UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

O Capes-PrInt e a internacionalização da sociologia brasileira: entre políticas, percepções e experiências

Brasília
2025

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

O Capes-PrInt e a internacionalização da sociologia brasileira: entre políticas, percepções e experiências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.
Orientador: Prof. Dr. Stefan Klein.

Brasília
2025

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

O Capes-PrInt e a internacionalização da sociologia brasileira: entre políticas, percepções e experiências

Aprovada em: 13 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Stefan Fornos Klein (UnB)
Orientador - presidente

Prof. Dr. Fabrício Monteiro Neves (UnB)
Membro interno

Profª. Drª. Mariana Toledo Ferreira (IFG)
Membro externo

Prof. Dr. João Marcelo Ehlert Maia (FGV)
Membro externo

Prof. Dr. Eduardo Dimitrov (UnB)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Após cinco anos de bacharelado e licenciatura, dois de mestrado e quatro de doutorado, encerro, aqui, mais uma etapa da minha trajetória formativa. A caminhada, apesar de longa e, por vezes, cansativa, tem sido também muito prazerosa e bem-acompanhada, por colegas, professores(as), família e amigos(as). Que bom é ter um espaço para reconhecer e agradecer a todas e todos.

Ao Stefan Klein, agradeço sua orientação e parceria ao longo desses anos, no labor da tese, mas também em tantos outros momentos do doutorado. Obrigada pela confiança em meu trabalho e por todas as riquíssimas contribuições para a minha formação. Não à toa, Stefan é unanimidade entre seus(as) orientandos(as). Sua dedicação ao ofício docente ecoa em todos nós. Agradeço também por me apresentar Freiburg, cidade que mudou minha trajetória.

Agradeço imensamente à Mariana Toledo Ferreira, ao João Marcelo Ehlert Maia e ao Fabrício Neves pela participação nas bancas de qualificação e de defesa. Obrigada pelo tempo e atenção, pela leitura detalhada e pelas orientações e sugestões preciosas, que certamente contribuíram para o aperfeiçoamento e aprofundamento da tese.

Aos(às) docentes que, em meio às suas rotinas já tão sobrecarregadas, dedicaram um tempo para participar da pesquisa, compartilhando com generosidade suas trajetórias e percepções, muito obrigada. Sem vocês, não seria possível realizar essa investigação.

Aos(às) professores(as) e funcionários(as) do PPGSOL/UnB, obrigada pela formação ímpar proporcionada pelo Programa. À Manuela Boatcă e à Universidade de Freiburg, agradeço o acolhimento e, também, por complementar minha formação como socióloga.

Obrigada aos(às) colegas e amigos(as) da UnB e da vida acadêmica, que dividiram as alegrias e amenizaram as dificuldades do doutorado. Aos integrantes do DESCRIBA, Mariana, Flávio, Wanderson, Érika, Lizandra, Rosana, Lucas e Thiago, obrigada pela leitura e contribuições ao meu trabalho, além dos momentos de descontração. Thiago, o designer oficial do grupo, agradeço especialmente pela generosidade e ajuda com o gráfico 4. Rodolfo, Thamires, Treicy e Ana Martina, muito obrigada pela parceria e amizade acadêmica e extra-acadêmica. Agradeço a vocês pela escuta sempre carinhosa, pelos conselhos tão necessários e pelas risadas.

Ao Lucas Tavares, por mais de uma década de companheirismo e amor. Desde o terceiro semestre da graduação até a defesa da tese de doutorado, poder contar com seu apoio e encorajamento me faz seguir mais longe. Obrigada por construir e realizar sonhos comigo, e pela paciência e compreensão de que, tais sonhos, são feitos também em meio a ausências. Obrigada por ser lar, onde quer que estivermos.

À minha mãe, uma vida de agradecimentos. Obrigada por tudo que você proporcionou, com tanto amor, para a minha formação humana e profissional. Agradeço, também, pela leitura cuidadosa e pela revisão desta tese. Você foi a primeira e será sempre a mais importante professora da minha vida. Ao Rafa, à Nathália e ao Theo, obrigada pelo carinho, apoio e entusiasmo de sempre. A vida é melhor e mais divertida ao lado de vocês! Ao meu pai, ao João, ao "Nóis do Cerrado", às Fifinas e Fifininhas, e à família Tavares de Souza, muito obrigada por caminharem comigo, me incentivando em períodos difíceis e comemorando os tempos bons.

O doutorado também me proporcionou conhecer algumas das minhas pessoas favoritas do mundo. Bruna, Joy, Renata, Débora, Adriana, Iara, Lisa, Jakob, Lucas e Wayne, a amizade de vocês é transformadora. *Vielen lieben Dank* por fazerem de Freiburg um lar e por esse encontro ter se reverberado em tantos outros. Estaremos sempre juntos! À Meta e Lukas, agradeço o carinho, a recepção, os ensinamentos e as risadas. Que sorte a minha ter a amizade de vocês!

Às amizades que estão desde sempre, para sempre, Thaís, João Pedro, Lucas, Luiza G., Daniel, Luiza T. e Miguel. Tem sido maravilhoso crescer e envelhecer ao lado de vocês. Obrigada pelo apoio e torcida de décadas. Um agradecimento especial à amiga Jade, por tanta escuta e carinho ao longo desses anos, principalmente nas angústias da construção da tese e das incertezas do futuro. Às(aos) amigas(os) que não mencionei pela emoção do momento, mas que estiveram comigo nessa caminhada, meu muito obrigada.

Por fim, agradeço à Capes pela bolsa de doutorado e pela bolsa de doutorado-sanduíche, financiada por meio do programa Capes-PrInt.

RESUMO

O objetivo geral desta tese de doutorado é analisar os processos de internacionalização no campo da sociologia brasileira, tendo como objeto de estudo o Programa Institucional de Internacionalização, o Capes-PrInt (2019-2024). Compreendendo a circulação de pesquisadoras(es) como elemento relevante para a legitimação de espaços científicos, a pesquisa analisa criticamente a internacionalização, investigando como centros e periferias mobilizam o conceito e, mais especificamente, como a sociologia brasileira se insere nesse processo. O estudo observa como sociólogas e sociólogos circulam entre espaços desiguais, problematizando se tais fluxos promovem real diálogo global ou tendem a reproduzir as hierarquias do campo científico. Os objetivos específicos incluem: (1) revisar e analisar o conceito de internacionalização; (2) apresentar e discutir as principais estratégias de internacionalização adotadas pelo Brasil e por diferentes países; (3) sistematizar os dados referentes ao programa Capes-PrInt no âmbito da sociologia; (4) investigar as percepções, as trajetórias, as experiências e as avaliações das(os) docentes vinculadas(os) a programas de pós-graduação em sociologia participantes do programa. A metodologia combina revisão de literatura, tendo como aporte fundamental o debate sobre centros e periferias na circulação de conhecimento; análise documental de normativos relacionados à pós-graduação; sistematização e análise de dados do Capes-PrInt, de forma geral e no âmbito da sociologia; e aplicação de questionário e de entrevistas qualitativas semiestruturadas com docentes de sociologia participantes do programa. A pesquisa identificou uma clivagem entre as compreensões de centros e periferias sobre a internacionalização, indicando a necessidade de análises localizadas. No caso brasileiro, a internacionalização passou a figurar na carreira docente de forma sistemática nas últimas décadas, mas a demanda e os sentidos atribuídos a ela se dão em um movimento complexo e plural, com disputas e divergências entre as concepções institucionais e aquelas percebidas por docentes. A ausência de contrapartidas institucionais e de um plano robusto de avaliação do Capes-PrInt faz com que as estadias internacionais permaneçam fortemente dependentes das estratégias individuais das(os) pesquisadoras(es). A pesquisa também identificou que dimensões pessoais e de ordem prática foram acionadas pelas(os) entrevistadas(os) para a escolha de destinos e na formação de redes, indicando que há elementos que ultrapassam os objetivos do programa de mobilidade. Assim, a internacionalização assume sentidos diversos, podendo de um lado ampliar e consolidar redes de pesquisa, mas, de outro, ser mobilizada para outros fins. Conclui-se, portanto, que programas como o Capes-PrInt têm o potencial de contribuir para a propulsão da sociologia brasileira enquanto parte ativa do diálogo global, mas também podem ser utilizados para atender a demandas que não objetivam essa inserção internacional.

Palavras-chave: Capes-PrInt; internacionalização; programas de pós-graduação; sociologia; centros e periferias.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral dissertation is to analyze the processes of internationalization within Brazilian sociology, taking as its case study the Programa Institucional de Internacionalização, Capes-PrInt (2019–2024). Understanding the circulation of researchers as a key element in the legitimation of scientific spaces, the study critically examines internationalization by investigating how centers and peripheries mobilize the concept and, more specifically, how Brazilian sociology positions itself within this process. The research explores how sociologists circulate among unequal spaces, questioning whether such flows foster genuine global dialogue or tend to reproduce the hierarchies of the scientific field. The specific objectives are: (1) to review and analyze the concept of internationalization; (2) to present and discuss the main internationalization strategies adopted by Brazil and other countries; (3) to systematize data related to the Capes-PrInt program within the field of sociology; and (4) to investigate the perceptions, trajectories, experiences and evaluations of professors of sociology graduate programs participating in the initiative. The methodology combines a literature review, based primarily on the debate about centers and peripheries in the circulation of knowledge; document analysis of graduate regulations; systematization and analysis of Capes-PrInt data; and the application of questionnaires and semi-structured qualitative interviews with participating sociology professors. The study identified a cleavage between center and periphery understandings of internationalization, indicating the need for situated analyses. In the Brazilian case, internationalization has become a systematic component of academic careers in recent decades; however, its meanings and demands unfold in complex and plural ways, marked by tensions and divergences between institutional conceptions and those perceived by the professors. The absence of institutional counterparts and a robust evaluation plan for Capes-PrInt have made international stays heavily dependent on the individual strategies of researchers. The research also found that personal and practical dimensions shaped the choice of destinations and the formation of networks, suggesting the presence of factors that go beyond the program's objectives. Thus, internationalization takes on multiple meanings: on the one hand, it can expand and consolidate research networks; on the other, it may be mobilized for different purposes. The study concludes that while internationalization programs such as Capes-PrInt have the potential to strengthen Brazilian sociology as an active participant in global dialogue, they can be also used to meet demands that do not necessarily aim at international insertion.

Keywords: Capes-PrInt; internationalization; graduate programs; sociology; centers and peripheries.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de entrevistadas 27
Tabela 2 – Programas e bolsas de mobilidade acadêmica internacional 60
Tabela 3 – Distribuição de bolsas do Programa CsF por modalidade 66
Tabela 4 – Distribuição de bolsas do CsF nos principais países de destino 68
Tabela 5 - IESs e IPs selecionados pelo Capes-PrInt 75
Tabela 6 - Distribuição de bolsas do Capes-PrInt nos principais países de destino 85
Tabela 7 - Distribuição de bolsas do Capes-PrInt na sociologia por instituição 143
Tabela 8 - Países de destino do Capes-PrInt no âmbito da sociologia 145
Tabela 9 - Temas e projetos da sociologia no Capes-PrInt 148
Tabela 10 - Distribuição de bolsas Capes-PrInt por instituição 219
Tabela 11 - Perspectivas de internacionalização na avaliação Capes 222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de bolsas Capes-PrInt em sociologia por modalidade 25
Gráfico 2 – Quantidade de bolsas Capes para o exterior por ano..... 59
Gráfico 3 – Distribuição regional das bolsas Capes-PrInt 77
Gráfico 4 - Frequência dos temas do Capes-PrInt na sociologia..... 151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC	*Article Processing Charge*
ARWU	*Academic Ranking of World Universities*
AUXPE	Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa
BM	Banco Mundial
BRICS	*Brazil, Russia, India, China and South Africa*
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFECUB	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CsF	Ciência sem Fronteiras
DAAD	*Deutscher Akademischer Austauschdienst*
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EC 95/16	Emenda Constitucional nº 95 de 2016
ETS	*Educational Teaching Service*
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IAU	*International Association of Universities*
IES	Instituição de Ensino Superior
Inpe	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ISA	*International Sociological Association*
IsF	Idiomas Sem Fronteiras
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OI	Organismo Internacional
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PII	Projeto Institucional de Internacionalização
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPA	Plano Plurianual
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPGSCP	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Sociolgia e Ciência Política
PQ	(bolsa) Produtividade em Pesquisa
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
QS	*QS World University Ranking*
RC	*Research Committee [da ISA]*
SAM	Sistema Acadêmico Mundial
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STEM	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
THE	*Times Higher Education*
TOEFL	*Test of English as a Foreign Language*
UCM	Universidade de Classe Mundial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
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
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Federal de Campinas
Unifesp	Universidade Estadual de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-America
UNILAB	Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução e apresentação do problema 15
Aspectos metodológicos 23

Prólogo: centros e periferias na geopolítica do conhecimento 32

1 A internacionalização do ensino superior brasileiro 41
1.1 Estratégias e políticas de internacionalização do Brasil 41
1.1.1 O ensino superior brasileiro: surgimento e expansão 42
1.1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e a internacionalização 49
1.1.3 Programas de mobilidade acadêmica 57
1.2 O Capes-PrInt enquanto estratégia de internacionalização 72

2 Sentidos da internacionalização: entre conceitos e percepções 87
2.1 Conceituando internacionalização pela literatura 87
2.2 Os sentidos da internacionalização para as docentes de sociologia 94
2.2.1 Internacionalização como articulação entre o local e o global 98
2.2.2 Internacionalização como construção de redes 106
2.2.3 Internacionalização como produção e inserção no diálogo global 112
2.2.4 Internacionalização como resultado de sistemas de avaliação e seleção 117
2.2.5 Outros sentidos da internacionalização 123

3 A internacionalização da sociologia e o programa Capes-PrInt 131
3.1 A internacionalização da sociologia: definindo centros e periferias 131
3.2 O processo de internacionalização da sociologia pelo Capes-PrInt 142
3.3 O trabalho sociológico internacionalizado: as estadias pelo Capes-PrInt 156
3.3.1 Marcadores sociais e desigualdades: quem consegue circular? 158
3.3.2 Escolhendo destinos e formando redes: para além da dimensão científica 165
3.3.3 Fora do fuso: deslocando-se no espaço e no tempo 174
3.3.4 À guisa de conclusão: o cotidiano do trabalho sociológico internacionalizado .. 181

4 Considerações finais 188

REFERÊNCIAS 199

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 214
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO 216
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA 217
APÊNDICE D – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS POR INSTITUIÇÃO 219
APÊNDICE E – PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA CAPES 2025 221

Introdução e apresentação do problema

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar os processos de internacionalização no campo da sociologia brasileira contemporânea, tendo como objeto de estudo o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Capes-PrInt. O enfoque desta tese volta-se às transformações que se aceleraram no final do século XX, no contexto do assim chamado período pós-Guerra Fria, a partir da expansão da economia capitalista globalizada, quando há um aumento significativo no fluxo de trocas materiais e simbólicas e um estreitamento das fronteiras entre os países do globo (SANDER, 2008).

Nesse contexto de aprofundamento e consolidação da globalização, é possível observar o desenvolvimento de uma nova ordem social, que culmina em objetos e fatos sociais emergentes a serem investigados, como exposto por Carlos Benedito Martins (2012, p. 121-122):

> O entrelaçamento recíproco das dimensões de fenômenos globais, regional e local engendrou novos objetos, tais como a intensificação do fluxo de informações, um aumento significativo de deslocamento de pessoas através de processos de migrações, um crescimento planetário de mobilidade espacial, o aparecimento de novas formas de desigualdades sociais, o surgimento de movimentos sociais globais, a constituição de uma sociedade civil em escala mundial etc.

É axial pensar como a dinamização das atividades da vida humana em escala global se manifesta de forma particular em cada país. Isso significa considerar que o contexto histórico do país e sua posição em relação aos demais são fatores cruciais para analisar e explicar os efeitos da globalização em cada realidade. É necessário compreender, portanto, que a globalização se difunde a partir de um padrão iníquo de distribuição de riqueza, poder e influências culturais, que organiza os países em um sistema-mundo, separando e hierarquizando-os entre aqueles que concentram a maior parte desses distintivos sociais, econômicos e políticos – o centro, o Norte Global – e aqueles que não possuem a mesma riqueza ou poder hegemônico – a periferia, o Sul Global (CONNELL, 2007).

Essa temática já foi e ainda é amplamente tratada pelas ciências sociais que, por diferentes abordagens, objetivam revelar as assimetrias e desigualdades decorrentes do processo de globalização e dar visibilidade a agendas não-hegemônicas que pulsam fora do centro. Dentre tais estudos destacam-se a pioneira teoria Cepalina, as teorias da dependência,

as teorias pós-coloniais, as decoloniais, as epistemologias do Sul, os estudos subalternos, as epistemologias feministas, indígenas, *queer*, entre outras perspectivas construídas e invocadas a partir de experiências periféricas (CARDOSO; FALETTO, 1975; QUIJANO, 2014; DUSSEL, 1994; BOATCĂ, 2015; SAID, 1990, LUDDEN, 2002; BARROS, TAVOLARO, 2017).

Para além do debate das assimetrias visíveis como, por exemplo, as disparidades entre os índices econômicos e de desenvolvimento humano, esse arcabouço epistemológico propõe a reflexão dos efeitos mais profundos resultantes da dinâmica da globalização. Aníbal Quijano (2014, p. 787) explica como o poder que o centro exerce sobre os países periféricos, principalmente por meio da divisão global do trabalho, incide necessariamente no encobrimento da subjetividade e das tradições nacionais, na homogeneização de culturas e no controle da construção de conhecimento destes países. Benno Sander (2008, p. 158), por sua vez, expõe que uma das maiores preocupações de países balizados no Sul Global (em seu exemplo, países latino-americanos) sempre foi "[...] a busca incessante de identidade, reiteradamente ameaçada pela intervenção política e cultural externa".

De fato, como apontam Flávia Lessa de Barros e Lília Tavolaro (2017, p. 61) ao estudarem o campo de produção e difusão de conhecimento sobre a América Latina no Brasil, esses estudos são, majoritariamente, compostos por paradigmas e agendas orientados "para a defesa das identidades e da soberania da região nos contextos mais amplos de suas inserções no sistema mundial e de suas relações com países em posições centrais e hegemônicas nesse sistema"[1]. Nesse sentido, a produção de conhecimento sobre e a partir da periferia desafiou e continua a desafiar o campo científico global que, historicamente, tem como referência o conhecimento pautado e construído apenas pelo Norte Global (CONNELL, 2007; BOATCĂ, 2015).

Em que pesem os limites e as resistências encontrados, pode-se observar que tais epistemologias subvertem, em alguma medida, o tradicional fluxo de circulação de conhecimento. O trabalho de Clara Ruvituso (2022) sobre a chegada das teorias da dependência na Alemanha exemplifica esse cenário. A autora explica como, a partir da metade

[1] Cabe destacar que a associação dos estudos latino-americanos a esse projeto contra-hegemônico pode levar, erroneamente, a uma unificação de um campo que está estruturado em meio a disputas e tensões. Como Barros e Tavolaro (2017) destacam, há uma variação de sentidos, representações e agendas dos que se propõem a estudar América Latina. No mapeamento das iniciativas institucionais de estudos latino-americanos, as autoras revelam uma rede fragmentada composta por agentes e instituições de diferentes ordens e interesses – nem sempre em oposição ao pensamento hegemônico.

dos anos 1960, o pensamento latino-americano alastrou-se de forma decentralizada e autônoma nas universidades alemãs. A recepção de uma teoria, especialmente vinda do Sul Global, é um processo complexo e multifatorial. No caso exposto por Ruvituso (2022), foram múltiplos os fatores que possibilitaram a recepção das teorias da dependência pela Alemanha: o contexto político favorável para a América Latina, que no âmbito pós-Revolução Cubana (1959) cresceu diante do interesse mundial; a inserção da pauta do desenvolvimentismo na agenda global; a criação de instituições políticas e acadêmicas com foco voltado ao chamado "terceiro mundo"; a disponibilização de financiamento para pesquisas e a criação de programas de mobilidade etc.

Esses contextos e pressupostos são essenciais para se compreender, por exemplo, a forma como determinado campo científico de um país do Sul Global, tal qual o Brasil, se institucionaliza e se desenvolve. Pensando no âmbito das ciências sociais brasileiras, ou mais especificamente da sociologia realizada no Brasil, percebe-se que o desenvolvimento do campo se dá em uma dualidade em disputa, já apontada desde os anos 1960 por Guerreiro Ramos (1996), que enfaticamente expunha o conflito da fundação de uma sociologia nacional que respondesse às agendas e às questões do Brasil face à importação acrítica das teorias e das regras do campo vindas de outros países, nomeadamente, dos Estados Unidos da América (EUA) e de países da Europa Ocidental.

Cabe salientar que problematizar a questão da transposição acrítica das teorias e das disposições estrangeiras não significa, de forma alguma, descartar a sociologia produzida em outros países e, muito menos, advogar por uma sociologia nacional ufana que se feche em si mesma. A internacionalização da disciplina é algo almejado e já em curso, visto que, desde o momento de sua fundação e fundamentação, a sociologia realizada no Brasil está em constante diálogo com as sociologias de outros países, principalmente na construção de seus currículos e no uso recursivo de autoras[2] e teorias estrangeiras como referenciais de estudos (SCALON, MISKOLCI, 2018).

É relevante considerar que o processo de internacionalização contemporâneo da sociologia brasileira não é um fenômeno isolado, mas ocorre de forma concomitante ao

[2] Reconhecendo a limitação e o encobrimento do uso da linguagem masculina para se referir de maneira geral aos sujeitos da história, mas, ao mesmo tempo, a fim de manter a fluidez da leitura do texto, esta tese empregará o feminino para se referir a pessoas de diferentes gêneros.

processo de expansão e internacionalização do ensino superior[3]. Não obstante, a "internacionalização do ensino superior" é um conceito em disputa em um campo multiparadigmático. Como discute Jane Knight (2020a), há interpretações que analisam a internacionalização como um processo já bem desenvolvido e estabelecido, enquanto outras enfatizam que ainda há um longo caminho e com muitas barreiras que precisam ser superadas para que se possa falar em um ensino superior verdadeiramente internacionalizado. Isso ocorre pois ainda há, de fato, muitas interpretações e inquietações sobre o que realmente significa internacionalizar a educação superior. O que é a internacionalização? Quais têm sido os critérios e estratégias adotados no processo de internacionalização? Como cada universidade está se organizando? Quais são os sentidos da internacionalização para quem está, de fato, em circulação? Essas foram algumas das questões que nortearam a concepção deste trabalho.

Clarissa Eckert Baeta Neves e Maria Lígia de Oliveira Barbosa (2020, p. 165) observaram que 220 das 279 universidades brasileiras, ou seja, quase 80%, "desenvolve algum tipo de atividade de internacionalização, ou, ao menos, registra propostas nesta área". Cabe notar que existem muitas iniciativas que podem ser consideradas atividades de internacionalização: o uso de autoras e teorias de outros países; o ensino de línguas estrangeiras e a oferta de disciplinas em idiomas que não o português; a publicação de trabalhos em línguas não-nativas e em periódicos do exterior; a participação e a organização de eventos acadêmicos internacionais; a mobilidade acadêmica (presencial ou virtual) de pesquisadoras; a criação de redes de colaboração e parcerias transnacionais; as associações internacionais; assessorias de Relações Internacionais fornecidas ao Programa de Pós-Graduação (PPG), às docentes e discentes; a criação e a participação em cursos internacionais; a instalação de *campi* em outros países, entre outras (NEVES, BARBOSA, 2020; CAPES, 2017a; MARTINS, 2015; DWYER, 2013).

Como é patente, há estratégias de internacionalização de mais simples execução e medidas que demandam uma articulação política e econômica muito maior. É possível avaliar, mesmo que preliminarmente, que determinadas ações podem gerar um maior diálogo transnacional do que outras. O balanço de João Marcelo Ehlert Maia e Jimmy Medeiros

[3] Cabe mencionar que o próprio advento da pós-graduação brasileira se deu em um contexto de internacionalização, como pontua Martins (2018a), destacando um intenso fluxo de envio de estudantes para o exterior durante a década de 1950. Essas estudantes, ao retornarem ao Brasil, se tornaram importantes lideranças no processo de fundação dos cursos de pós-graduação.

(2020) aponta uma forte correlação[4] entre a formação em outros países e a publicação de trabalhos e artigos internacionais subsequentes, concluindo que "a realização de parte da formação no exterior é crucial para a internacionalização científica do pesquisador" (MAIA, MEDEIROS, 2020, p. 483). Entende-se, portanto, que as redes de colaboração construídas durante a mobilidade acadêmica são vitais para a contínua internacionalização do campo científico, mesmo após o retorno das pesquisadoras ao país de origem.

A mobilidade acadêmica tem sido, assim, uma recorrente estratégia utilizada para o desenvolvimento de uma educação superior internacionalizada. Destarte, a sociologia que está em diálogo global é, sobretudo, a sociologia institucionalizada, especialmente a produzida nos Programas de Pós-Graduação das universidades federais e estaduais brasileiras, que por meio das políticas de educação superior encontra caminhos para se desenvolver globalmente.

De outro lado, é preciso considerar que há muitas dimensões e tipos de mobilidade acadêmica, o que resulta na criação de programas com diferentes objetivos e interesses, com maior ou menor alcance e impacto. Nesse sentido, é importante destacar que a mobilidade não se traduz necessariamente em um rompimento dos padrões de inequidade e nem na superação da condição periférica da ciência praticada no Sul Global. Como já explicitado em outras pesquisas (NEVES, 2014; FERREIRA, 2018; KLEIN; NASCIMENTO, 2024), a circulação de pesquisadoras no eixo Sul-Norte Global pode, inclusive, reforçar a condição estrutural de periferia.

Como já mencionado, esta pesquisa propõe uma análise da internacionalização no âmbito da sociologia a partir do Capes-PrInt. É cediço que o Capes-PrInt não se traduz como a única forma de mobilidade acadêmica, tampouco como o único meio de internacionalização do ensino superior – este trabalho já reconheceu a miríade de percursos possíveis para tanto. Contudo, a justificativa da escolha desse programa específico como objeto de estudo se dá, principalmente, por se tratar de uma iniciativa de mobilidade acadêmica ampla, contemporânea e que se propõe inovadora. É um programa que abarca discentes e docentes em rotas bilaterais (o Brasil tanto envia pesquisadoras, como pode ser um destino de formação) e que percebe as ações de mobilidade não como o fim em si, o que possibilita uma análise mais completa dos diferentes diálogos promovidos. Além disso, ainda que já tenha

[4] Maia e Medeiros (2020) mostram que, no campo da sociologia, 1/3 das pesquisadoras que fizeram doutorado sanduíche em outro país possui publicações em periódicos estrangeiros, enquanto apenas 1/5 daquelas que não realizaram algum momento de sua formação no exterior possui publicações internacionais.

sido descontinuada, é a mais recente política de internacionalização adotada pelo governo brasileiro.

Em um recente processo de avaliação e dimensionamento dos processos de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, a Capes identificou a necessidade de elaboração de um plano *institucional* de internacionalização (OLIVEIRA, 2019). Esse plano deveria ser pensado e articulado como uma política de internacionalização em que as ações de mobilidade acadêmica atendessem a objetivos mais amplos e que tivessem "uma justificativa e planejamento para antes, durante e depois da mobilidade" (OLIVEIRA, 2019, p. 133).

O Capes-PrInt foi criado nesse contexto. Dada sua tão recente existência, são poucas as pesquisas sobre a repercussão do programa no processo de internacionalização do ensino superior. Contudo, a tese de doutorado de Cyntia Sandes Oliveira (2019) configura um importante e pioneiro estudo de avaliação envolvendo a concepção dessa iniciativa. A partir de entrevistas realizadas com formuladoras e outras agentes envolvidas na criação do Programa, a autora analisa que o Capes-PrInt surgiu tanto do interesse da Capes em melhorar os índices internacionais de produção acadêmica das universidades brasileiras como, também, em inaugurar um programa que não fosse centrado apenas na mobilidade de saída (no envio de pesquisadoras para o exterior), fortificando uma atuação ativa das pós-graduações brasileiras no processo de internacionalização. Como a autora coloca:

> O Capes-PrInt surge como um componente voltado a atender necessidades de aumento do crescimento e da produtividade nacionais por meio da internacionalização da educação, assim como possui a ideia de promover uma dimensão internacional para o ensino e para a pesquisa, em prol do fortalecimento institucional, aumento de status e aprimoramento da qualidade da pesquisa na pós-graduação brasileira (OLIVEIRA, 2019, p. 112).

Assim, o Capes-PrInt é oriundo da urgência de uma internacionalização e de um diálogo mais amplo e bilateral, tendo como um dos objetivos a promoção de mobilidade de discentes e docentes tanto para o exterior, quanto de outros países para o Brasil. Cabe problematizar, de outro lado, qual tipo de impacto a mobilidade de entrada realmente traria para as IESs brasileiras. Alda Araújo Castro e Antônio Cabral Neto (2012) argumentam que há muitas vantagens em ser um país receptor de pesquisadoras, de docentes e de discentes em mobilidade acadêmica, entre elas: a capitalização de recursos, a criação de um espaço multicultural de aprendizagem, a ampliação de trocas materiais e simbólicas entre os países

em cooperação, a formação e cooptação de uma mão de obra especializada, maior visibilidade ao país receptor, a participação ativa na construção de redes de colaboração etc.

De fato, consolidar-se como um país receptor é uma ação social motivada, que gera benefícios de diferentes formas. Não obstante, na estrutura assimétrica do mercado transnacional de educação, o poder de atração e acolhimento acadêmico está concentrado nos países centrais, que gozam de tais vantagens, reforçando sua potência e predomínio. A pesquisa de doutorado de Mariana Toledo Ferreira (2018), acerca das colaborações internacionais na área da genética humana e médica, explicita os interesses dos países centrais em buscar parcerias com o Brasil. Um dos motivos que mais se destacou foi a possibilidade de usufruir de uma "mão de obra barata". Como conclui a autora (FERREIRA, 2018, p. 178-179), essa é uma dimensão da relação centro-periferia na qual pesquisadoras vão aos laboratórios situados em países centrais, com financiamentos concedidos por agências de fomento brasileiras, para trabalhar por um período determinado. Dessa forma, a mão de obra "barata" é, na realidade, gratuita para os países receptores.

Analisando o desenho do Capes-PrInt e considerando que todos os recursos são providos pelo Governo brasileiro, é importante questionar se financiar cientistas estrangeiras que, em seus países de origem, possuem mais recursos de pesquisa do que o Brasil, poderia se traduzir, em certa medida, em novas formas de colonialismo acadêmico. Isso não significa afirmar que tais colaborações não sejam interessantes para o desenvolvimento do campo científico brasileiro[5]. No entanto, caberia a ponderação de qual seria o real impacto de certas colaborações e recepções no modelo previsto pelo PrInt para a internacionalização do ensino superior, e como elas estão contribuindo para o processo de autonomia e prestígio das instituições brasileiras.

Outro aspecto importante a ser destacado do Capes-PrInt é seu foco nos âmbitos de doutorado, pós-doutorado e docência (CAPES, 2017b), e não mais na graduação, como foi o

[5] A criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), por exemplo, corresponde a uma política de integração "que caminha no sentido oposto da internacionalização como serviço, considerando que a proposta de cooperação solidária parte da iniciativa do governo brasileiro, sendo realizada em universidades situadas no Brasil e que estão submetidas a procedimentos de avaliação de qualidades que são também brasileiros" (CASTRO; NETO, 2012, p. 92). Além disso, as referidas instituições têm como foco a cooperação Sul-Sul, o que também as diferencia das formas e direções mais recorrentes da internacionalização no Brasil.

caso do Ciência sem Fronteiras (CsF)[6]. Se a tese de Oliveira (2019) deixa evidente como o fim do CsF representa a transição para o PrInt, um dos aspectos a serem problematizados pela presente pesquisa é se a criação do programa em análise é, de fato, uma consequência da avaliação crítica do CsF, ou se ele representa, antes, mais um capítulo das descontinuidades das políticas públicas de internacionalização. De todo modo, o Capes-PrInt consolida-se como uma das iniciativas de mobilidade acadêmica mais recentes e inovadoras em sua concepção, principalmente por entender as práticas de mobilidade como um meio para se atingir resultados de internacionalização em casa (OLIVEIRA, 2019).

O programa, instituído por meio do Edital nº 41/2017, selecionou 36 Instituições de Ensino Superior para receber fomento e executar os projetos de internacionalização propostos no quadriênio 2018-2022. O critério utilizado para decidir quais instituições poderiam concorrer ao edital foi a IES possuir ao menos quatro PPGs, dentre os quais pelo menos dois oferecessem curso de doutorado. Constam no edital diversos tipos de mobilidade, tanto para atividades no exterior – como missões de trabalho, manutenção de projetos, doutorado sanduíche, professor visitante júnior (antigo pós-doutorado), professor visitante sênior e capacitação em cursos de curta duração – como para trabalhos acadêmicos no Brasil, nas modalidades de jovem talento; professor visitante e pós-doutorado (CAPES, 2017b).

Como disposto no Edital 41/2017, cada Instituição de Ensino Superior teve (relativa) autonomia para propor o que seria feito com os recursos recebidos, indicando as áreas, os temas e as rotas das mobilidades elegidas. A exigência era que cada IES definisse o seu "planejamento estratégico pensando a função da universidade no contexto em que está inserida, apresentando planos institucionais de internacionalização em torno de temas de pesquisa que envolvem várias áreas do conhecimento e ações de fomento" (OLIVEIRA, 2019, p. 135). Os projetos submetidos pelas IESs deveriam conter: (1) informações das IESs; (2) um diagnóstico institucional; e (3) o projeto de internacionalização. Os projetos foram elaborados por um comitê formado por professoras, administradoras e funcionárias de cada instituição, bem como por membros estrangeiros das universidades colaboradoras. Os PPGs tiveram de desenvolver seus projetos de pesquisa e eleger os objetos de estudo e as rotas preferenciais a partir dos planos elaborados em cada instituição.

