balance**. Secretaria de Educación Pública. SEP. México. 2006

RUIZ, Laura P. Cruz. **Internationalization in Mexican Higher Education: With Special Emphasis German-Mexican Cooperation**. Waxmann. New York. 2016.

RUPP, Jan C. **The Fulbright Program, or the Surplus Value of Officially Organised Academic Exchange**. *Journal of Studies in International Education*. pp.57-81.Spring 1999.Disponível: [www.journals.sagepub.com?doi.pdf/10.1177/102831539900300105](http://www.journals.sagepub.com?doi.pdf/10.1177/102831539900300105)>.

SAGASTI, Francisco. **The changing role of the science and technology policy advisor in a new global contexto**. Eds. Institutional and Social Innovation for Sustainable Urban Development. London, Routledge/IASS?Earthscan. 2012. Acesso: 01/06/16. Disponível em: <[www.franciscosagasti.com/descargas/noticias/TTTT-Sagasti\\_Changing\\_role\\_of\\_ST\\_advisor\\_with\\_ref.pdf](http://www.franciscosagasti.com/descargas/noticias/TTTT-Sagasti_Changing_role_of_ST_advisor_with_ref.pdf)>

SALAZAR, Silvia Ortega. **El Sistema de Educación Superior en México Y La Nueva Dimensión Internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica**. Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 77, abril 1997. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207709>

SALOMON, Jean Jacques. La perspectiva de la ciência y la tecnologia. **REDES**, v. 3, nº 7, pp. 79-99, septiembre de 1996. Disponível em: [science-societe.fr/el-pensamiento-em-ciencia-tecnologia-y-sociedad-em-latinoamerica/](http://science-societe.fr/el-pensamiento-em-ciencia-tecnologia-y-sociedad-em-latinoamerica/)

SALOMON, J-J; HART, D; JAMISON, A; DAGNINO, R; ORDOÑEZ, J. Comentarios al dossier: Science, la frontera sin fin. **REDES**, vol. 6, nº 14. noviembre de 1999. Buenos Aires. Disponível em:< [www.oei.es/ctsiima/VANNEVARBUSH.pdf](http://www.oei.es/ctsiima/VANNEVARBUSH.pdf)> Acesso em: 18.06.2015.

SÁNCHEZ, Alejandro Canales. **La política científica y tecnológica em México: el impulso contingente en el período 1982-2006**. 310 f. Tesis de Doutorado en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de México. 2007.

SANTOS, Tarcilla da Costa e Sá S. **Entre o Norte e o Sul: Um estudo sobre o Papel das Organizações da Sociedade Civil Brasileira na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento**. 333 f. Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Cássio Miranda. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação & sociedade, campinas, v.24, n.83, p.627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SAREWITZ, Daniel. **Frontiers of illusion: science, techonology and politics of progress**. Filadélfia. Disponível em: <[www.temple.edu/tempresstitles/1242\\_reg.html](http://www.temple.edu/tempresstitles/1242_reg.html) > acesso: 11/06/2015.

SAXENIAN, AnnaLee. Brain Circulation. How High-Skill Immigration Makes Everyone Better Off. **Brookings Review** 20, n. 1, 28-31. 2002.

SCHLEICHER, Rafael. International Student Mobility: Global Trends and Lessons for Brazil. Fundação Osvaldo Cruz. Universidade do Distrito Federal. **5º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI)**, “Diplomacia num Mundo em Transformação”. Belo Horizonte- MG, 2015.

SCOTT-SMITH, Giles. Exchange Programs and Public Diplomacy. In: SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M. (Editores) **Routledge Handbook of Public Diplomacy**. Taylor & Francis e-Library. University of Southern California. 2009a. Acesso em: 14/06/2016.

Disponível em: <[www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)>

SCHOTT, THOMAS. **Performance, Specialization and International Integration of Science in Brazil: Changes and Comparisons with Other Latin America and Israel.** FGV; MCTI; World Bank. November, 1993.

SCHWARTZMAN, Luisa Farah & SCHWARTZMAN, Simon. **Migrations des personnes hautement qualifiées au Brésil. De l'isolement à l'insertion internationale?** Department of Sociology, University of Toronto. Brésil, pp. 147-172. 2015. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>

SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI.** Editora UNICAMP, São Paulo. 2014.

\_\_\_\_\_. **A universidade Clássica e seu papel atual.** Apresentação no Seminário “A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI”, Universidade de Campinas, 24 de abril de 2015. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>.

\_\_\_\_\_. **A Redescoberta da Cultura.** São Paulo. Editora da universidade de São Paulo/Fapesp. 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação da Comunidade Científica no Brasil.** São Paulo. Editora Nacional, Finep. 1979.

\_\_\_\_\_. Modos de produção do conhecimento científico e tecnológico e as oportunidades para o setor de ensino superior particular. Apresentação feita ao **Encontro Nacional de Pós-graduação nas IES Particulares.** Salvador, 25 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo vs. Internacionalismo em las Políticas de Formación de Recursos Humanos de Alto Nivel. In: DIDOU, S. A.; GERARD, E. (Ed.) **Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas.** México, DF. CINVESTAV, p. 63-73. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho em ciência e tecnologia no Brasil.** *Ciência Hoje*, nº 57 (337): 30:35, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Higher Education in Regional and City Development: Antioquia, Colombia.** OECD. 2012. Disponível em: [www.oecd.org/publishing/corrige](http://www.oecd.org/publishing/corrige).

SCHWARTZMAN, Simon; KRIEGER, Eduardo; GALEMBECK, Fernando; GUIMARÃES, Eduardo Augusto; BERTERO, Carlos Osmar. **Ciência e tecnologia no Brasil: uma nova política para um mundo global.** In: SCHWARTZMAN (org.). **Ciência e Tecnologia no Brasil: Política Industrial, Mercado de Trabalho e Instituições de Apoio.** Volume 2. Fundação Getúlio Vargas Editora. 1995.

SENHORAS, Elói Martins; NETO, Tércio A. S. **Diplomacia e Paradiplomacia Educacional Brasileira no Contexto da Ciência, Tecnologia e Inovação.** Federal University of Roraima,

Brasil. September 5, 2014. Disponível em: <http://works.bepress.com/eloi/343>. Acesso em: 23.03.2016.

SENHORAS, Elói Martins. Múltiplas Camadas das Relações Internacionais entre a Diplomacia e a Paradiplomacia. **Revista Intellector** nº 18, volume 9. Janeiro/junho de 2013. Rio de Janeiro. Disponível em: < [www.revistaintellector.cenegri.org.br](http://www.revistaintellector.cenegri.org.br). > Acesso em 23.03.2016

\_\_\_\_\_. **O papel da Internacionalização das Universidades e a Projeção da Cooperação Internacional do Mercosul**. Anais do III Seminário Internacional de Ciência e Tecnologia na América Latina. Unicamp. 2006.

SHILS, Edward. **Centro e Periferia**. Tradução de José Hartuig de Freitas. Coleção Memória e Sociedade. DIFEL. Lisboa- PT. 1992.

SHURUM, Wesley; SHENHAV, Yehouda. Science and Technology in Less Developed Countries. In Science and Technology. In: Jasanoff, Sheila; Markle, Gerald E.; Petersen, James C.; Pinch, Trevor (Editors). **Handbook of Science and Technology Studies**. Published in Cooperation with the Society for Social Studies of Science. Sage Publications. London. pp.572-597. 1995.

SHULTZ, Theodore, W. **O Valor Econômico da Educação**. Tradução de P.S. Werneck. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1962.

SIMONYI, Andras; TRUNKOS, Judit. Eliminating the Hard/Soft Power Dichotomy. In: **Smarter Power: The Key a Strategic Transatlantic Partnership**. Edited by Aude Jehan and Andras Simonyi. Center for Transatlantic relations Paul H. Nitze School of Advanced International Studies Johns Hopkins University. 2014.