[6] O Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011, foi uma das políticas de internacionalização do ensino superior recentes mais ambiciosa em termos de abrangência de participantes e de investimento disponibilizado. Entre 2011 e 2016, com um orçamento total de R$13,2 bilhões, o CsF concedeu 101.446 bolsas destinadas, majoritariamente, a estudantes de graduação, que corresponderam a 77,85% das concessões. O programa é apresentado e discutido de forma mais aprofundada no primeiro capítulo.

São relevantes, também, as considerações da referida tese (OLIVEIRA, 2019) em relação aos limites, desafios e problemas do programa até então encontrados. De fato, a partir da consolidação da Emenda Constitucional nº. 95 de 2016 (EC95), o Brasil se encaminhava para o que parecia ser uma política de austeridade permanente em relação aos investimentos públicos, sobretudo em educação. É neste contexto que o Capes-PrInt surgiu e se manteve, com redução na abrangência do Edital e com projetos recusados devido a restrições orçamentárias. Essa problemática não é exclusiva ao Capes-PrInt, mas perpassa todas as esferas e atividades do sistema educacional e de ciência e tecnologia brasileiro, que dependem de uma articulação entre diferentes níveis políticos e econômicos.

Outra importante questão levantada pela autora diz respeito à dificuldade do Programa no atendimento às diferenças regionais e às particularidades de cada instituição, uma vez que as demandas e as necessidades das IESs se encontram difusas, em que pese a participação consultiva da comunidade científica na elaboração do edital. São notórias as fortes assimetrias dos recursos (materiais e humanos) disponíveis e, mais ainda, da compreensão das dimensões do processo de internacionalização por cada instituição participante. Na disputa acerca da distribuição de fomentos do programa, por exemplo, predominou a concepção de centralização dos recursos em grandes instituições, com o argumento de que "a pulverização de recursos não é capaz de trazer resultados robustos para a pesquisa acadêmica" (OLIVEIRA, 2019, p. 134).

Cabe ressaltar, contudo, que não faz parte dos objetivos desta tese avaliar o desenvolvimento geral do Capes-PrInt ou oferecer uma análise de política pública no sentido estrito. Este trabalho investigará o Capes-PrInt no âmbito da sociologia. Espera-se, com isso, fomentar o debate sobre o projeto de internacionalização em voga, refletindo acerca do trabalho das docentes de sociologia no espaço transnacional, em que pesem todas as problemáticas e desafios impostos neste processo no contexto da globalização.

Aspectos metodológicos

O objetivo geral da pesquisa é analisar os processos de internacionalização no campo da sociologia brasileira contemporânea, tendo como objeto de estudo o Capes-PrInt. Dentre os objetivos específicos estão: (1) revisar e analisar o conceito de internacionalização; (2) apresentar e discutir as principais estratégias de internacionalização adotadas pelo Brasil e por outros países; (3) sistematizar os dados referentes ao programa Capes-PrInt no âmbito da

sociologia; (4) investigar as percepções, as trajetórias, as experiências e as avaliações das docentes vinculadas a PPGs de sociologia que participaram do programa.

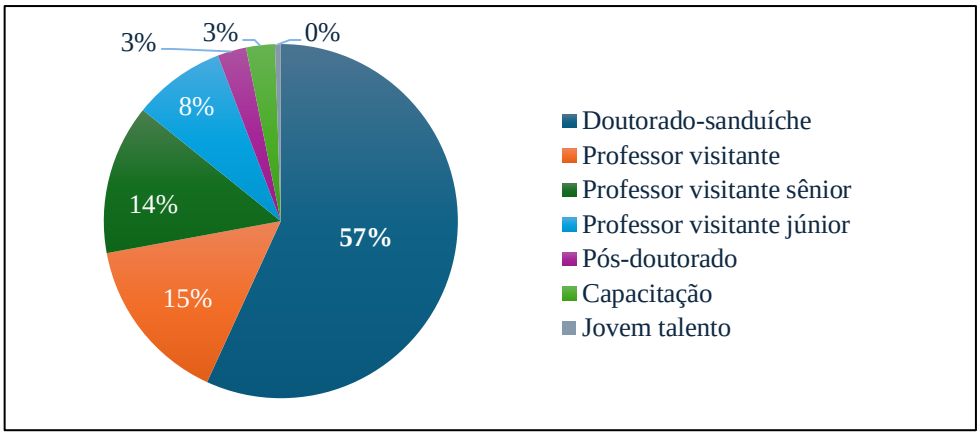
Para se alcançar os objetivos propostos, foram utilizados técnicas e métodos quantitativos e qualitativos, sendo eles:

1. Revisão de literatura sobre o objeto e a temática propostos, tendo como aporte fundamental o debate acerca da dinâmica do Norte e Sul Globais e do desenvolvimento e da internacionalização da educação e da sociologia brasileiras.
2. Pesquisa documental em normativos que organizam o ensino superior, principalmente as disposições que regem a internacionalização dos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Fontes: Constituição Federal (CF/88); Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG); portarias, regimentos e editais da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Projetos Institucionais de Internacionalização (PII) de universidades participantes do PrInt, entre outros.
3. Coleta e sistematização de dados quantitativos concernentes ao Capes-PrInt, tanto de forma geral, quanto no âmbito da sociologia. Entre eles, instituições participantes, número de bolsistas, distribuição de bolsas por modalidade, Unidade Federativa (UF) de origem das participantes, países de destino, entre outros. Fontes: solicitação de dados por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI), sites das universidades, PIIs, página dos PPGs, banco de dados da Capes e portal Lattes.
4. Aplicação de questionário e realização de entrevistas qualitativas semiestruturadas com docentes de sociologia participantes do Capes-PrInt.

Para formar a base de dados do público-alvo das entrevistas, foram solicitadas informações à Capes, pela plataforma Fala.BR, segundo a Lei de Acesso à Informação. Os pedidos foram realizados até abril de 2025, de forma a captar todas aquelas que receberam a bolsa durante a vigência do programa, encerrado em 2024. Mais precisamente, foi solicitada a lista de participantes do Capes-PrInt que fossem vinculadas a PPGs avaliados na área de sociologia, suas instituições de origem e de destino, o período em que a mobilidade ocorreu e o tipo de bolsa recebida.

Segundo a Capes, entre 2019 e 2024, foi concedido um total de 190 bolsas para 186 participantes[7] na área de avaliação de sociologia. Dessas, 108 foram de doutorado-sanduíche; 29 de professor visitante; 26 de professor visitante sênior; 16 de professor visitante júnior; 5 de pós-doutorado; 5 de capacitação; e, por fim, 1 de jovem talento. Importante destacar que "professor visitante", "professor visitante sênior" e "professor visitante júnior" são três categorias diferentes de bolsas, sendo a primeira destinada para professoras estrangeiras realizarem estadias no Brasil, e as duas últimas para professoras brasileiras realizarem estadias no exterior. O *Gráfico 1 - Distribuição de bolsas Capes-PrInt em sociologia por modalidade* mostra essa relação em porcentagens.

Gráfico 1 – Distribuição de bolsas Capes-PrInt em sociologia por modalidade



Fonte: elaboração própria, com dados da Capes obtidos pelo FALA.BR (2025).

Os detalhes e as análises dessas bolsas e de outros dados do PrInt serão trazidos ao longo da tese, com ênfase no primeiro e terceiro capítulos, mas cabe diferenciar desde já as modalidades ofertadas pelo programa, que se dividiram entre bolsas no exterior e bolsas no Brasil. Aquelas destinadas para o envio de pesquisadoras a outros países foram:

- Doutorado-sanduíche: bolsas de 6 a 12 meses, ofertadas a estudantes regularmente matriculadas em cursos de doutorado das instituições participantes.

- Professor visitante sênior e júnior: bolsas de 3 a 12 meses, ofertadas a docentes das instituições participantes. Correspondem, respectivamente, aos antigos "estágio sênior no exterior com vínculo empregatício com IES" e "pós-doutorado com vínculo empregatício com IES".

[7] Quatro docentes foram contempladas com duas bolsas em períodos diferentes. Duas professoras receberam a bolsa de capacitação e a bolsa de professor visitante júnior, e duas receberem duas bolsas de professor visitante.

- Capacitação: destinada para a realização de cursos de curta duração no exterior ou à distância, os chamados *Massive Open Online Courses* (MOOP).

Por sua vez, as bolsas destinadas para a recepção de pesquisadoras no Brasil foram:

- Professor visitante: ofertada a docentes que residam no exterior para que ofertem cursos, treinamentos, palestras ou seminários presenciais. A duração é de até 12 meses, podendo ser divididos em até 3 períodos.
- Pós-doutorado: bolsas de 6 a 36 meses, ofertadas a pesquisadoras ou docentes, brasileiras ou estrangeiras, vivendo no Brasil ou no exterior, com "relevante experiência acadêmico-científica no exterior (como doutorado pleno ou pós-doutorado por no mínimo doze meses)" (CAPES, 2017, p. 5).
- Jovem talento: bolsas de 6 a 36 meses, ofertadas a jovens pesquisadoras, brasileiras ou estrangeiras, que residam no exterior e que possuam "relevante experiência acadêmico-científica internacional comprovada (como mestrado ou doutorado plenos, ou mestrado ou doutorado sanduíche por no mínimo doze meses)" (*Id., ibidem*).

Inicialmente, planejava-se estabelecer um critério regional para a escolha das participantes da entrevista, mantendo uma amostra representativa, com todas as IESs do PrInt que tivessem participantes da sociologia. Contudo, a partir das orientações e discussões na etapa de qualificação do projeto e, também, da análise bibliográfica dos processos de internacionalização, ficou evidente que os objetivos e a percepção da mobilidade acadêmica diferem, em muito, a depender da etapa da carreira e do vínculo profissional da participante. Assim, o público escolhido para as entrevistas foram professoras vinculadas aos PPGs, compreendendo que são aquelas com maior potencial de estabelecer, aprofundar e dar continuidade às redes internacionais. Enquanto doutorandas estão constrangidas por um limite temporal e pelo foco na pesquisa da tese, docentes possuem maior tempo, liberdade e capacidade institucional para sustentar as redes formadas, seja desenvolvendo trabalhos longitudinais, realizando outras visitas e viagens, enviando suas orientandas, recebendo pesquisadoras etc.

Assim, as entrevistas foram realizadas com professoras de PPGs de sociologia que receberam bolsas de professor visitante júnior, professor visitante sênior e/ou de capacitação, totalizando um universo de 45 docentes. A primeira etapa da pesquisa foi o envio de um

questionário (Apêndice A) para essas docentes, via *Microsoft Forms*. O questionário era composto por 18 perguntas acerca do perfil sociodemográfico da pesquisadora (data de nascimento, PPG ao qual está vinculado, raça/cor, sexo, se tem filhos etc.) e de informações sobre o período no exterior (país de destino, universidade em que realizou a mobilidade, modalidade da bolsa, tema e objetivos da pesquisa etc.). A última pergunta do questionário era se a pesquisadora aceitaria participar da entrevista, podendo optar por "sim", "não" ou "talvez".

No total, 25 professoras responderam ao questionário: 15 aceitaram conceder a entrevista, 4 responderam "não" e 6 responderam "talvez". Assim, o convite para a entrevista foi feito para as respondentes de "sim" e "talvez". Cabe mencionar que uma das pessoas que respondeu "não" enviou um e-mail em seguida, informando que poderia sim participar da entrevista, caso fosse agendada para alguns meses depois – o que foi feito. Desse total, foram realizadas 16 entrevistas[8] entre 2023 e 2025. No geral, as entrevistas tiveram em torno de 1h30 de duração, sendo a entrevista mais curta de 55 minutos e a mais longa de 1h50. A Tabela 1 abaixo traz os dados de cada entrevistada[9].

Tabela 1 – Lista de entrevistadas

Nome fictício	Modalidade da bolsa	País de destino
Márcia	Professor visitante sênior	Portugal
Joana	Professor visitante júnior	Portugal
Cláudia	Professor visitante júnior	Espanha
Roberto	Professor visitante sênior	França
Ana	Professor visitante júnior	EUA
Érica	Professor visitante sênior	França
Catarina	Professor visitante sênior	EUA
Daniel	Professor visitante júnior	Dinamarca
Tatiana	Professor visitante sênior	México
Miguel	Professor visitante sênior	Espanha

[8] Destaca-se que o questionário e o pedido para participação na pesquisa foram enviados em diferentes períodos e e-mails para cada pesquisadora que não respondeu ao questionário, ou que respondeu, mas não respondeu ao convite para a entrevista.

[9] Optei por não indicar a cidade, a Unidade Federativa ou a região de cada entrevistada para preservar suas identidades. Mas cabe salientar que há interlocutoras das quatro regiões que participaram do PrInt (Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), de instituições públicas e privadas. Importante destacar que a escolha de apresentar poucos dados das trajetórias de vida das interlocutoras ao longo da tese se deu para que o anonimato fosse garantido ao máximo. Devido à baixa adesão das docentes, trata-se, de forma absoluta, de um número pequeno de entrevistadas. Informações como a universidade à qual está vinculada ou o ano de entrada no magistério poderiam facilitar a identificação.

Valéria	Professor visitante júnior	Espanha
João	Professor visitante júnior	Argentina
André	Professor visitante júnior	EUA
Gabriela	Professor visitante sênior	Portugal
Rodolfo	Professor visitante júnior	França
Pedro	Professor visitante sênior	Chile

Fonte: elaboração própria (2025).

É importante destacar, aqui, a dificuldade de conseguir a adesão das docentes. Esse foi um grande desafio e uma limitação da tese. Se, de um lado, era de se esperar que surgissem obstáculos, considerando a carga de trabalho intensa e a agenda sobrecarregada das professoras, de outro, considerei que isso seria mitigado pelo interesse pessoal e reconhecimento da relevância da pesquisa, principalmente por se tratar de um público habituado com a rotina acadêmica e com o fazer científico. Ademais, o objeto de pesquisa se refere a um trabalho que envolveu políticas e recursos públicos, o que poderia suscitar um maior senso de comprometimento na participação na pesquisa. No entanto, isso não se concretizou. A falta de adesão também pode ser explicada como a manifestação de uma cultura da suspeita, isto é, de uma desconfiança em relação ao que os resultados da pesquisa podem revelar. É compreensível a resistência em conceder uma entrevista que implica, necessariamente, expor o "*backstage*" da profissão: as estratégias reais, as contradições, as disputas e os aspectos da vida pessoal que orientam as tomadas de decisão dessas agentes. É também por esse motivo que optei por preservar ao máximo as identidades daquelas que, gentilmente, aceitaram essa difícil tarefa, ainda que em detrimento de uma análise mais aprofundada das trajetórias e histórias de vida.

Igualmente importante destacar a questão de gênero. Do total de respondentes do questionário, 46% eram mulheres, mas elas representam quase 60% das entrevistas realizadas. Portanto, é possível observar uma tendência maior entre as docentes do sexo feminino em se dispor a participar da pesquisa. Os dados dos perfis das entrevistadas serão discutidos com maior profundidade no decorrer da tese, com ênfase no terceiro capítulo.

O roteiro das entrevistas (Apêndice C) foi elaborado em quatro seções, com perguntas abertas e fechadas, que possibilitaram um direcionamento para o tema, entrementes garantiram espaço para perguntas adicionais e para que as entrevistadas pudessem discorrer com liberdade sobre suas experiências e percepções. Conforme Valdete Boni e Sílvia Jurema

Quaresma explicam, as entrevistas semiestruturadas "são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados" (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Esse aspecto se mostrou bastante relevante, uma vez que as perguntas envolviam questões relacionadas à história de vida e às trajetórias profissional e pessoal das entrevistadas.

A primeira seção do roteiro, composta por três perguntas, teve como objetivo definir um espaço mais informal e possibilitar uma abertura para que as entrevistadas pudessem falar livremente sobre suas trajetórias e suas experiências com internacionalização, de forma geral. A segunda seção focalizou aspectos práticos da estadia no exterior, com perguntas sobre a rotina de trabalho, a recepção na instituição de destino, os desafios enfrentados durante a mobilidade, a interação com as colegas estrangeiras, entre outras questões que permitiram apreender como a internacionalização se concretiza de forma material nas práticas científicas. A terceira seção teve como objetivo captar as avaliações das docentes sobre o programa Capes-PrInt e suas percepções sobre os impactos da mobilidade acadêmica como estratégia de internacionalização. A quarta e última seção foi direcionada às percepções do que significa internacionalizar, o que está sendo internacionalizado e os desafios desse processo, tanto de forma geral, quanto para a sociologia como campo científico próprio. Deixar as percepções sobre o processo de internacionalização para o final da entrevista possibilitou às participantes – especialmente àquelas que nunca haviam refletido diretamente sobre o tema – construírem suas perspectivas ao longo da conversa, a partir da rememoração das suas trajetórias no exterior e da reflexão de suas práticas de pesquisa e de docência.

Para a transcrição das entrevistas, utilizei o programa *NoScribe*. Inicialmente, cada entrevista foi examinada individualmente, permitindo a identificação e o destaque das principais percepções e experiências relatadas pelas interlocutoras. Ao passo que novas entrevistas eram conduzidas, esses achados eram continuamente comparados com os conteúdos anteriores, em um movimento de refinamento constante das categorias criadas. Para cada tema previsto no roteiro, foi elaborada uma tabela comparativa que registrava como cada participante abordou aquele tópico, possibilitando uma visualização sistemática das convergências e divergências entre as respostas. Esse procedimento facilitou a identificação dos tópicos mais recorrentes e compartilhados entre as entrevistadas, fortalecendo a construção de categorias analíticas que puderem, posteriormente, ser comparadas com os achados bibliográficos.

É relevante destacar que uma pesquisa sociológica realizada com sociólogas é um processo singular. Durante as entrevistas constatei a naturalização do arcabouço sociológico por parte das entrevistadas para explicar e relatar suas percepções, expressadas com a certeza de que eu entenderia seus referenciais. Interessante notar que no compartilhamento de signos e de ferramentas teóricas e metodológicas houve, com frequência, uma reflexão simultânea das entrevistadas acerca do roteiro e do próprio objeto de estudo da pesquisa. Isso transparecia nas falas quando, por exemplo, elas sugeriam leituras, analisavam o propósito das perguntas, mostravam preocupação se suas respostas estavam sendo úteis para os objetivos da pesquisa etc. Além disso, as respostas fornecidas pelas sociólogas eram mobilizadas por meio de conhecimentos do campo, citando autoras da área e usando teorias sociais para explicar percepções sobre o objeto. Isso se caracterizou como um desafio metodológico para a tese. De um lado, o compartilhamento de uma mesma linguagem possibilita conexões entre informações que poderiam passar despercebidas. De outro, a "normalização" do uso desse conhecimento pode gerar uma atribuição de uma perspectiva e de sentidos às falas das entrevistadas que nem sempre podem estar corretas. Como Howard S. Becker (2007, p. 21) destaca, "o perigo é que imaginemos errado, que o que nos parece razoável não seja o que parecia razoável para elas. Corremos esse risco o tempo todo, em grande parte porque, como Blumer indicou, não somos aquelas pessoas e não vivemos nas circunstâncias delas". Assim, desnaturalizar e não tomar nada como trivial foram atividades necessárias e recorrentes durante as entrevistas e na análise das mesmas.

Por fim, cabe mencionar que para além desta introdução, a tese está organizada em um prólogo, três capítulos e as considerações finais. O prólogo tem por objetivo apresentar a discussão teórica que sustenta as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. Assim, trata-se de uma breve revisão bibliográfica, que levanta questões sobre a dinâmica centro-periferia no processo de internacionalização e circulação de conhecimento, conectando a base teórica às especificidades do objeto de pesquisa da presente tese.

O primeiro capítulo apresenta a discussão sobre o que é a internacionalização do ensino superior, a partir do caso brasileiro. Essa discussão é baseada tanto na literatura da área sobre o tema, quanto sobre as concepções encontradas nos documentos normativos do Brasil. Assim, será feita uma apresentação mais geral do funcionamento do ensino superior brasileiro, das políticas de internacionalização e dos programas de mobilidade implementados nas últimas décadas, com ênfase no Capes-PrInt.

O segundo capítulo objetiva analisar criticamente o conceito de internacionalização, a partir das dinâmicas entre centros e periferias. Em seguida, objetiva-se contrastar as concepções do conceito de internacionalização encontradas na revisão de literatura e nos documentos normativos com as perspectivas das entrevistadas sobre o tema. Ou seja, as aproximações e diferenças entre o que está sendo entendido como internacionalização no campo científico e como as agentes de internacionalização se apropriam do conceito em suas perspectivas.

O terceiro e último capítulo é dedicado à discussão e problematização especificamente do Capes-PrInt e da participação dos PPGs de sociologia no programa. São discutidos aspectos da rotinização da internacionalização e das perspectivas das participantes do programa, sob quais condições materiais o conhecimento circula com o Capes-PrInt e como a sociologia brasileira está se desenvolvendo e se inserindo no âmbito global. Objetiva-se, portanto, contrastar a percepção das docentes com as suas próprias práticas e experiências de internacionalização.

Estudar a dinâmica de construção e estabelecimento de redes internacionais de colaboração, as latitudes em que elas estão sendo construídas, bem como os efeitos práticos dessas redes, poderá fornecer insumos para orientar planos de internacionalização, contribuindo, assim, para a promoção de ensino, formação e aprendizagem no Brasil. Espero, com isso, subsidiar e aprofundar o conhecimento da mobilidade acadêmica enquanto estratégia de internacionalização. Ademais, refletir sobre as rotas e as agendas privilegiadas na prática sociológica contemporânea brasileira, realizando assim uma sociologia da sociologia, poderá contribuir para o desenvolvimento científico do próprio campo.

Prólogo: centros e periferias na geopolítica do conhecimento

O intuito deste prólogo é iniciar a discussão teórica que ampara as análises da presente tese. Partindo da discussão acerca da circulação de conhecimento em um mundo hierarquizado, objetiva-se problematizar as diferentes facetas desse processo e como elas impactam a internacionalização do ensino superior.

Como apresentado na introdução, a vida intelectual é recorrentemente vista como uma esfera naturalmente internacionalizada. Contudo, Pierre Bourdieu (2002, p. 2) alerta que, na realidade, "a vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, idéias pré-concebidas, representações muito sumárias, muito elementares [...]". Nesse sentido, trata-se de um fenômeno social com valor empírico a ser estudado.

Em sua reflexão, o autor destaca a relevância do contexto do país receptor para a circulação do conhecimento, compreendendo que a internacionalização de uma ideia está submetida a fatores estruturais de cada local que irá recebê-la. Bourdieu (2002) conclui que textos normalmente circulam sem o seu contexto, ponderando, assim, que "o sentido e a função de uma obra estrangeira é determinado tanto ou mais pelo campo de chegada quanto pelo campo de origem" (BOURDIEU, 2002, p. 4), o que pode gerar polêmicas e diversos mal-entendidos.

Bourdieu (1983) desconstrói, também, a noção de que a ciência se constitui fundamentalmente como neutra, de que ela é produtora de enunciados e discursos verdadeiros. Segundo o autor, é preciso compreender que a conformação da ordem científica é resultado do entrelaçamento de relações de poder dos interesses que estão em disputa no campo e dos enunciados; todos esses agenciados por instituições dominantes que asseguram "a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens" (BOURDIEU, 1983, p. 137).

O seu alerta é fundamental para a compreensão da mecânica da circulação de conhecimento. Isso porque a circulação de bens simbólicos, como compreendida por Bourdieu (2002; 1983), é uma prática tanto estruturada como estruturante, e nada tem de

espontâneo em seus processos. Deve-se considerar, assim, a existência de um conjunto de fatores materiais e simbólicos que, aliados a instituições e atores, estão estruturados pela ordem neoliberal e operam de forma a legitimar e visibilizar determinados polos de domínio de conhecimento, em detrimento de outros. Os critérios e os protocolos que determinam esses arranjos de legitimação estão em disputa no âmbito da economia simbólica de cada realidade situada.

Wiebke Keim (2016) chama atenção ao fato de a circulação de conhecimento ser um fenômeno social antigo e não produto apenas da contemporaneidade, ainda que tenha se transformado e intensificado radicalmente nas últimas décadas. A autora destaca que a ciência e o conhecimento são práticas que, desde suas origens, pressupõem trocas e circulação; sendo assim, não podem ser vistas como atividades estáticas, mas sim relacionais, interativas e coletivas. Keim (2016) distancia-se de Bourdieu (2002; 1983) ao repensar o peso do nacionalismo no processo de circulação do conhecimento, principalmente no contexto das ciências sociais. Segundo a autora, para a análise dos processos de recepção, troca e negociação das teorias e práticas, outros quadros de referência devem ser levados em consideração, tais como:

> [...] campos regionais ou continentais com suas características linguísticas e formas supranacionais de institucionalização e financiamento; redes transnacionais; contextos institucionais e de escolas reconhecidas; lugares cosmopolitas; e formações culturais como quadros de referência, unidades de análises e campos de práticas sociais e políticas (KEIM, 2016, *e-book* não-paginado).

Assim, a crítica reside na compreensão de que a circulação de conhecimento envolve dinâmicas supranacionais em movimento e que, ao conferir tamanha relevância à nacionalidade enquanto produtora de categorias de percepção e pensamento, Bourdieu estaria assumindo uma independência dos contextos locais que não existiria na prática. Em outras palavras, ao depositar maior (ou igual) peso sobre as condições de recepção do país de chegada do que sobre as dinâmicas geopolíticas de poder e de conhecimento, o pensamento bourdieusiano estaria reduzindo a multidimensionalidade do processo de circulação, e cristalizando a ideia de que nações coexistem em igualdade. Cabe ressaltar que a autora não desconsidera os efeitos da nacionalidade no processo de circulação que, como ela pontua, "impacta[m] fortemente as estruturas de comunicação acadêmica, apesar das tendências de desnacionalização e de processos transnacionais, de internacionalização e globalização" (KEIM, 2016, *e-book* não-paginado).

O trabalho de Keim (2016; 2010a) foca, portanto, a circulação de conhecimento que cruza fronteiras hierárquicas, ou seja, entre os chamados centro e periferia. No arcabouço teórico desenvolvido pela autora, a distinção analítica entre esses dois polos se dá por meio de três dimensões: (1) a material, relacionada à infraestrutura institucional, que permite uma ciência social mais ou menos desenvolvida; (2) a de condições de existência e reprodução, que se relaciona à ideia de uma ciência social mais ou menos autônoma ou dependente; e, por fim, (3) a dimensão de reconhecimento e prestígio internacionais, que faz com que a ciência social seja estabelecida como central ou marginal.

Considerando que ideias se movem materialmente – seja por meio de livros, artigos, documentos, bases de dados etc., seja a partir da mobilidade de pessoas (em um processo que envolve passagens, visto, estadia, alimentação, entre outros gastos) – a dimensão material é um dos principais elementos que pode dificultar ou facilitar o processo de circulação do conhecimento, embora não seja o único determinante. Trata-se de uma dimensão extra científica, mas que afeta as demais. A segunda dimensão apresentada por Keim (2016) revela um aspecto já discutido na introdução, que é a dificuldade de construção de uma ciência social autônoma e nacional em contextos periféricos. Nessas conjunturas, a fundação de espaços científicos está alicerçada na circulação internacional, observando-se a tendência de importação de teorias, metodologias e agendas para a existência e reprodução do campo. A terceira e última dimensão utilizada para distinguir analiticamente a circulação de conhecimento entre centro e periferia refere-se às assimetrias de reconhecimento e prestígio encontradas nesses dois polos. Contudo, a autora chama atenção para o fato de que falar em assimetria não é o mesmo que falar em unilateralidade[10].

De modo geral, o subdesenvolvimento infraestrutural, a condição dependente e a posição marginal caracterizam e limitam as chances e formas de participação de determinadas latitudes na circulação internacional do conhecimento. É importante notar, no entanto, que as dimensões propostas por Keim (2016; 2010a) são tipos ideais. Isso significa reconhecer que nem sempre poderão ser observadas como descritas e, mais importante, que em cada comunidade científica é encontrada uma composição *sui generis* desses três eixos. Esse é, na realidade, um ponto nodal da proposição da autora, considerando que é justamente o caráter

[10] Conforme discutido na introdução, as teorias contra-hegemônicas elaboradas a partir de contextos periféricos e que estão em circulação global comprovam esse importante destaque realizado por Keim (2016). O trabalho de Ruvituso (2022) exemplifica essa dinâmica, revelando que a concentração de reconhecimento e prestígio é, de fato, assimétrica, mas não unilateral.

relacional do referido modelo que permite uma forma menos engessada de análise do que a tradicional tríade periferia-semiperiferia-centro, sem ignorar a existência de polos de desenvolvimento e poder. Em suma, a autora argumenta que "os países do Sul são, de fato, muitas vezes afetados pelos problemas da periferia, mas em graus muito diferentes e não necessariamente nos três eixos ao mesmo tempo" (KEIM, 2010a, p. 589-590). Como afirmado em outro momento (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), o modelo relacional de Keim é pertinente para análise do caso brasileiro, uma vez que suas IESs ocupam posições centrais no contexto latino-americano, mas, no geral, são (auto)percebidas como marginais/dependentes.

São relevantes, também, as colocações de Fernanda Beigel (2013a) sobre o Sistema Acadêmico Mundial (SAM), que emerge juntamente com a expansão e a internacionalização da ciência e da educação superior. A autora explica que a forma como os bens simbólicos são produzidos e disputados no mercado global de conhecimento depende do desenvolvimento histórico da estrutura institucional nacional, que é um processo marcado "pelo papel desempenhado pelo Estado no desenvolvimento científico, na educação superior e nos órgãos intergovernamentais" (BEIGEL, 2013a, p. 4). Dessa forma, ainda que a condição periférica do país produza efeitos específicos na dinâmica de circulação de conhecimento, deve-se considerar as disposições particulares de cada caso.

No caso brasileiro, é preciso levar em conta a existência de um sistema educacional de abrangência nacional, de investimento predominantemente público e de vínculo estatutário, que unifica os caminhos possíveis da profissão. Além disso, trata-se de um país de tamanho continental, com inúmeras periferias e assimetrias internas. Todos esses fatores condicionam as carreiras acadêmicas locais de modo singular. Nesse sentido, o Brasil compartilha de uma sorte de características e dinâmicas encontradas em polos periféricos de produção científica, mas, ao mesmo tempo, conta com uma estrutura que proporciona condições de inserção e circulação diferentes.

As interpretações analisadas até aqui, de modo geral, confirmam a necessidade de se refletir sobre a forma particular (mas não homogênea) por meio da qual a ciência é estruturada e desenvolvida em contextos periféricos. Neste caso, um dos pontos recursivamente destacados pela autora (KEIM, 2016) e por tantos outros (RODRIGUEZ-MEDINA, 2013; BOURDIEU, 2004; BEIGEL, 2013b, 2016; ALATAS, 2003; SAPIRO, 2019) é a questão da autonomia ou, mais propriamente, da falta de autonomia dos campos científicos estabelecidos à margem do centro.

A heteronomia ou a dependência científica está condicionada a múltiplos fatores, de ordens local e global. Bourdieu (2004, p. 55), por exemplo, discorre sobre como

> um dos grandes paradoxos dos campos científicos é que eles devem, em grande parte, sua autonomia ao fato de que são financiados pelo Estado, logo colocados numa relação de dependência de um tipo particular, com respeito a uma instância capaz de sustentar e de tornar possível uma produção que não está submetida a sanção imediata do mercado [...]. Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambiguidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas (por exemplo, as organizações agrícolas) das quais supostamente ele libera.

As ambiguidades e contradições inerentes ao processo de consolidação da autonomia científica são observadas por diferentes perspectivas. Para Syed Farid Alatas (2003), a condição de dependência acadêmica de países periféricos advém do período colonial e reúne características semelhantes às relações imperialistas observadas nas esferas econômicas e políticas mundiais. Desse modo, o imperialismo acadêmico teria começado a partir da fundação e do controle direto pelas metrópoles de escolas, universidades e editoras nas colônias (ALATAS, 2003). Nas últimas décadas, no entanto, o imperialismo acadêmico teria começado a agir de forma mais indireta. Raewyn Connell (2017, p. 5) explica como, incentivados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), "governos pós-coloniais ao redor do mundo passaram a enxergar a universidade como uma forma de desenvolvimento nacional", resultando no surgimento prolífero de universidades públicas no decorrer do século XX, com currículos espelhados dos países centrais.

Assim, percebe-se que o controle das antigas potências coloniais passa a ser exercido por outras formas, "via leis internacionais, pelo poder de grandes bancos comerciais, pela ameaça de intervenção militar das superpotências, e por operações secretas e clandestinas por vários governos de países avançados" (ALATAS, 2003, p. 602). O imperialismo acadêmico é mantido, então, por meio da condição de dependência da periferia. É importante salientar, como feito por Fernanda Beigel (2013b), que evidenciar uma relação de dependência não implica afirmar que um polo possui total autonomia e o outro se encontra em total heteronomia. Isso seria afirmar que regiões periféricas como a América Latina teriam seu papel limitado a uma recepção completamente passiva de modelos estrangeiros, o que não condiz com o desenvolvimento concretamente observado deste campo científico, como já apresentado e discutido neste trabalho. A autonomia acadêmica na América Latina, como

elaborada por Beigel (2013b, 2016), é representada por sua elasticidade, marcada por momentos ora de contração, ora de expansão, condicionada pelos contextos políticos, econômicos e sociais em âmbitos regionais e mundiais.

A dependência acadêmica diz respeito, assim, a uma sujeição do campo periférico ao desenvolvimento e crescimento do campo central. Circunscrevendo a análise ao caso das ciências sociais feitas na periferia, significa que a existência e o progresso da disciplina tendem a depender das agendas, teorias, metodologias e espaços de circulação criados e controlados pelo centro. Como explica Alatas (2003), nessa toada, é estabelecida uma divisão internacional do trabalho, que promove a clivagem do trabalho intelectual em três aspectos: (1) pela divisão entre o trabalho teórico e empírico; (2) entre estudos de abrangência internacional e nacional; e (3) entre estudos comparativos e estudos de caso. "Centros de excelência" não são limitados por essa divisão do trabalho: realizam trabalhos teóricos e empíricos, com recortes nacionais e internacionais, em estudos comparativos ou de caso. Entrementes, o fazer científico tido como periférico tende a se concretizar por meio de trabalhos empíricos, normalmente sobre sua própria realidade, em estudos de caso.

Importante destacar, ainda, que na divisão internacional do trabalho, o tipo de prática científica realizada em polos periféricos encontra menos eco na circulação internacional do conhecimento. Com efeito, o relatório de avaliação da Capes do ano de 2019 na área de sociologia evidenciou que as pesquisas realizadas no campo são direcionadas predominantemente a responder questões nacionais, concluindo que "as produções voltadas para temas nacionais encontram na língua portuguesa seu público principal". Uma problemática que surge disso é que, conforme o relatório expõe, "[...] pesquisas cujo foco são questões e temas nacionais encontram menor recepção para publicação em editoras e periódicos de reputação internacional" (CAPES, 2019, p. 8).

Acerca dessa dinâmica, são relevantes as colocações de Ferreira (2019, p. 111) ao argumentar que "centros e periferias devem ser tomados como categoriais relacionais, e não cartográficas, cujo conteúdo empírico e analítico apenas se revela à medida que a investigação se aprofunda em áreas disciplinares e contextos locais e institucionais específicos" (FERREIRA, 2019, p. 111). Isso significa reconhecer, mais uma vez, que centros e periferias não podem ser mobilizados de forma dicotômica, mas como contextos heterogêneos que são hierarquizados a partir de princípios específicos de cada campo, extrapolando noções geográficas. Do mesmo modo, Fabrício Monteiro Neves (2020) explica que o processo de

naturalização e legitimação das hierarquias ocorre na prática do fazer científico. Nesse sentido, reconhecer um espaço como periférico é, sobretudo, difundir uma expectativa e um valor que orienta a circulação do conhecimento produzida neste polo. Ou seja, "não se trata somente de disponibilidade de recursos materiais. Antes, trata-se da atribuição de um valor negativo ao que faz e como faz, o que conduz a expectativas de não reconhecimento, não publicação, de circulação restrita, muitas vezes ao próprio contexto" (NEVES, 2020, p. 7).

Assim, a busca por autonomia pelas comunidades intelectuais periféricas está conectada à busca por reconhecimento e prestígio. E, no esforço de produzir conhecimento autônomo em nível internacional, pesquisadoras e instituições periféricas enfrentam a inequidade da divisão do trabalho, em uma competição inflada pelos *rankings* mundiais e índices bibliométricos, cujas regras e parâmetros são estabelecidos a partir de um ponto de vista específico e universalizados como "neutros". Como explica Beigel (2013a, p. 14), no cerne desta problemática está o fato de que:

> a "cienciometria", como vimos, não é um instrumento neutro de medida de prestígio científico universal, mas sim a principal ferramenta de uma estrutura internacional cada vez mais desigual de recursos e capacidades de pesquisa, que se manifesta no volume da produção científica, no fluxo migratório de população qualificada, na universalização dos padrões de publicação e na supremacia avassaladora do inglês como "língua franca" internacional.

Assim, Beigel (2013a, 2016) chama atenção para os efeitos pragmáticos da estrutura desigual da produção científica global. No mesmo sentido, cabe retomar ao argumento de Neves (2014, 2020) que revela como as categorias centro e periferia não devem ser percebidas apenas por suas dimensões estruturais, mas como um pressuposto da prática científica e uma forma de distinção, que opera enquanto valor, "seja por meio do reconhecimento explícito da excelência científica, dos rankings de universidades e revistas acadêmicas, nas chefias de laboratórios e institutos de pesquisa, seja por meio de pressuposições implícitas que operam nos processos de seleção" (NEVES, 2014, p. 566).

Tais pressupostos são relevantes para destacar o caráter relacional da análise e se esquivar de absolutismos comumente encontrados em distinções analíticas dicotômicas. Sendo a proposta desta tese justamente a investigação do desenvolvimento da sociologia feita por pesquisadoras brasileiras internacionalmente, é axial compreender que a conformação do campo em análise é atravessada pelos valores e efeitos da relação centro-periferia.

Os achados da pesquisa de Neves e Barbosa (2020) ilustram bem essa dinâmica. As autoras constataram que as políticas públicas brasileiras de internacionalização do ensino superior por meio da promoção de mobilidade acadêmica tendem a privilegiar o envio e não a recepção de pesquisadoras e estudantes:

> Existe, no país, uma forte tendência à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de pesquisadores internacionais, alunos internacionais, programas conjuntos internacionais (cursos). O corpo técnico não tem fluência em outros idiomas e não são oferecidos cursos em outras línguas. Assim, as iniciativas são poucas e o próprio mapeamento dessas ações é dificultado tanto pela falta de clareza do sentido das políticas quanto por algumas resistências e incompreensões sobre o mesmo (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 166-167).

Como já discutido, essa tendência à internacionalização chamada de passiva não se limita à realidade brasileira, mas faz parte de um conjunto de características comuns a países do Sul Global[11]. Da mesma forma, Castro e Neto (2012) observaram que, no período de 2004 a 2008, as regiões da América do Norte e da Europa Ocidental foram as responsáveis pela concentração da maior parte de acadêmicos em mobilidade – uma dinâmica que "reforça a primazia de regiões desenvolvidas, aumentando os desequilíbrios entre os países que se inserem, perifericamente, na nova divisão do trabalho" (CASTRO; NETO, 2012, p. 80). A pesquisa de Neves e Barbosa (2020) confirma a contemporaneidade desta dinâmica ao evidenciar que os países com maior percentual de cooperação com as IESs brasileiras são EUA, França, Alemanha, Reino Unido e Canadá – todos pertencentes ao Norte Global.

Igualmente, Neves (2020) identifica que o intercâmbio de pesquisadoras constitui um elemento relevante para a legitimação de espaços científicos.

> São estes fluxos de estudantes e professores da "periferia" ao "centro" que reafirmam posições hierárquicas e que reproduzem o modelo da comunidade central da ciência em seus países de origem. Estes fluxos, ademais, funcionam como meios de transporte de recursos simbólicos, como teorias e métodos, que muitas vezes são recebidos sem a devida mediação das condições locais de produção científica e tecnológica, ganhando imediata visibilidade e atenção local (NEVES, 2020, p. 12).

No esteio da questão está o conjunto de formas, estratégias e reflexões que é disposto para a criação e implementação de políticas de internacionalização. Com isso, o Capes-PrInt

[11] Importante considerar que há países do Sul Global em que o inglês é uma língua oficial, como é o caso da Nigéria, da África do Sul, de Singapura, das Filipinas etc. Nesses países, a barreira linguística assume configurações diferentes, já que são oferecidas graduações e pós-graduações em inglês. Contudo, conforme discutido nesta tese, o que conforma a dinâmica centro-periferia no âmbito educacional/científico não se limita ao componente linguístico, mas está relacionado a uma série de valores e dimensões políticas, econômicas e sociais. Dessa forma, dominar o conhecimento do idioma não é suficiente pra transpor tais desigualdades.

enquanto objeto de pesquisa da presente tese constitui um estudo de caso para uma investigação mais ampla do que é a internacionalização e o que está de fato em circulação. Está em xeque, portanto, se a mobilidade acadêmica promovida pelo referido programa contribui para a propulsão da sociologia brasileira contemporânea enquanto parte ativa do diálogo global, isto é, para a autonomia e centralização das ciências sociais brasileiras, ou se as estadias no exterior não estão produzindo internacionalização no sentido estreito do termo. Essas questões serão exploradas tanto por meio da revisão de literatura pertinente, iniciada aqui, quanto pela análise das percepções e das experiências das pesquisadoras participantes do programa, que são, em última instância, agentes de internacionalização.

1 A internacionalização do ensino superior brasileiro

O objetivo deste capítulo é apresentar a forma como a internacionalização é pensada e mobilizada pelos normativos que regulam e avaliam o ensino superior brasileiro. Assim, inicialmente será feita uma revisão sobre a criação e expansão do ensino superior brasileiro, analisando como a mobilidade internacional faz parte da fundação dos Programas de Pós-Graduação. Em seguida, serão cotejados os Planos Nacionais de Pós-Graduação, refletindo sobre como a internacionalização do ensino superior foi institucionalizada a partir desses normativos. Também serão analisados os principais programas de mobilidade oferecidos pelo Brasil, com destaque para o Ciência sem Fronteiras e o Capes-PrInt, com o intuito de verificar se essas iniciativas estão conectadas a um plano de internacionalização de longo prazo ou fazem parte de um arcabouço de descontinuidades de políticas públicas. Dessa forma, este capítulo se direciona a responder parcialmente aos objetivos específicos (2) apresentar e discutir as principais estratégias de internacionalização adotadas pelo Brasil e (3) sistematizar os dados referentes ao programa Capes-PrInt no âmbito geral e da sociologia.

1.1 Estratégias e políticas de internacionalização do Brasil

Conforme amplamente evidenciado (CONNELL, 2007; MARTINS, 2012, 2015; BOYADJIEVA, 2017; HERINGER, 2018; THIENGO, 2018; KNOP, COLLARES, 2019; CARLOTTO, 2021), a expansão do ensino superior é um fenômeno global que marca o início do século XXI, sendo visível o aumento expressivo do volume de ingressantes em Instituições de Ensino Superior, bem como a criação de novos cursos, *campi* e IESs. Simultaneamente, a forma como essa expansão se originou e se consolidou em cada país varia de acordo com elementos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada realidade situada. Nesse sentido, torna-se fundamental contextualizar o cenário mais amplo do ensino superior brasileiro e, mais especificamente, das pós-graduações *stricto sensu*, para então discutir os caminhos da internacionalização nesse processo.

Essa discussão será balizada a partir de uma breve reconstrução histórica da criação e do desenvolvimento do ensino superior e da pós-graduação no Brasil. Também serão trazidas e cotejadas as mais recentes políticas de internacionalização, à luz de documentos normativos que as instituem e regulam. O objetivo é problematizar quais têm sido as estratégias mais utilizadas, como cada programa percebe o conceito de internacionalização e as principais

barreiras enfrentadas, refletindo sobre a possível dissonância dos objetivos de programas de curto prazo com um projeto de internacionalização de longo prazo.

1.1.1 O ensino superior brasileiro: surgimento e expansão

O ensino superior brasileiro constitui-se como fenômeno tardio em relação a outros países, inclusive àqueles da América Latina (MARTINS, 2018a; CARLOTTO, 2021). Com exceção da criação de cursos específicos ainda no século XIX – nomeadamente os de medicina, direito e engenharia – o entendimento da necessidade e da relevância das universidades[12] para o desenvolvimento do país só passou a configurar o debate no final da Primeira República (CARLOTTO, 2021), sendo 1931 o ano da primeira legislação brasileira sobre educação superior (SCHWARTZMAN; LOBO; COELHO, 2021). Foi a partir de tal legislação que a Universidade de São Paulo (USP) foi fundada, em 1934, instituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e representando, assim, "um marco decisivo no cenário do ensino superior nacional por ter conseguido, pela primeira vez, dar dinamismo e organicidade para uma faculdade propriamente científica, capaz de impulsionar a área de pesquisa, tornando-se, assim, o principal modelo para as demais instituições universitárias do país" (CARLOTTO, 2021, p. 39).

Entre as décadas de 1930 e 1960, o país observou a fundação de diversas organizações e instituições voltadas à pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, fundada em 1948, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, de 1949, o (atual) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundado como Conselho Nacional de Pesquisa, e a (atual) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (Capes), ambas instituídas em 1951 (SCHWARTZMAN, 2022). A criação dos primeiros cursos de pós-graduação se dá ainda no início da década de 1960 quando, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) firmou que os estabelecimentos de ensino superior poderiam ofertar cursos de graduação, de pós-graduação e de especialização,

[12] Importante distinguir ensino superior de universidade neste contexto. Desde 1824 o Brasil possui instituições de ensino superior, contudo, é apenas na criação da primeira universidade que a educação superior passou a ter função integradora (em vez de instituições isoladas) e de caráter fundamentalmente científico. Ensino superior engloba também instituições de caráter não-universitário, que se concentram na iniciativa privada. Entre a promulgação da CF/88 e a segunda metade dos anos 1990, havia uma valorização das universidades, especialmente pela sua autonomia didático-científica, sendo esse o modelo institucional prioritário. Contudo, a comodificação da educação, promovida pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, fez com que esse cenário mudasse, aumentando exponencialmente a criação de IESs não-universitárias privadas. Para mais informações, ver: Carlotto, 2021.

aperfeiçoamento e extensão. Como Martins (2018a, p. 14) destaca, a LDB de 1961 traz uma formulação "bastante genérica com relação à pós-graduação deixando aos órgãos acadêmicos competentes as definições necessárias".

A implementação dos primeiros programas de mestrado e doutorado no país se deu a partir da contribuição de estudantes e de docentes que realizaram parte de suas formações no exterior, com incentivos promovidos pelas agências Capes e CNPq. Ademais, como explica Martins (2018a), outras formas de cooperação internacional também foram responsáveis pela formação de um corpo especialista crítico que auxiliou na implantação da pós-graduação no Brasil, como é o caso do programa Ponto IV, uma cooperação técnica entre os EUA e a América Latina que patrocinou a vinda de docentes estadunidenses e a ida de pesquisadores brasileiros que então retornaram ao país, participando desse processo de criação da pós-graduação.

Contudo, ainda que esse primeiro sinal de expansão tenha produzido relativa abertura para o acesso de novas camadas sociais, especialmente de mulheres (CARLOTTO, 2021), o ensino superior ainda constituía "um ensino de elite e para elite" (FERNANDES, 1975, p. 41), calcado em experiências e modelos internacionais pouco adaptados à realidade brasileira. Com efeito, ao realizar um diagnóstico do ensino superior no país em 1965, Florestan Fernandes (1975) concluiu que a organização e expansão da educação superior enfrentava três problemas centrais: em uma perspectiva quantitativa, o acesso às universidades era ínfimo; em uma perspectiva pedagógica, os sentidos e as funções sociais do ensino superior eram confinados aos interesses da elite dominante; e, por fim, em uma perspectiva socio-dinâmica, a expansão aprofundou as desigualdades regionais, com migração de cérebros para as regiões mais ricas, que passaram a concentrar ainda mais riqueza, prestígio social e poder.

O aumento exponencial da demanda pelo ensino superior e as reivindicações estudantis em meio à ditadura militar deram origem à Reforma Universitária de 1968, consolidada pela Lei n. 5.540/68. A resposta encaminhada pela Reforma teve como base um giro ao liberalismo, tendo como fundamento os ideais de fortificação da relação entre educação e mercado de trabalho, de incentivo à oferta do ensino superior no sistema privado e, consequentemente, a ruptura com o compromisso de financiamento da educação pública, justificada pelo discurso da austeridade e da falta de recursos financeiros, bem como pelos interesses de grandes lucros no novo campo que se abria ao setor privado (SOUSA, 2008;

MARQUES, 2013)[13]. Cabe destacar as considerações de Maria Carlotto (2021, pp. 40-41) a respeito da expansão do ensino superior promovida pela Reforma de 1968:

> Mas o mais relevante nesse cenário é que mesmo com a expansão promovida pela Reforma Universitária de 1968, o ensino superior no país permanecia profundamente elitizado, sobretudo porque, de um lado, apesar dos avanços na oferta de ensino fundamental e médio nos anos 1970, ainda havia um déficit educacional muito forte no país. A taxa de analfabetismo chegava a 23,6% entre homens e a 27,1% entre mulheres no começo da década de 1980. A taxa bruta de escolarização no ensino médio era de apenas 33,8% considerando a faixa etária adequada nesse mesmo período. Como resultado, o ensino superior, sobretudo no topo do sistema, era para os muito poucos que, além de conseguir avançar em um sistema escolar profundamente excludente, conseguiam passar nos concorridos vestibulares das universidades públicas ou pagar pelas altas matrículas do ensino superior privado.

A Reforma Universitária de 1968 promoveu, portanto, a expansão do ensino superior sem democratizar seu acesso, aumentando o número de instituições isoladas e retirando a hegemonia das universidades (MARQUES, 2013). Isso também significa compreender, como Carlotto (2021) evidenciou, que a expansão promovida pela referida reforma não se deu junto a uma diversificação do ensino superior, mas manteve intacta ou mesmo aprofundou as desigualdades já existentes. Entrementes, a Reforma Universitária instituiu outras relevantes mudanças na organização do ensino superior brasileiro, como o vestibular unificado, o fim das cátedras e a consequente departamentalização, a implementação do sistema de créditos e matrículas por disciplinas, a reformulação do trabalho docente e a exigência de títulos para o ingresso e promoção na carreira (o que impulsionou o crescimento das pós-graduações; cf. MARTINS, 2018a).

Porém, é somente com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que a educação superior passa a ser compreendida no rol de direitos a todas e como um dever do Estado. A redemocratização e o estabelecimento da assim chamada constituição cidadã trouxe como ponto pacífico a centralidade da educação (em todos os níveis) para o desenvolvimento do país, o que norteou o cediço e ininterrupto crescimento do acesso da população aos sistemas educacionais no Brasil (CARLOTTO, 2021). Dessa forma, a expansão contemporânea do

[13] Importante ressaltar que tal giro ao neoliberalismo se aprofundou ainda mais desde a Reforma de 1968. Ainda que nas últimas décadas novas instituições públicas tenham sido fundadas, a expansão do ensino privado ocorreu em velocidade muito superior. Segundo o Censo da Educação Superior de 2023 (MEC/INEP, 2024), das 2.580 Instituições de Educação Superior do Brasil, 2.264 são da rede privada, ou seja, quase 88%. Dado também relevante é que a educação à distância concentra 77% do total das vagas em cursos de graduação, sendo que a rede pública é responsável por menos de 1% dessa oferta. No fim, considerando todas as modalidades de ensino, as IESs privadas são responsáveis por 95,9% das vagas de graduação.

ensino superior tem sido marcada não somente pela criação de novas universidades, prédios e *campi* (ou seja, pela ampliação das estruturas e condições materiais de ensino e pesquisa), mas principalmente pelo ideal de democratização do acesso a essas instituições, ancorado nas ações afirmativas, programas de bolsas do governo federal para instituições privadas (como o Programa Universidade para Todos - ProUni), ampliação do financiamento estudantil (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES), entre outras ações e medidas públicas que beneficiam perfis de estudantes normalmente não contemplados pelos critérios de seleção (exclusão) das universidades e faculdades (HERINGER, 2018).

Cabe destacar o protagonismo do movimento negro para a elaboração e a implementação de ações afirmativas que visam a redução da marcante inequidade racial existente nas instituições de ensino superior. Esse processo culminou – após muita luta e pressão – na aprovação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que determina a reserva de 50% das vagas totais a estudantes oriundas de escola pública, estudantes de baixa renda, estudantes pretas, pardas e indígenas. Em 2023, a Lei foi reformulada e aprimorada, trazendo mudanças significativas, como a determinação de que candidatas à ação afirmativa só ocuparão a vaga reservada caso sua nota seja inferior à da ampla concorrência. Com isso, as cotas passam a funcionar como um piso, e não como um teto. Ademais, houve a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação, o estabelecimento da prioridade para cotistas no recebimento do auxílio estudantil[14], a redução do critério de renda familiar *per-capita*, entre outras medidas implementadas pela Lei n. 14.723/2023.

Outro elemento relevante introduzido pela CF/88 foi a definição das universidades, que passaram a obedecer – agora, normativamente – ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, disposto no Art. 207. Florestan Fernandes (1975), ainda no final da década de 1960, na efervescência das mudanças provocadas pela Reforma Universitária e na consolidação do golpe militar, alertava sobre a indispensabilidade de as universidades

[14] Rosana Heringer (2018) levanta a questão da permanência das discentes oriundas de ações afirmativas, discutindo à luz de Pierre Bourdieu e Alain Coulon as trajetórias escolares e o processo de transformação cultural enfrentado por estudantes normalmente excluídas das IESs, ao se tornarem estudantes do ensino superior. Como a autora destaca, há uma miríade de desafios nesse caminho, desde a integração e apreensão dos códigos, rotinas e comportamentos do novo contexto social, a elementos materiais como transporte, alimentação e moradia, o que demanda das instituições a organização de políticas de permanência e de assistência. Nesse sentido, a nova Lei propõe não somente o acesso, mas preocupa-se, também, com a permanência dessas estudantes.

também atuarem como instituições de pesquisa para o desenvolvimento nacional e a autonomização cultural, conforme excerto abaixo:

> A valorização da universidade como mero centro de ensino conduz ao congestionamento das atividades docentes e ao consequente atrofiamento das atividades relacionadas com a investigação e a acumulação de saber original. Ora, como país subdesenvolvido, o Brasil possui tanto interesse em expandir o "ensino moderno", de bases científicas e pragmáticas, quanto em expandir a pesquisa fundamental. Na verdade, ambos podem ser, devidamente orientados e calibrados, fatores de autonomização cultural. À pesquisa fundamental e às suas descobertas, porém, é que se associam os dividendos mais compensadores e decisivos do salto cultural, que pode levar uma nação ao controle relativo de seu destino histórico. Deve-se, pois, dar o maior relevo possível às questões relacionadas com as funções da universidade moderna na esfera da pesquisa, para que se resolvam adequadamente os desafios provocados pela captação de recursos materiais e humanos permanentes em uma área tão complexa (FERNANDES, 1975, p. 78).

Com efeito, esse tem sido o modelo adotado e desenvolvido pelo Brasil. No processo de expansão e de diferenciação[15] do ensino superior brasileiro, a universidade pública e a pós-graduação (ou seja, a pesquisa) se consolidaram como o polo mais "alto" dessa estratificação, e seus esforços estão diretamente atrelados à tecnologia e à inovação, orientados para o desenvolvimento do país (THIENGO, 2018). Em âmbito global, esse modelo de ensino superior tem sido impulsionado pelo neoliberalismo, que promove uma padronização e hierarquização das IESs de todos os países a partir de orientações e determinações dispostas em documentos e normativos de Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial (BM), a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CONNELL, 2019). Esse modelo reforça pressupostos como "competitividade internacional", "mercado global de cérebros", "internacionalização", "pesquisa de ponta", "disputa editorial"

[15] Diferenciação passou a ser utilizado pelos Organismos Internacionais (OI) para se referir à diversificação. Neste contexto, diferenciação significa a ampliação da oferta de modelos educacionais, ou seja, de instituições de ensino com diferentes missões e propósitos, modalidades de ensino (presencial, à distância, híbrida), vocação (profissional, acadêmico), entre outras. Uma crítica apresentada pela pesquisa de Lara Carlette Thiengo (2018) é que o processo de diferenciação, disfarçado de democratização e ampliação da oferta e do acesso ao ensino e pesquisa, age na manutenção das desigualdades de classe, aprofundando a clivagem das oportunidades de formação e trabalho disponibilizadas para cada classe. Como a autora conclui: "Se, por um lado, o nível de certificação em massa é dirigido a uma parcela da classe trabalhadora, para que possa agir nos espaços tecnicamente menos exigentes, por outro lado, a certificação, especialmente na PG *stricto sensu* e na pesquisa, predominantemente na aplicada, tende a estar a serviço de negócios nacionais e internacionais. Esta dimensão é destinada aos melhores alunos das melhores universidades, conforme critérios estabelecidos pelos rankings internacionais, de modo a corroborar a diferença de classe a partir do acesso a diferentes tipos de educação, bem como pelos distintos papéis que estes estudantes virão a ocupar no mundo do trabalho" (THIENGO, 2018, pp. 408-409).

etc. Tudo isso conforma a "corrida pela excelência", que é materializada pelos *rankings* mundiais.

Assim, o conceito de excelência tem sido cada vez mais utilizado como norteador das práticas e estratégias de desenvolvimento das universidades. A excelência acadêmica se traduz no modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM), sendo essa uma tendência nas políticas educacionais ao redor do globo, especialmente utilizada como estratégia de desenvolvimento de países ditos periféricos (GAO, 2019). As UCM normalmente ocupam as primeiras posições dos *rankings* de ensino superior, visto que há uma convergência entre as características dessas universidades e os indicadores utilizados nas avaliações dos principais *rankings* globais, como o *Times Higher Education* (THE), o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) e o *QS World University Rankings* (QS) (THIENGO, 2018).

De acordo com as características e médias publicadas pelo *ranking* THE em 2014, as 200 primeiras IES teriam, no mínimo: uma renda anual de US$751.139,00 por acadêmico, 20% do quadro docente vindo do exterior, 43% das publicações em coautoria com pelo menos uma coautora internacional, 19% do corpo discente vindo do exterior, entre outras características (THIENGO, 2018). Em estudo elaborado para o Banco Mundial, Philip G. Altbach e Jamil Salmi (2011) sintetizam que as UCM possuem em comum: (1) uma alta concentração de talentos (tanto de docentes como de discentes); (2) recursos em abundância; e (3) uma governança que incentive visão estratégica, liderança, inovação e flexibilidade nas instituições, fazendo com que elas possam gerir seus recursos sem tanta burocracia.

Em sua tese de doutorado, Lara Carlette Thiengo (2018) concluiu que o Brasil compartilha do consenso do discurso da excelência, adequando-se ao mercado mundial. Nesta toada, o modelo de UCM é "utilizado pelos agentes sociais de decisão como um arquétipo com o qual se induz a competitividade internacional e eleva-se ao paroxismo a diferenciação/hierarquização entre as universidades – bem como entre áreas estratégicas no interior destas – em diferentes escalas" (THIENGO, p. 393). De fato, no âmbito do Capes-PrInt, por exemplo, o modelo de UCM é almejado. O "Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *stricto sensu*", material de apoio à implementação do PrInt, lançado em 2020 pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes, indica que é esperado que gestores acadêmicos consigam "estabelecer metas e recursos específicos para seus Programas de Pós-graduação Stricto sensu, monitorando seu

desempenho em direção à aquisição da maturidade em nível internacional com vistas a ser [...] reconhecida como uma Universidade de Classe Mundial" (CAPES, 2020, p. 5).

Ou seja, está no cerne das tomadas de decisão a adesão aos parâmetros e valores internacionais que são, em última instância, reflexos de uma agenda e uma linguagem específica construída no e pelo Norte Global (BEIGEL, 2013a). Como Connell (2019) enfatiza, esse tipo de linguagem define a maior parte das universidades como "sem excelência" ou "fora da classe mundial", e apenas 1% das instituições mais privilegiadas – normalmente balizadas no Norte Global – ganham e se legitimam, de fato, pelo título de excelência.

No contexto brasileiro, após quase quatro décadas da promulgação da Constituição, questiona-se o modelo universitário de ensino e pesquisa, especialmente considerando as disparidades regionais e as dificuldades de certas instituições na implementação e consolidação de atividades de pesquisa de qualidade, ou seja, de participar da corrida pela excelência. Simon Schwartzman (2022), por exemplo, argumenta que universidades que se dedicam majoritariamente ao ensino, com poucos Programas de Pós-Graduação e grupos de pesquisa, poderiam se beneficiar de outra forma de contratação das docentes e de uso de seus recursos. Segundo o autor, "não se trata de concentrar todos os recursos em umas poucas regiões e instituições. Mas não faz sentido criar e manter centros de pesquisa e programas de doutorado sem perspectivas de qualidade e sem recursos para equipamentos, pessoal técnico de apoio, e padrões baixos no recrutamento de estudantes" (SCHWARTZMAN, 2022, p. 250).

Isso se torna ainda mais latente quando considerados os critérios de avaliação e de credenciamento das pós-graduações pela Capes. A internacionalização, tópico central da presente pesquisa, é um bom exemplo de uma demanda imposta às instituições e que está fortemente conectada às atividades de pesquisa. Como explica Marília Costa Morosini (2016), a internacionalização é apoiada pela produção de conhecimento e pela autonomia das pesquisadoras, enquanto o ensino está mais ligado ao controle nacional. Pelo princípio constitucional de indissociabilidade de ensino e pesquisa, aquelas universidades em que a pesquisa é menos desenvolvida ainda devem fazer cumprir a exigência da internacionalização, mas contando com muito menos recursos e meios do que as universidades que já possuem uma tradição em pesquisa.

Esse conflito pode ser ilustrado pelo desenho dos programas de mobilidade acadêmica. O Capes-PrInt, como ainda será aprofundado nesse capítulo, teve como parâmetro norteador a

seleção de instituições cujas atividades de pesquisa e de internacionalização já estivessem mais desenvolvidas. Para concorrer ao Edital 41/2017, as universidades deveriam apresentar um diagnóstico institucional e um plano de internacionalização, algo que só era possível executar no prazo exíguo previsto se a instituição já adotasse uma governança de internacionalização mais estruturada. Da mesma forma, as universidades estabeleceram seus próprios parâmetros para a seleção dos PPGs participantes. No caso da Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, só poderiam participar programas com notas 5, 6 e 7 na avaliação da Capes (UnB, 2019). Há universidades, por sua vez, em que programas nota 4 também puderam participar, como é o caso da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dessa forma, verifica-se que essa tomada de decisão depende das condições e disputas próprias de cada realidade acadêmica.

O programa sucessor do Capes-PrInt, o chamado Capes-Global.edu, foi lançado em julho de 2025, com início das estadias previsto para setembro de 2026. Em evento promovido pela Capes, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a agência divulgou que o novo programa se preocupará em resolver assimetrias regionais (MELO, 2024). A proposta é fomentar a cooperação entre instituições em que a internacionalização já está mais desenvolvida, com aquelas menos desenvolvidas.

Assim, essa disputa se dá também pelo campo das políticas públicas, no qual as agendas e os problemas se tornam de interesse público. Como José Alberto Antunes de Miranda e Luciene Stallivieri (2017, p. 592) argumentam, “a estruturação de uma política para a internacionalização da educação superior exige elementos de política pública que respondam à construção de um projeto de Estado”. Assim, discutir o processo de institucionalização do ensino superior e suas políticas, ainda que brevemente, não configura uma tarefa secundária para a presente tese, uma vez que é na estruturação hierarquizada das instituições superiores que as políticas de internacionalização são pensadas e implementadas.

1.1.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e a internacionalização

Instituído pela primeira vez em 1975, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) consolida-se como um dos documentos mais relevantes para a estruturação de políticas públicas voltadas à Pós-Graduação. Como pontuam Alexandre Shigunov Neto, Márcio Giusti Trevisol e Maria de Lourdes Pinto de Almeida (2021, p. 2001):

> o desenvolvimento da pós-graduação não resultou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e da formação de pesquisadores, mas foi decorrência de uma política deliberada conduzida e apoiada por políticas públicas, por instituições públicas e, fundamentalmente, pelo comprometimento da comunidade acadêmica e científica brasileira.

Nesse sentido, cabe ressaltar a relevância do PNPG, que funciona não apenas como uma direção para a pós-graduação, expressando metas e ações, mas também oferece diagnósticos sobre a coetânea situação desse nível de ensino.

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado em um contexto de abundância de recursos, vindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Tais recursos possibilitaram uma maior oferta de bolsas de estudo e, também, a criação de novos cursos de pós-graduação. Martins (2018a, p. 20) explica que no bojo do I PNPG estava o ideal de que o "desenvolvimento econômico do país necessitava de recursos humanos de nível superior para alavancar os setores modernos da economia e havia a necessidade de integração das atividades da pós-graduação dentro da própria universidade". Nesse contexto, a ênfase da internacionalização estava na formação de profissionais no exterior.

O II PNPG (1982-1985) foi desenvolvido em meio à crise econômica, promovendo assim uma retração dos investimentos e financiamentos, em contrassenso ao plano anterior, que possuía uma direção expansionista para a pós-graduação. A elaboração do III PNPG (1986-1989), por sua vez, contou com a colaboração do Conselho Técnico Científico da Capes, que passou a enfatizar a necessidade de uma maior articulação entre a pós-graduação e as agências de fomento – Capes e CNPq. Entendendo a universidade como uma referência privilegiada para a produção de conhecimento, "os objetivos desse Plano eram a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a sua integração ao setor produtivo" (MARTINS, 2018a, p. 23). Com o fortalecimento da pós-graduação, há também uma mudança na abordagem da internacionalização, uma vez que estadias de curta duração passam a ser incentivadas com maior ênfase do que a formação plena no exterior (AZEVEDO, 2022, p. 73).

É no V PNPG (2005-2010)[16] que a internacionalização se diversifica e se consolida enquanto objetivo e caminho para a pós-graduação. Nele, foram abordadas questões referentes à avaliação dos Programas de Pós-Graduação, à necessidade de melhoria das instituições do país nos *rankings* mundiais e à utilização do critério *Qualis* para o credenciamento e avaliação dos PPGs (NETO; TREVISOL; ALMEIDA, 2021; BRASIL, 2010). Especificamente no âmbito da internacionalização, a proposta do referido Plano era estimular a cooperação internacional nas universidades, institucionalizando o intercâmbio entre estudantes e professoras. Entre as ações previstas estavam a ampliação das parcerias institucionais, com reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras; intensificação de programas de mobilidade; além do estímulo à formação de redes e parcerias no eixo Sul-Sul (BRASIL, 2010).

Em suma, a primeira década dos anos 2000 marca uma concepção de internacionalização enquanto estratégia educacional, econômica e mercadológica, com a criação e expansão das universidades públicas federais e das instituições voltadas para a integração regional (como a Unilab e a Unila), e para a comodificação da educação (AZEVEDO, 2022).

Seguindo neste caminho de transformações sociais do novo século, juntamente com a necessidade de se pensar e enfrentar desafios globais, o VI PNPG (2011-2020) teve como diretriz geral o "estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do "novo" e do inédito" (BRASIL, 2010, p. 294). Assim, a internacionalização assume o lugar de prática norteadora dos objetivos da Pós-Graduação, configurando-se, também, como diretriz específica.