SKOCPOL, Theda; SOMERS, Margaret. The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. **Comparative Studies in Society and history**, vol. 22, Nº 2 (Apr., 1980), 174-197. Cambridge Press. Disponível em:< <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-4175%28198004%2922%3A2%3C174%3ATUOCHI%3E2.0..CO%3B2-P>>

SKOCPOL. Theda; SOMERS, Margaret. **The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry**. Harvard University. Cambridge University Press. 1980. Disponível em:< <http://www.jstor.org/stable/178404>> acesso em: 12/09/2008.

SMIT, Wim A. Science, Technology, and the Military: Relations in Transition. In Science and Technology. In: Jasanoff, Sheila; Markle, Gerald E.; Petersen, James C.; Pinch, Trevor (Editors). **Handbook of Science and Technology Studies**. Published in Cooperation with the Society for Social Studies of Science. Sage Publications. London. pp.572-597. 1995.

SNOW, Nancy. International Exchanges and the U.S. Image. **ANNALS, AAPSS**, 616, March 2008. Disponível em <[www.ann.sagepub.com](http://www.ann.sagepub.com)> Acesso: 17/02/2016.

\_\_\_\_\_. Rethinking Public Diplomacy. In: SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M. (Editores) **Routledge Handbook of Public Diplomacy**. Taylor & Francis e-Library. University of Southern California. 2009a. Acesso em: 14/06/2016. Disponível em: <[www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)>

SOLER, M. Dolores Sánchez. **Los Programas de Posgrado y Becas del Conacyt y su impacto em el desarrollo de la ciencia y tecnologia en México**. Programa de doctorado transdisciplinario, ano V, CINVESTAV, CONACYT, junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Posgrados de Calidad, 25 anos de Impulsar posgrados em México**. Agência Informativa do CONACyT, 31 de dezembro de 2016. Disponível em: <[conacytprensa.mx/index.php/sociedad/política-científica/12196-pnpc-25-anos-de-impulsar-posgrados-em-mexico](http://conacytprensa.mx/index.php/sociedad/política-científica/12196-pnpc-25-anos-de-impulsar-posgrados-em-mexico)>. Acesso em: 6 de novembro de 2017.

SZONDI, Gyorgi. **Public Diplomacy and Nation Branding: Conceptual Similarities and Differences**. Netherlands Institute of International relations 'Clingendael'. October, 2008.

\_\_\_\_\_. Valuing Exchange of Persons in Public Diplomacy. In: SNOW, Nancy; TAYLOR, Phillip M. (Editores) **Routledge Handbook of Public Diplomacy**. Taylor & Francis e-Library. University of Southern California. 2009b. Disponível em: <[www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)> Acesso em: 14/06/2016.

SOUZA, Sérgio, A. **Uma Aplicação dos Tipos Ideais Weberianos**. Disponível em <[http://www.ufpe.br/gepec/exemplos/06\\_artigo](http://www.ufpe.br/gepec/exemplos/06_artigo) (sergioalves.pdf) Acesso em 23/01/2017.

SPEARS. Eric. **O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação**. The value of an intercâmbio: brazilian student mobility, bilateralism & international education. *BRIM – The Brazil Institute at Mercer University*, USA. Tradução de Maria Claudia Bontempi Pizzi. Revista eletrônica de Educação, v.8 n. 1, p. 151-163. 2014. Disponível em: <[www.: reveduc.ufscar.br](http://www.reveduc.ufscar.br)> acesso em 03/06/2016.

SZMRECSÁNYI, Tamás. Esboços da História Econômica da Ciência e Tecnologia. In: SOARES, Luiz Carlos (Org.). **DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA À BIG (BUSINESS) SCIENCE**. Cinco ensaios de História da Ciência e Tecnologia. Editora da Universidade Federal Fluminense. São Paulo- Niterói, 2001.

TILLY, Charles. **Big Structures Large Processes Huge Comparisons**. Russel Sage Foundation, New York. 1984.

TIMASHEFF, Nicholas. **Teoria Sociológica**. Tradução de Antônio Bulhões. 2ª edição. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1965.

THEGUARDIAN. **International Students: Where do they go to study?** – interactive map. 17 de julho de 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/ng-interactive/2014/jul/17/international-students-where-dothey-go-tostudy-interactive>. Acesso em: 1º de novembro de 2017.

THOMAS, Hernán. Los estudios sociales de la tecnologia em América Latina. **Revista de Ciência Sociales**. N. 37, Quito, mayo 2010, pp. 35-53. <http://www.flacso.org.ec/docs/i37thomas.pdf> acesso:14/06/2015.

TURIÁN, Rodolfo. Fuga de cérebros: algunos comentarios a partir del caso mexicano In: Sylvie Didou Aupetit; Etienne Gérard (Editores). **Fuga de Cerebros, movilidad académica, redes científicas: Perspectiva latino-americanas**. IESALC – CINVESTAV – IRD, México, 2009.

TWERASER, Kurt. The “Operational Code” of Senator Fulbright and International Education: Belief Systems, National Missions, Political Contexts. **Austrian Journal of Political Science**. Vol. 41, N° 1. p23 March 2012. Informações disponíveis em: <<https://oezp.umivie.ac.at/index.php/zfp/article/view/634>> Acesso em: 14/02/2017.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2010: comparación de las estadísticas de educación em el mundo. **Instituto de Estadística de la UNESCO**. Canadá. 2011. Disponível em: <<http://uis.unesco.org>>; acesso em: 13 de setembro de 2017.

UNICAMP. Ciência, a Fronteira Sem Fim: moldar a pesquisa na. Histórias de Ensino Superior. **Revista Ensino Superior**. Acesso em: 15 de julho de 2017. Disponível em: <[www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02\\_novembro2010/pdf/Ed02\\_novembro2010\\_historias.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_historias.pdf)>

VALENÇA, Marcelo M.; CARVALHO, Gustavo. **Soft Power, Hard Aspirations: the Shifting Role of Power in Brazilian Foreign Policy**. A Journal of the Brazilian Political Science Association. pp.66-94, 2012.

VELLOSO, J, Abrangência, entrevistados e variáveis. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Capes, p. 45-60, 2002.

VOGEL, Ralph H. The Making of the Fulbright Program. **ANNALS, AAPSS**, 491, May 1987. <[WWW.sagepub.com](http://WWW.sagepub.com)>.

STARR, Julia Catherine. **The Fulbright Program’s Contemporary Relevance**. Claremont McKenna Colleges. Scholarship @Claremont. 2012. CMC Senior Theses. Paper 446. Disponível em :<[http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/446](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/446)>

\_\_\_\_\_. Pós-graduação: egressos, trabalho e formação no e no exterior. In: STEINER, João E.; MALNIC, G. (Org.). **Ensino Superior Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, p. 211, 2006.

VIDEIRA, Pedro. A Mobilidade Internacional dos Cientistas: construções teóricas e respostas políticas. In: **para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros**. Emília Araújo, Margarida Fontes e Sofia Bento (eds) . Editora CECS- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2013. Disponível em:<[www.cecs.uminho.pr](http://www.cecs.uminho.pr)>

VEGA, Bernadette. Country Study MEXICO. In: **Experiences of Middle-Income Countries in International Development Cooperation**. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Bonn, 2014.

VOGEL, Ralph H. The Making of the Fulbright Program. **ANNALS, AAPSS**, 491, May 1987.

VUVING, Alexander L. **How Soft Power Works**. Paper presented at the panel “ Soft Power and Smart Power”, American Political Science Association meeting, Toronto, September, 2009. Disponível em: [apcss.org/publications/Vuving%20how%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf](http://apcss.org/publications/Vuving%20how%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf)

WANG, Tom C. Science Diplomacy: Transatlantic Asset and Competition. In: **Smarter Power: The Key a Strategic Transatlantic Partnership**. Edited by Aude Jehan and Andras Simonyi. Center for Transatlantic relations Paul H. Nitze School of Advanced International Studies Johns Hopkins University. 2014.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Organização e Introdução de H.H.Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1971.