Interessante notar que, no esquema analítico do VI PNPG, o processo de cooperação internacional é dividido em três vertentes, podendo o país ser classificado em: (1) Usuário - a internacionalização objetiva compensar uma falta de capacidade de pesquisa do país; (2) Mutuário - "quando o país já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperações de forma simétrica, ou quase, com outros países" (BRASIL, 2010, p. 235); ou (3)

[16] O IV PNPG (1996-2004) nunca foi publicado. Conforme explicado no VII PNPG, "essa versão circulou apenas no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. A ausência de uma versão definitiva e publicada do Plano possivelmente se deu em função de cortes orçamentários na execução do IV PNPG, bem como do gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do próprio Plano" (BRASIL, 2025, p. 11).

Provedor - o país passa a apoiar outros países a se capacitarem no âmbito da ciência e tecnologia. Segundo o documento, em 2011, o Brasil estaria localizado principalmente nas duas primeiras vertentes, com algumas ações na vertente "provedor".

Como já apresentado em seção anterior, a tendência à internacionalização passiva reforça e é reforçada pelas dinâmicas da geopolítica do conhecimento e da divisão global do trabalho, reproduzindo as clivagens entre Norte e Sul Globais (CASTRO; NETO, 2012; NEVES; BARBOSA, 2020). No interior dessa discussão estão aspectos materiais que conduzem a formulação de políticas públicas, ou seja, os objetivos dos programas e iniciativas de internacionalização. Conforme disposto no VI PNPG, foram propostas três ações para cumprir o incentivo à maior interação entre instituições brasileiras e estrangeiras, sendo elas (BRASIL, 2010, p. 303):

1) O envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
2) O estímulo à atração de mais estudantes e pesquisadoras visitantes estrangeiras;
3) O aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.

As ações dispostas enfatizam a predominância da mobilidade face a outras iniciativas de internacionalização. Ainda que se tenha como meta o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras, as possibilidades de financiamento para a internacionalização são limitadas quase sempre à mobilidade acadêmica e, de forma mais direta, ao envio de pesquisadoras ao exterior. Espera-se, portanto, que as parcerias construídas no período em mobilidade acadêmica resultem em uma diversidade de estratégias de internacionalização. No entanto, essa relação é um pouco mais complexa e depende de outros fatores. Essa constatação vai ao encontro da fala de uma das entrevistadas, que questionou a sustentabilidade da internacionalização promovida pelos programas de mobilidade:

> Eu acho que a gente precisaria de uma coisa, assim, que fosse um pouco mais diferente, sabe? Ou visitas a instituições para você apresentar seu trabalho, ou de coisas que te permitissem depois trazer essas pessoas, publicações... Alguma coisa, assim, que fosse mais produto concreto. [...] Você vai ter bolsa, mas você também vai poder ter recurso para tradução, ou você vai ter recurso para a organização de um workshop, ou você vai poder trazer a pessoa que te recebeu para o seu país de origem um ano depois para falar sobre o que vocês fizeram dessa colaboração (Catarina, 2024[17]).

[17] Ano em que a entrevista ocorreu.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa de Maia e Medeiros (2019) evidenciou uma correlação entre publicação em periódicos estrangeiros e estadia no exterior. De forma semelhante, discutimos (KLEIN; NASCIMENTO, 2024) que, no âmbito da sociologia, tal correlação poderia ser mais bem explicada em termos de quantidade e qualidade da publicação, uma vez que essa estratégia tem sido utilizada de forma abrangente pelas docentes, mesmo por aquelas que não possuem estadias no exterior ao longo de suas carreiras. Em outras palavras, evidenciou-se uma correlação mais forte quando considerada a quantidade de estadias e a quantidade de publicações. Isso significa dizer que uma internacionalização mais consistente, que promova publicações e produtos concretos, depende de redes estabelecidas de forma mais constante. Nesse sentido, volta-se à ideia de que as políticas de internacionalização devem ser pensadas com um propósito de sustentabilidade, para que seja possível o desenvolvimento mais aprofundado das redes de colaboração.

O sétimo e mais atual PNPG (2025-2029) foi aprovado em 20 de maio deste ano, após um trabalho extensivo de consulta pública[18]. Nele, há diagnóstico semelhante, que pontua a problemática da descontinuidade dos processos de internacionalização e da formação de redes. O Plano discute como a instabilidade do acesso a recursos financeiros compromete a estruturação de uma internacionalização mais constante e profunda. Conforme dispõe o documento:

> A falta de previsibilidade nos investimentos impede o planejamento de ações de longo prazo, dificulta a criação de redes de colaboração estáveis, e impossibilita a promoção da internacionalização em todas as suas dimensões: ensino, pesquisa e extensão. A consequência direta dessa instabilidade é o predomínio de ações pontuais e individualizadas, que não se disseminam pela instituição, beneficiando apenas as iniciativas de internacionalização restritas a projetos específicos e a um número limitado de pesquisadores e pós-graduandos (BRASIL, 2025b, p. 235-236).

[18] Esse foi o primeiro PNPG a passar por consulta pública. No total, o Plano recebeu 1.843 contribuições de 434 pessoas físicas e 19 pessoas jurídicas. Cada unidade federativa (UF) promoveu uma oficina composta por participantes da comunidade científica, do setor público, do setor empresarial e da sociedade civil organizada para a construção de uma agenda de temas prioritários e inovações para a Pós-Graduação (CAPES, 2025a). Importante destacar que a internacionalização não foi pautada de forma homogênea. Das 27 UFs, 16 incluíram a internacionalização como sugestão para a Pós-Graduação, o que corresponde a 59% do total. Ainda, é relevante mencionar que na maioria dos casos a internacionalização aparece de forma genérica, como "fortalecimento/incentivo da internacionalização". Não obstante, há casos, como no Distrito Federal, em que foram sugeridas estratégias mais direcionadas e específicas, como "uso de novas tecnologias para fazer intercâmbio entre instituições nacionais e internacionais: ambientes virtuais para conferências e aulas com docentes e pesquisadores de referência com a indústria" e "aumento do nível de internacionalização dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa: hemisfério Norte, colaboração Sul-Sul e BRICS" (BRASIL, 2025a, p. 161).

Esse excerto reforça um questionamento caro à presente pesquisa, que é se as redes de colaboração construídas durante os períodos de mobilidade estão alicerçadas por um plano institucional ou se concentram em articulações e iniciativas individuais das pesquisadoras. Como o PNPG infere, para que a internacionalização tenha um alcance institucional, é preciso que haja uma política estável de financiamento, fazendo com que as redes sejam desenvolvidas por múltiplas pesquisadoras e discentes.

Cabe destacar, ainda, que o VII PNPG está organizado em oito capítulos-temas que apresentam questões conceituais, um diagnóstico e recomendações para a superação dos desafios do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A saber: (1) Equidade e diversidade na pós-graduação; (2) Assimetria regional e mobilidade intranacional; (3) Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; (4) Fomento e relações com a sociedade, incluindo o setor produtivo não acadêmico; (5) Futuro dos egressos e ingressantes; (6) Internacionalização e visibilidade global; (7) Pesquisa institucionalizada, extensão e inovação; e (8) Pós-graduação e educação básica.

A internacionalização constitui não somente um capítulo próprio do Plano, mas também aparece nas diretrizes e recomendações de outros capítulos. Por exemplo, no capítulo 1, "Equidade e diversidade na pós-graduação", uma das recomendações é a criação de editais específicos para mobilidade internacional de ingressantes pelas ações afirmativas ou de pessoas em vulnerabilidade sociais. Já no capítulo 2, a mobilidade internacional aparece como diretriz específica como forma de reduzir as assimetrias regionais. No capítulo 8, "Pós-graduação e educação básica", um dos objetivos é "propiciar oportunidades de formação, vivência e intercâmbio internacional para profissionais da Educação Básica, em articulação com os programas de pós-graduação stricto sensu" (BRASIL, 2025b, p. 376). Ou seja, a internacionalização é vista como meio e fim de diversos objetivos para a Pós-Graduação.

No Capítulo 6 – Internacionalização e visibilidade global, a diretriz é a "Internacionalização da pós-graduação brasileira orientada à soberania nacional e ao alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável e das estratégias nacionais". Essa diretriz é composta por três objetivos e quatorze recomendações. São os objetivos: (1) Consolidar uma Política Nacional de Internacionalização para o SNPG; (2) Ampliar a presença, visibilidade e atração internacional do SNPG; e (3) Promover e fortalecer a interação com instituições estrangeiras, em áreas estratégicas de interesse para o desenvolvimento nacional.

Convém observar que o primeiro objetivo diz respeito à criação de uma política de internacionalização. Conforme discutido, se em outros momentos a internacionalização tinha objetivos bem delineados, como a compensação de uma ausência de estrutura e de Programas de Pós-Graduação para a formação docente de qualidade (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), atualmente, com estabelecidos centros de pesquisa de ponta e um quadro profissional de excelência, é preciso fundamentar de forma mais consistente o que se espera da internacionalização e como ela pode atender aos objetivos e aos desafios da ciência brasileira. Se não, como Neves explicita, a internacionalização torna-se um elemento hierarquizador, no qual se legitima em um sistema valorativo certas latitudes como o polo mais alto dessa estratificação:

> [...] embora nas décadas que se seguiram à institucionalização da ciência e tecnologia na América Latina, o problema da infraestrutura era visível e justificadamente imperativo para o desenvolvimento científico e tecnológico, hoje não o é mais, mas permanece como um elemento hierarquizador e um subsídio concreto para expectativas autodepreciativas. Seria mais um elemento a compor o regime de administração da irrelevância, ou seja, se relacionaria, por um lado, com processos de periferização e, por outro, com atribuição de valor cognitivo somente a produções científicas de alhures, espaços julgados legítimos representantes do centro da ciência (NEVES, 2023, p. 140).

De forma geral, o atual PNPG prevê como plano de internacionalização a criação de uma cultura internacionalizada nas universidades, o fomento do papel do Brasil na internacionalização ativa, e a realização de parcerias internacionais para a resolução dos problemas priorizados nas agendas dos Estados. Um dos aspectos que o Plano destaca é que a política de internacionalização seja estabelecida considerando, entre outros fatores, a simetria nas parcerias internacionais, tornando o Brasil um centro de atração e recepção internacional. Entre as estratégias para tanto estão a ampliação da internacionalização em casa, a promoção do multilinguismo e o "aumento da proficiência em língua portuguesa da comunidade acadêmica mundial" (BRASIL, 2025b, p. 366).

Estabelecer dinâmicas de internacionalização para além da mobilidade acadêmica na rota Sul-Norte é um importante esforço para a superação do colonialismo intelectual. Por sua vez, a depender da estratégia utilizada, aspectos da dominação centro-periferia podem ser reforçados mesmo em contextos de internacionalização em casa. Como afirmado em outro momento (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), a recepção de professoras estrangeiras para ministrarem cursos em inglês, por exemplo, poderia produzir efeito contrário aos avanços da

democratização do Ensino Superior no curto prazo, uma vez que falta ao corpo docente e discente a proficiência na língua. Sob esse ponto de vista, as estratégias do novo PNPG parecem caminhar para uma direção relativamente diferente das anteriores[19], principalmente ao incluir o aumento da proficiência em português no contexto acadêmico global e ao promover o ensino de outras línguas na comunidade científica brasileira.

Contudo, é importante retornar às pesquisas de Neves (2014, 2020, 2023) que evidenciam como a dinâmica das assimetrias entre centro e periferia não se limitam às dimensões estruturais, mas se estabelecem na prática cotidiana do fazer científico, pela qual valores operam hierarquizando a produção e a circulação de conhecimento globais. Nesse sentido, falta um diagnóstico mais detalhado acerca da inserção internacional da ciência brasileira que, necessariamente, está condicionada a um recorte disciplinar. O estágio de internacionalização de cada área do conhecimento é diferente. Assim, a redução das assimetrias não é um processo homogêneo, mas se dá a partir de condições próprias das dinâmicas de cada campo científico.

Por fim, como mencionado, o PNPG teve sua aprovação e implementação em maio deste ano, o que significa que não será possível para a presente tese avaliar os impactos desse Plano para a internacionalização. Essa análise também não constituiria um objetivo desta pesquisa, uma vez que o último PNPG foi implementado após o término do Capes-PrInt. De todo modo, é relevante revisar os programas e projetos que foram executados até o momento, não somente para atingir os objetivos da pesquisa, mas para que futuros estudos possam avaliar se houve de fato uma mudança na política de internacionalização pós-VII PNPG e pós-Capes-PrInt.

[19] Outro aspecto que corrobora essa análise é o fato de a internacionalização estar incluída como objetivo estratégico no planejamento do Ministério da Educação (MEC) no Plano Plurianual (PPA) 2024-2027, o que vincula as metas para a internacionalização ao orçamento público, com entregas e indicadores previamente estabelecidos. Entre as medidas institucionais e normativas previstas está a elaboração de uma política de internacionalização da educação superior incluindo uma política linguística. Além disso, o documento prevê aumento do quantitativo de bolsistas de doutorado em mobilidade internacional; apoio para a disponibilização do acesso online à informação científica internacional de alto nível, por meio do Portal de Periódicos, para reduzir desigualdades e assimetrias; apoio a iniciativas para o aumento da inserção e visibilidade internacional das IES brasileiras; apoio à implementação da política de revalidação de diplomas estrangeiros, incluindo a elaboração de políticas nesse tema para a acolhida humanitária de pessoas refugiadas; apoio à avaliação e à implementação de convenções internacionais que incentivem o reconhecimento de estudos e a mobilidade de pessoas; entre outras (BRASIL, 2024a).

1.1.3 Programas de mobilidade acadêmica

O processo de globalização engendrou o alargamento e a intensificação dos sistemas de mobilidade, promovendo a "aceleração dos fluxos informacionais, de capitais, de mercadorias e de pessoas" (FARIAS, 2016, p. 596). Como é cediço, o mundo está em movimento – são pessoas, materiais, bens, notícias, tecnologias, conhecimento em trânsito constante. A circulação de conhecimento pode ser analisada como um objeto particular do regime de mobilidade, visto o peso e a relevância conferidos ao conhecimento nas sociedades contemporâneas.

Como mostra Gisèle Sapiro (2016), os intercâmbios internacionais de conhecimento estão condicionados a fatores sociais, políticos, econômicos e culturais em relações locais e globais. A esse respeito, são relevantes as colocações de Lidiane Rodrigues (2018, p. 676): "[a] circulação internacional de bens culturais reproduz as assimetrias geopolíticas entre os países, assumindo feições particulares, marcadas pelas especificidades das práticas simbólicas, irredutíveis a diferenças de riqueza econômica e poderes políticos". O regime contemporâneo de circulação de conhecimento diz respeito, assim, a capacidades distintas de se mover em um mundo dotado de sentidos e permeado de relações e hierarquias de poder.

Se, de um lado, a mobilidade é um fenômeno inerente às sociedades contemporâneas, é importante destacar que, de outro, a internacionalização tem caráter intencional, ou seja, ela é ativamente praticada e desenvolvida por meio de políticas, instituições, estratégias, ações e recursos financeiros (NEVES; BARBOSA, 2020). Historicamente, no Brasil, a mobilidade acadêmica é a principal iniciativa de internacionalização promovida pelas agências de financiamento[20] (AZEVEDO, 2022). Atualmente, os programas e as ações fomentadas pelo governo se concentram majoritariamente no envio de docentes e discentes em estadias de curta duração a outros países, mas também oferecem a possibilidade de formação completa no exterior, a recepção de pesquisadoras e estudantes estrangeiras no Brasil e a participação em eventos científicos internacionais.

[20] Isso não significa afirmar que se trata da única modalidade de internacionalização promovida pelas agências de financiamento. Há incentivos para aperfeiçoamento linguístico, como é o caso do Idioma sem Fronteiras. Há também auxílio financeiro para o custeio de produção e tradução de conteúdos científico-acadêmicos, para a manutenção do acervo de periódicos, apoio a eventos, entre outros. Mas são financiamentos muito mais limitados do que aqueles encontrados nos programas de mobilidade, e não necessariamente ligados a uma estratégia de internacionalização.

Com efeito, o fomento a estadias de curta duração é um dos aspectos que caracterizam a circulação de pesquisadoras brasileiras e que configura a mobilidade acadêmica nacional muito mais em termos de circulação do que de fuga de cérebros (LOMBAS, 2017). Essa circulação (no sentido estrito do termo, de movimentação contínua com retorno ao ponto de partida) é também impulsionada pelas diferentes modalidades de bolsa oferecidas pela Capes e pelo CNPq – graduação, mestrado e doutorado-sanduíches, pós-doutorado, estágio pós-doutoral etc. – fazendo com que a mobilidade esteja presente ao longo da carreira acadêmica e não apenas pontualmente em um momento de sua trajetória (LOMBAS, 2017). Manolita Correia Lima e Fábio Betiolo Contel (2011) explicam que, a partir da década de 2000, a Capes deixou de priorizar a graduação e a formação plena no exterior, e passou a focar em professoras doutoras com vinculação a PPGs para a realização de pós-doutorado fora do país, e em doutorandas para estadias curtas no exterior (doutorado-sanduíche), que não gerem vínculo ou fuga de cérebro.

Nesta toada, é possível falar em um arcabouço de programas e parcerias bilaterais implementadas nas últimas quatro décadas que configuram o quadro de oportunidades para as carreiras científicas internacionalizadas. Com efeito, em 2024, a Capes manteve 35 programas de mobilidade ativos e possuía um acúmulo de mais de 70 programas descontinuados (CAPES, 2023; 2024). Trata-se tanto de programas mais abrangentes, que incluem diferentes modalidades de estadias, países e áreas do conhecimento, quanto de programas específicos para certas disciplinas e em cooperação com determinados países.

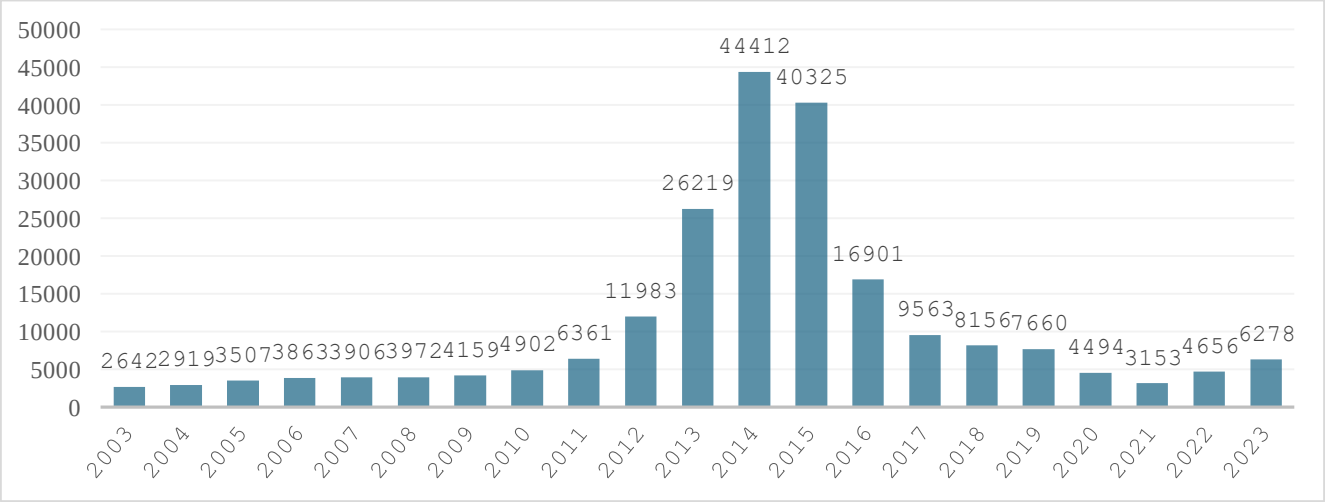
Como apresentado, o mais recente PNPG questiona as implicações das descontinuidades dos programas de mobilidade para o estabelecimento de uma internacionalização mais consistente. Isso porque a instabilidade dos recursos financeiros e a falta de previsibilidade da existência dos programas geram incertezas para as partes interessadas e para o processo de construção de redes. Ademais, a recursiva reformulação e alteração dos objetivos e do desenho dos programas em ciclos curtos dificulta a realização de pesquisas avaliativas, o que resulta na proposição de ações de fomento sem respaldo em evidências. Uma hipótese é que esse contexto gera, como consequência, certa alienação das participantes quanto aos objetivos de cada programa, considerando as constantes trocas e implementações de novas políticas.

Assim, nesta seção, serão cotejadas as mais recentes e consolidadas iniciativas de mobilidade acadêmica, com a proposta de problematizar quais têm sido as estratégias

utilizadas, como cada programa percebe o conceito de internacionalização e as principais críticas recebidas, refletindo sobre a possível dissonância dos objetivos de programas de curto prazo com um projeto de internacionalização de longo prazo. É importante reconhecer que há diversas possibilidades de financiamento a estadias no exterior para além das aqui apresentadas, não sendo objetivo desta tese dispor todos os programas em vigência – seria um trabalho hercúleo e infrutífero para os objetivos da pesquisa. Mas o objetivo com a análise proposta é questionar se realmente há um novo direcionamento para a internacionalização a cada programa criado ou se eles funcionam apenas como o guarda-chuva financeiro da vez, criados para atender a metas quantitativas de mobilidade acadêmica. Essa pergunta será respondida tanto por meio da análise dos programas, quanto pela análise das perspectivas das docentes entrevistadas.

Conforme a introdução desta tese indicou, o programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) marcou uma mudança de estratégia de internacionalização, tanto pelo seu desenho, quanto pelo montante destinado a ele, sendo a maior iniciativa de mobilidade acadêmica e de internacionalização da história do país. O Gráfico 2 abaixo ilustra esse axioma ao apresentar a distribuição do número total de bolsas Capes de graduação e pós-graduação para o exterior concedidas nas últimas duas décadas (2003 – 2023).

Gráfico 2 – Quantidade de bolsas Capes para o exterior por ano



Fonte: elaboração própria, com dados do GEOCAPES[21] (2025).

Como é patente, os anos em que o Ciência sem Fronteiras esteve ativo representam, indubitavelmente, o maior contingente de bolsas concedidas pela Capes (ou por qualquer

[21] Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes. Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/ Acesso em: 23 fev. 2025.

outra instituição de financiamento no Brasil). Além disso, como será analisado criticamente na próxima seção, o Programa representa "um ponto de inflexão, com o ápice e o esgotamento de uma percepção histórica de internacionalização centrada no indivíduo, baseada na mobilidade de saída, sem estar atrelada a um planejamento institucional e fortemente concentrada no envio de pessoal para formação nos países centrais" (OLIVEIRA, 2019, p. 102). Ademais, o CsF representa também a transição para o Capes-PrInt, objeto de estudo da presente pesquisa. Dessa forma, a análise dos programas de mobilidade será dividida considerando o CsF como um marco temporal. Por fim, vale ressaltar que a análise do PrInt apresentada nesse capítulo não é exaustiva, e será retornada ao longo dos próximos. Trata-se, portanto, de reflexões iniciais.

Pré-Ciência sem Fronteiras

No Brasil, a mobilidade acadêmica tem como principais fontes financiadoras a Capes, o CNPq e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP) estaduais, com destaque para a do Estado de São Paulo (FAPESP), que possui o maior orçamento e o maior contingente de bolsistas entre as fundações. Desde a criação dessas instituições, a mobilidade internacional tem sido incentivada por meio da oferta de bolsas individuais e pela criação de programas bilaterais de cooperação. A Tabela 2 reúne algumas dessas possibilidades, que foram lançadas antes do CsF e do PrInt, e que continuam vigentes:

Tabela 2 – Programas e bolsas de mobilidade acadêmica internacional

Capes	CNPq	FAPESP
• Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) • Programa de Doutorado pleno no Exterior (DPE) • Capes/Cofecub • Capes/DAAD[22] • Capes/DAAD/Probal	• Doutorado Pleno no Exterior (GDE) • Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE) • Pós-Doutorado no Exterior (PDE) • Estágio Sênior no Exterior (ESN)	• Bolsa de Pesquisa no Exterior (BPE) • Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE)

Fonte: elaboração própria (2025).

[22] A partir do Edital nº 26 de 2023, o Capes/DAAD passou a se chamar Programa de Bolsas de Doutorado na Alemanha, sendo a Capes a entidade responsável por executar e financiar a iniciativa. Contudo, por se tratar de uma mudança recente, com apenas um edital disponível, a análise será feita considerando o acordo de cooperação Capes-DAAD, que reúne décadas de editais.

Como mencionado na introdução da subseção 1.1.3, os programas apresentados na Tabela 2 estão longe de esgotar as possibilidades de mobilidade acadêmica financiadas pelo Brasil, portanto não se trata de um rol exaustivo. Contudo, a apresentação dessas iniciativas, que são as mais consolidadas e utilizadas, especialmente no âmbito da sociologia[23], pode auxiliar a compreender de que forma a internacionalização tem sido promovida como política pública pelo Estado. Cabe mencionar, ainda, que apesar de as bolsas estarem separadas por instituições de fomento na tabela, existem programas em que as agências atuam em colaboração, como foi o caso do Ciência sem Fronteiras e do Capes/DAAD, que tiveram parceria com o CNPq.

É possível agrupar as iniciativas da Tabela 2 em duas categorias: (1) bolsas individuais, concedidas pela agência de fomento responsável à participante, que abrangem diversos cursos e destinos (PDSE, DPE, GDE, SWE, PDE, ESN, BPE, BEPE); e (2) programas de internacionalização em parcerias bilaterais com países específicos (DAAD, Probal, Cofecub). Via de regra, as bolsas do agrupamento 1 são ofertadas em editais de seleções próprios, coordenados pelas instituições de fomento, com apoio das IESs. As bolsas do CNPq também podem ser oferecidas dentro de programas específicos, como Fulbright, DAAD e o CsF. Os critérios de seleção dessas bolsas estão fortemente conectados aos interesses de pesquisa e de formação das candidatas[24], que ao se inscreverem, indicam o país de destino e as atividades planejadas e que justificam a estadia. Com exceção do doutorado pleno, ofertado tanto pela Capes quanto pelo CNPq, as possibilidades são majoritariamente para estadias de curta duração (normalmente de 3 a 12 meses), ou seja, para períodos sanduíche ou para missões no exterior.

De forma geral, essas bolsas objetivam: apoiar a formação de recursos humanos (PDSE), propiciar à pesquisadora o desenvolvimento de sua pesquisa no exterior (ESN), complementar as possibilidades dos cursos de pós-graduação do Brasil (DPE/GDE), proporcionar aprofundamento teórico, a coleta e/ou o tratamento de dados da tese de doutorado (SWE), capacitar e atualizar os conhecimentos da pesquisadora (PDE), proporcionar a realização de atividades de pesquisa em instituição no exterior (BPE) e apoiar

[23] Existem programas direcionados especificamente para outras áreas do conhecimento, que poderiam ser considerados como mais relevantes para essas disciplinas, como o Capes/Brafitec e o Capes/Brafagri para a engenharia; o Capes/Yale para ciências biomédicas; o Programa Capes/IIASA que compreende as temáticas de ciência e tecnologia, agricultura, meio-ambiente, ciências naturais e análise de energia e recursos de sistemas; entre outros.

[24] Importante mencionar que o processo de escolha de agendas de pesquisa é sempre permeado por disputas e conflitos próprios dos campos científicos e que, em última instância, quem seleciona as temáticas é a Capes.

a formação de grupos de pesquisa no exterior (BEPE). Há, portanto, um evidente direcionamento para a formação educacional e para o desenvolvimento de pesquisas em uma esfera mais individual do que em termos de parcerias institucionais.

Historicamente, a Capes é a agência que mais investiu em políticas de mobilidade acadêmica (LIMA; CONTEL, 2011), sendo responsável por criar e manter diversos acordos de cooperação bilaterais e multinacionais. O agrupamento 2 inclui algumas dessas cooperações, sendo a Alemanha e França países com parcerias antigas e estáveis com o Brasil. Na Alemanha, a cooperação é com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD, do alemão *Deutscher Akademischer Austauschdienst*), e os dois principais programas resultantes dessa colaboração são o Capes/DAAD e o Capes/Probral. Na França, por sua vez, a parceria é com o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária, que resultou no Capes/Cofecub. O Capes-Cofecub foi a primeira parceria de cooperação estabelecida pela Capes e, no início, foi um projeto de fortalecimento de IESs no Nordeste, em especial nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte (AVEIRO, 2016; NUNES, 2006).

Apesar de possuírem diferenças em seus procedimentos, esses programas são muito semelhantes em seu funcionamento e concepção. São parcerias longevas, assinadas em acordos nas décadas de 1970 (Cofecub) e 1980 (DAAD). Além disso, a responsabilidade do financiamento é compartilhada entre os países, que destinam bolsas para a circulação de estudantes e pesquisadoras nos dois fluxos (Brasil ←→ França; Brasil ←→ Alemanha). O Capes/DAAD oferece bolsas individuais de doutorado sanduíche, pleno ou em cotutela. Já o Probral e o Cofecub objetivam o fomento de projetos conjuntos de pesquisa, com vistas a aumentar a cooperação científica entre os países. O financiamento desses dois programas permite que, além de viagens em rotas bilaterais, sejam custeados também materiais de consumo e de manutenção dos projetos, que devem durar de dois a quatro anos.

Diferentemente das bolsas do agrupamento 1, o Probral e o Cofecub preveem um plano de trabalho no qual o financiamento e as responsabilidades são partilhados entre os países. Objetiva-se com essa parceria, para além das estadias, a produção de produtos como publicações, eventos, seminários, *workshops*, patentes, inovações etc. Os dois programas exigem um plano de atividades no qual as coordenadoras do grupo de pesquisa devem indicar as produções científicas conjuntas, os objetivos e as metas do projeto, bem como as métricas para avaliação dos resultados. Essa contrapartida não é comumente exigida nas bolsas do agrupamento 1. Entre as entrevistadas desta tese, um docente com experiência no programa

Cofecub destacou que essa corresponsabilidade entre as participantes dos dois países contribui para uma parceria institucional mais significativa:

> eu acho o Capes-Cofecub um projeto interessante. Porque é um projeto em que o financiamento é cruzado. A França financia pesquisadores brasileiros, e o Brasil financia pesquisadores franceses. Então não é só a gente que financia. Porque senão... É só a gente que financia também. A gente manda as pessoas pra lá, tudo é o Brasil que financia. [...] Esses projetos que são financiamentos cruzados são interessantes. E demonstram uma maior parceria institucional do que a gente passar pelo exterior (Rodolfo, 2025).

Essa concepção de que é necessário pensar na internacionalização para além da mobilidade, gerando vínculos institucionais mais duradouros e concisos, será trabalhada especialmente na seção dedicada ao Capes-PrInt, bem como no capítulo 2, no qual serão debatidos os sentidos da internacionalização.

Vale ressaltar que a quantidade de beneficiários do agrupamento 1 é muito superior à dos programas DAAD, Probral e Cofecub. Segundo dados da Capes[25], de 2010 a 2019 esses três programas juntos contemplaram 2.040 bolsistas. No mesmo período, somente a soma de estudantes participantes do PDSE e do DPE oferecidos pela Capes foi de mais de 23 mil. Outra limitação dos programas citados, além da democratização de seu acesso, é a barreira linguística, visto a limitada fluência de brasileiras com o francês e o alemão. Outro importante tópico a ser levantado, e que será desenvolvido de forma mais aprofundada nas próximas seções, é quanto aos países de destino disponíveis e elegidos por participantes dos programas e bolsas de mobilidade. Como os programas bilaterais de cooperação evidenciam, historicamente o fluxo da mobilidade promovida pelo Brasil é no sentido Sul-Norte. Como amplamente evidenciado, EUA, Alemanha, França, Inglaterra e Espanha são os países mais contemplados com essas bolsas.

Considerando essa questão, é imperativo apresentar e refletir sobre o Programa de Estudantes-Convênio (PEC), mesmo que brevemente. Por ser uma iniciativa de internacionalização em casa (Brasil como país receptor), destinada a participantes estrangeiras, não foi disposta na tabela. Contudo, trata-se de uma das políticas de internacionalização mais antigas e que permanece ativa, oferecendo vagas e bolsas de estudos para alunas estrangeiras vindas de países que possuem acordos de cooperação com o Brasil, em um fluxo predominantemente Sul-Sul. O PEC configura-se como “uma ferramenta de

[25] Obtidos por meio da plataforma Dados Abertos CAPES. Disponível em: https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/ Acesso em: 15 abr. 2025.

política externa e de apoio à internacionalização da educação que visa ampliar o horizonte cultural dos brasileiros e fomentar as relações bilaterais com países com os quais o Brasil tenha firmado acordo de cooperação educacional, cultural, científico e/ou tecnológico" (BRASIL, 2024b). O programa atua em três modalidades: Graduação (PEC-G, lançado em 1965), Pós-Graduação *stricto sensu* (PEC-PG, de 1981) e Português como Língua Estrangeira[26] (PEC-PLE, criado em 2024).

A existência sexagenária do PEC demonstra que a cooperação Sul-Sul está no horizonte das políticas de educação do Brasil há muito tempo. Com efeito, Verena Hitner e Maria Caramez Carlotto (2017) explicam que, apesar de o modelo tradicional de cooperação Norte-Sul ter sido o predominante desde a década de 1950, o movimento anticolonial e anti-imperialista surgiu concomitantemente, ganhando impulso na década de 1970 a partir da construção de uma agenda de cooperação Sul-Sul. De outro lado, em que pese a relevância e riqueza histórica do programa, a quantidade de vagas e bolsas disponibilizadas são menores se comparadas a outras iniciativas. Em vinte anos, de 2000 a 2019, foram implementadas 3.027 bolsas no âmbito do PEC-PG (DE LIMA; STALLIVIERI, 2020). No total, até 2024, o PEC-G e o PEC-PG beneficiaram, juntos, cerca de 10 mil estudantes, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2024c). Comparativamente, em sessenta anos, foi disponibilizado cerca de 10% do contingente de vagas do CsF, um programa que teve duração de cinco anos[27].

São também relevantes os dados do *survey* aplicado pela *International Association of Universities* (IAU) a 772 IESs de 110 países, em 2023. Segundo o relatório da IAU (2024), as regiões "América Latina e Caribe", "África do Norte e Oriente Médio" e "África Subsaariana", todas pertencentes ao chamado Sul Global, são consideradas como as "menos importantes" na lista de prioridades de internacionalização das respondentes[28].

[26] O PEC-PLE oferece curso de português e de cultura brasileira, e tem por objetivo preparar as estudantes para a certificação Celpe-Bras, necessária para o ingresso no ensino superior pelo PEC-G. A duração é de um ano.

[27] A diferença no número absoluto de bolsistas beneficiadas é, de fato, muito marcante. Não obstante, cabe ressaltar que as bolsas do PEC possuem duração muito superior às do CsF ou de um doutorado-sanduíche, por exemplo, que normalmente têm duração máxima de 12 meses. Como são direcionadas aos cursos de graduação, as bolsas no âmbito do PEC podem ser de 72 meses, por exemplo, para cursos de 6 anos. Dessa forma, cabe destacar que, se considerados os meses de financiamento, essa diferença entre os programas é reduzida.

[28] Não obstante, é importante mencionar que o *survey* identificou uma forte tendência à colaboração intrarregional. Para a "Europa", "Ásia e Pacífico" e "América Latina e Caribe", as regiões de maior importância para a internacionalização são elas mesmas, respectivamente (IAU, 2024). Contudo, cabe refletir que se tratando do Brasil, as parcerias bilaterais e o histórico do fluxo de destino das estadias mostram que a América do Norte e a Europa (em especial os EUA, a França, a Alemanha e a Inglaterra) são as regiões prioritárias para cooperação, recebendo o maior quantitativo de bolsas e estadias (CAPES, 2017a; LIMA; CONTEL, 2011).

Todos esses dados corroboram a ideia de que a promoção de cooperação Sul-Sul ainda assim é secundária e, principalmente, que depende de um esforço político. Um exemplo disso pode ser visto na pesquisa de Hitner e Carlotto (2017, p. 148), que evidenciaram que "a crise fiscal dos anos 1980 e a política neoliberal dos anos 1990 contribuíram para enfraquecer as iniciativas de cooperação técnica entre o Brasil e outros países em desenvolvimento, impedindo o fortalecimento interno dessa agenda de cooperação horizontal". Isso significa reconhecer que a promoção de políticas que impulsionam a agenda Sul-Sul está diretamente ligada a projetos governamentais. Nesta toada, há de fato um movimento pendular dessas iniciativas, que ganham ou perdem tração de acordo com o governo em exercício. Um dos entrevistados também compartilhou essa visão:

> como a nossa tendência no Brasil já é olhar pro Norte como sendo o centro da produção de ciência e é pra lá que a gente tem que ir, se você quiser ter cooperação Sul-Sul, eu acho que o governo, as agências têm que agir de uma forma a estimular isso. Não é uma coisa que acontece muito naturalmente. O caminho natural, entre aspas aí, é a gente ser muito mais puxado pra ir pro Norte Global, porque parece que as grandes oportunidades estão lá, é lá que está a ciência internacional (Pedro, 2025).

No cenário contemporâneo, a partir da eleição do atual Presidente Luís Inácio Lula da Silva (doravante, Lula) em 2022, a cooperação Sul-Sul tem sido fortalecida. Um exemplo disso no âmbito da internacionalização do ensino superior é a expansão do programa PEC. Em 2025, serão ofertadas 8.000 vagas no PEC-G, em 400 cursos de graduação de 109 IESs, o que configura um aumento exponencial da abrangência do programa. Participam do programa 74 países, sendo 29 países da África, 28 da América Latina, 10 da Ásia e 7 da Europa. Além disso, o atual governo criou outros dois programas de internacionalização no fluxo Sul-Sul, o Caminhos Amefricanos[29] e o Move La América[30].

Em suma, são muitas as iniciativas de mobilidade fomentadas pelo Brasil, o que faz com que seja seguro afirmar que essa estratégia de internacionalização não é mais incipiente.

[29] O primeiro edital do Caminhos Amefricanos foi lançado em dezembro de 2023. É uma iniciativa em cooperação com Ministério da Igualdade Racial, com vistas a combater o racismo e promover a igualdade racial no Brasil. São ofertadas bolsas a docentes de ensino básico e estudantes de licenciaturas que se autodeclaram pessoas pretas, pardas ou quilombolas, para estadias de curta duração em diversos países latino-americanos e africanos. O programa já contou com editais que previam mobilidade para Angola, República Dominicana, Peru, Cabo Verde, Colômbia e Moçambique.

[30] O Programa Move La América foi lançado em 2024 e objetiva promover a internacionalização a partir da atração de discentes vinculadas a IESs da América Latina e Caribe para realizarem parte de suas pesquisas no Brasil. São oferecidas, assim, bolsas de doutorado e mestrado sanduíches.

Não obstante, conforme argumentado, há diferenças relevantes entre as possibilidades aqui apresentadas e os programas CsF e PrInt, que serão trabalhados a seguir.

Ciência sem Fronteiras

O Ciência sem Fronteiras foi um programa de mobilidade acadêmica que esteve em vigência entre 2011 e 2016. Seu orçamento total foi de R$ 13,2 bilhões, o maior montante já destinado a iniciativas de internacionalização. Desses, cerca de R$ 5,8 bilhões foram pagos diretamente às universidades estrangeiras[31], o restante foi direcionado a bolsas e a cursos de inglês (MARQUES, 2017). Como disposto na Tabela 3, no total, foram concedidas 101.446 bolsas, sendo 78% destinadas a estudantes de graduação. Em termos financeiros e de quantidade de bolsas disponibilizadas, o CsF foi o maior programa de mobilidade acadêmica executado pelo Brasil até hoje.

Tabela 3 – Distribuição de bolsas do Programa CsF por modalidade

Modalidade da bolsa	Número de bolsas concedidas
Graduação-sanduíche	78.980 (78%)
Doutorado-sanduíche	9.288 (9%)
Pós-Doutorado	6.243 (6%)
Doutorado pleno	3.365 (3%)
Pesquisador visitante (no Brasil)	2.025 (2%)
Jovem talento (no Brasil)	946 (1%)
Mestrado profissional	599 (1%)
Total:	**101.446 (100%)**

Fonte: elaboração própria, com dados do Senado (2015).

Os objetivos do programa foram (CNPq, 2022):

1. Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;

[31] Diferentemente da maioria dos programas de mobilidade, o CsF não utilizou nenhum mecanismo de colaboração ou acordo, como o intercâmbio bilateral, nem negociou a isenção de taxas, matrículas e mensalidades (OLIVEIRA, 2019). Importante destacar que o uso de pagamentos para o acesso das estudantes às instituições estrangeiras caracteriza a comodificação da educação, ou seja, a compra e venda de serviços educacionais.

2. Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
3. Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
4. Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
5. Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

Importante notar que os objetivos do programa estão centralizados no indivíduo, ou seja, na capacitação profissional de discentes e pesquisadoras por meio da mobilidade acadêmica. Quase uma década depois que o programa foi finalizado, muitas críticas já foram tecidas e analisadas. Fernanda Leal (2019, p. 15) sintetizou algumas delas:

> O programa foi alvo de inúmeras críticas, relacionadas a questões como a quantidade excessiva de recursos públicos investidos; a prioridade dada a estudantes de graduação em vez de pesquisadores mais experientes; a exclusão das Ciências Humanas e Sociais; o negligenciamento das relações com a região Latino-americana; o papel secundário das universidades brasileiras; a qualidade questionável de algumas instituições de destino; o posicionamento do Brasil como "cliente de produtos educacionais"; as dificuldades enfrentadas pelos candidatos para alcançar os níveis de proficiência linguística requeridos e, sobretudo, a ausência de monitoramento e de avaliação dos resultados alcançados.

Uma crítica relevante, especialmente para o contexto da presente pesquisa, é a exclusão das ciências humanas e sociais das áreas consideradas estratégicas pelo governo para a internacionalização. Como Rogéria Campos de Almeida Dutra e Leonardo Francisco de Azevedo (2016) explicam, o CsF foi concebido como parte de um projeto político e social maior, de desenvolvimento do Brasil. A decisão de incluir – de maneira explícita – apenas as ciências consideradas "duras" revela um modelo neoliberal das instituições escolares que deixa de lado "(...) as reflexões pertinentes às ciências humanas; trata-se de um projeto de crescimento econômico que seduz as nações ditas atrasadas com promessa de acesso aos níveis de bem-estar e consumo das nações ricas" (DUTRA; AZEVEDO, 2016, p. 241).

Desse modo, a criação do CsF se dá em um contexto de disputas geopolíticas internas e externas. Cabe destacar que a implementação do programa aconteceu três meses após os acordos assinados entre Brasil e EUA, no âmbito do IV Diálogo de Parceria Global Brasil-EUA. Em meio à crise financeira de 2008, os EUA lançaram o programa *100,000 Strong in the Americas*, investindo na atração de pesquisadoras latino-americanas e caribenhas,

especialmente pelo recurso financeiro que cada acadêmica em mobilidade representaria ao país receptor (PROLO; VIEIRA; LIMA; LEAL, 2019). Com efeito, o relatório *Education at a Glance* da OCDE indicou que, em 2015, a internacionalização no ensino superior movimentou mais de US$ 35 bilhões na economia dos EUA (*Ibidem*).

Em sua pesquisa, Viviane Bischoff e Marcelo André Machado (2022) revelam que as motivações para a formulação do CsF estavam vinculadas, principalmente, aos interesses da política externa da então Presidenta Dilma Roussef. Nesse contexto, a Capes e o CNPq, apesar de centrais para a execução do programa, tiveram pouca participação em sua elaboração[32]. A rota privilegiada do CsF foi, portanto, para os EUA, que acolheu 27.821 bolsistas (quase três vezes mais participantes do que o segundo lugar de destino, Reino Unido). Com isso, o Brasil passou do 14º para o 6º lugar no *ranking* de países que mais enviam estudantes para os EUA (*Ibidem*). A Tabela 4 apresenta os principais países de destino do programa. Vale destacar que os dois primeiros países (EUA e Reino Unido) representam, juntos, quase 40% das bolsas do CsF.

Tabela 4 – Distribuição de bolsas do CsF nos principais países de destino

País de destino	Número de bolsas concedidas
EUA	27.821
Reino Unido	10.740
Canadá	7.311
França	7.279
Austrália	7.074
Alemanha	6.595
Espanha	5.025
Itália	3.930
Portugal	3.843
Irlanda	3.387
Holanda	2.289
Hungria	2.134

Fonte: elaboração própria, com dados de Prolo e Vieira (2017).

[32] O relatório sobre o CsF da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT) do Senado Federal (2015) evidencia que a criação do programa se deu de forma repentina, sem o envolvimento das agências de fomento ou uma discussão mais ampla com a comunidade e as instituições científicas. Além do depoimento do então presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, em audiência da CCT, fato que corrobora essa afirmação é que o CsF não constava no Plano Plurianual (PPA) da Capes para 2011-2020.

Portanto, sendo os principais países de destino anglo-fônicos, o CsF teve um enfoque na língua inglesa[33], consolidado pela criação do Programa Inglês Sem Fronteiras, posteriormente chamado de Idiomas sem Fronteiras (IsF), para o ensino do inglês, e com a parceria firmada com o *Educational Teaching Service* (ETS) para a aplicação de testes de proficiência, como o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

Como salientado, o volume mais expressivo de bolsas foi para países do Norte Global, com escassas oportunidades para outras latitudes, como China (296 bolsas), Chile (43), México (18) e África do Sul (16). A cooperação estratégica com os EUA, o Reino Unido, a Alemanha, o Canadá, entre outros, bem como o investimento na língua inglesa, foram justificados pelo já mencionado foco do programa nas ditas "ciências duras", mais especificamente no campo de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, em inglês). Na concepção de Universidade de Excelência, ou seja, no modelo de UCM, "está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais avançados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países considerados "emergentes" (THIENGO, 2018, pp. 393-394). Assim, a política de internacionalização do CsF está alinhada à clássica divisão do trabalho, na qual o Brasil, reafirmando sua condição periférica, parte do pressuposto que não consegue formar uma mão de obra qualificada para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, deixando aos países centrais e às Universidades de Excelência essa tarefa. Esse argumento também foi utilizado pelos tomadores de decisão para a exclusão das Ciências Humanas do programa CsF, visto que, ao contrário do campo da STEM, o Brasil conseguiria formar mão de obra qualificada nessas áreas.

Essa argumentação se torna ainda mais problemática quando se conclui que certas instituições de destino possuíam qualidade inferior à das universidades brasileiras (MARQUES, 2017). Com efeito, das 25 universidades dos EUA que mais receberam bolsistas brasileiras, apenas três estão entre as 50 melhores no *ranking* THE e, no geral, somente 7.200 bolsistas (7,2%) foram para alguma instituição entre as 70 primeiras do *ranking* ARWU

[33] A língua inglesa foi, de fato, foco prioritário do CsF. Em 2013, cerca de 3,5 mil estudantes que haviam sido selecionadas para a mobilidade em Portugal tiveram que mudar o destino escolhido para alguma nação de língua inglesa. A bolsa passou a contemplar um período no exterior para o aprendizado da língua, mas diversas participantes tiveram que voltar para o Brasil por não conseguirem atender aos requisitos de idioma exigidos pelas instituições estrangeiras (SENADO, 2015).

(SENADO, 2015)[34]. Igualmente relevantes são os achados do estudo da Clarivate Analytics, de 2019. A empresa evidenciou que, apesar de a maioria das publicações brasileiras em coautoria internacional serem com os EUA, esses artigos não apresentam o maior impacto em termos de citação, que ocorre em publicações em parcerias com países do bloco BRICS, como China e Índia (CLARIVATE ANALYTICS, 2019). Esses dados reforçam os achados de Neves (2020), que indicam a existência de um sistema de valores operando na construção relacional de centros e periferias, que surpassa aspectos infraestruturais.

Bischoff e Machado (2022) ainda chamam a atenção para o descompasso entre a internacionalização promovida pelo CsF e o discurso político do governo, que possuía, até então, um viés de fortalecimento do Mercosul. Como explicam, "na medida em que se carreou boa parte dos recursos orçamentários e a atenção integral dos atores oficiais para com o Ciência sem Fronteiras, abriu-se espaço para o enfraquecimento das ações do governo, na área da educação, para dentro do continente, resultando em perda de influência política na região" (BISCHOFF; MACHADO, 2022, p. 21). Essa análise é relevante para compreender os processos e os impactos das tomadas de decisão de cada projeto de internacionalização. A criação e a descontinuidade dos programas dão lume à complexa teia de interesses políticos, governamentais e institucionais envolvidos na elaboração das políticas públicas de internacionalização.

Outra importante crítica ao programa refere-se à estratégia de priorizar o envio de estudantes no início de suas carreiras, que vai de encontro ao objetivo de promover a inserção internacional das instituições brasileiras, uma vez que o vínculo entre graduandas e a instituição é temporário e mais frágil se comparado com docentes, por exemplo. Como consequência, os ganhos coletivos e institucionais são menores. Ademais, como a pesquisa de Ferreira (2018, p. 184) evidenciou, há uma preocupação entre as pesquisadoras mais experientes de que o envio de discentes no início de suas formações, sem uma seleção mais

[34] Não obstante, é igualmente relevante problematizar que o foco para a escolha das instituições de destino esteja nos *rankings*. Como critica Jane Knight (2020b, p. 23), "a elasticidade do conceito de internacionalização talvez tenha se excedido quando a internacionalização é descrita ou interpretada como tabelas de classificação em nível internacional. A obsessão atual das instituições de educação superior em todo o mundo com sua posição e marca em nível global é um sinal dos tempos".

adequada, poderia "minar a credibilidade adquirida pelo pesquisador brasileiro em laboratórios dos centros, e potencialmente dificultar futuras colaborações"[35].

Sem desconsiderar todas as críticas apresentadas, é preciso destacar que o CsF teve também impactos positivos relevantes, especialmente ao colocar a internacionalização no foco e no orçamento das políticas de educação. Além disso, o referido programa é um marco para a internacionalização do ensino superior por, *inter alia*, (1) ter promovido e enraizado a cultura da internacionalização nas universidades brasileiras de forma mais sistemática (LEAL, 2019) e (2) ter provocado uma inflexão quanto à avaliação dos impactos dos programas de mobilidade para as instituições (OLIVEIRA, 2019).

De fato, o CsF exigiu, em um ritmo acelerado e um volume extraordinário, que as IESs lidassem com burocracias e processos da internacionalização de uma forma que nunca havia acontecido. Conforme evidenciado na seção anterior, nas possibilidades de mobilidade pré-CsF a relação mais estreita era diretamente entre a participante e a agência de fomento. Como Leal (2019, p. 16) explica:

> Foi a partir desse momento que universidades brasileiras passaram a receber mais delegações internacionais representando governos, universidades e empresas estrangeiras; criaram estratégias específicas para lidar com questões como validação de créditos e monitoramento de estudantes no exterior; institucionalizaram ou expandiram departamentos para gerenciar a cooperação internacional e incluíram o processo de internacionalização como uma missão nos seus planejamentos estratégicos.

Assim, pelo acúmulo de aprendizagem oriundo do CsF, é possível identificar um impacto institucional resultante do programa. Contudo, é importante sublinhar que esse impacto não se baliza na circulação de conhecimento, no desenvolvimento científico ou na "inserção internacional das instituições brasileiras", como se objetivava, mas em uma esfera administrativa, de organização do ensino superior. De todo modo, o CsF desempenhou um papel crucial ao impulsionar o estabelecimento de procedimentos e caminhos formais para a internacionalização. Nesse sentido, a internacionalização passou a figurar no planejamento estratégico das universidades brasileiras, fazendo com que o projeto seguinte, o Capes-PrInt, pudesse ser implementado com mais conhecimento e prática do que se tinha antes do CsF.

[35] Um caso interessante a ser destacado que corrobora essa percepção é que, em 2014, a *Science Without Borders UK* (instituição que fazia as parcerias do CsF no Reino Unido) enviou um e-mail às participantes do programa situadas na Universidade de Southampton, recriminando a falta de compromisso e de aplicação das alunas aos estudos, e informando que poderiam deixar de oferecer estágios para estudantes brasileiras no futuro. O departamento internacional da Universidade de Southampton pediu desculpas pelo ocorrido, informou que o e-mail foi um erro e reforçou o desejo de parceria com o CsF (EXAME, 2014).

Por fim, é imperativo considerar o contexto político do encerramento do Ciência sem Fronteiras e da transição para o Capes-PrInt. Em 2016, Michel Temer assumiu a presidência após o *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, em um processo amplamente contestado e tido como ilegítimo. O novo governo (2016-2018) ficou marcado pela implementação acelerada de uma agenda neoliberal e de austeridade fiscal, caracterizada pela Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio e, principalmente, a implementação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (EC95), que instaurou o teto de gastos públicos por 20 anos. Tanto o CsF quanto o PrInt foram diretamente impactados pela EC95. O primeiro sofreu sucessivos cortes no orçamento e limitação das bolsas até ser encerrado de vez. O último teve sua formulação já contingenciada pela crise político-econômica que o país atravessava, sofrendo com cortes e redução do Edital mesmo antes de sua implementação.

Não obstante, a austeridade não foi a única justificativa utilizada para o encerramento do Ciência sem Fronteiras. Em que pese a ausência de uma avaliação robusta, as críticas e a insatisfação generalizada com os resultados do programa engendraram uma reflexão institucional da Capes sobre as políticas de mobilidade, seus impactos e os desafios no monitoramento e avaliação. Como indica a tese de doutorado de Oliveira (2019, p. 155), o PrInt "nasceu da insatisfação da Capes com os resultados brasileiros nos indicadores internacionais de impacto da produção acadêmica e do esgotamento do modelo de internacionalização centrado na mobilidade acadêmica de saída". Cabe problematizar se a construção do programa refletiu, de fato, mudanças na concepção e planejamento da internacionalização do ensino superior ou representa mais uma descontinuidade das políticas brasileiras do ensino superior.

1.2 O Capes-PrInt enquanto estratégia de internacionalização

O Capes-PrInt foi lançado em 2017, por meio da Portaria nº 220, e ficou em vigência até 2024, com algumas poucas participantes regressando ainda em 2025. Inicialmente, o programa tinha sido projetado para quatro anos, com o início das estadias a partir de novembro de 2018. Porém, com a pandemia da Covid-19, o encerramento do programa foi adiado para que fosse possível a implementação das bolsas planejadas.

Como mencionado na seção anterior, o PrInt surgiu em um contexto político-econômico conturbado, após o fim do Ciência sem Fronteiras em meio a críticas e

insatisfação, tanto de especialistas, como da opinião pública[36]. Em dezembro de 2016, a Capes instituiu um Grupo de Trabalho (GT), composto por servidoras da agência e por professoras e pró-reitoras de universidades federais, com o objetivo de avaliar o cenário da internacionalização pós-CsF, além de definir e implementar um novo programa. Para embasar a tomada de decisões, o GT optou pela aplicação de um questionário junto às IESs. O objetivo era realizar o levantamento de dados sobre o estado coetâneo da internacionalização de cada instituição e "para que essas informassem critérios, benefícios, entendimento de ações prioritárias para internacionalização e percepção do processo dentro da sua realidade" (OLIVEIRA, 2019, p. 108). Buscava-se, portanto, compreender a situação corrente de cada instituição e suas metas e demandas para o projeto de internacionalização de curto prazo (mais especificamente, para os quatro anos seguintes – 2016 a 2020).

Conforme disposto em documento da Capes (2017a), o questionário era composto por 98 itens, entre questões objetivas e discursivas. Ele foi enviado às instituições que possuíam PPGs avaliados com notas 3 a 7, abrangendo um total de 430 IESs. No primeiro momento, 312 respostas foram consideradas válidas para a pesquisa e os dados foram tratados em conjunto. Contudo, discrepâncias marcantes nas respostas levaram as pesquisadoras a dividirem as instituições em dois agrupamentos. O agrupamento 1 incluiu 249 IESs que possuíam menor quantidade de cursos de pós-graduação e um baixo aproveitamento de cotas do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)[37], ao passo que o agrupamento 2 foi composto por 63 IESs com alto aproveitamento de cotas do PDSE e um número maior de cursos de pós-graduação. Um número considerável de instituições, porém, teve de ser eliminado da pesquisa por terem fornecido respostas incompletas ou incoerentes. Assim, ao final, o agrupamento 1 passou a contar com 198 IESs e o agrupamento 2 com 48 IESs.

De modo geral, o relatório apresentado pela Capes (2017a) indicou que as instituições do agrupamento 1 (ou seja, 80% das IESs participantes da pesquisa) possuem índices de internacionalização menores se comparadas àquelas do agrupamento 2. Isso significa menos

[36] O fato de o CsF ter sido concebido especialmente no âmbito da presidência, fez com que ele fosse compreendido como uma política do Partido dos Trabalhadores (PT), ou seja, um programa de governo e não uma política de Estado. O antipetismo pautado na opinião pública e a concretização do *impeachment* impactaram a rejeição ao programa, pressionando seu encerramento. Em reportagem intitulada "O fim da farra no Ciência sem Fronteiras", a Revista Veja publicou que o programa foi uma "obra de marketing da primeira gestão do governo de Dilma Rousseff" e que "serviu, em partes, apenas como um intercâmbio para jovens de alta renda. Tudo com dinheiro do governo" (ALVARENGA, 2017).

[37] Esse foi um dos critérios adotados pela pesquisa para identificar preliminarmente a internacionalização das IESs e realizar o agrupamento, principalmente por ser um programa de abrangência nacional sendo um parâmetro atual da internacionalização (CAPES, 2017a).

professoras e pesquisadoras visitantes, um menor quadro permanente de docentes estrangeiras, menos estudantes estrangeiras, menos artigos publicados em coautoria internacional, menor percentual de aulas ministradas em outros idiomas, menor quantidade de estudantes de pós-graduação com fluência em outro idioma etc. Outro dado que ilustra essa diferença é que, enquanto 62% das IESs do agrupamento 2 apresentaram um plano de internacionalização, apenas 33% do agrupamento 1 afirmaram possuir tal plano. Essa clivagem institucional evidencia as desigualdades internas do Brasil, bem como caracteriza a internacionalização como elemento de diferenciação nas instituições de nível superior brasileiras.

Com os resultados do questionário, a Capes concluiu que as demandas de cada instituição dependem do estágio do processo de internacionalização em que elas se encontram (CAPES, 2017a, p. 44). Essa conclusão norteou a elaboração do Programa Capes-PrInt visto que, diferentemente do CsF, do PDSE e de outros programas de mobilidade de abrangência nacional focados em bolsas individuais, ele foi planejado para o desenvolvimento das instituições. Ressalta-se, como será desenvolvido em seguida, que não se trata de qualquer instituição, mas daquelas em que as atividades e os planos de internacionalização já estivessem mais consolidados, como é o caso do agrupamento 2. Com efeito, segundo dados solicitados pelo Fala.BR e concedidos pela Capes, mais de 90% das IESs selecionadas pelo Capes-PrInt faziam parte do agrupamento 2. Duas instituições faziam parte do agrupamento 1 e uma IES não constava nos resultados da pesquisa.

No total, o Edital nº. 41/2017 recebeu 109 propostas. Com planejamento para contemplar até 40 IESs e/ou Institutos de Pesquisa (IP), o programa selecionou somente 36 instituições[38], sendo essas notoriamente centrais no país (Tabela 5). Isso corresponde a aproximadamente 10,7% das IESs públicas e 1,3% de todas as IESs brasileiras (MEC/INEP, 2024). O caráter seletivo e competitivo e a limitada abrangência do Edital têm sido alvos de críticas ao programa (LEÃO; NOGUEIRA; CASTRO, 2024). De fato, o programa atendeu

[38] No resultado preliminar, foram selecionadas apenas 25 IES/IP. Após recursos, foram incluídas mais 11 instituições. A abrangência limitada da seleção da Capes demonstra como a agência direcionou seu orçamento e seus esforços para as IESs e IPs que já teriam mais condições de promoverem e aprofundarem a internacionalização. Cabe mencionar, ainda, que das 36 instituições selecionadas, tem-se: 28 IESs públicas (sendo 24 federais e 4 estaduais), cinco IESs privadas, dois institutos de pesquisa e uma fundação pública.

quatro das cinco regiões (deixando o Norte de fora), com a maior concentração (77,7%) de instituições no eixo Sudeste-Sul[39].

Tabela 5 - IESs e IPs selecionados pelo Capes-PrInt

FGV – Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
Inpe – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
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
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UnB – Universidade de Brasília
Unesp-Reitoria – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP – Universidade de São Paulo

Fonte: elaboração própria, com dados da Capes (2017c).

[39] No total, 20 IES/IP estão localizados no Sudeste, 8 no Sul, 6 no Nordeste e 2 no Centro-Oeste. Não obstante, cabe ressaltar que, no geral, mais de 42% das IESs brasileiras estão situadas no Sudeste.

Entre 2019 e 2025[40], o Capes-PrInt implementou 12.993 bolsas para estadias em 58 países estrangeiros, além do Brasil como país receptor. Vale ressaltar que mais da metade dessas bolsas foi implementada entre 2023 e 2024, reflexo da pandemia da Covid-19. O montante total investido, considerando os recursos das bolsas e do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa (AUXPE), foi de cerca de 926,7 milhões de reais[41] – o que corresponde a menos de 8% do orçamento do CsF.

As modalidades previstas[42] pelo Capes-PrInt e as porcentagens que cada uma obteve em relação ao total de bolsas foram: doutorado-sanduíche (47,7%), professor visitante (22,2%), professor visitante sênior (13%), capacitação (5,7%), professor visitante júnior (5%), pós-doutorado (4,8%) e jovem talento (1,6%). Percebe-se, portanto, um enfoque no doutorado sanduíche, assim como acontece nos outros programas e bolsas de mobilidade já apresentados – com exceção do CsF. É relevante, ainda, relembrar que as modalidades de professor visitante, de pós-doutorado e de jovem talento foram destinadas para a recepção de professoras e pesquisadoras no Brasil, tanto estrangeiras como brasileiras. Assim, foram disponibilizadas 3.722 bolsas (28,6% do total do programa) para estadias no Brasil, e 9.271 (71,4%) para viagens ao exterior.

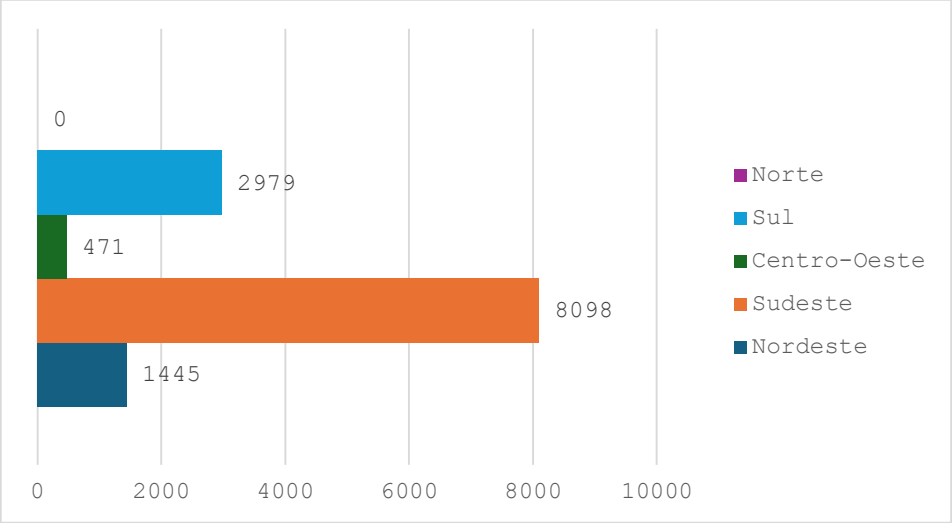
Em relação às áreas de conhecimento, não foi observada uma discrepância tão marcante na distribuição das bolsas. Contudo, um dado relevante é que as Ciências Exatas e da Terra, bem como as Engenharias – áreas normalmente privilegiadas em programas de internacionalização (LIMA; CONTEL, 2011) – ficaram em quarto e sexto lugares, respectivamente. As Ciências da Saúde foi a grande área que recebeu mais bolsas, correspondendo a 1.946 (15%). Em seguida, as Ciências Humanas, contemplada com 1.853 bolsas (14,3%); as Ciências Biológicas, com 1.700 (13,1%); as Ciências Exatas e da Terra, com 1.697 (13%); as Ciências Sociais Aplicadas, com 1.407 (10,9%); as Engenharias, com 1.295 (10%); as Ciências Agrárias, com 1.120 (8,6%); a Linguística, Letras e Artes, com 1.032 (7,8%); e, por fim, a Multidisciplinar, com 943 bolsas (7,3%).

Por sua vez, a distribuição de bolsas explicita as disparidades regionais do Brasil, como ilustra o Gráfico 3 a seguir. Uma observação importante é que, apesar de as instituições

[40] Todos os dados aqui apresentados foram disponibilizados pela Capes em abril de 2025, a partir de solicitação via plataforma Fala.BR, por meio da LAI.
[41] O orçamento inicial previa 300 milhões de reais por ano, ou seja, 1,2 bilhões de reais para toda a vigência do programa.
[42] O Edital nº 41/2017 também disponibilizou financiamento para missões de trabalho, com estadias de 7 a 20 dias.

do eixo Sudeste-Sul corresponderem a 77,7% do total de IESs/IPs participantes, elas receberam cerca de 85,2% das bolsas. Dado igualmente relevante é que a USP, isoladamente, recebeu 2.176 bolsas do PrInt, o que corresponde a quase o dobro da quantidade destinada à segunda instituição com mais cotas, a Unesp, que contou com 1.209 bolsas. Somando todas as suas instituições, o Estado de São Paulo recebeu 4.961 bolsas, o que corresponde a 38,2% do total. As instituições que receberam menos bolsas foram a UFMS, a FURG e a Unisinos com 52, 46 e 39 cotas, respectivamente. A lista completa com a quantidade de bolsas por instituição pode ser vista no Apêndice D.

Gráfico 3 – Distribuição regional das bolsas Capes-PrInt



Fonte: elaboração própria, com dados da Capes (FALA.BR, 2025).

Retomando ao modelo analítico proposto por Keim (2010a), cabe considerar dois pontos: (1) as três dimensões (infraestrutura e organização interna; condições de existência e de reprodução; e prestígio e reconhecimento internacionais) utilizadas para caracterizar centros e periferias configuram também as disputas internas do campo científico brasileiro; e (2) a distinção analítica entre centros e periferias precisa ser relacional para englobar as múltiplas posições que uma instituição pode ocupar na tarefa de se difundir globalmente. Na corrida pela excelência, IESs centrais no Brasil, ainda que consideradas periféricas globalmente, contam com uma sorte de vantagens em relação às instituições menores e mais regionais, possuindo mais possibilidades de acesso a bolsas e programas, financiamentos, infraestrutura, prestígio etc. Não obstante, da forma como o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é concebido, todas as IESs respondem a métricas e avaliações semelhantes, concorrendo igualmente em um contexto desigual.

O Capes-PrInt configura mais uma dessas oportunidades em que apenas IESs que já possuíam um histórico de internacionalização acumulado no momento do lançamento do Edital conseguiram usufruir dele. Uma das entrevistadas expressou preocupação e uma crítica à forma como o programa se estruturou:

> Se eu não estou enganada [...] tem um corte na nota dos programas que podem participar, né, do Capes-PrInt. [...] Isso produz uma espécie de uma distorção, me parece, de tipo... Enfim, recursos escassos, tem que encontrar critérios para alocar os recursos. **Mas eu acho que tem um certo problema de uma certa reprodução de uma... O rio correndo pro mar. Eu entendo que são os programas com maiores notas de excelência, que são os programas que têm mais condições, supostamente, de se internacionalizarem. Mas, por outro lado, a internacionalização, ela não... Para mim, não pode ser só um prêmio.** Ela pode também funcionar como um meio dos programas se fortalecerem (Ana, 2023)[43].