WENDE, M. C. van der. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. In: **European Review**, vol 23, No. S1, 70-88. Journal of the Academic Europea. 2015. Disponível em: < [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)> Acesso em: 19 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. In: **Higher Education Policy** 14, p. 249-259. 2001. Disponível em: <[www.elsevier.com/locate/highedpol](http://www.elsevier.com/locate/highedpol)> Acesso em: 20 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Trends Towards Global Excellence in Undergraduate Education: Taking the Liberal Arts Experience into the 21st Century**. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 18.12. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley. December, 2012. Disponível em: <<https://www.utwente.nl>> Acesso em: 19 fev. de 2017.

WOODS, Randall Bennett. Fulbright Internationalism. **ANNALS, AAPSS**, 491, May, 1987.

ZIMAN, John. **Prometheus Bound: Science in a dynamics steady state**. New York: Cambridge University Press, New York, 1994.

## APÊNDICE A: RELATÓRIO DA PRÉ – PESQUISA DE CAMPO

Local: Cidade do México

Data: 15/04/2016 a 02/05/2016

Este projeto de pesquisa prevê 04 etapas de pesquisa de campo.

A primeira fase da pesquisa de campo foi denominada de Pré – Pesquisa de Campo teve como objetivo a preparação para a próxima fase da pesquisa de campo no México.

Informações levantados:

- Em 19 de abril/16 fiz a minha primeira visita na Secretaria de Relações Exteriores do México. Encontrei-me com Maestra Irais Barreto Diretora do Programa “Becas de Excelência del Gobierno de México para Extranjeros”. Essa visita inicial foi essencial, para os outros passos da pesquisa. A professora orientou-me onde deveria iniciar a minha pesquisa. Nessa conversa, foi disponibilizada parte da bibliografia, links importantes, e nomes de especialistas neste tipo de pesquisa no México como:

Links:

<http://mora.edu.mx/Inicio.html>

<http://www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dra-Sylvie-Didou-Aupetit>

<http://www.die.cinvestav.mx/Personal-Academico/Dra-Alma-Maldonado-Maldonado>

Informações relevantes:

Caminhos de pesquisa:

- 1) Arquivo Histórico Diplomático. Ricardo Flores Magón. ( Acesso mediante carta de apresentação);
- 2) Consultar o art. 89 fração 10 de 1988 Lei de C&T;
- 3) Consultar a tese de Emilia Fernandez e de Alma Maldonado (Cooperação internacional) instituto(mora.edu);
- 4) Entrevistar Elisabeth Colin Arroyo- Amexcid (ecolin@sre.gob.mx). Essa Servidora trabalhou muito anos com o programa Becas de Excelencia.

- Pesquisa no acervo do Arquivo Histórico Diplomático do México:
  - 1) Carta de Apresentação. Documento necessário para ter acesso nas dependências do arquivo:

Ao Sr. David Alejandro Olvera Ayres  
Director General de Acervo Histórico Diplomático

Eu, Joana Ribeiro de Abreu, Brasileira, Passaporte FF641249, CI 2.056.091, Analista em Ciência e Tecnologia da Agência brasileira de Fomento- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação do Brasil, como pesquisadora de doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Estudos Comparados sobre as Américas da Universidade de Brasília- UNB, venho solicitar acesso a este arquivo.

Tema de pesquisa: Mobilidade Acadêmica como Instrumento Soft Power: Uma análise em perspectiva comparada entre Brasil e México

Objeto de pesquisa no México: Becas de Excelência del Gobierno de México para Extranjeros

Dados de pesquisa: dados quantitativos de bolsistas (berçários) por país e por área de 2003 a 2013

Pesquisa documental:

- Lei que criou o Programa Becas de Excelencia del Gobierno do México para Extranjeros;
- Lei de cooperação Internacional de 1988 e 2011;
- Outros informes.

Atenciosamente,

Joana Ribeiro de Abreu  
Cidade do México, 26 de abril de 2016

E-mail recebido do Arquivo Histórico:

PESQUISA NO ARQUIVO HISTÓRICO DIPLOMÁTICO DO MÉXICO EM 27-04-2016

- 1) MEMORANDO 305038 de 26.03.74: Intercambio científico e tecnológico em Cuba  
O México firma convênio com Cuba, através da visita organizada pelo Instituto Mexicano de Comércio exterior. Delegação 29-10 a 5-11-73. Origem da visita: CONACYT e comissão Nacional Colaboração Econômica e científica técnica de Cuba. A Conacyt estava interessada em diversas áreas do conhecimento-prioritária ( Instituto de Belas Artes. Ballet Clássico. As partes se comprometem a fomentar a colaboração cultural, educativa e artística e humanidades. Entre os dois países;
- 2) 1983-1985; Programa de Becas Fulbright dos USA. 618852. Pesquisas em diversas instituições- na qualidade de professores visitantes.
- 3) Becas em: historia, ciências sociais, ciências políticas antropologia, administração de empresas, economia, literatura moderna. (cursos em Memphis, Shelby, Texas, Fisk, Nebraska Omaha y Duku. Preocupação recorrente é com a questão da imigração dos USA. Os USA tinham medo dos bolsistas aproveitadores a estadia para migrarem definitivamente para os USA. Diferentes categorias de bolsistas: 29.01.1982; Professor visitante (9), Pos-doc (15), mestrado, e na maioria doutorado. Visto j1. Teriam que ter permissão da USIA (United States Information Agency). O México agradece com a valiosa cooperação da Fulbright bolsas. E ainda diz que bolsistas podem ingressar no México sem problemas. 5 pos-do foram financiados pela USIA. 1 historia, 1 de antropologia e 1 de veterinária-doc 2 de arqueologia  
Seleção de candidatos: entrevista nos escritórios do intercâmbio, onde será selecionado os candidatos., cartas de referencias, Toefel, GRE e GMAT. Os selecionados, ainda precisam competir com cidadãos americanos no ingresso nas universidades americanas. (34 candidatos). Metas e objetivos, nível de inglês, formação acadêmica e profissional. Necessidade financeira, potencial do candidato para no futuro chegar a assumir uma posição de importância. Maturidade e comportamento. Escala de 0-10. Todos que chegarem na final tem que solicitar ao IIE. (acompanhamento). Bolsa de no máximo de 36 meses. \$500,00.
- 4) Livro 6 anos de governo III. México firmou convênio de intercambio cultural antes de 1970, com; Venezuela, Líbano; Equador; Japão; Israel; Paraguai; Chile; Peru; Bolívia;

Países baixos; Bélgica; Panamá; Guatemala; El Salvador; URSS; Honduras; Coreia; Itália; Checoslováquia; Filipinas; França; Polónia; República Dominicana (total de 29 países).

Após os anos de 1970: Áustria; USA; Cuba; Equador; UK; Roménia; Senegal e Venezuela; Alemanha; Hungria; Trinidad e Tobago; Irã e Índia; China (total de 14).  
Becas oferecidas pelo México; de 1973 a 1976 foram 73 becas. Só para a Venezuela 39 becas. Livro; Seis anos de governo. Cap. A promoção de relações culturais e cooperação técnica internacional. Memorando 302629 dez de 1970 a janeiro de 1976. Presidente Luis Echeverría.

5) Becas outorgada pelo e pelo Brasil:

EM 12 DE JULHO DE 1976 entrou em contato com a embaixada brasileira para oferecer as becas. Universidade Autônoma. Faculdade de ciência política e sociais. 1 beca de arquitetura Ronald Belo Ferreira. Na Universidade Autônoma do México. (9.08.1977). Engenheiro Belmer Garcia Negrillo, (peruano da UNICAMP) mestrado. Sergio Franca Danese. Mestrado em linguística; Antonio Rubens Pompeau. Mestrado em Adm pública; Carolina Lampreia, mestrado em psicologia; Eduarda Cavalheiro Jardim e Suzete Silveira Fichiner em nutrição, os dois não realizaram o comparecimento a UNAM 1976 a 1980. Maria Cristina Maluf museologia mar de 1984.