De fato, para se inscreverem no Edital nº. 41/2017, as instituições deveriam apresentar um Projeto Institucional de Internacionalização (PII), que estivesse alinhado com o plano de internacionalização da IES ou do IP, que também teve de ser apresentado na inscrição. O PII deveria atender aos seguintes quesitos (CAPES, 2017b):

1. Indicar um Grupo Gestor, coordenado pela Pró-Reitora de Pós-Graduação e formado por professoras de PPGs de diferentes áreas do conhecimento, além de incluir ao menos uma integrante estrangeira vinculada a uma IES ou IP no exterior;
2. Incluir um diagnóstico da internacionalização da instituição, contendo os pontos fortes/fracos e as vocações institucionais, justificando suas prioridades;
3. Incluir os planejamentos anuais de atividades e de orçamento para os 4 anos de vigência do programa;
4. Dispor os objetivos do projeto;
5. Incluir a previsão de materiais, temas e disciplinas em língua estrangeira na estrutura curricular dos PPGs;
6. Prever estratégias de: consolidação de parcerias internacionais existentes, construção de novas parcerias; atração de discentes, docentes e pesquisadoras com experiência internacional para o Brasil; e preparação da discente/docente para o período no exterior e para seu retorno;
7. Incluir políticas de: escolha de instituições parceiras no exterior; seleção interna; contratação de professoras com desempenho científico reconhecido em nível

[43] Em citações de entrevistas, o grifo será sempre meu, a não ser que informado o contrário.

internacional; proficiência em línguas estrangeiras; reconhecimento de créditos e das atividades realizadas no exterior; acolhimento e acompanhamento de participantes estrangeiras; apropriação do conhecimento e experiência adquiridos no exterior pelas participantes; gerenciamento e operacionalização do PII; acompanhamento e avaliação das metas do PII; conciliação de programas nacionais de fomento no âmbito da internacionalização apoiados pela Capes.

Como as exigências do PII indicam, um dos princípios do programa foi delegar às IESs e aos IPs a responsabilidade de diagnosticarem suas faltas e pautarem suas demandas, promovendo a autonomia das instituições na projeção de seus planos de internacionalização. Conforme indicado no relatório da Capes:

> Para esse novo programa, a proposta é que as IES definam seus parceiros nacionais e internacionais e apresentem suas propostas de internacionalização. Essas deverão contar com infraestrutura para internacionalização, utilização de idiomas estrangeiros, escritório de relações internacionais, projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros, treinamento da sua equipe técnica, apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país, entre outras ações, que vão além da mobilidade ativa e passiva de docentes e discentes, construindo um ambiente internacional no dia a dia da Universidade (CAPES, 2017a, p. 7).

Nesse sentido, ao contrário de outros programas de mobilidade, como os apresentados anteriormente, em que os pré-requisitos envolviam exigências voltadas prioritariamente à pesquisadora participante, que era responsável por inscrever sua candidatura individualmente, o PrInt passou a demandar mais das instituições, promovendo uma mudança gravitacional no processo de implementação das bolsas de mobilidade. Trata-se de institucionalizar um trabalho que, historicamente, é feito de forma individualizada. Nesse sentido, os objetivos específicos do Capes-PrInt estão em consonância com essa mudança, conforme disposto em Edital (CAPES, 2017b, p. 1):

> 1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
>
> 2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
>
> 3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;
>
> 4. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o

> Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional;
>
> 5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e
>
> 6. Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

É possível analisar que, em oposição aos objetivos do CsF, os do PrInt realmente focam a instituição. Dos seis objetivos dispostos, cinco são direcionados especialmente à IES e/ou ao IP. A estratégia de colocar a instituição no centro está conectada a uma política de internacionalização que pretendeu, como disposto em seu Edital, "ampliar a apropriação pela instituição de origem do conhecimento e experiência adquiridos pelo beneficiário" (CAPES, 2017b, p. 4). Ou seja, que os ganhos da internacionalização não fossem apenas de ordem individual. Na concepção do PrInt, a mobilidade acadêmica é considerada um meio para a internacionalização que, por sua vez, passa a ter um sentido mais abrangente. Desse modo, a perspectiva mais recente da Capes indica que a internacionalização é "um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada" (CAPES, 2017a, p. 6).

Considerando os dados que apresentei acerca dos programas de mobilidades disponíveis no Brasil, há de fato uma mudança conceitual do que se objetiva com as estadias e do que se espera das instituições nesse processo. Contudo, o que esta tese irá desenvolver e argumentar é que parece haver uma discrepância entre o desenho do Capes-PrInt e a forma como ele é implementado pela Capes e pelas instituições, bem como apropriado pelas participantes.

De um lado, há realmente um papel mais propositivo e autônomo das IESs e dos IPs ao se responsabilizarem pela burocracia e ao incluírem a internacionalização em suas missões e planos estratégicos, efetivada por diferentes modelos (internacionalização passiva, ativa, dos currículos etc.). De outro, seria possível falar de uma mudança de paradigma quando essa mudança, se efetiva, atinge apenas 10% das IESs públicas brasileiras? Ademais, como será desenvolvido, os relatos das participantes entrevistadas indicam pouca conexão entre os trabalhos realizados e o desenho do programa, fazendo com que esse seja mais uma oportunidade de fomento do que uma mudança de paradigma. Isto é, os trabalhos de internacionalização já estavam em prática e em andamento antes do Capes-PrInt ser lançado e

os objetivos e a configuração do programa pouco ou nada influenciaram os projetos propostos.

Um exemplo disso é que, com exceção de um docente[44], todas as demais entrevistadas responderam que procurariam uma outra forma de financiamento para realizarem a mobilidade se não tivessem sido selecionadas pelo Capes-PrInt (assim como toda a comunidade científica brasileira que não está balizada nas 36 instituições participantes do programa devem fazer). Do mesmo modo, quando questionadas sobre as razões para escolher o Capes-PrInt, todas as participantes deixaram claro que foi por ser o fomento disponível: "O Capes-PrInt foi o que apareceu" (Érica, 2023); "O que tinha era o Capes-PrInt" (André, 2024); "Fundamentalmente, era o que tinha de bolsa disponível" (Gabriela, 2025); "Quais são, hoje, as possibilidades de sair com financiamento? O Capes-PrInt apareceu e me inscrevi" (João, 2024); "Se eu não tivesse conseguido, eu teria ido atrás de outros financiamentos, provavelmente fora do Brasil porque Capes-PrInt é o maior que a gente tem acesso nos Programas de Pós-Graduação, nas federais" (Daniel, 2024).

De todo modo, essa mudança no processo de seleção e distribuição das bolsas provocou certas transformações, especialmente ao exigir uma intensa articulação das IESs com os PPGs, envolvendo a hierarquização e divisão das competências de cada nível. Esse elemento surgiu com frequência nas entrevistas, em algumas avaliações positivas, mas principalmente em forma de crítica. Enquanto a Capes argumentou que esse processo geraria maior autonomia para as instituições, na perspectiva de quem trabalhou na elaboração do PrInt junto a suas universidades, esse processo representou uma terceirização do trabalho de seleção e distribuição de recursos, que deveria ser da agência de fomento. Como os entrevistados André, Pedro e Rodolfo discorrem:

> O principal ponto fraco é que eu acho que existe um processo, que o Capes Print talvez seja um dos precursores, mas se não, certamente faz parte, **que é um processo de terceirização burocrática das agências de fomento para os programas de pós-graduação**. **Então, ao invés de eu ter, enquanto agência de fomento, me responsabilizar pela seleção, hierarquização de quem pede recursos, eu terceirizo isso para as universidades/programas de pós-graduação.** Então, eu costumo dizer que o Capes-Print foi o nosso primeiro cavalo de troia, porque parece um presente, mas aí os programas vão ter que definir os seus critérios de distribuição de recursos, e isso é muito maluco. Por exemplo, em geral, pessoas que já têm mais redes

[44] Esse docente, que se apresenta como exceção aos demais, informou que naquele momento não estava pensando em sair em mobilidade. Contudo, mudanças na organização familiar e a disponibilidade da bolsa o fizeram mudar de ideia.

> internacionais acabam se beneficiando nas disputas internas, quando o programa tem uma certa ideia de produzir redes internacionais. O Capes-PrInt, por exemplo, tem uma norma que eu acho que é absurda, ou seja, o coordenador do programa não pode sair com bolsa [...]. O que criou, na minha opinião, em quase todos os programas, uma lógica de laranjas na coordenação. Você pega aquele professor que não tem uma rede internacional ou pode simular que tem uma rede internacional e bota ele na coordenação etc. Eu acho também que esse cavalo de troia estabeleceu uma relação muito complicada que vem sendo fomentada da lógica de distribuição de recursos para as universidades e para os programas. O Capes-PrInt, ele é cedido para a universidade, e a universidade... digamos assim**, o projeto é da universidade, o que é algo completamente fake, porque na verdade os programas de pós-graduação fazem seus projetos e depois a universidade junta aquilo de um jeito meio maluco.** Então eu acho que esses são os principais problemas (André, 2024).
>
> Agora, eu tenho minhas críticas ao Capes-PrInt [...]. Porque aquilo ali, **eles pegaram um monte de coisa que antes a Capes fazia, os processos de seleção, jogaram tudo pra coordenação dos programas fazer - jogaram pra [universidade] e a [universidade] jogou pra coordenação dos programas fazer.** [...] Então, **isso foi meio, não sei, achei que foi uma forma, assim, da Capes se livrar de certa carga de trabalho, mas que jogou isso em cima dos programas de pós-graduação**. Então isso pra mim foi uma coisa negativa (Pedro, 2025).
>
> No início**, o Capes-PrInt foi muito, não sei se posso dizer controverso, mas ele era de pouco entendimento para nós. Logo que ele foi se institucionalizando, a gente não sabia muito bem como lidar com o Capes-PrInt.** A gente não sabia muito bem como lidar com o Capes-PrInt, porque ele tinha uma exigência inicial, que era uma exigência que as instituições tinham que ter parcerias institucionais formais com outras instituições, e aí nem todas as instituições tinham, e aí foi um caos (Rodolfo, 2025).

Essas perspectivas tangenciam uma problemática, a ser melhor desenvolvida no capítulo 3, que diz respeito ao acúmulo de atividades administrativas e institucionais que dificultam o fazer científico e educacional das docentes, atividades-fim dessa carreira. Não obstante, importa destacar a ambivalência dos depoimentos acima. Como é cediço, há uma demanda da comunidade científica por maior autonomia institucional e pela descentralização das decisões das agências avaliadoras e financiadoras, condições necessárias para uma gestão universitária mais democrática e adequada às demandas e especificidades locais e disciplinares. Contudo, quando essa autonomia se materializa, como é o caso do Capes-PrInt, ela é acompanhada de críticas e resistências em torno dessa descentralização. Nas perspectivas dos entrevistados, o deslocamento da responsabilidade e da tomada de decisões para a esfera das IESs teve efeito negativo, tanto pela sobrecarga do trabalho docente, discutida com maior profundidade adiante, quanto pelas dificuldades do processo de

acomodação de interesses e de agendas diversas. Isto é, ao ganharem autonomia, criticam o ônus da gestão decisória.

> O Capes-PrInt é um recurso que vem para a universidade e é gerido pela Universidade. E a universidade às vezes... Como aconteceu no nosso caso, usou critérios da Pró-Reitoria para distribuir recursos que foram conseguidos por meio dos programas, né? **Então os programas fazem os projetos, é um esforço imenso que a gente faz, porque você tem que mobilizar a sua rede, a rede tem que concordar, você tem que ter carta das instituições, é toda uma quantidade de energia que a gente gasta para botar o projeto de pé, mas quem afinal de contas recebe os recursos é a universidade**. Então isso amarra bastante, né? **O PrInt não é pensado para os Programas de Pós-Graduação embora ele seja destinado para os Programas de Pós-Graduação, ele é pensado para a universidade.** Isso aí foi um limite muito grande e muito ruim num certo sentido, no início, sobretudo. Porque a decisão sobre os cortes e para quem iam os recursos etc., nós não tivemos nenhuma gerência, isso foi tudo decidido no âmbito da Pró-Reitoria. Quanto mais centralizada a universidade, pior deve ter sido (Roberto, 2023).

O comentário de Roberto ilustra bem a contradição entre o desejo pela descentralização e a insatisfação pela forma como essa autonomia é estabelecida nas universidades. A crítica à ausência dos PPGs nas decisões sobre os cortes e a distribuição de recursos, indica que o problema reside na centralização da Pró-Reitoria. Ou seja, a culpa atribuída à Capes é, na realidade, um problema interno, relacionado à forma como as universidades operacionalizaram a descentralização proposta pelo PrInt. Essa ambivalência, portanto, revela a dificuldade de as universidades e os PPGs lidarem com a autonomia como exercício de gestão e de responsabilidade coletiva.

Desse modo, o tensionamento entre os interesses da Pró-Reitoria e dos PPGs explicitado na fala de Roberto vai ao encontro da concepção de universidade como um campo de disputa e de poder (BOURDIEU, 2013). Mas, além de dar lume aos conflitos existentes no ambiente universitário, a fala de Roberto evidencia que a questão indivíduo-instituição tão presente na concepção do PrInt, não é facilmente resolvida com a atribuição de maior autonomia às IESs. Isto é, a lógica de que a institucionalização dos procedimentos para a concessão das bolsas geraria uma maior institucionalização dos trabalhos executados pelas pesquisadoras exclui da equação a dinâmica de acomodação de interesses. Esse tópico será discutido de forma mais aprofundada no capítulo 3.

Por fim, outra crítica que surgiu nas entrevistas foi quanto aos países de destino. Na elaboração de seus PIIs, as instituições deveriam indicar quais seriam os países com os quais iriam colaborar. Essa limitação foi criticada por um dos entrevistados:

> [...] o Print engessou a mobilidade. Porque no PrInt a gente define quais são os países estratégicos, as instituições estratégicas... só que isso foi feito quando a gente entregou a proposta para concorrer ao Print, lá em 2016, eu acho, 17, não sei. Aí, em 2022, eu construo uma relação com uma universidade super legal, que não está na proposta do Print, e aí eu não posso usar o Print para fazer mobilidade com essa instituição. E, ao mesmo tempo, eu não tenho outra possibilidade além do Print para tentar essa mobilidade (Roberto, 2024).

Além disso, houve de fato uma limitação das possibilidades de cooperação. Em 2018 a Capes publicou uma lista[45], no âmbito do Capes-PrInt, contendo 26 países com os quais a cooperação científica e acadêmica tem se mostrado mais efetiva. Com isso, ao menos 70% dos recursos do programa deveriam ser alocados em cooperações com esses países. Os 30% restantes poderiam ser destinados para parcerias com países que não estavam na lista. Dos países da lista, somente dois são da América Latina: Argentina e México. Os demais são: EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, China, Japão, Coreia do Sul, Rússia, Índia, África do Sul e 14 países europeus.

Vale ressaltar que essa orientação da lista de destinos do Capes-PrInt apenas reforça e institucionaliza um limite que já existia na prática. Historicamente, poucos países concentram a maior parte das bolsas de mobilidade, nomeadamente EUA, Alemanha, França, Reino Unido e Espanha - todos no Norte Global. Isso já foi apresentado e discutido criticamente ao longo do prólogo e deste capítulo, mas cabe reforçar que esse fluxo Sul-Norte foi também criticado pelas entrevistadas, como as falas abaixo ilustram:

> Outro aspecto limitante, eu não sei como é que foi resolvido, se foi resolvido, mas foi uma polêmica muito grande na época, do Capes-PrInt foi a restrição dos países com os quais nós poderíamos interagir. Não poderia ter a América Latina, não poderia ter África. Não tem nada mais colonialista do que essa visão. Uma visão de reprodução, uma visão de que você vai para fora porque você tem algo para receber lá de cima, mas você não tem nada a levar né? Então é muito complicado isso, uma visão hierárquica, muito colonial (Márcia, 2023).

> [...] eu acho que até estrategicamente pra ciência brasileira, em muitos aspectos, é interessante você também sair desses lugares de interação com o Norte Global – que, geralmente, a gente entra numa posição meio subalternizada – pra você fazer uma colaboração Sul-Sul, na qual você consegue trabalhar de uma forma um pouco mais horizontal (Pedro, 2025).

[45] Disponível no D.O.U de 02/02/2018, Seção 3, Página 23.

Com efeito, o Capes-PrInt reproduziu a lógica de parcerias prioritárias com o Norte Global. Apesar de existirem, as possibilidades de conexão com países do Sul Global foram muito escassas. A Tabela 6 dispõe os principais países de destino do programa:

Tabela 6 - Distribuição de bolsas do Capes-PrInt nos principais países de destino

País de destino	Número de bolsas (% do total)
EUA	2.239 (24,2%)
Espanha	1.029 (11,1%)
Reino Unido	1.006 (10,9%)
França	960 (10,4%)
Portugal	854 (9,2%)
Alemanha	604 (6,5%)
Canadá	586 (6,3%)
Itália	453 (4,9%)
Holanda	268 (2,9%)
Austrália	209 (2,2%)
Bélgica	147 (1,6%)
Suíça	119 (1,3%)
Dinamarca	110 (1,2%)
Argentina	96 (1%)
Suécia	96 (1%)

Fonte: elaboração própria, com dados da Capes (Fala.BR, 2025).

Como apresentado, não há muita diferença entre os principais destinos elegidos no âmbito do Capes-Print e em outros programas e bolsas de mobilidade. Os EUA aparecem recursivamente como o principal país de destino, seguido dos países europeus. França e Alemanha, como discutido neste capítulo, são países com parcerias longevas e consolidadas, além de serem países com um sistema de educação superior majoritariamente público, o que faz com que os custos envolvidos com a parceria sejam menores do que com países que cobram anuidades altas (LIMA; CONTEL, 2011). Um dado relevante é que Portugal foi o quinto país com mais estadias, sendo que ele não está na lista de destinos prioritários da Capes. Uma explicação para isso seria a familiaridade com a língua.

Cabe ressaltar que o programa abrangeu 58 países, o que poderia ser visto como uma boa diversificação de destinos. Contudo, na prática, a lista de cooperação incluiu 23 países da Europa (63% das bolsas); EUA e Canadá (30,5%); 10 países da América Latina (2,7%), Austrália e Nova Zelândia (2,5%), 15 países da Ásia (0,8%) e 6 países da África (0,5%).

Assim, apesar de estarem presentes, América Latina, Oceania, Ásia e África compõem, juntas, apenas 6,5% do total de bolsas concedidas.

Um dado interessante é que a UFBA foi a instituição que enviou pesquisadoras para mais países africanos, sendo a única IES com cooperação em Benim, Timor-Leste, Angola e Moçambique. Essa relação não é por acaso, e se conecta com a fundação e história política da UFBA e do Estado da Bahia, revelando que as rotas de cooperação indicam também posições políticas. Como discutido, a parceria Sul-Sul depende de um esforço e interesse intencional, que objetive ultrapassar os sistemas valorativos pelos quais as posições hierarquizadas definem o "caminho natural" da internacionalização. Desse modo, embora a maior parte dos participantes tenha de fato privilegiado a rota Sul-Norte, há casos que fogem da regra e subvertem o modelo hegemônico de internacionalização.

Por fim, conforme mencionado no início da seção, a análise do Capes-PrInt não se esgota aqui, mas inicia um relevante debate para a tese que é sobre as estratégias de internacionalização. O PrInt acentuou a compreensão de que é preciso pensar para além da mobilidade acadêmica, o que se traduz em "um processo que requer formulação e monitorização de estratégias que se proliferam nos diferentes quadros institucionais" (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 149). Não obstante, como já discutido, as formas de financiamento se limitam, na maioria dos casos, a bolsas para mobilidade, não sendo previstos recursos para outras atividades de internacionalização, nem a outros produtos que não a estadia no exterior. O próximo capítulo irá refletir sobre essas concepções e sentidos da internacionalização de forma geral, mas principalmente para o contexto brasileiro.

2 Sentidos da internacionalização: entre conceitos e percepções

A partir dos dados e das reflexões propostas no primeiro capítulo, surge a pergunta que norteou a elaboração do Capítulo 2: quais são os sentidos da internacionalização encontrados na literatura e aqueles atribuídos e praticados pelas docentes que circulam? Ou ainda, quais são as aproximações e os distanciamentos entre a internacionalização demandada institucionalmente e as perspectivas daquelas que estão, de fato, praticando a internacionalização? Para responder tais perguntas, será feita uma breve revisão bibliográfica acerca das pesquisas sobre internacionalização, abordando o acúmulo de conceitos e paradigmas do campo acadêmico sobre a temática, tanto no contexto brasileiro quanto em contextos periféricos de forma geral. Em seguida, serão identificados e cotejados os sentidos da internacionalização na perspectiva das docentes entrevistadas. Este capítulo atende ao objetivo específico (1) revisar e analisar o conceito de internacionalização e, parcialmente, ao objetivo específico (4) investigar as percepções, as trajetórias, as experiências e as avaliações de docentes vinculadas a PPGs de sociologia que participaram do programa.

2.1 Conceituando internacionalização pela literatura

Apesar de ser um fenômeno relativamente recente, os estudos sobre a internacionalização no âmbito educacional não devem mais ser considerados incipientes. É uma temática que ganhou tração na década de 1990 (GAO, 2019; KNIGHT, 2020b) e que, desde então, vem galgando um caminho profícuo e de maior destaque nas agendas de pesquisa. De fato, é possível perceber um aumento no fluxo de pesquisas nacionais e internacionais que abordam esta temática desde o final do século XX. São estudos que objetivam investigar, criar, mapear, avaliar e mensurar as inúmeras formas e estratégias de internacionalização, bem como os desafios, barreiras e problemáticas que existem neste processo.

Os debates na temática iniciaram-se com estudos mais descritivos e menos analíticos (BARBOSA; NEVES, 2020). A inclusão da internacionalização nas agendas das ciências sociais marca uma virada analítica (*Id.*, *ibidem*), com a inclusão de uma abordagem crítica e empírica a fim de compreender como a circulação de conhecimento e de pesquisadoras tem (se) estruturado (n)os campos científicos. Nesse contexto, tem-se um rico e contemporâneo arcabouço de pesquisas, com trabalhos que enfatizam a questão da mobilidade acadêmica

(CASTRO; NETO, 2012; KNIGHT, 2020a; AZEVEDO, 2022), que discutem a problemática dos *rankings* globais e das universidades de excelência (BOYADJIEVA, 2017; THIENGO, 2018; GAO, 2019), que cotejam as disparidades e assimetrias da circulação de conhecimento (ALATAS, 2003; BEIGEL, 2013b, 2016; CONNELL, 2017, 2019; NEVES, 2014, 2020), que tratam da desterritorialização do ensino superior (MARTINS, 2015; KNIGHT, 2020b), que balizam o debate na questão do trabalho científico e da produção acadêmica internacionalizados (RODRIGUEZ-MEDINA, 2014; FERREIRA, 2018) que realizam balanços da situação e do cenário coetâneo (MAIA; MEDEIROS, 2020; NEVES; BARBOSA, 2020; KLEIN; NASCIMENTO, 2024; CLEMENTE; CRUZ, 2024), entre tantos outros, de diversas latitudes.

Tratando-se especificamente da literatura sobre internacionalização das ciências sociais, Rodriguez-Medina (2019) categoriza as produções em quatro grandes grupos. O primeiro se refere a pesquisas dedicadas a entender o papel das organizações internacionais, como a Unesco, no processo de consolidação de um cânone europeu e estadunidense, bem como na fundação de instituições transnacionais, como a *International Sociological Association* (ISA). O segundo grupo abrange pesquisas sobre circulação internacional das ciências sociais, incluindo estudos sobre circuitos de publicação; produção, exportação e recepção de teorias; estruturas que possibilitam a circulação etc. O terceiro reúne textos que lidam com as disputas epistemológicas do campo das ciências sociais, como as dificuldades e as barreiras na produção de conhecimento local *vs*. global. Por fim, o quarto grupo se refere àqueles que focalizam a necessidade de se provincializar as ciências sociais ocidentais, reconhecendo a limitação do conhecimento produzido sob o ponto de vista da Europa e dos EUA. A internacionalização da sociologia será tratada com maior aprofundamento no próximo capítulo.

Ainda assim, as rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas do século XXI, bem como do campo das ciências sociais, dinamizam o objeto e fazem com que o tema esteja longe de ser esgotado (MAIA; MEDEIROS, 2020). Além disso, como Augusto Junior Clemente e Katiano Miguel Cruz (2024, p. 2) argumentam, esse avanço teórico indica justamente a necessidade de um "refinamento conceitual, que ultrapasse definições genéricas e superficiais sobre o fenômeno".

Uma das pesquisadoras percursoras da temática, Jane Knight, publicou em 2020 sua atual definição – aprimorada ao longo dos anos – do conceito de internacionalização do

ensino superior, que seria: “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2020b, p. 26). Amplamente utilizada, essa seria uma definição atemporal e “neutra” de internacionalização que, de acordo com a autora, foi cuidadosamente elaborada para não carregar valores ou descrições que possam limitar o uso do conceito. De fato, a definição de Knight é abrangente o suficiente para que possa ser utilizada para caracterizar a internacionalização da educação superior em possivelmente qualquer cenário. E, como ela própria argumenta, “ter uma definição neutra permite maior universalidade, uma pauta de pesquisa mais ampla sobre o fenômeno, e um conjunto mais diversificado de razões, atores, políticas, atividades e resultados” (*Id.*, 2020b, p. 24). Contudo, especialmente quando se fala de contextos periféricos, uma conceituação (supostamente) neutra e universal pouco ajuda a compreender o fenômeno.

Entendo, em concordância com Knight (e com a própria definição da Capes, apresentada no capítulo 1), que a internacionalização deve ser analisada como um processo. E justamente por se tratar de um processo, que pressupõe um esforço contínuo e um movimento, é preciso considerar mais aspectos para sua definição. Como destaca Catherine Yuan Gao (2019, p. 21), “dada a diversidade de contextos nacionais e culturais, quaisquer tentativas futuras de conceituar a internacionalização universitária devem levar em consideração uma gama mais ampla de contextos”. Nesse sentido, o conceito neutro de Knight é insuficiente para desvelar o que é esse processo de internacionalização no contexto brasileiro, por exemplo.

Do mesmo modo, um conceito atemporal também me parece pouco útil, visto que a internacionalização está intrinsecamente conectada ao seu contexto histórico. Para Barbosa e Neves (2020, p. 27), com referência ao trabalho de Gao e ao de De Wit, conceituar internacionalização demanda uma definição de temporalidade, visto que “diferentes perspectivas associam-se a determinados momentos históricos”. Além disso, essa diferença dos sentidos da internacionalização ao longo do tempo também foi uma questão levantada por algumas interlocutoras, como exemplificado na fala de Roberto abaixo:

> [...] quando eu botei o pé fora, eu vi o Brasil de outro jeito. Eu vi o meu objeto de outra maneira, com outros olhos, tive acesso a outra literatura que não chegava no Brasil, sobretudo a literatura mexicana e a argentina [...], que não chega nas livrarias brasileiras, não chegava nas livrarias. **Hoje tá tudo na internet. Mas não chegava aqui. Você tinha que estar lá, [...] você tinha que ir aos lugares** (Roberto, 2023).

Professor há quase trinta anos, com experiências internacionais desde o início de sua carreira, Roberto cotejou brevemente como as demandas pela internacionalização mudaram ao longo do tempo, especialmente pelos avanços tecnológicos que deixaram os intercâmbios e a circulação mais fáceis e acessíveis. É imperativo considerar que tais transformações acarretam mudanças no próprio conceito.

Gao (2019) fornece uma análise sobre as transformações do conceito de internacionalização na literatura ao longo do tempo. Segundo a autora, no início da década de 1990, a internacionalização era compreendida a partir de programas e atividades pontuais. A partir da metade dos anos 1990, ela passou a ser entendida como um processo contínuo de integração, um esforço orientado para o futuro, multidimensional e interdisciplinar, empreendido para mudar as dinâmicas internas de uma instituição. Assim, as instituições passaram a ser reconhecidas como a unidade de internacionalização. Ao final dos anos 1990 e meados dos anos 2000, o conceito de internacionalização passou a abranger todos os aspectos da vida universitária. Desde então, ela se tornou uma estratégia institucional, planejada e implementada sistematicamente (GAO, 2019), com intencionalidade (DE WIT *et al.*, 2015).

A internacionalização da educação superior parte do pressuposto de que nenhuma universidade conseguiria funcionar inteiramente sozinha, sendo impossível atender as demandas de pesquisa, de publicação e das estudantes de forma isolada (GAO, 2019). A pandemia de Covid-19, por exemplo, evidenciou que formas de cooperação são essenciais para lidar com a intensificação dos problemas do mundo coetâneo. Como destacou um dos entrevistados, "a ideia do fim do mundo leva ao paroxismo a necessidade da universalização da produção científica e da incorporação dos saberes das mais diversas áreas do planeta" (Roberto, 2023). Nesse sentido, o desenvolvimento e a complexificação do conceito caminham juntos com a complexificação da ordem mundial. Se inicialmente a internacionalização era atribuída a iniciativas isoladas e pontuais, na contemporaneidade trata-se de uma ideia muito mais abrangente e multidimensional. Como Barbosa e Neves pontuam:

> [...] novas dimensões de internacionalização vêm sendo incorporadas pelas IES, agências e *stakeholders*. A mobilidade acadêmica transformou-se: de mobilidade de estudantes e acadêmicos para mobilidade de programas e políticas e o currículo vem assumindo cada vez mais uma dimensão internacional. Novas tecnologias de informação e comunicação introduziram inovações no aprendizado à distância e *on-line*, incluindo a recente introdução de cursos *on-line* em massa abertos (MOOCs) ao mundo todo. As universidades estão estabelecendo *campus* em outros países, centros acadêmicos se estabelecem e novas universidades independentes são

> fundadas por parceiros internacionais. *Rankings* globais, diplomacia do conhecimento, universidades *world class*, franquias, programas de co-diplomação etc. são outros desdobramentos desse processo (BARBOSA; NEVES, 2020, p. 29).

As dimensões e os elementos trazidos pelas autoras podem ser considerados tendências globais. Não obstante, assim como discutido no prólogo da tese, as dinâmicas da circulação transnacional de conhecimento são próprias de cada realidade e dependem de diversos fatores de um arranjo geopolítico. Nesse sentido, as interpretações do conceito mudam de acordo com a latitude, havendo uma clivagem entre a compreensão de centros e periferias sobre internacionalização.

Uma primeira dimensão que influencia a forma como a internacionalização é percebida diz respeito à tensão vivida por países periféricos entre a inserção internacional e a preservação de suas identidades nacionais (SANDER, 2008; QUIJANO, 2014; GAO, 2019). Essa cisão entre local e global não é vivenciada da mesma maneira por países centrais, que veem na internacionalização a expansão e o fortalecimento de suas identidades. Outra dimensão refere-se ao fato de que países centrais tendem a lucrar com a internacionalização, ao passo que países periféricos investem partes significativas de seus escassos recursos para o envio de mão-de-obra gratuita para os países receptores (FERREIRA, 2018). Ainda, para países que não possuem o inglês como língua oficial, a barreira linguística também impacta o entendimento do que é e quais seriam as estratégias mais adequadas para se internacionalizarem. Essas e outras questões reforçam a importância em se desenvolver uma conceituação localizada, que leve em conta todas essas dimensões e outras mais.

Uma distinção conceitual também relevante, e que vem guiando os entendimentos na literatura e nas políticas de internacionalização, são as categorias de internacionalização em casa e no exterior ou internacionalização ativa e passiva, já apresentadas brevemente nesta tese. A “em casa” ou “ativa” é historicamente ligada aos países centrais, que são polos receptores de cérebros. Ao passo que a “no exterior” ou “passiva” é o modelo mais comum de países periféricos, que enviam (e muitas vezes perdem) suas pesquisadoras e estudantes para países centrais. Não é interesse da presente pesquisa aprofundar o debate sobre esses modelos, mas compreender que a internacionalização em casa tem sido cada vez mais utilizada como estratégia de desenvolvimento nacional. Contudo, como apontado na subseção sobre o PNPG, a internacionalização em casa não significa necessariamente uma ruptura com formas de colonialismo ou dependência acadêmica, podendo inclusive reforçá-las.

No caso brasileiro, como apresentado no capítulo anterior, a internacionalização do ensino superior, estruturada pelos normativos e pelas políticas públicas, está intrinsecamente conectada aos parâmetros de excelência e de Universidade de Classe Mundial. Nesse sentido, as políticas de internacionalização visam ao alinhamento das práticas educacionais do país com as tendências "globais", definidas e medidas por países centrais. Portanto, internacionalização é, por vezes, confundida com ocidentalização (GAO, 2019). Como mencionado, essa aderência ao discurso hegemônico não é uma exclusividade da realidade brasileira, mas de países que compartilham posições semelhantes no sistema-mundo.

O trabalho de Gao (2019, pp. 38-39) mostra que China, Japão, Malásia, Coreia do Sul e Taiwan são exemplos de países que possuem interpretações similares do que é internacionalizar. Como explica a autora, nas últimas décadas esses países vêm direcionando suas políticas e esforços para a construção de UCMs, mimetizando padrões e modelos universitários da Europa e dos EUA, com vistas a "alcançar" países centrais e promover o desenvolvimento nacional. No contexto latino-americano, Beigel reflete como "o peso de políticas de internacionalização acríticas e a crença cega em *rankings* e indicadores de impacto como medida de prestígio internacional tornam nossas comunidades acadêmicas incapazes de responder à sua própria realidade" (BARATA, 2023, p. 5).

Não obstante, condicionantes particulares de cada realidade situada precisam ser avaliadas, visto que centros e periferias são categorias relacionais e as dinâmicas de internacionalização são próprias de cada país. Com efeito, Beigel (2016, pp. 19-20) explica que, na América Latina, universidades e instituições científicas estão organizadas em sistemas nacionais e, por isso, na região são encontrados "processos diversos de internacionalização, com traços de dependência ou autonomia que devem ser analisados empiricamente".

Cabe ressaltar, como foi feito no prólogo e ao longo do capítulo 1, que as instâncias de autonomia e dependência não são puristas e nem estáticas. Ou seja, nenhum país deve ser considerado totalmente autônomo ou totalmente dependente. Assim, revelar que, normativamente, o Brasil adere a um modelo de internacionalização do Norte Global, que reproduz e mantém condições de dominação, não significa afirmar que o país não possui nenhuma autonomia ou agência. Como desenvolvido no capítulo anterior, certas políticas de internacionalização indicam possibilidades de arranjos que superam a lógica de dependência e dominação, como é o caso das colaborações Sul-Sul e de acordos como o Capes-Cofecub, que preveem cofinanciamento e rotas bilaterais.

Levando em consideração o que foi abordado até aqui, alguns entendimentos gerais são observados (NEVES; BARBOSA, 2020; GAO, 2019; DE WIT *et al.*, 2015): (1) não restam dúvidas quanto à relevância e centralidade da internacionalização para o ensino superior, já consolidadas pela globalização; (2) a internacionalização na contemporaneidade é compreendida como um termo guarda-chuva composto por diferentes dimensões, componentes, abordagens e atividades; (3) a busca pela excelência acadêmica é um dos maiores propulsores para se investir em internacionalização na contemporaneidade, especialmente para países periféricos; (4) trata-se de um processo com caráter intencional; (5) uma visão abrangente e holística é necessária para a análise e compreensão do fenômeno.

Se, de um lado, ainda falta um consenso acerca dos sentidos do conceito de internacionalização, de outro, questiona-se a necessidade desse consenso e de um conceito neutro ou universal. Como espero ter reforçado, dizer que não há um único paradigma é muito diferente de dizer que não há um entendimento geral sobre a relevância do fenômeno. Tampouco significa aceitar a internacionalização como algo amórfico ou incapaz de ser definido. Sendo os sentidos da internacionalização ultrassensíveis aos contextos institucionais, nacionais e culturais (GAO, 2019), é necessário compreender a abordagem que cada realidade situada traz do fenômeno. A literatura aqui analisada, bem como as políticas e os normativos do capítulo 1, são um primeiro passo para uma compreensão localizada dos sentidos da internacionalização. Não obstante, cabe ainda uma reflexão mais aprofundada e direcionada do conceito. Nesse sentido, as colocações de Gao são relevantes:

> A maioria das atividades de internacionalização ocorre nas universidades; portanto, os profissionais universitários estão diretamente envolvidos no desenvolvimento e na implementação de estratégias institucionais de internacionalização. O que está acontecendo atualmente em instituições de ensino superior (IES) individuais em relação à internacionalização não é claro e, em alguns casos, pode ser diferente do que se espera na teoria. Portanto, as perspectivas dos profissionais universitários precisam ser incluídas na contextualização para compreender como a internacionalização está sendo colocada em prática nas universidades (GAO, 2019, p. 22).

Dessa forma, a próxima seção tem por objetivo justamente compreender os sentidos atribuídos pelas docentes de sociologia ao processo de internacionalização. Isto é, a partir das entrevistas espero analisar os contrastes, as controvérsias, as aproximações e as diferenças entre as percepções dessas profissionais vinculadas às IESs brasileiras e os sentidos encontrados na literatura e nos documentos normativos já trabalhados até aqui.

2.2 Os sentidos da internacionalização para as docentes de sociologia

Com a crescente facilitação da circulação global de pessoas e de ideias, e com a expansão do ensino superior e das iniciativas e programas de mobilidade acadêmica, a internacionalização passou a figurar na carreira docente de forma sistemática, como um *modus operandi*. Em diversas entrevistas pude observar um estranhamento de minhas interlocutoras em relação às perguntas sobre as razões que as levaram buscar uma experiência de internacionalização e sobre o porquê de realizar uma mobilidade acadêmica – quase como se a resposta fosse tão óbvia que não seria necessária a pergunta. As falas de Ana (2023) e de André (2024) exemplificam isso: "Então, é... (pausa). Eu acho que assim, quando você tá no doutorado, você já tem certa inserção no mundo acadêmico. [...] Eu tinha esse desejo, figurava isso, porque 'ah, uma vida acadêmica'. Isso faz parte de uma trajetória acadêmica boa, substantiva" (Ana, 2023); "Eu sempre acho que a carreira acaba sendo internacionalizada um pouco" (André, 2024).

Porém, as demandas e os sentidos atribuídos à internacionalização se dão em um movimento complexo e plural: há pressões institucionais, mas há também uma socialização durante o processo formativo que conforma um *habitus* e fomenta a relevância da mobilidade acadêmica; há demandas próprias da pesquisa e dos campos científicos, há vontades individuais e há questões familiares. É preciso considerar, ainda, o contexto histórico-político da internacionalização – professoras mais antigas experimentaram menos pressão institucional para se internacionalizarem, mas também encontraram menos oportunidades e mais desafios. Tudo isso complexifica o processo de compreensão do que é a internacionalização, suas formas e contornos.

Dessa forma, serão sistematizadas algumas das concepções observadas nas entrevistas, objetivando compreender analiticamente em que medida as percepções docentes se aproximam ou se afastam do que diz a literatura e do que foi encontrado nos normativos sobre internacionalização. Ou seja, busco identificar a relação entre os entendimentos e percepções de quem está de fato produzindo e circulando conhecimento com a estrutura que orienta e organiza essas práticas.

Uma observação inicial se dá em convergência ao complexo processo de definição do que seria considerado internacionalização. Uma das primeiras questões do roteiro era sobre qual elas consideravam ter sido sua primeira experiência profissional internacional. Incluída

com o objetivo de iniciar a temática e abrir espaço para as interlocutoras falarem sobre suas trajetórias, na prática, contudo, essa questão causou dúvidas em diversas entrevistadas. Elas passaram a questionar, por exemplo, se idas a congressos em outros países poderiam ser consideradas experiências internacionais ou apenas a mobilidade acadêmica que seria válida como expressão de internacionalização.

A professora Ana, por exemplo, respondeu que já havia ido a congressos internacionais antes, mas que considerava como primeira experiência o doutorado-sanduíche, por ser uma atividade "mais extensa, mais profunda, mais substantiva" (Ana, 2023). Já Gabriela, sem titubear, respondeu que sua primeira experiência internacional foi um estágio sênior. Posteriormente, revelou que antes dessa experiência já havia viajado para congressos na Austrália, México, Uruguai e outros países, mas em sua fala não trouxe essas idas como experiências de internacionalização.

Ainda nessa temática, entre as últimas perguntas incluí a seguinte: "em sua carreira, quais atividades você considera terem sido internacionalizadas?". Esse foi um segundo momento em que as interlocutoras puderam apresentar o que seria considerado internacionalização ou não em suas perspectivas. Ao contrário da pergunta anterior, que focava na primeira experiência, aqui elas passaram a considerar a carreira como um todo, o que possibilitou respostas mais completas. Igualmente, deixar essa pergunta para o final do questionário permitiu que as entrevistadas usassem as reflexões da própria entrevista para elaborarem seus entendimentos, o que resultou em respostas mais detalhadas.

Assim, diferentemente da primeira pergunta, nesta questão diversas atividades foram citadas: publicações em periódicos estrangeiros, participação em grupos de pesquisa e associações internacionais, estadias no exterior, participação e organização de eventos (*online* ou presenciais), publicação de livros, participação em bancas internacionais, docência (no exterior e no Brasil com uso de textos em outros idiomas), edição de revistas e dossiês internacionais, publicação de entrevistas feitas com pesquisadoras estrangeiras, realização de pesquisas comparadas, e a própria formação na pós-graduação. Tais respostas indicam que as docentes também enxergam a internacionalização por uma multiplicidade de estratégias e ações, assim como indica a literatura.

Por sua vez, o excerto abaixo, da entrevista com Cláudia, evidencia outra camada do processo de definição do que é ou não considerado internacionalização:

> *E qual você considera ter sido a sua primeira experiência profissional internacional?*
>
> Cláudia: Foi quando eu estava no doutorado [...]. Eu recebi uma chamada para submeter um resumo para um evento que ia ser organizado por duas antropólogas nos Estados Unidos [...]. E aí eu submeti o resumo [...]. Foi a minha primeira experiência... tirando assim, que eu acho que talvez não conte, né, congressos que eu fui na Argentina [...]. Mas uma experiência de sair do Brasil e de ter contato com outros profissionais, essa foi a primeira [...], eu considero que essa foi a mais significativa.
>
> *Essas outras experiências que você teve, por exemplo, na Argentina... Você chegou a ir para a Argentina ou foi uma colaboração à distância?*
>
> Cláudia: [...] Esse da Argentina eu fui presencial. E posteriormente houve outros no Uruguai que eu fui também.
>
> *E por que você considera a experiência que você teve com a ida para a apresentação do artigo no workshop nos EUA mais significativa do que essa... ou por que não consideraria essa experiência na Argentina internacionalização, por exemplo?*
>
> Cláudia: Não sei. Agora que você perguntou pode ser que a primeira seria essa, em 2009, quando eu fui para a Argentina. Mas eu [não] considerei por ser uma coisa mais restrita, né? Então, eu fui com tudo pago para New Orleans. E nesse da Argentina não. Eu que tive que custear. [...] O Programa... minha orientadora na época, acho que me deu duas diárias, o Programa deu algum dinheiro, mas esse da [instituição] [...] tinha financiamento e eu fui com tudo pago. A passagem, hospedagem, a alimentação, era tudo por conta deles. Então eu considero como primeiro justamente porque eu fui selecionada, era um grupo de 12 pesquisadores e pesquisadoras do mundo inteiro, e eu fui a selecionada do Brasil.

Inicialmente pensei que o país de destino fosse o elemento que estava sendo utilizado para definir o que seria internacionalização – ou seja, idas a países latino-americanos não seriam consideradas experiências internacionais, talvez pela proximidade geográfica ou por razões ligadas a dinâmicas hierarquizantes da geopolítica do conhecimento. Contudo, Cláudia trouxe uma compreensão de internacionalização como uma ação resultante de financiamentos e articulações institucionais mais abrangentes, com um caráter de seleção e distinção. Assim, não bastaria ir a um evento no exterior: as condicionantes que levam as pesquisadoras ao evento também são relevantes no processo de se considerar o que é ou não internacionalização. Essa não foi uma opinião isolada, visto que outros entrevistados, como João e Rodolfo, trouxeram uma interpretação semelhante. João (2024), por exemplo, afirmou que "talvez seja o critério mais importante para a internacionalização: quando você tem um projeto financiado por uma agência internacional. Acho que isso [é] uma coisa muito, muito importante". Já Rodolfo, ao falar sobre quais atividades de sua carreira foram internacionalizadas, expôs o seguinte:

> [...] a participação nesses dois eventos - que eu participei lá como convidado, não como proponente - para mim foram atividades mais internacionalizadas, **porque foram pessoas de lá que me convidaram para falar sobre a minha pesquisa**. Então **é diferente de propor um trabalho, um evento internacional, onde não há convite**, onde há um princípio, um processo de seleção, que é diferente (Rodolfo, 2025).

Quando perguntei por que ele não listou a mobilidade acadêmica entre as atividades, ele respondeu que, para ele, nem sempre a estadia deve ser considerada internacionalização, porque "se tu for considerar a internacionalização enquanto parceria entre dois espaços, instituições, enquanto diálogo efetivo, aí depende" (Rodolfo, 2025). Assim, para o entrevistado, considerar uma atividade internacionalizada, ou não, demanda uma análise qualitativa do que foi feito.

Cabe ressaltar que a dimensão qualitativa das atividades de internacionalização não é explicitamente considerada pelo sistema de avaliação da Capes. Tampouco isso aparece em seus programas de mobilidade, que não preveem nenhuma contrapartida qualitativa das participantes para ser avaliada. A concepção de internacionalização da agência está muito mais voltada à competição internacional e à corrida pela excelência, fazendo com que o foco esteja nas métricas quantitativas que fazem as universidades subirem em *rankings*: quantidade de estadias no exterior, número de publicações em idiomas e periódicos internacionais, fator de impacto, percentual de docentes e discentes estrangeiros nas universidades brasileiras, entre outras. Assim, em que pese a prática científica estar estruturada e ser orientada por sistemas de avaliação e pelas políticas de educação e pesquisa, nem sempre as perspectivas e dimensões internalizadas e praticadas pelas cientistas convergem com os dispositivos normativos.

Outra das questões caras à tese refere-se ao que está sendo internacionalizado: é o ensino superior? São as instituições? É a ciência? São as pesquisadoras? O roteiro da entrevista incluiu duas questões que objetivaram provocar as interlocutoras a refletirem mais aprofundadamente sobre os sentidos do conceito, sendo elas: "o que significa internacionalizar a ciência e o ensino superior" e "o que significa internacionalizar a sociologia". A ideia era justamente conseguir captar se há diferenças na percepção mais ampla da internacionalização e a forma como ela se manifesta especificamente na área da sociologia. Ou seja, se as docentes enxergam o processo de internacionalização da sociologia de forma integrada à ciência e ao ensino superior ou se atribuem a ele características e sentidos próprios, específicos deste campo científico. Com exceção de três entrevistadas

(Tatiana, Roberto e Thiago), todas as demais marcaram diferenças entre o que seria internacionalizar o ensino superior e o que seria internacionalizar a sociologia.

Na primeira pergunta, ao olharem para o conceito de forma mais geral e abstrata, as interlocutoras apresentaram mais dificuldades para elaborarem suas respostas. Algumas responderam na mesma linha das definições de internacionalização da literatura e da Capes: um processo que pressupõe diferentes elementos e atividades presentes na rotina universitária, com destaque para a mobilidade acadêmica. Outras, com dúvidas, foram refletindo sobre o conceito ao longo da resposta, sem oferecer uma definição clara a respeito. Mas, de forma geral, a internacionalização do ensino superior foi vista como uma estratégia política, implementada e incentivada por meio de financiamento público.

De outro lado, quando questionadas sobre o que seria internacionalizar a sociologia, as respostas foram elaboradas mais rapidamente e com um discurso mais uniforme: a sociologia brasileira já é muito internacionalizada, é necessário valorizar e proteger epistemologias locais, fomentando uma inserção mais horizontal no cenário global. Esse debate será explorado na próxima subseção, e mais substantivamente no próximo capítulo.

Desse modo, as observações iniciais, que ilustram a miríade de problemas e questões que a temática da internacionalização abrange, reforçam a necessidade de uma análise mais densa e compreensiva das dimensões e sentidos da internacionalização, o que será feito em seguida.

2.2.1 Internacionalização como articulação entre o local e o global

> *A sociologia brasileira tem uma vocação internacional, mas... que nem Guimarães Rosa. O Guimarães Rosa é universal porque ele falou do curralzinho lá de Minas Gerais. E falou do curralzinho lá de Minas Gerais de uma maneira que é transcendente do ponto de vista da experiência humana. A nossa sociologia, uma parte dela faz isso - falando do curralzinho de Minas Gerais, com grande qualidade, quando é publicado em inglês, você é reconhecido lá fora (Roberto, 2023).*

> *Às vezes, a gente veste muito um santo, porque valoriza muito o global, o internacional, e desveste o local (Tatiana, 2024).*

Um dos primeiros aspectos que chamaram atenção na análise das entrevistas foi a tensão constante entre local e global, expressada de muitas formas e em diferentes momentos

pelas interlocutoras. Como discutido tanto no prólogo quanto neste capítulo, essa tensão é um dos grandes impasses para o processo de internacionalização de contextos periféricos, que buscam equalizar as demandas, pressões e identidades locais e globais. No Oriente Árabe, por exemplo, pesquisadoras se veem confrontadas com a escolha entre internacionalizar suas carreiras e perecer localmente, ou ao contrário, priorizar a inserção local e perecer globalmente (HANAFI, 2011). Connell (2019) também explora essa característica da globalização e da economia do conhecimento:

> Para participar dessa economia global, pesquisadores da periferia devem se capacitar nas teorias e métodos vigentes da metrópole global. **Suas carreiras dependem disso**. Idealmente, eles se tornarão doutores em uma universidade europeia ou norte-americana, e publicarão nos melhores periódicos científicos de seus campos – sendo a maioria desses editados na metrópole (CONNELL, 2019, p. 77, grifo meu).

Contudo, como já demonstrado anteriormente (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), para a sociologia no Brasil esse processo não assume formas tão dicotômicas[46]. Assim, o tensionamento entre global e local não se dá como uma escolha entre um e outro, mas como negociação e uso de estratégias concomitantes. Ou seja, a internacionalização "não é vista como uma alternativa ao engajamento em debates locais ou nacionais. De fato, essas duas ações são necessárias para o ganho de prestígio, já que há relativa autonomia em termos de agendas de pesquisa" (*idem*, p. 111). A fala abaixo do entrevistado Daniel vai exatamente nessa direção:

> **Eu acho que o contexto brasileiro tem certa autonomia** [...]. **A gente consegue se provar um bom pesquisador produzindo conhecimento de qualidade, publicando em revistas só nacionais**, por exemplo. E fazer esse conhecimento circular nacionalmente. Não só pelo tamanho do país, mas... também pela autonomia que a academia tem no Brasil, a força que ela tem no mundo lusófono. Mas **eu acho que tem certa reivindicação, também, de que primeiro é necessário comunicar, democratizar o conhecimento, publicizar aquilo que você está produzindo, a partir do dinheiro público**. E a segunda preocupação, que infelizmente tem se tornado cada vez mais forte, é essa de você entrar na competição dos grandes indexadores, das métricas internacionais para se tornar programas de primeira linha (Daniel, 2024).

[46] Para outras áreas e campos científicos no Brasil, a escolha entre desenvolver-se local ou globalmente pode aparecer de forma mais acentuada, como é o caso das ciências exatas e da vida, em que a rotina científica adere fortemente às práticas encontradas no Norte Global, com a maioria da produção publicada em inglês (BEIGEL; DIGIAMPIETRI, 2022). Essa diferença entre os campos científicos torna ainda mais urgente a necessidade de se pesquisar e refletir a partir de um debate localizado, como a presente tese faz com a sociologia.

Como explicam Laurent Afresne, Clara Ruvituso e Gernot Saalmann, o Brasil (como também a Argentina, o Chile e o México, por exemplo) poderia ser considerado um "centro periférico", com "circuitos autônomos de produção, legitimação e circulação de conhecimento" (AFRESNE *et al.*, 2023, p. 533). Pensando no caso empírico desta tese, esse aspecto do compromisso com uma sociologia brasileira ou, como Daniel colocou, da reivindicação por uma circulação local, apareceu em diversas outras entrevistas, como foi no caso da Ana:

> Uma coisa que eu acho muitíssimo interessante no caso do Brasil é que eu acho que **a gente tem uma vantagem**. Eu vou falar do meu campo específico. Os outros campos das ciências exatas, eles tendem a ser mais internacionais, agora cada vez mais. Eles publicam já em inglês, já em revista internacional, de fora e tal. Mas nas ciências humanas, eu acho que posso generalizar para ciências humanas, não é só na sociologia, **a gente tem um corpo muito consolidado na subárea brasileira**. Então, por exemplo, a gente tem uma sociologia brasileira muito sólida, a gente tem um debate de educação muito sólido, a gente tem um debate na história muito sólido no Brasil, a gente tem um campo muito consolidado (Ana, 2023).

Conforme mencionado brevemente na subseção anterior, sempre que os sentidos da internacionalização da sociologia estiveram em pauta, era frequente uma defesa pela produção e circulação nacional, sem, contudo, retirar a relevância de se difundir globalmente. Na realidade, para muitas entrevistadas (Tatiana, Catarina, Ana, Joana, André, Rodolfo, Cláudia e Roberto), a internacionalização da sociologia reside justamente na articulação e nas negociações entre local e global, como exemplificado nas falas abaixo:

> [sobre o que é internacionalização da sociologia] Construir conceitos no âmbito da ciência social internacional que nos contemplem e não nos trate pela negativa: "Ah, o Brasil não tem democracia" [...]. Não tem o que seria o modelo europeu ou norte-americano de democracia, riqueza, acesso à direito [...]. **Construir muito essa coisa do Guerreiro Ramos, construir conceitos a partir da nossa realidade e produzir conhecimento a partir daí que seja internacionalmente relevante** (Roberto, 2023).

> **É muito interessante a gente olhar para a nossa realidade e comparar com outras realidades.** É muito interessante a gente poder ver outras experiências. É muito interessante a gente poder dialogar com outras realidades. Mas, ao mesmo tempo, a gente está produzindo uma sociologia sobre o Brasil, para o Brasil, e que possa trazer retornos para a nossa realidade, que é muito específica. [...] **Eu acho que a gente tem que valorizar muito essa sociologia que a gente produz para o Brasil, sobre o Brasil**, sobre a América Latina (Joana, 2023).

> [...] as pessoas dizem assim: "ah, mas ninguém estudou o que eu estudei ou o que eu quero estudar. O que eu quero estudar é... sei lá... A cor do gira-gira na pracinha que fica no bairro [anonimizado]. Ninguém nunca estudou isso. Já estudaram a cor do gira-gira no [bairro anonimizado], mas [no bairro

> anonimizado] nunca estudaram". [...] É óbvio que ninguém estudou a especificidade da especificidade da especificidade do teu tema empírico. Agora, alguém já estudou, com elementos próximos, questões que abarcam a tua problemática de pesquisa. Tu tem que dominar essas questões. Porque aí tu consegue discutir **de igual para igual** com pessoas no exterior. [...] Porque, às vezes, a gente acha que a gente está comunicando coisas muito importantes, mas na verdade eles estão interessados na gente exclusivamente como nativos, que contam coisas interessantes sobre os contextos nacionais. Que é diferente de conversar sobre pesquisa de igual para igual. Então, para mim, **internacionalizar a sociologia é a gente conseguir fugir da relação direta entre o tema empírico da pesquisa e a problemática teórica geral** (Rodolfo, 2025).

> [...] Porque a gente está produzindo conhecimento. E **essa produção do conhecimento, ela exige esse olhar ampliado. Esse olhar ampliado e ao mesmo tempo localizado.** Eu consigo aprender melhor aqui se eu consigo também fazer essas conexões. E eu acho que a experiência internacional, a internacionalização permite isso. **Agora eu acho que também não dá para cair naquela coisa de só valorizar aquilo que é internacional.** Porque isso é uma roubada. Às vezes a gente come com farinha muita coisa. Inclusive do ponto de vista teórico (Tatiana, 2024).

Os trechos acima ilustram percepções sobre o processo de negociação entre uma produção sociológica que atenda a demandas locais e que consiga também se inserir internacionalmente. Eles expressam a busca por um equilíbrio entre a valorização das especificidades da sociologia nacional e a adequação a parâmetros que garantam uma inserção mais igualitária e menos subalterna no cenário internacional. Essa percepção ganha tração quando se considera o "internacional" como países do Norte Global, já que as hierarquias e diferenças entre centros e periferias são mais acentuadas do que em fluxos Sul-Sul. Nesse sentido, a dialética global-local se expressa na medida em que as demandas e os sentidos da internacionalização se contrapõem ou se confrontam com interesses da sociologia local. Não obstante, mais uma vez, não se trata de escolher entre global e local, já que eles não aparecem em uma relação dicotômica, embora, às vezes, conflituosa. A internacionalização é uma realidade posta, como revisado do ponto de vista normativo e bibliográfico, mas, para a sociologia, a urgência de uma ciência localizada também é. A fala de Roberto exemplifica bem essa problemática:

> A universidade como um todo, ela tem que dar respostas aos problemas da hora. Hoje os problemas da hora têm a ver com a catástrofe climática. Mas você tem problemas e questões locais que as universidades locais têm que dar conta. Biomas que estão sendo destruídos localmente... problemas locais de desigualdade, pobreza, que tem a ver... tudo isso é local. E que tem que ser enfrentado localmente, por governos locais etc. **Então é preciso ter esse tipo de conhecimento local. Embora os problemas sejam globais** (Roberto, 2023).

Assim, no esteio desta questão estão as formas como as entrevistadas se localizam nesse cenário. Como apresentado, parece haver no discurso das interlocutoras uma resistência à clássica associação do internacional como parâmetro de excelência e o local como endogenia (BEIGEL, 2018). A internacionalização é, então, vista pelas sociólogas como uma estratégia complementar à produção local, e não como mera inserção ou adesão a circuitos hegemônicos. Nesse sentido, é possível destacar outros trechos nos quais as interlocutoras analisam criticamente a internacionalização no contexto da sociologia, feitas especialmente no âmbito das relações entre Norte e Sul Globais:

> Então, para mim, internacionalizar a sociologia também é estar atento a essa assimetria, sobretudo no nosso caso, acho muito marcado, Norte e Sul Global. [...] Acho que, às vezes a gente fala da internacionalização de um modo um pouco acrítico nesse sentido, sem ver essas assimetrias. É importante, por exemplo, ter financiamentos específicos – acho que é uma coisa que a gente não tem – que fomentem essa conexão Sul-Sul (Ana, 2023).

> Acho que o grande problema da sociologia é que ela é talvez excessivamente internacionalizada. A gente lê só os clássicos que estão ali nos Estados Unidos, Europa, coisas desse tipo. Então seria permitir um maior intercâmbio de ideias, inclusive com os nossos vizinhos aqui, outras perspectivas... e numa perspectiva menos colonial no sentido de "eles têm as grandes teorias, eles têm os grandes métodos", mas pensar assim, o que a gente pode ensinar pra eles? O que é que a gente pode trocar com eles e o que dá para trocar do ponto de vista desses fluxos combinados? (Catarina, 2024).

Interessante notar que tanto Ana quanto Catarina escolheram os EUA como país de destino pelo Capes-PrInt, o que, a princípio, poderia significar uma contradição a seus discursos e uma adesão ao modelo verticalizado da mobilidade no fluxo Sul-Norte. Contudo, suas falas e trajetórias revelam que a escolha dos destinos perpassa muitas outras questões. Isso porque, diferentemente de ciências em que há a necessidade do uso de uma infraestrutura específica (como laboratórios, equipamentos, amostras etc.), impactando na seleção dos países de destino, a sociologia permite que essas escolhas sejam menos limitadas, e que dimensões de ordem prática, afinidades pessoais e familiares sejam ativadas. Isso não significa dizer que pesquisadoras de outros campos não baseiam suas decisões em questões de ordem afetiva. Mas, de forma geral, entende-se que as ciências humanas demandam menos infraestrutura do que ciências exatas e da vida, o que possibilita um maior arranjo de destinos. No caso da Ana, por exemplo, um dos fatores que a motivou ir para os EUA naquele momento foi "uma circunstância de organização familiar" (Ana, 2023). Seu companheiro, também pesquisador, havia recebido financiamento para uma estadia no país, o que fez com

que a interlocutora, entre outros motivos, escolhesse os EUA como uma possibilidade de reunião familiar.

A escolha de ir para países do Norte Global também está ligada à estrutura institucional disponibilizada para a internacionalização, bem como às demandas das agências financiadoras. Como revisado no primeiro capítulo, há um histórico das políticas de mobilidade privilegiarem países como os EUA, a França, a Inglaterra, a Alemanha e outros do Norte Global. Assim, do ponto de vista prático e material, há mais oportunidades de financiamento para esses países. Do ponto de vista simbólico, algumas entrevistadas compartilharam a impressão de que, para a Capes, há diferenças entre ir para um país latino-americano ou para um país europeu, como os relatos abaixo ilustram:

> E aí me pareceu interessante abrir uma porta na Europa. Que mais uma vez, quando a gente fala, "eu internacionalizo bastante", bom, mas com quem tu internacionaliza bastante? **Quem nos avalia na Capes vai olhar uma internacionalização profunda com Uruguai ou com Argentina com um peso que vai ser diferente do peso se essa internacionalização for com os Estados Unidos ou com a Europa** (Thiago, 2024).

> [...] existe ainda uma pressão para você ir em determinado lugar e ficar determinado período para que isso seja considerado internacionalização. [...] A gente, por exemplo, é incentivado de várias maneiras a internacionalizar, mas **a internacionalização ela vale quando ela é para Europa, quando ela é pros Estados Unidos**, mas devia ser igualmente válida quando a gente também faz uma internacionalização dentro da própria América Latina. (Joana, 2023).

Dessa forma, escolher como destino tais países do Norte Global pode ser um passo estratégico, no sentido de que são para esses lugares que há financiamento e, posteriormente, o reconhecimento simbólico de que o que você está fazendo é, de fato, internacionalização.

Outra importante questão a ser considerada sobre os países de destino é que lugares tidos como "centros" se configuram como polos receptores de uma *intelligentsia* internacional, originária de inúmeros países e, obviamente, não só do Brasil. Assim, ir para os EUA ou para a Europa não quer dizer estar em contato apenas com pessoas desses lugares. No caso das entrevistadas desta tese, as redes e pesquisas em cooperação foram feitas também com pesquisadoras da América Latina ou da África. Como é o caso da Márcia, que a partir de Portugal construiu sua rede com Angola e Moçambique; da própria Ana, que ficou em um centro de estudos latino-americanos nos EUA; e do Daniel que, na Dinamarca, esteve em colaboração com pesquisadoras da Colômbia, do México e do Peru. Dessa forma, ir para esses

países centrais pode ser uma forma mais acessível de estar em contato com outras localidades, que possuem menos infraestrutura e recursos para receber pesquisadoras. Todavia, esta constatação não retira a importância de fomentar políticas que incentivem a ida e a vinda de pesquisadoras num eixo Sul-Sul, de modo autônomo em relação ao Norte.

No próximo capítulo, as dimensões da escolha do país de destino serão elaboradas de forma mais detalhada, levando em conta as demais entrevistas. Mas é importante destacar, desde já, que a percepção da internacionalização como articulação entre global e local é impactada pelo país em que a colaboração está sendo feita. De forma generalizada, as entrevistadas expressaram uma percepção de que colaborações com o Sul Global são menos hierarquizadas e, portanto, menos problemáticas. As falas de Ana e de Catarina acima exemplificam isso, mas também a fala de Pedro, já apresentada no capítulo 1, que foi para o Chile pelo Capes-PrInt:

> [...] eu acho que até estrategicamente, pra ciência brasileira, em muitos aspectos, é interessante você também sair desses lugares de interação com o Norte Global, que geralmente a gente entra numa posição meio subalternizada, pra você fazer uma colaboração Sul-Sul, na qual você consegue trabalhar de uma forma um pouco mais horizontal (Pedro, 2025).

Todos os trechos apresentados nesta subseção evidenciam a preocupação das interlocutoras em conceber um modelo menos hierarquizado e mais simétrico para que a internacionalização seja efetiva. Em outros excertos já citados, foi possível observar que, para as entrevistadas, o ideal de internacionalização é aquele em que é possível estabelecer diálogo e cooperação em uma *via de mão dupla*. Ou seja, um modelo que não se sustenta pela clássica divisão global do trabalho intelectual, mas que, ao contrário, legitima e reconhece a produção de conhecimento para além daquelas desenvolvidas pelo/no Norte Global. Portanto, a internacionalização em via de mão dupla pressupõe a superação das assimetrias e subalternidades, a partir de estratégias como a corresponsabilização do financiamento para a pesquisa, o reconhecimento de autorias, o uso de teorias e metodologias do Sul Global etc.

Configurar a internacionalização em um modelo de mão dupla é, sobretudo, garantir a autonomia do campo e se afastar do colonialismo intelectual. Para a sociologia brasileira, isso implica a capacidade de disputar e exportar suas próprias agendas e epistemologias no campo científico internacional. O Capes-PrInt pode ser um meio para reforçar a autonomia, mas, como já dito, também pode ser uma forma de reprodução das assimetrias tão estruturadas e já evidenciadas pela geopolítica do conhecimento. Isso porque a projeção (ou não) da sociologia

brasileira se dá no processo de construção de redes de cooperação, que assume formas e dimensões específicas a depender de fatores como a agenda de pesquisa, os países e as instituições envolvidos, além de aspectos sociais, pessoais, entre outros que ainda serão discutidos nesta tese.

Nesse processo, diversas barreiras são encontradas. A seguinte fala do entrevistado Daniel mostra como mesmo o contato inicial com pesquisadoras de outros países já pode ser um desafio para quem está situada em contextos periféricos:

> Eu sempre tive uma rede muito estabelecida, redes internacionais bastante estabelecidas. Então era um pouco fácil para mim, talvez mais fácil do que para outros colegas, que acabam achando que **é um investimento de energia muito grande, começar do zero. Entrar em contato, mandar e-mail para uma pessoa, [que] não vai responder, tem que entrar em contato com outras pessoas. Então, talvez é um processo que a gente do Sul Global, sobretudo, se sinta muito mal fazendo isso. Isso é uma coisa... esse lance inicial de mandar e-mail, [é] um pouco de subserviência.** Tem uma bolsa aqui, eu quero ir para aí, meio que... entende? Algumas pessoas não se sentem muito bem com isso. Preferem ficar no contexto nacional (Daniel, 2024).

A dimensão da "subserviência" apontada por Daniel é reveladora das assimetrias do campo científico. Trata-se de um exemplo interessante do que Neves (2020) chama de periferização da ciência, na qual a hierarquização dos fazeres científicos é sustentada nas práticas cotidianas. Como o autor argumenta, "em contextos supostamente periféricos, o conhecimento científico produzido é diminuído a uma condição de inferioridade ante outros contextos. A prática cotidiana da ciência nestes contextos é orientada por valores e procedimentos, conscientes ou não, de subalternização" (NEVES, 2020, p. 1). O fato de o envio de um e-mail a uma pesquisadora estrangeira causar desconforto para muitas mostra que esse contato não é visto como uma proposta de colaboração científica entre pares, mas como um pedido hierarquizante, que reforça o local simbólico de superioridade em que se encontram as pesquisadoras balizadas no centro e a posição de inferioridade persentida por aquelas do Sul Global.

Além disso, ao mencionar que *sempre* teve redes internacionais bem estabelecidas e como o processo de mobilizar essas redes é algo mais fácil para ele, Daniel mostra como o acúmulo de capital científico prévio é axial para o contínuo processo de internacionalização. Com efeito, isso foi mencionado em outras entrevistas (nas de Roberto, Catarina, Valéria e Márcia, por exemplo), nas quais as interlocutoras descreveram a internacionalização e a

formação de redes como algo muito orgânico, como “uma mobilidade puxa outra”, ou, como Daniel colocou, “cada experiência internacional que você acaba tendo, multiplica”.