6) Acordo cultural entre México e USA de 1948 a 1949.

Comissão de cooperação cultural; cooperação técnica e científica em 1951; 52 e 54. Mais de 1000 estudantes seguem para cursos de mestrado e doutorados nos USA em 1974. Os mexicanos estudam nos USA, porém recebem de outros países para estudarem no México. As Becas Lincoln- Juárez. De 1975 a 1967 por ex. receberam 10 estudantes do Brasil mestrado.

- CONACYT:

- 1) Primeira visitação em 28 de abril 2016

Visitação no CONACYT, conforme o recomendado pelo Diretor do Arquivo Histórico. O setor de Becas fica no 1º piso. Contudo, é preciso de ofício para acessar dados. Ofício foi recebido pela secretária, que informou que a resposta seria dada por e-mail.

Retorno ao CONACYT em 2 de maio de 2016

Contato: [admon\\_proyecto@conacyt.mx](mailto:admon_proyecto@conacyt.mx)

Diretora do Departameto:

A MTRA LIYDIA LOZA LUGO

DIRECTORA DE PLANEACIÓN DE LA

DIRECCION ADJUNTA DE POSGRADO Y BECAS- CONACYT

E-mail recebido do Arquivo Histórico Diplomático:

**México, D.F., a 4 de mayo de 2016.**

**Joana Ribeiro Abreu**

**Presente**

En atención al comunicado entregado, el 26 de abril último, se informa que la Dirección General del Acervo Histórico Diplomático otorga su autorización y facilidades a fin de que consulte la documentación del Archivo Histórico Genaro Estrada de esta Secretaría de Relaciones Exteriores, que sea de utilidad para el desarrollo de su investigación sobre una perspectiva comparada entre Brasil y México.

Se le sugiere tomar en consideración que no se cuenta con servicio de fotocopiado, por lo que en caso de requerir la reproducción de algún documento, puede hacerlo mediante el uso de su propia cámara fotográfica, contratar los servicios de digitalización que ofrece este Archivo Histórico o de alguna empresa especializada en la reproducción de documentos históricos. Es importante hacer saber que se cuenta con acceso a internet en forma gratuita a través de red WiFi. En caso de requerir este servicio, puede solicitarlo al personal de la sala de consulta.

Al mismo tiempo se agradecerá se otorguen los créditos correspondientes al Archivo Histórico Genaro Estrada en la siguiente forma:

Archivo Histórico Genaro Estrada. Acervo Histórico Diplomático. Secretaría de Relaciones Exteriores.

**Atentamente**

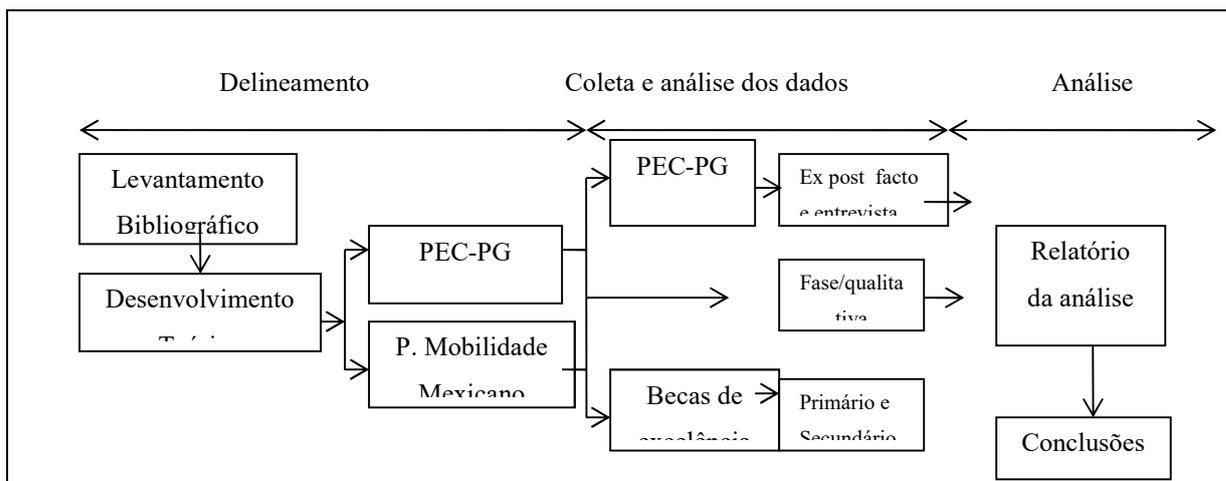
**El Director General**

**David A. Olvera Ayes**

**APÊNDICE B: Plano de Atividades e Cronograma**

<b>Período:</b>	<b>Atividade a ser realizada</b>
Junho a 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação do projeto em 20 de junho.</li> </ul>
julho a Dezembro de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de Campo em Brasília: Coleta de dados secundários e primários:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Divisão de Temas Educacionais-MRE</li> <li>b) Comissão Fulbright- RJ</li> </ol> </li> </ul>
Fevereiro a Maio de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de Campo no México: Coleta de dados secundários e primários               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Cidade do México: CONACYT- dados secundários referentes ao Programa “Becas de Excelência para Extranjeros”.</li> <li>b) Entrevista: Pesquisadora do tema “Mobilidade Acadêmica Internacional”. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alma Maldonado-Maldonado</li> </ol> </li> </ul>
Junho a Dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de artigo</li> <li>• Tratamento dos dados</li> <li>• Análise dos Dados</li> </ul>
Janeiro a Março de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita</li> <li>• Revisão</li> <li>• Defesa de Tese</li> </ul>

### Fluxograma



**Figura 1: Fluxograma das etapas no estudo**

**ANEXO A- CORRESPONDÊNCIA DA EMBAIXADA BRASILEIRA EM MAPUTO-MOÇAMBIQUE À COORDENADORA DO PROGRAMA JUSSARA P. PRADO.**

RES: Brasil-Moçambique. PEC-PG. Imprensa. Bom desempenho dos estudantes moçambicanos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Jussara Pereira Prado

jussara.prado@capes.gov.br

2022-6646

Coordenadora de Negociação

DRI>CGPR>CAAO

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF, - CEP: 70040-020, Brasília - DF

---

De: Jussara Pereira Prado

Enviado: sexta-feira, 24 de fevereiro de 2017 10:24

Para: Joana Ribeiro de Abreu

Assunto: ENC: Brasil-Moçambique. PEC-PG. Imprensa. Bom desempenho dos estudantes moçambicanos.

Oi, Joana.

Achei que esta informação seria útil para você.

Att, Jussara

Transmito, a seguir, teor de comunicação recebida da Embaixada do Brasil em Maputo:

"Os jornais Notícias e O País, principais publicações da imprensa moçambicana, deram grande destaque ao fato de que os estudantes moçambicanos obtiveram 42 do total de 76 bolsas de estudos oferecidas no âmbito do Programa de Estudante Convênio Pós Graduação (PEC-PG).

A agência de notícias Lusa também publicou nota sobre o assunto.

As matérias de ambos os jornais ressaltam os esforços conjuntos dos governos brasileiro e moçambicano na área de pesquisa e formação acadêmica, que, a seu ver, têm se refletido no mercado de trabalho moçambicano, integrado por diversos profissionais formados no Brasil e reconhecidos por sua qualidade técnica e acadêmica. Ressaltaram, igualmente, o potencial que estudantes moçambicanos beneficiados pelo PEC- PG têm de contribuir para o desenvolvimento do país. Recordo que a participação moçambicana no total de bolsas concedidas no âmbito do PEC-PG tem sido significativa, sendo a maior do continente africano nos últimos anos.

As reportagens mencionam que o Centro Cultural

Brasil- Moçambique (CCBM) promoveu palestras e encontros ao longo de 2016 para informar e auxiliar os estudantes moçambicanos interessados em participar do processo seletivo.

Registram, ainda, que o estudante selecionado no PEC-PG escolhe o curso, a universidade e a cidade onde deseja morar, não paga nenhum tipo de taxa ou encargo pelos estudos e recebe bolsa durante todo o período de duração do curso. Sublinham, por fim, que, após a conclusão das atividades acadêmicas, os diplomas são entregues ao estudante com todos os requisitos necessários para serem reconhecidos pelo Governo moçambicano.

Ressalto que as reportagens descrevem o trâmite necessário para que estudantes moçambicanos participem da próxima edição do PEC-PG. Dessa forma, ao mesmo tempo em que elogiam o programa brasileiro, indicam sua expectativa de que a iniciativa continue a beneficiar estudantes do país nos próximos anos.

Avalio que o destaque dado à notícia sinaliza a importância que os moçambicanos atribuem à cooperação educacional com o Brasil. Como é de conhecimento, diversas autoridades de alto escalão do país passaram por universidades brasileiras. Destacam-se, entre outros, os ministros da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, Jorge Nhambiu, da Educação e Desenvolvimento Humano, Conceita Xavier, e da Cultura e Turismo, Silva Dunduro, bem como a Procuradora Geral da República, Beatriz Buchili. A qualidade do ensino e pesquisa no Brasil é estimada pelos funcionários governamentais moçambicanos, que reiteradamente solicitam a ampliação da cooperação na área, em especial para possibilitar a capacitação de docentes e outros formadores. O bom desempenho dos estudantes moçambicanos indicaria, ainda, que número considerável estudantes competentes têm grande interesse em estudar no Brasil, incentivados pela possibilidade de continuar seus estudos em língua portuguesa."

#### **ANEXO B - PROTOCOLO MRE- CAPES-CNPq- 1981**

JP	REGISTRO DEFINITIVO	RE 12312
N.º	300.0	021 0/83
Data	24/11/83	Ass. A. J.

PROTOCOLO QUE ENTRE SI CELEBRAM O DEPARTAMENTO DE COOPERAÇÃO CULTURAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (DCT) DO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), ÓRGÃO AUTÔNOMO SUPERVISIONADO PELA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, E O CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ), FUNDAÇÃO DA SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, PARA DISCIPLINAR O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVENIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DECORRENTE DOS ACORDOS CULTURAIS FIRMADOS PELO BRASIL COM OUTROS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO.

O Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores, neste ato representado pelo seu Chefe, Embaixador Guy M. de Castro Brandão, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação e Cultura, neste ato representada pelo seu Diretor-Geral, Doutor Cláudio de Moura Castro, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, neste ato representado pelo seu Presidente, Doutor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, considerando:

a) o interesse do Ministério da Educação e Cultura de prestigiar e manter em capacidade plena os cursos de pós-graduação de alta qualidade existentes no país;

b) o interesse do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em fortalecer a cooperação científica e tecnológica com países em desenvolvimento;

c) o interesse do Ministério das Relações Exteriores em estender o Programa de Estudantes-Convênio ao nível de pós-graduação e, assim, expandir as áreas de intercâmbio cultural com outros países em desenvolvimento;

resolvem estabelecer o presente Protocolo com as

Cláusula 1 - O DCT, a CAPES e o CNPq implementarão um programa de oferta de vagas a estudantes de pós-graduação nacionais de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos culturais, a ser executado com recursos dos três órgãos.

Cláusula 2 - As facilidades oferecidas pelo Programa são:

a) vagas em cursos de pós-graduação de alta qualidade, com isenção do pagamento de taxas;

b) bolsas-de-estudo para os melhores candidatos selecionados de cada país;

c) passagem de retorno ao país de origem para os bolsistas que concluírem o curso;

d) acompanhamento especial dos alunos participantes do Programa por parte dos Coordenadores dos cursos de pós-graduação.

Cláusula 3 - A CAPES elaborará, anualmente, a relação dos cursos que, pela sua alta qualidade, poderão receber alunos participantes do Programa, bem como, em cooperação com a coordenação dos mesmos, fixará o número de vagas a serem oferecidas, em cada um deles, para o ano seguinte, e estabelecerá, em conjunto com as Universidades, as providências cabíveis para a acolhida dos estudantes selecionados.

Cláusula 4 - O valor e a duração das bolsas concedidas pelo Programa serão os mesmos vigentes nos programas da CAPES, gozando os bolsistas das mesmas vantagens de assistência de saúde que os demais bolsistas da CAPES, não beneficiários do INAMPS.

Cláusula 5 - Compete ao DCT:

a) divulgar, através das Missões Diplomáticas brasileiras, o Programa criado pelo presente Protocolo e, anualmente, o calendário de eventos mencionados na Cláusula 8, item a, a relação de cursos e número de vagas para cada um, referidos na Cláusula 3, e suas respectivas normas e condições de ingresso;

b) proceder, ouvidos a CAPES e o CNPq, à distribuição, por país, das vagas para os cursos de pós-graduação, bem como das

Cláusula 6 - A CAPES estabelecerá, ouvidos o CNPq e o DCT, e de comum acordo com as Coordenações dos cursos de pós-graduação, os métodos e critérios de seleção e procederá, anualmente, à escolha dos candidatos apresentados, através do DCT, pelas Embaixadas do Brasil nos países com os quais for mantido o Programa.

Cláusula 7 - As Missões Diplomáticas e Repartições Consulares brasileiras concederão visto temporário aos candidatos selecionados, constantes da relação elaborada pela CAPES e encaminhada pelo DCT. Os candidatos selecionados que desejarem fazer-se acompanhar da esposa e/ou filhos deverão comprovar, antes de obterem o visto temporário, que têm condições para mantê-los, inclusive quando se tratar de beneficiários de outras bolsas que não prevêm a manutenção da família.

Cláusula 8 - Fica criado um Grupo de Supervisão, integrado por um representante do DCT, um representante da CAPES e um representante do CNPq, e ao qual competirá:

a) estabelecer o calendário dos eventos pertinentes à execução do presente Protocolo;

b) acompanhar o andamento do Programa, procedendo à sua avaliação, e fazer sugestões para seu melhor desempenho;

c) fixar o número de bolsas a serem distribuídas no ano seguinte, de acordo com as disponibilidades orçamentárias de cada órgão;

d) distribuir as bolsas de estudo entre os candidatos selecionados na forma estabelecida nas Cláusulas 5 e 6;

e) decidir sobre a transferência de estudantes participantes do Programa, nos termos da Cláusula 16;

f) distribuir entre o DCT, a CAPES e o CNPq os encargos resultantes do fornecimento de passagens aéreas aos bolsistas, de acordo com as Cláusulas 11 e 12;

g) preparar para ser submetida ao DCT, à CAPES e ao CNPq a previsão orçamentária dos dispêndios com a execução do Programa no exercício subsequente;

Instituições de Ensino Superior, o pagamento das bolsas outorgadas.

a) A primeira mensalidade somente será paga após a comprovação da inscrição definitiva no curso de pós-graduação de destino;

b) juntamente com a primeira mensalidade, será pago auxílio para instalação do bolsista, no valor de uma mensalidade.

Cláusula 10 - O DCT e o CNPq repassarão à CAPES, em duas quotas, em fevereiro e em julho de cada ano, as respectivas parcelas de recursos destinadas ao pagamento das bolsas, de acordo com o item c, da Cláusula 8.

Cláusula 11 - A passagem de retorno ao país de origem, via aérea, em classe turística, somente será concedida ao bolsista que tenha concluído seu programa de estudo.

Cláusula 12 - A CAPES informará ao Grupo de Supervisão, com a antecedência de 60 dias, as necessidades em passagens aéreas para o retorno dos bolsistas, de acordo com as Cláusulas 2 e 11, bem como o item c da Cláusula 8.

Cláusula 13 - O estudante que tenha sido estudante-convênio de graduação, nos termos do Protocolo firmado em 11 de dezembro de 1974, entre o DAU (atual SESU) do MEC e o DC (atual DCT) do IRE, somente poderá participar do Programa após um período de exercício de sua profissão, ou função docente equivalente, no seu país de origem, de, no mínimo, dois anos após a conclusão do curso de graduação.

Cláusula 14 - Somente poderão beneficiar-se das vantagens previstas pelo Programa os portadores de visto temporário.

Cláusula 15 - Não poderão participar do Programa os estudantes que, nascidos no exterior, por serem filhos de pai ou mãe brasileiros, são considerados brasileiros, nos termos do Artigo 142 da Constituição.

Cláusula 16 - Somente será permitida a transferência de estudante participante do Programa para outro curso constante da relação mencionada na Cláusula 3, mediante prévio assentimento expresso do Grupo de Supervisão, criado nos termos da Cláusula 8.

Cláusula 17 - A Universidade deverá comunicar imediatamente à CAPES o desligamento de qualquer estudante participante do Programa. A CAPES comunicará, por sua vez, ao Grupo de Supervisão o desligamento ocorrido, incumbindo-se o UCT de notificar a Missão Diplomática do país do qual é nacional o estudante, solicitando as medidas cabíveis para seu retorno, bem como à Missão Diplomática brasileira naquele país, para a devida anotação.

Cláusula 18 - Somente após a inscrição definitiva no curso pretendido será reconhecida a participação do estudante no Programa. A referida inscrição será concedida apenas aos candidatos selecionados, devidamente aprovados em exame de proficiência em Língua Portuguesa, escrita e falada, de acordo com os seguintes itens:

a) os estudantes selecionados deverão submeter-se ao exame de proficiência mencionado no "caput"; a ser aplicado nas Embaixadas do Brasil em seus países;

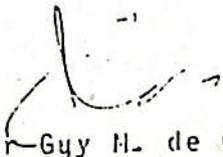
b) será facultado ao estudante selecionado estudar Português no Brasil para a obtenção da proficiência exigida, devendo, em tempo hábil para sua inscrição no curso de pós-graduação pretendido, submeter-se ao exame referido no "caput" desta Cláusula em Instituição de Ensino Superior brasileira expressamente designada pela CAPES;

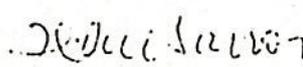
c) em nenhuma hipótese tais estudos serão custeados pelo Programa, quer seja sob a forma de bolsas-de-estudos, taxas escolares ou quaisquer outras despesas dos mesmos decorrentes.

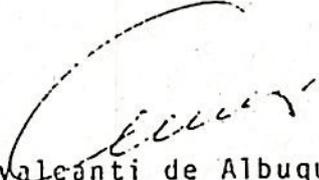
126

Cláusula 19 - Este Protocolo permanecerá em vigor até ser denunciado por uma das partes signatárias, sem prejuízo das obrigações assumidas na sua vigência.

Feito em Brasília, aos - 12 - dias do mês de agosto de 1981, em três exemplares originais.

  
(Embaixador Guy M. de Castro Brandão)  
Chefe do Departamento de Cooperação  
Cultural, Científica e Tecnológica  
do Ministério das Relações  
Exteriores

  
(Doutor Cláudio Lioura Castro)  
Diretor-Geral da Coordenação  
de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior do  
Ministério da Educação  
e Cultura

  
(Doutor Lya Jordão Cavalcanti de Albuquerque)  
Presidente do Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
da Secretaria de Planejamento da  
Presidência da República

**ANEXO C - NOVO PROTOCOLO PEC\_PG 2006**

---

## **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)**

---

O Ministério das Relações Exteriores, neste ato representado pelo Departamento Cultural, doravante denominado DC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante denominada CAPES, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, doravante denominado CNPq, resolvem estabelecer o presente Protocolo com as cláusulas seguintes:

### **SEÇÃO I – DEFINIÇÃO E OBJETIVO**

Cláusula 1 – O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (doravante denominado PEC-PG), administrado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores, representado pelo DC, pela CAPES e pelo CNPq, constitui atividade de cooperação educacional desenvolvida, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

§ 1.º – O PEC-PG objetiva a formação de recursos humanos, com vistas a que cidadãos oriundos de países em desenvolvimento possam vir a realizar estudos de pós-graduação em Instituição de Ensino Superior (doravante IES) brasileira.

§ 2.º – O PEC-PG dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento sócio-econômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

### **SEÇÃO II – DAS RESPONSABILIDADES**

#### **1 – Das Agências Financiadoras**

Cláusula 2 – Cabe ao CNPq e à CAPES (denominados doravante agências financiadoras) o pagamento das mensalidades das bolsas de estudo concedidas, bem como de taxas escolares.

Parágrafo único – O valor e a duração das bolsas concedidas pelo PEC-PG serão estabelecidos segundo as normas dos programas de bolsas da CAPES e do CNPq, gozando os beneficiários de todas as vantagens e obrigações dos demais bolsistas das agências financiadoras, no País.

Cláusula 3 – Caso ocorram alterações nas normas de bolsas no País, em qualquer uma das agências financiadoras, essas alterações não afetarão as bolsas vigentes ou aprovadas, passando a valer somente para aquelas que forem aprovadas em submissão a editais PEC-PG posteriores à implementação da nova norma.

Cláusula 4 – Compete, prioritariamente, às agências financiadoras promover a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES.

Cláusula 5 – Compete às agências financiadoras, ouvido o DC, estabelecer os métodos e critérios de seleção, assim como proceder, segundo pareceres elaborados por seus consultores, à indicação das candidaturas aptas à seleção;

Cláusula 6 – Cabe às agências financiadoras fornecer ao DC, ao final de cada período letivo, relação nominal dos estudantes-convênio participantes do PEC-PG que terminaram seus estudos ou que sofreram qualquer alteração acadêmica.

## **2 – Do DC**

Cláusula 7 – Compete ao DC divulgar e coordenar os assuntos relacionados ao PEC-PG junto aos Governos dos países participantes.

Cláusula 8 – Cabe ao DC notificar qualquer alteração acadêmica do estudante-convênio à Missão diplomática do país do qual é originário, solicitando as medidas cabíveis para seu retorno, bem como à Missão diplomática brasileira naquele país, para a devida anotação.

Cláusula 9 – É atribuição do DC providenciar o retorno ao país de origem do estudante-convênio que tenha concluído, com êxito, seus estudos no Brasil, no âmbito do PEC-PG.

§1.º – Os pedidos de retorno ao país de origem ou de residência do estudante-convênio deverão ser encaminhados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação à respectiva agência financiadora, que os repassará para o DC, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias à data de embarque.

§2.º – A passagem aérea será emitida em classe e trecho mais econômico do Brasil para o país de origem do estudante-convênio.

§ 3.º – Não haverá reembolso caso a passagem aérea de retorno seja adquirida à expensas do bolsista.

§4.º – O pagamento da passagem aérea não abrange taxas extras referentes ao embarque de bagagens.

### **3 – Das Pró-Reitorias de Pós-Graduação**

Cláusula 10 – As atribuições da Pró-Reitoria são as seguintes:

- a) homologar a documentação do candidato selecionado – assumindo, assim, a responsabilidade pela sua aceitação – de acordo com as seguintes diretrizes: verificar se o plano de trabalho está adequadamente proposto para o desenvolvimento dos estudos no curso; não exigir a presença do candidato para entrevistas; não aplicar provas de conhecimentos gerais ou específicos; e não submeter o estudante selecionado, após sua chegada ao Brasil, a cursos de nivelamento ou estágios que tenham caráter seletivo ou eliminatório;
- b) matricular o bolsista em curso de língua portuguesa;
- c) exercer a interlocução entre o bolsista e a agência financiadora pertinente, nos assuntos referentes ao gerenciamento do Programa;
- d) informar, anualmente, à agência financiadora sobre o desempenho do bolsista, em função das respectivas normas;
- e) enviar à agência financiadora o relatório de acompanhamento e avaliação, conforme as normas de cada agência;
- f) comunicar ao Departamento de Polícia Federal o abandono e/ou a conclusão do curso pelo bolsista;
- g) solicitar autorização prévia à agência financiadora para a permanência do bolsista no Brasil após o término da bolsa, com o objetivo de conclusão dos trabalhos, limitada a 180 (cento e oitenta) dias, sem ônus para a agência financiadora;

h) solicitar ao DC, por meio da agência financiadora, passagem aérea de retorno do bolsista com pelo menos 30 (trinta) dias de antecedência à data de embarque, mediante envio dos seguintes documentos: relatório geral das atividades desenvolvidas; comprovante de defesa da dissertação ou tese; data e código de reserva da passagem de retorno, emitida, preferencialmente, por companhia área nacional;

#### **4 – Do Grupo de Supervisão**

Cláusula 11 – O Grupo de Supervisão, integrado por um representante de cada uma das Partes, será responsável por:

- a) estabelecer o calendário dos eventos pertinentes à execução deste Protocolo;
- b) gerenciar o PEC-PG, proceder à sua avaliação periódica e elaborar sugestões para seu melhor desempenho;
- c) fixar o número de bolsas de estudo a serem distribuídas a cada ano, de acordo com as disponibilidades orçamentárias de cada Parte;
- d) distribuir as bolsas de estudo entre os candidatos, na forma estabelecida neste Protocolo;
- e) elaborar previsão orçamentária dos dispêndios com a execução do PEC-PG no exercício subsequente, a qual será submetida à análise do DC, da CAPES e do CNPq;
- f) decidir quanto aos casos excepcionais ou não previstos neste Protocolo.

#### **SEÇÃO III – DOS BENEFÍCIOS**

Cláusula 12 – Ao estudante-convênio selecionado pelo PEC-PG serão concedidos os seguintes benefícios:

- a) vaga em curso de pós-graduação de alta qualidade, com isenção do pagamento de mensalidade ou qualquer espécie de taxa, no âmbito acadêmico;
- b) bolsa de estudo mensal;



c) passagem aérea de retorno ao país de origem ou residência para o bolsista que concluir o curso; e

d) orientação acadêmica especial por parte das coordenações dos cursos de pós-graduação.

#### **SEÇÃO IV – DO PROCESSO SELETIVO**

Cláusula 13 – O processo seletivo se inicia com a inscrição dos candidatos nas Missões diplomáticas brasileiras, que fazem a triagem inicial dos documentos. Encerra-se em reunião do Grupo de Supervisão.

Cláusula 14 – O candidato ao PEC-PG deverá preencher os seguintes requisitos:

a) Ser cidadão de país em desenvolvimento com o qual o Brasil mantenha Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educacional ou de Ciência e Tecnologia;

b) Não ser portador de visto permanente no Brasil;

c) Se oriundo de país não-lusófono, ser portador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Aqueles que já cursaram graduação e/ou pós-graduação no Brasil poderão apresentar declaração do coordenador do curso de pós-graduação pretendido de que possui conhecimento da língua portuguesa suficiente para a realização do curso. Caso o candidato seja proveniente de país no qual não esteja prevista a aplicação do exame para a obtenção do referido Certificado, deverá submeter-se a exame, elaborado pela CAPES, para aferir os conhecimentos de língua portuguesa;

d) Obter carta de aceitação da IES pela qual indique o programa de pós-graduação, área de interesse, linha de pesquisa e tema que será objeto de sua dissertação ou tese. O programa selecionado deverá constar da Relação de Mestrados e Doutorados avaliados pela CAPES;

e) Apresentar formulário de inscrição e duas cartas de recomendação de professores, pesquisadores ou de pessoas de reconhecida competência na área, redigidos em português;

f) Apresentar currículo com os seguintes itens: diploma de graduação, mestrado ou residência médica (no caso de candidato da área médica); histórico escolar de graduação e/ou mestrado; produção acadêmica; plano de estudos pormenorizado, no qual especifique as atividades de pesquisa que serão desenvolvidas no Brasil e/ou no país de origem;

h) Apresentar comprovante de vínculo empregatício no país de origem, se for o caso.

§ 1.º – A Carta de Aceitação a que se refere alínea “e” não dá direito automático a bolsa de estudo, apenas indica que o candidato está apto, do ponto de vista acadêmico, a desenvolver os estudos no Brasil;

§ 2.º - Será dada prioridade às IES federais, estaduais e municipais;

§ 3.º – Será dada prioridade aos candidatos que pleitearem vaga nos cursos de pós-graduação avaliados, segundo classificação estabelecida pela CAPES, com nível igual ou superior a 3 (três).

§ 4.º – Será dada prioridade aos candidatos que comprovarem ter vínculo empregatício no país de origem.

§ 5.º – É vedada a participação de cidadãos brasileiros, ainda que binacionais, assim como de candidatos cujo genitor ou genitora seja brasileiro.

§ 6.º – A documentação para inscrição deve ser apresentada à Missão diplomática brasileira no país onde o candidato tem residência fixa, independentemente de onde ele estiver. Para os candidatos que se encontram no Brasil, a candidatura deve ser apresentada à Missão diplomática brasileira no seu país de origem.

§ 7.º – Os formulários de inscrição devem ser preenchidos em língua portuguesa.

§ 8.º – O candidato que tenha concluído o curso superior no Brasil sob o amparo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) somente poderá participar do PEC-PG após exercer, no país de origem, por no mínimo 2 (dois) anos, profissão ou função docente. Casos excepcionais poderão ser acolhidos a critério do Grupo de Supervisão, consoante cláusula 11, deste Protocolo.

## **SEÇÃO V – CONCESSÃO DE VISTO**

Cláusula 15 – As Repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados pelo PEC-PG o visto de que trata o art. 13, item IV, da Lei 6.815, de 19 de agosto 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil (doravante denominado visto temporário IV).

§ 1.º – Não será considerado estudante-convênio integrante do PEC-PG o portador de visto que não seja o Temporário IV, bem como qualquer estudante estrangeiro que não tenha sido selecionado segundo os mecanismos estabelecidos neste Protocolo.

§ 2.º – A manutenção do visto atualizado junto às autoridades competentes é responsabilidade exclusiva do estudante-convênio, sendo condição indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a defesa de tese.

## **SEÇÃO VI – MATRÍCULA NAS IES**

Cláusula 16 – A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário acadêmico da IES recipiendária.

Cláusula 17 – O estudante-convênio deverá apresentar, por ocasião da matrícula, carta de apresentação emitida em seu nome pela Missão diplomática brasileira em que se inscreveu para o PEC-PG.

Cláusula 18 – A primeira mensalidade será paga após comprovada a inscrição definitiva do estudante-convênio no curso para o qual foi selecionado.

Cláusula 19 – O estudante-convênio deverá matricular-se no primeiro semestre letivo do ano imediatamente subsequente ao que se candidatou ao PEC-PG.

Parágrafo único – Poderá ser concedida prorrogação do início de curso, a qual deverá ser submetida pelo estudante-convênio, mediante justificativa, à anuência das Partes.

Cláusula 20 – O estudante-convênio que deixar de matricular-se, sem justificativa, no curso para qual foi selecionado, será considerado desistente, não podendo vir a candidatar-se novamente a vaga no âmbito do PEC-PG.

## **SEÇÃO VII – ALTERAÇÕES ACADÊMICAS**

Cláusula 21 – O estudante-convênio poderá trancar matrícula pelo período de um semestre letivo, a critério da IES e das Partes signatárias deste Protocolo.

Parágrafo único – O benefício do trancamento somente poderá ser concedido uma vez.

## **SEÇÃO VIII – DESLIGAMENTO**

Cláusula 22 – Será desligado do PEC-PG o estudante-convênio que, durante a realização de seus estudos, vier a solicitar visto permanente ou der entrada no Ministério da Justiça de pedido de naturalização.

Cláusula 23 – O bolsista que, por qualquer motivo, for desligado da IES perde a qualidade de estudante-convênio e os benefícios a que tem direito nessa condição.

## **SEÇÃO IX – OBRIGAÇÕES DO ESTUDANTE-CONVÊNIO**

Cláusula 24 – O estudante-convênio deverá submeter-se às exigências deste Protocolo, das normas complementares editadas no Manual do PEC-PG, às disposições regimentais da IES em que estiver matriculado e às normas da agência financiadora da qual recebe o benefício.

## **SEÇÃO X – DISPOSIÇÕES GERAIS**

Cláusula 25 – É garantido ao estudante-convênio o atendimento de suas necessidades básicas de assistência médica, odontológica e farmacêutica no Sistema Único de Saúde (SUS), nos termos do convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde, em 25 de janeiro 1994.

Parágrafo único – O DC, em caso de doença grave ou de falecimento do estudante-convênio, dependendo do impedimento financeiro de seus familiares e da disponibilidade de recursos orçamentários, poderá arcar com os custos relativos ao retorno ou traslado para o país de origem

Cláusula 26 – As Partes manterão atualizado o Manual do Estudante-Convênio de Pós-Graduação, do qual devem constar normas complementares a este Protocolo, bem como informações de interesse dos participantes do PEC-PG.

Cláusula 27 – O presente Protocolo poderá ser alterado, por consenso entre as Partes, oficializando-se a alteração mediante troca de correspondência. As alterações porventura acordadas entrarão em vigor em data estabelecida de comum acordo entre as Partes.

Cláusula 28 – Este Protocolo permanecerá em vigor até ser denunciado por quaisquer das Partes signatárias, com aviso prévio de seis meses, notificado por escrito. A denúncia não atingirá as bolsas em andamento, cuja continuidade restará assegurada.

Cláusula 29 – Este Protocolo entra em vigor na data de sua publicação.

Estando as Partes de pleno acordo, assinam o presente Protocolo em três vias de igual teor.

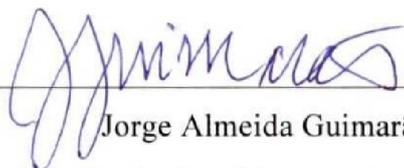
Brasília, 05 de maio de 2006.



Ministro Paulo César Meira de Vasconcellos

Chefe do Departamento Cultural

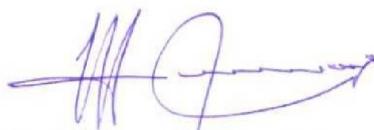
Ministério das Relações Exteriores



Jorge Almeida Guimarães

Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ministério da Educação



Erney Felício Plessmann de Camargo

Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Ministério da Ciência e Tecnologia

## ANEXO D – EDITAL DO PEC\_PG 2012

**M****A****NUAL**



Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior



Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico



Divisão de Temas Educacionais (DCE)  
Departamento Cultural (DC)  
Ministério das Relações Exteriores

**Brasília (Brasil) 2012**

## **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)**

### **1. Caracterização**

O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG, administrado conjuntamente pelo Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), constitui atividade de cooperação educacional exercida com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

### **2-Legislação Aplicável:**

Legislação aplicável: Lei N° 8.405/1992; Lei N° 8.666/1993; Lei N° 9.784/99; Lei N° 10.973/04, regulamentada pelo Decreto N° 5.563, de 11 de outubro de 2005; Decreto N° 7.692/2012; Portaria N° 60/2015; Portaria Conjunta N° 1, de 28 de março de 2013, publicada no DOU de 3/4/2013; e Portaria CAPES N° 248, de 19/12/2011

### **1. DOS OBJETIVOS**

1.2. Constituir atividade de cooperação educacional com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, conforme tabelas do **subitem 7.1.**

### **Dos requisitos dos candidatos**

- Ser cidadão de país em desenvolvimento com o qual o Brasil mantenha Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Cultural, Educacional ou de Ciência e Tecnologia, conforme listagem a seguir:
  
- Não ser cidadão brasileiro, ainda que binacional, nem possuir genitor ou genitora brasileiro;
  
- Não possuir **visto permanente, visto diplomático, visto MERCOSUL** ou visto que autorize o exercício de atividade remunerada no Brasil;
  
- Ter curso de graduação ou mestrado completo em uma das áreas do conhecimento científico;
  
- Ser aceito por Instituição de Ensino Superior brasileira (IES), pública ou privada, em curso de mestrado ou doutorado avaliado pela CAPES com conceito igual ou superior a 03 (três);
  
- Ter *Curriculum Vitae* cadastrado e/ou atualizado na Plataforma *Lattes* do CNPq, em Língua Portuguesa;
  
- Ser financeiramente responsável pela passagem de vinda para o Brasil, por sua manutenção até o recebimento da primeira mensalidade da bolsa PEC-PG e pela manutenção de qualquer membro da família que o acompanhe durante toda a estada no Brasil;
  
- Ser portador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras), se oriundo de país não lusófono, ou ser aprovado em exame de proficiência em língua portuguesa da CAPES, se oriundo de países onde não se aplica o CELPE-Bras. A seguir lista

## **DOS ITENS FINANCIÁVEIS**

São itens financiáveis no âmbito do PEC-PG:

4.1. Bolsa de doutorado com valor estabelecido na Portaria Conjunta Nº 1, de 28 de março de 2013, publicada no DOU de 3/4/2013. O benefício mensal será concedido pela CAPES, pelo o prazo máximo de 48 (quarenta e oito) meses improrrogáveis, para este nível de estudo, com início da concessão contada a partir da primeira matrícula no curso

e do envio de todos os documentos obrigatórios, salvo nos casos previstos na Portaria N° 248, de 19/12/2011 e suas alterações.

4.2. Passagem aérea de retorno à capital do país de origem ou de residência do estudante, concedida pelo MRE, caso conclua o doutorado com êxito, em classe e trecho mais econômicos. Quaisquer outros custos de conexões ou taxas serão de responsabilidade do estudante.

4.3. Assistência médica, odontológica e farmacêutica, realizada pelo Sistema Único de Saúde – SUS, nos termos do convênio firmado entre o MRE e o Ministério da Saúde, em 25 de janeiro de 1994;

4.4. Não estão incluídos no PEC-PG o pagamento de traslados e/ou hospedagem de qualquer natureza, inclusive sob a forma de auxílio instalação, ao estudante selecionado e/ou a qualquer membro da família de estudante, quando de sua chegada ao Brasil.

4.5. Isenção de pagamento de mensalidades ou de qualquer espécie de taxa, no âmbito acadêmico.

## DOS REQUISITOS DO CANDIDATO

---

.1. Ser cidadão de país em desenvolvimento com o qual o Brasil mantenha Acordo ou Memorando de Entendimento na área de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, conforme listagem a seguir:

<b>África, Ásia e Oceania</b>		<b>América Latina e Caribe</b>	
África do Sul	Angola	Antígua e Barbuda	Argentina
Argélia	Benin	Barbados	Bolívia
Botsuana	Cabo Verde	Chile	Colômbia
Camarões	China	Costa Rica	Cuba

Costa do Marfim	Egito	El Salvador	Equador
Gabão	Gana	Guatemala	Guiana
Guiné-Bissau	Índia	Haiti	Honduras
Irã	Líbano	Jamaica	México
Mali	Marrocos	Nicarágua	Panamá
Moçambique	Namíbia	Paraguai	Peru
Nigéria	Paquistão	República Dominicana	Suriname
Quênia	República Democrática do Congo	Trinidad e Tobago	Uruguai
República do Congo	São Tomé e Príncipe	Venezuela	
Senegal	Síria		
Tailândia	Tanzânia		
Timor-Leste	Togo		
Tunísia	Turquia		
Vietnã			