Considerando o que foi discutido até aqui, é importante notar que a articulação entre o global e o local surge como um dos sentidos atribuídos à internacionalização, ao mesmo tempo que constitui uma dimensão transversal que abrange as demais categorias de significados analisadas a seguir, como é o caso da internacionalização como formação de redes, tema da próxima subseção. Assim, o debate aqui iniciado será retomado e aprofundado ao longo das demais análises.

2.2.2 Internacionalização como construção de redes

A construção de redes é um dos sentidos clássicos da internacionalização. Trata-se de uma dimensão ampla, observada tanto em normativos, quanto na literatura revisada e nas entrevistas realizadas pela tese. Como visto no capítulo 1, um dos objetivos do Capes-PrInt foi o de “estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação”. Na literatura, Gao (2019) sugere que analisar a quantidade de redes e de parcerias estabelecidas é uma forma de medir a internacionalização de uma instituição. Por sua vez, Maia e Medeiros (2020) evidenciaram que a mobilidade acadêmica e o estabelecimento de redes estrangeiras são fatores preponderantes para a publicação de trabalhos e artigos internacionais subsequentes. Já nas entrevistas, a associação entre internacionalização e construção de redes foi mencionada por todas as interlocutoras, de forma bem direta, como as falas a seguir ilustram:

> Internacionalizar a ciência e o ensino superior, acho que num sentido mais óbvio, mais normal da coisa, é você fazer ciência em redes que envolvam pessoas que estão em instituições fora do país (Pedro, 2025).

> A internacionalização, para mim, é a possibilidade da gente ter canais de comunicação e de troca de conhecimento (Gabriela, 2025).

> Eu acho que o fundamental é inserir professores e estudantes em redes. Isso, para mim, é o fundamental. Fazer com que as pessoas e os textos circulem (Thiago, 2024).

> Uma coisa que é importante para mim na internacionalização é construir esses vínculos duradouros, que podem resultar em publicação, mas podem não resultar. Mas que sejam vínculos duradouros, que a gente possa ter trocas e experiências que ajudam no nosso dia a dia, na produção de pesquisa (Cláudia, 2023).

Portanto, é ponto pacífico a compreensão de que um dos objetivos da internacionalização é a interação e a cooperação entre pesquisadoras de diferentes países[47]. Não obstante, há muito a ser explorado nessa dimensão, uma vez que estão envolvidos fatores geopolíticos, relações pessoais, questões linguísticas, características próprias do campo científico, disputas epistemológicas, entre outros aspectos que impactam a forma como as redes são estabelecidas e desenvolvidas, bem como a maneira como são apropriadas e utilizadas pelas instituições científicas em um sentido mais amplo. Ressalto que não é objetivo deste trabalho desdobrar em profundidade cada um desses fatores, mas sim mostrar, a partir das entrevistas, como o conceito de redes é percebido pelas professoras de sociologia na construção de sentidos para a internacionalização.

De forma geral, algumas questões emergem da caracterização da internacionalização em termos de alianças e redes. Uma delas se refere ao fato de que uma construção de redes científicas consolidadas demanda presencialidade, tempo, recursos e o estabelecimento de relações afetivas e pessoais. Isso representa um grande desafio para o planejamento das políticas científicas, cujo desenho e limites inerentes ao contexto político e econômico brasileiro funcionam como barreiras na solidificação desses laços. As experiências da Catarina e da Érica ilustram como esses problemas aparecem no cotidiano de quem está praticando internacionalização:

> Acho que inclusive durante muito tempo se acreditou que a internacionalização era você publicar em revistas do exterior, ou que a internacionalização era você estar no departamento do exterior e **agora tem muito mais uma visão de que a internacionalização é a construção dessas redes de sociabilidade. O grande problema é que não é tão simples assim, tipo, "oi", fui e construí a rede.** Isso depende de estratégias e de estratégias que demandam um certo esforço ao longo do tempo (Catarina, 2024).

> Eu não tenho uma rede sólida. [...] Eu consigo ir, consigo me inserir, consigo apresentar minhas pesquisas, consigo fazer as minhas pesquisas. [...] Na França, por exemplo, que é o país que eu tenho mais contato, por conta do doutorado-sanduíche, eu consigo fazer isso, mas não chega a ser uma rede sólida. São pessoas, são contatos. E grupos que eu participo estando lá. Isso

[47] Vale ressaltar que algumas entrevistadas, como Gabriela e Catarina, apontaram uma clivagem geracional no entendimento da construção de redes. Para elas, essa compreensão geral e bem estabelecida da relevância das redes é algo contemporâneo, que surge com os sistemas de avaliação e as demandas institucionais. Como Catarina (2024) elabora: "eu acho que isso mudou. Tinha um fazer do sociólogo, um saber do sociólogo, que era quase uma coisa autoral, sabe? Era muito raro você ter colaborações. Isso é totalmente diferente da sociologia que eu vejo hoje. Pelo menos assim, do que eu vejo da nova geração. A minha geração ainda está no meio. Um pouco de colaboração, um pouco autoral. Mas a geração de vocês, ela é muito mais colaborativa. Eu acho que tem muito mais esse foco. E hoje o sistema educacional nos demanda mais essas parcerias e essas colaborações". A presente tese não se aprofundará nesta questão, mas estudos futuros podem se debruçar nas diferenças geracionais dos sentidos e percepções sobre a internacionalização.

> eu estou tentando construir agora. Mas para isso**, para essa construção de agora, foram necessárias muitas idas lá. Idas para encontrar essas pessoas, para conversar com essas pessoas, para estar sobre a supervisão dessas pessoas, que não são pessoas inseridas em grandes redes.** São profissionais que trabalham a moda antiga, assim, muito solitariamente. São com esses que eu tenho contato (Érica, 2023).

Com efeito, uma das temáticas trabalhadas no capítulo 1 foi justamente a importância de se pensar em políticas científicas que atendam às demandas de tempo e de recurso envolvidas na construção de redes mais consolidadas. Se por um lado a Capes e as docentes entrevistadas estão em total concordância ao pensar na internacionalização em termos de formação de redes para o aprimoramento da pesquisa científica, por outro, parece haver uma clivagem nas compreensões de como se atingir esse objetivo. Enquanto o PrInt disponibiliza bolsas para estadias curtas no exterior, as interlocutoras destacam que, embora indispensáveis, essas estadias pontuais podem não ser suficientes para a consolidação de redes mais efetivas, como visto na fala de Catarina e, também, do Roberto, abaixo:

> A internacionalização passa por processos de estabelecimento de redes sólidas de cooperação entre as instituições nacionais e estrangeiras. Então aí programas como o Capes-PrInt... É uma política pública interessante desse ponto de vista, [mas] muito pobre do tamanho da necessidade de internacionalização que o Brasil tem (Roberto, 2023).

No próximo capítulo, as formações dessas redes serão observadas na prática, a partir de uma análise do cotidiano das docentes participantes do PrInt. Mas é interessante notar, desde já, que esse tipo de rede promovida pela Capes, que objetiva a melhoria da produção científica (e cujo sentido é compartilhado pela maior parte das interlocutoras), se aproxima do que Rodriguez-Medina (2019) chama de "redes estratégicas" (*strategic networks*). As redes estratégicas são conformadas a partir de um conhecimento tácito que orienta a conduta das pesquisadoras no campo científico. São redes calcadas na entrega de produtos científicos, como organização e participação em seminários, projetos de pesquisa em conjunto, elaboração de artigos em coautoria etc. Como reflete o autor (2019, p. 12), "enquanto essa colaboração resultar em congressos, publicações de artigos e livros, a rede funciona adequadamente. Se isso não acontece, as relações desaparecem e a rede se desarticula lentamente". A fala de Érica vai nesse mesmo sentido:

> [é preciso] **cuidado com a construção desses laços, que não se fazem sem o valor da pesquisa produzida**. Você não chega em um lugar e você é recebido, e você é convidado, porque você tem uma história no Brasil. Não, você tem que ter um trabalho para mostrar, uma obra que eu digo... Vários

> livros publicados, artigos, não sei o que, é o seu cartão de visita (Érica, 2023).

Assim, alimentar essas redes demanda o estabelecimento de vínculos mais estreitos, reforçando a importância de uma política de mobilidade docente mais constante, bilateral e duradoura. Além disso, no processo de formação de redes científicas consolidadas, outra dimensão é acionada, a das relações pessoais. Como Leandro Rodriguez-Medina e Hebe Vessuri (2021, p. 406) evidenciam:

> Relações pessoais podem impactar o trabalho acadêmico quando se materializam em diferentes produtos intelectuais. De acordo com os nossos dados, esses laços se traduzem em: a) convites para fazer parte de conselhos editoriais; b) acesso a textos que não estão disponíveis em instituições periféricas; c) apoio para admissão em programas de pós-graduação (bolsas, cartas de recomendação etc.), d) mentoria; e) ofertas de emprego; f) mobilidade acadêmica.

Essa dinâmica descrita pelas autoras está diretamente relacionada à figura da liderança científica, que se refere à capacidade de determinadas pesquisadoras de articular grupos de pesquisa, atrair colaboradoras, mobilizar recursos, acumular prestígio etc. Como explicam Fernanda A. da F. Sobral *et al.* (2008), a pesquisadora é a principal agente no processo de produção de conhecimento e, embora os campos científicos sejam compostos por diferentes atores (e atrizes), são as líderes que conseguem construir e articular redes. Ou seja, há um componente individual e pessoal no estabelecimento de redes que impacta o trabalho acadêmico. Nesse sentido, a necessidade de se estabelecer relações pessoais para que as redes se tornem mais consolidadas também foi marcada em diversas entrevistas, como pode ser notado nas falas abaixo:

> São redes que demandam tempo para serem construídas. Esse professor que está aqui [no Brasil] agora, eu tenho uma relação com ele bem antiga. Não é de agora. Os franceses são assim, né? Eles são muito interessados no Brasil, em vir para o Brasil, mas tem que ter uma coisa bem... Eles têm que conhecer você minimamente, não é do nada, assim (Érica, 2023).

> [sobre ter estrutura e trabalhar presencialmente no laboratório] isso também foi uma grande vantagem, vamos dizer assim, porque ampliou a rede de sociabilidade, muito grande. Eu trabalhava com muita gente do laboratório, então nós almoçávamos todos juntos, nós trocávamos ideias, essas coisas acabam tendo frutos interessantes (Rodolfo, 2025).

> Em março e abril a engrenagem funcionou de uma forma mais dinâmica, sabe? Muito mais encontros com as pessoas, cafés, enfim, a gente sabe que esses momentos são momentos de articulação, de ideias, de parcerias, você pensa coisas coletivas (Daniel, 2024).

> A gente tá... ficou um pouco habituado nesse pós-pandemia com essa vida online, então você pode fazer uma internacionalização remoto? Pode. Participar de um workshop remotamente, como eu participei, pode. Mas não tem a mesma densidade. E não tem a mesma possibilidade de troca, por exemplo, de discutir essas realidades do trabalho acadêmico científico com colegas, que eu tinha na hora do café, na hora do almoço, na hora de você socializar depois de um jantar, né? Então isso você só consegue com a dinâmica presencial (Cláudia, 2023).

> É cada um trabalhando na sua pesquisa, mas ao mesmo tempo, no mesmo espaço, dividindo... Isso, tem muito cafezinho, todas as palestras, tem comida, as pessoas sempre te perguntam o que você está fazendo... (André, 2024).

As percepções de Érica, Rodolfo, Daniel, Cláudia e André reforçam o componente pessoal da formação de redes, como apresentado por Rodriguez-Medina e Vessuri (2021). São em momentos de descontração e na informalidade que esses laços se fortificam e são, então, traduzidos em produções científicas[48]. Assim, é fato que a mobilidade acadêmica é imprescindível para a formação de redes, mas também é fato que estas dependem de relações pessoais e de lideranças científicas. Desse modo, "instituições e políticas públicas devem reconhecer o peso dos laços pessoais nas carreiras acadêmicas, e implementar mecanismos para capitalizar sobre eles" (RODRIGUEZ-MEDINA; VESSURI, 2021, p. 414). Isso significa uma ação estratégica para a manutenção e, também, para a avaliação das redes construídas pelas pesquisadoras em circulação.

Como apresentado anteriormente, o Capes-PrInt teve como premissa institucionalizar a internacionalização realizada pelas pesquisadoras, objetivando que os ganhos das estadias não fossem apenas individuais, mas que repercutissem para o contexto institucional. Contudo, ao financiar apenas estadias de curta duração, sem prever formas continuadas de financiamento e de apoio para o estreitamento dessas redes (como auxílio para tradução de artigos, para a organização de eventos, para a publicação de livros, para a recepção da parceira internacional[49] etc.), a Capes desconsidera o fato de que relações pessoais levam mais

[48] Aqui é importante ressaltar que questões de gênero, idade, raça e outros distintivos sociais impactam na forma como esses laços são estabelecidos. Essa dimensão será trabalhada a partir dos casos concretos, no terceiro capítulo.

[49] O PrInt disponibilizou recursos para a recepção de pesquisadoras estrangeiras. Contudo, essa bolsa não está vinculada à bolsa da pesquisadora brasileira participante. Ou seja, não há previsão de recursos vinculado a redes específicas. Assim, não é certo que a parceira internacional conseguiria uma bolsa para vir ao Brasil. Uma das entrevistadas relatou isso como uma questão limitadora, como já citado anteriormente, mas aqui repetido: "Eu acho que a gente precisaria de uma coisa, assim, que fosse um pouco mais diferente, sabe? [...] Você vai ter bolsa, mas você também vai poder ter recurso para tradução, ou você vai ter recurso para a organização de um workshop, ou **você vai poder trazer a pessoa que te recebeu para o seu país de origem um ano depois para falar sobre o que vocês fizeram dessa colaboração**" (Catarina, 2024).

tempo e recursos do que os previstos. Além disso, certas normas e disposições do programa podem dificultar a solidificação de relações pessoais como, por exemplo, a falta de recursos para familiares acompanharem a participante, bem como a proibição de viagens durante a estadia sem prévia autorização. Ressalta-se que se a justificativa para a viagem não estiver claramente vinculada a planos de trabalho, os dias ausentes podem ser descontados de sua bolsa. Isso pode significar perdas de oportunidades de fortalecimento de laços pessoais que não são vistos pela agência como parte do trabalho acadêmico.

Outro ponto importante é que o PrInt não estabelece nenhuma contrapartida que avalie ou ajude as instituições a capitalizarem essas redes, que podem muito bem continuar centradas no indivíduo. Sem estratégias de ação para conciliar objetivos institucionais com interesses individuais, a internacionalização tende a continuar focada no indivíduo, em que pese sua vinculação institucional. Essa foi uma preocupação apresentada pelo entrevistado Daniel, em relação aos limites do PrInt:

> [...] no centro do critério de avaliação está a indicação do seu programa e uma proposta de pesquisa, que é uma proposta individual. Por mais que você queira desenhar a proposta articulando centros de pesquisa, grupos de pesquisa que você faz parte, [...] o que acaba valendo é a pesquisa que você vai desenvolver. Eu sempre faço questão, imagino que grande parte das pessoas que usufruam da bolsa Capes-PrInt façam questão de falar "eu sou da [universidade dele]", "eu sou da UnB". Mas isso fica muito a cargo do pesquisador. [...] **É uma coisa que depende muito da responsabilidade do pesquisador em relação a sua instituição.** Se você está realmente, digamos assim, envolvido com esse processo de internacionalização da instituição, do seu programa de pós, ou se você está envolvido com o desenvolvimento da sua pesquisa individual. [...] **Eu tenho a impressão de que é muito fácil você se envolver somente com a sua pesquisa e voltar para a instituição e continuar a vida como ela é**, entende? (Daniel, 2024).

A fala de Daniel indica que, apesar dos esforços do Capes-PrInt em traduzir os ganhos da internacionalização em ganhos institucionais, na prática, isso fica em uma dimensão voluntária e moral da pesquisadora que, se quiser, constrói ou não esses laços de forma transcendente à sua atuação individual. Minha experiência pessoal com o programa, na modalidade de doutorado-sanduíche, corrobora a perspectiva do Daniel. Não foi exigida nenhuma contrapartida que articulasse as instituições de origem e destino, para além de uma carta-convite e de um relatório de atividades. Foi uma decisão individual divulgar minha afiliação institucional, compartilhar experiências e divulgar as produções do programa a que estava vinculada durante minhas atividades na estadia.

Quando a formação de redes é um objetivo-fim, ou seja, quando há pressão para a construção de alianças internacionais sem, no entanto, criação de estratégias de aproveitamento ou de uso dessas redes, esses laços podem não se traduzir em ganhos científicos para as instituições (RODRIGUEZ-MEDINA, 2019). Volta-se, portanto, à percepção de Rodolfo, que afirmou que estadias por si mesmas não podem ser consideradas internacionalização, visto que muitas pesquisadoras podem apenas se deslocar, mas não construir redes em vias de mão dupla:

> Eu acho que a internacionalização seria a constituição de redes de parcerias coletivas institucionais. Onde tu tem uma vinculação de mão dupla entre colaborações, e onde as colaborações se efetivam em publicações coletivas, por exemplo. Não tu publicar um texto no exterior. Não, mas tu, sei lá, conseguiu organizar um número de uma revista com pessoas dos dois países (Rodolfo, 2025).

Quando o trabalho é enfim realizado em rede, como sugerido por Rodolfo, outra problemática surge, que é a questão das assimetrias dessas relações. Para Rodriguez-Medina (2019, p. 4), "as redes emergem como consequências de os atores se localizarem e posicionarem outros, em níveis nacional ou internacional. Tal posicionamento é uma forma de se adaptar ou contestar discursos mais ou menos hegemônicos de internacionalização". Nesse sentido, a formação de redes internacionais pode tanto reforçar modelos dominantes, quanto possibilitar disputas epistemológicas e tentativas de redefinir os termos das colaborações internacionais. A próxima subseção irá tratar de tais questões com maior profundidade, visto que a concepção de internacionalização como produção científica e inserção no diálogo global foi compartilhada por diversas interlocutoras.

2.2.3 Internacionalização como produção e inserção no diálogo global

Na interseção das percepções de "internacionalização como articulação entre o global e o local" e "internacionalização como construção de redes" está o entendimento do fenômeno a partir da tentativa de inserção das pesquisadoras brasileiras em um diálogo dito global. Essa perspectiva se desdobra em duas dimensões importantes a serem tratadas nesta subseção. A primeira diz respeito às disputas epistemológicas e ao processo de legitimação do conhecimento científico produzido em lugares tidos como periféricos. A segunda, intrinsecamente relacionada à primeira, refere-se à difusão da produção científica segundo

parâmetros considerados universais, como o uso do inglês enquanto língua franca e a publicação em periódicos internacionais de prestígio.

A premissa de utilizar o processo da internacionalização como meio de inserção em um diálogo global já reflete o interesse das pesquisadoras em disputar espaço no campo científico. Nessa perspectiva, a internacionalização é vista como uma forma de reconstruir o arranjo global a partir de múltiplos centros, com diversidade teórica. Dessa forma, a internacionalização seria um meio para a formação de redes de cooperação capazes de equalizar as forças que, normalmente, encontram-se concentradas em determinadas latitudes (BEIGEL, 2016). Isso implica um rearranjo da divisão global do trabalho intelectual.

> Acho que tem uma dimensão importante de internacionalizar a sociologia. **Falando como brasileira, eu acho que é importante a gente discutir também essa geografia de se posicionar**. Ainda é muito comum quando pesquisadores do Norte Global entram em interação com a gente, de que, "ah, vocês produzem os dados, a gente que faz teoria, né?". Um pouco de um contato, de extrair informação, dados, só, sabe? E não é uma conversa horizontal, pensando "ah, ótimo, você tem as suas experiências de campo, eu tenho as minhas experiências, nós vamos falar disso, e você tem as suas questões teóricas, os seus achados analíticos, e nós vamos falar sobre isso". Não (Ana, 2023).

> [Sobre atividades de internacionalização] São experiências muito boas e que vão também trazendo um reconhecimento para o que é feito no Brasil, para as pesquisas que estão sendo desenvolvidas aqui. E aí é algo assim, que a gente também tem que estar muito alerta para não ser apenas... como é que o pessoal usa um termo...? É... extrativismo intelectual! **Para também ter os seus posicionamentos dentro desses encontros internacionais, de dizer assim, eu estou aqui também como uma colaboradora, em pé de igualdade, e não como uma pessoa que vem do país em desenvolvimento (que isso era muito comum na nossa área), que serve quase como informante para aquele pesquisador, principalmente desses países como Inglaterra, Estados Unidos e França.** Então isso eu sempre deixei muito evidente: o que a gente escreve junto; o que é a minha pesquisa. Eu não vou dar os meus dados para você [risos]. **A gente vai desenvolver coisas conjuntas, mas eu não vou pavimentar caminho para você produzir texto ou fazer coisas sozinho**, vamos fazer conjuntamente (Cláudia, 2023).

> Pro Brasil ter uma ciência internacionalizada, **a gente precisa ter cientistas que sejam ouvidos lá fora e não cientistas que sejam *case study***. Porque assim, a galera gosta muito de vir nos estudar, pra [cidade], então é uma beleza, adoram [a cidade], ficam empolgadíssimos. [...], mas pra mim, a ciência internacionalizada é quando o nosso cientista é ouvido lá fora (Valéria, 2024).

As três reflexões acima revelam que, na formação de redes e em trabalhos em cooperação com países do Norte Global, as assimetrias das relações ainda são muito presentes, ainda que haja certo esforço retórico das entrevistadas em combater essas relações

subalternizadas. Isso retoma um importante debate, iniciado no prólogo, sobre a autonomia dos campos científicos e a divisão do trabalho intelectual. Os relatos trazidos aqui traduzem o que Alatas (2003) explica sobre a dinâmica de dependência intelectual, na qual o Norte se consolida como o produtor de teorias e o Sul serve como fonte de dados, como um banco de casos empíricos. Keim (2010a) destaca que essa divisão do trabalho não é apenas uma questão de quem produz o quê, mas de quem tem legitimidade ou não para universalizar e produzir teoria, condição que sustenta a lógica centro-periferia nas ciências sociais. Não obstante, conforme pontuado, na fala das interlocutoras há uma intenção de subverter essa lógica, primeiramente ao reconhecerem de forma crítica que essa assimetria existe e, posteriormente, ao recusarem a posição que lhes é normalmente imputada (ao menos em seus discursos).

> [...] tenho sentido mais a necessidade de expandir minhas redes internacionais num universo mais BRICS. Então, eu diria que hoje eu tô mais concentrado em produzir essas redes num contexto menos colonizado, embora eu me considere totalmente colonizado, mas tenho tentado, por motivos intelectuais mais até do que profissionais (André, 2024).

No excerto acima, a intenção de André em estabelecer redes em um fluxo Sul-Sul para fugir de relações mais colonizadas, como ele coloca, corrobora a análise de que há um discurso voltado para a subversão das dinâmicas assimétricas das relações Sul-Norte. É também relevante o destaque que o interlocutor faz ao dizer que esse movimento é muito mais motivado por um interesse intelectual do que pela sua carreira. Ou seja, com essa fala, ele cria uma diferenciação entre o que é uma internacionalização voltada para sua profissão e uma outra, que atenderia a interesses mais ideológicos ou pessoais.

Desse modo, a fala de André retrata uma percepção de que para sua carreira, isto é, como pesquisador e professor vinculado a um PPG avaliado pela Capes, possuir uma rede "mais colonizada" não seria um problema. Aliás, considerando o que foi discutido até o momento nesta tese, seria uma solução, visto que há uma tendência *naturalizada* das agências e instituições em promoverem a internacionalização no eixo Sul-Norte, priorizando os EUA. Assim, esse cenário reforça a hegemonia estadunidense, e adiciona ainda mais peso aos parâmetros universalizados por eles: a produtividade científica, os indicadores bibliométricos, o papel dos periódicos de prestígio na circulação de conhecimento, e o uso do inglês como língua franca (RODRIGUEZ-MEDINA, 2019). As falas abaixo refletem como essa questão é sentida pelas interlocutoras.

> [...] a gente às vezes fica refém, mesmo que criticamente, de certas lógicas que têm sido adotadas no universo acadêmico brasileiro. Talvez por essa

> dinâmica dialética entre sul, norte, periferia, centro, a gente fica refém de algumas métricas. E às vezes não são nem exigências, mas é uma autocobrança. No sentido da... É mais interessante para eu dialogar com o público global... Digamos, as pessoas que estão produzindo conhecimento a partir de metodologias, a partir de teorias próximas às minhas, para eu dialogar com essas pessoas, para eu fazer parte da ISA, por exemplo, *International Sociological Association*, para eu fazer parte de outras instâncias de produção de conhecimento, eu preciso me comunicar em outras línguas que não só o português. Porque o português é quase irrelevante no cenário de produção científica. Quase, para não falar irrelevante (Daniel, 2024).

> O esforço para essa coisa de tentar publicar em inglês, é mais por uma questão também de você ser lido e ser... como é que eu posso... não é ser lido, mas você ser... ter um lugar pelo menos de visibilidade dentro dessa produção acadêmica internacional geral. Que não fique restrita a língua portuguesa. Porque, **não desvalorizando nosso idioma, mas quando você não publica em inglês, é muito difícil que o seu trabalho, que a sua pesquisa, que pode ser de excelência, vai alcançar algum reconhecimento ou visibilidade fora do país que você está**. E eu acho importante ter essa visibilidade para a produção justamente dessas trocas (Cláudia, 2023).

Em sua pesquisa, Rodriguez-Medina (2019) evidenciou que pesquisadoras em contextos periféricos estão conscientes das vantagens e das limitações do uso do inglês para a comunicação científica e, assim, escolhem seguir essa tendência por compreenderem que essa linguagem científica específica é a credencial necessária para que elas possam (tentar) participar de um debate no qual as regras do jogo já estão postas. Do mesmo modo, as entrevistas desta tese também revelaram um movimento duplo: de um lado, a legitimação da força do inglês e da forma como essa escrita confere capital científico, de outro, um apontamento crítico das dificuldades criadas por esse cenário. As falas acima de Daniel e Cláudia ilustram essa ambiguidade de se produzir ciência a partir do que é considerado periferia global.

Então, quando as interlocutoras citadas no início desta subseção mencionaram que internacionalização é "ser ouvida lá fora", torna-se necessário aprofundar o debate acerca das políticas linguísticas do campo científico, porque para você "falar e ser ouvida", são necessários o domínio e o compartilhamento de uma linguagem específica. E isso envolve muito mais do que aprender um idioma, como Roberto e Daniel desenvolvem nos trechos abaixo:

> **Você, para publicar em inglês, em uma revista norte-americana, você não pode falar como um brasileiro.** É muito difícil dizer isso sem ser leviano, mas se você vai publicar numa revista de sociologia norte-americana, se você não cita aquilo que as revistas de sociologia norte-

> americanas acreditam que é o Brasil, você não publica. Você vai ter um filho de Deus, que vai dizer que não cita fulano, não cita cicrano, beltrano etc. Que são os brasilianistas que estão lá, os brasileiros que estão lá há muito tempo e que escrevem sobre o Brasil segundo uma certa ótica, que não necessariamente é ótica que nós temos aqui, que estamos enfronhados aqui (Roberto, 2023).

> **Quando a gente fala de língua, de idioma, a gente não está falando só de palavras que devem ser traduzidas.** A gente fala de uma estrutura de pensamento que é construída de uma forma diferente. Começando com as frases em inglês. São frases mais curtas, mais objetivas. O sujeito e o objeto têm uma posição diferente do que nas línguas latinas. Então, a forma de você expor o seu raciocínio é diferente em português e em inglês. Essas revistas são muito quadradas em termos de como você vai expor. [...] A gente tem muita dificuldade, porque **não adianta você dominar o inglês. Você tem que dominar um jeito de produzir conhecimento, um jeito de produzir ciência** [...]. Então, para além da língua, tem um jeito de fazer, um jeito de expor aquilo que você fez. **Você pode ter uma pesquisa, uma hipótese que se transformou em uma tese fenomenal, se você não sabe comunicar ela nos canais corretos, na língua correta, a sua voz é muito baixinha.** Então, eu acho muito difícil você falar de uma sociologia global ou de uma internacionalização da sociologia quando **a gente tem quase um monopólio do inglês e um monopólio de indexadores americanos** (Daniel, 2024).

As opiniões expressas nos trechos acima convergem com a crítica de Beigel (2013a) ao contexto de produção científica no âmbito global, no qual a hegemonia do inglês e os indicadores bibliométricos são usados como ferramenta de hierarquização da prática científica. Daniel ainda completa sua reflexão dizendo que "quem fala inglês mais alto são aqueles que falam dentro de universidades que têm não só um repertório de docentes, de pesquisadores mais consolidados, mas que têm um *status* já acumulado de muito tempo". Essas falas são importantes para refletir sobre como a dinâmica linguística dos campos científicos reverbera em direção à homogeneização e ao epistemicídio; e como as docentes internalizam e utilizam as regras do jogo, mesmo que em um discurso crítico.

Desse modo, Roberto e Daniel exploram o fato de que é preciso seguir um modelo pré-estabelecido de produção científica para poderem participar do debate. Igualmente, Márcia mencionou o seguinte: "sendo agora bem pós-estruturalista [risos], eu vejo como um campo de disputa a internacionalização. [...] É uma disputa, mas que a gente tem que estar dentro dela, com certeza". De modo geral, as entrevistadas entendem que as relações em rede são assimétricas, elas possuem intenção de mudar essa dinâmica, mas, para atingir esse objetivo aceitam jogar o jogo acadêmico seguindo as regras e os parâmetros dispostos pelo Norte Global.

Como Beigel (2018) explica, em conformidade com a universalização do inglês como língua franca e com a implementação de indicadores bibliométricos e *rankings* internacionais, houve um aumento expressivo na criação de periódicos nacionais no Sul Global que só publicam em inglês. Esse fenômeno é observado em todas as áreas científicas, incluindo a sociologia. A grande questão é que, como não basta o domínio do idioma, mas sim de um tipo de conhecimento que é produzido sob a ótica do Norte Global, dificilmente as produções do Sul conseguirão circular no circuito *mainstream*, mesmo se publicadas em inglês.

No prólogo, questionei se a mobilidade acadêmica promovida pelo Capes-PrInt contribui para a autonomização e centralização das ciências sociais brasileiras, ou se as estadias no exterior não estão produzindo internacionalização nesse sentido. Considerando o que foi apresentado até aqui, percebe-se nas falas das participantes do programa a intenção de disputar espaço no campo científico, mas as estratégias e sua eficiência não estão tão claras. Assim, cabe investigar *se* e *como* isso está sendo feito, de fato, no cotidiano do trabalho intelectual, o que será realizado no capítulo seguinte.

2.2.4 Internacionalização como resultado de sistemas de avaliação e seleção

> *Internacionalização, na minha perspectiva, hoje, virou basicamente uma pressão (André, 2024).*

Outro sentido trazido pelas interlocutoras para a internacionalização refere-se ao impacto das demandas e das pressões dos sistemas de avaliação. No Brasil, esse processo é centralizado na figura da Capes, que é responsável pela elaboração das regras do jogo acadêmico, bem como pela avaliação dos programas de pós-graduação. Para além da referida agência, outras avaliações e critérios de seleção podem ser levados em consideração pelas pesquisadoras em suas carreiras, especialmente na busca por fomento, como aqueles utilizados pelo CNPq e pelas FAPs.

Como abordado no capítulo 1, por meio dos PNPGs é possível observar uma evolução de como o processo de internacionalização foi sendo gradualmente incorporado nos programas de pós-graduação, figurando como metas e objetivos específicos, bem como parâmetros de avaliação. Segundo Rosemeri Nunes Feijó e Helgio Trindade (2021), desde 1994 a Capes utiliza o "nível internacional" como categoria de diferenciação na estratificação de cursos de pós-graduação. Inicialmente classificados entre A, B, C, D e E, os cursos "A"

eram aqueles com “nível internacional”. A agência continua utilizando a internacionalização para diferenciar os programas, sendo as notas 6 e 7 reservadas para programas que possuem iniciativas nessa dimensão. No Anexo E desta tese é apresentada uma breve análise do mais atual documento *Diretrizes Comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação Stricto Senso* da Capes, no qual a internacionalização é compreendida a partir de sete “perspectivas” para a avaliação dos programas. Tudo isso corrobora a ideia de que a internacionalização é uma dimensão que compõe o processo de avaliação dos PPGs, fazendo parte do cotidiano das pesquisadoras que necessitam cumprir tais requisitos para a manutenção ou para o aumento da nota do programa.

Tratando-se especificamente da área da sociologia, o novo Documento da Área da avaliação Capes, disponibilizado para o quadriênio 2025-2028, afirma que “até agora, a internacionalização tem sido um dos fatores essenciais para a distinção da excelência na pós-graduação. A expectativa da área é que essa dimensão permaneça sendo um critério relevante, inclusive para programas com perfil predominantemente regional ou nacional” (CAPES, 2025c, p. 31)[50]. O documento complementa afirmando que será utilizada uma distinção mais precisa para diferenciar programas nota 6 ou 7. Para este último, será necessário demonstrar uma estratégia de internacionalização coerente com o perfil do programa, por meio da articulação de diferentes ações de internacionalização e de parcerias consolidadas a longo prazo. Ou seja, trata-se de uma dimensão mais qualitativa da internacionalização. Já os programas nota 6, deverão demonstrar um “esforço consistente de internacionalização”, medido em métricas mais quantitativas, como números de publicações, de mobilidade docente e discente, de parcerias e colaborações com pesquisadoras de outros países (podendo essas ser mais recentes) etc.

No caso das bolsas Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, a “inserção internacional da/o proponente” é um dos critérios avaliados no processo seletivo. Com efeito, conforme evidenciado em pesquisa anterior (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), bolsistas PQ na área da sociologia tendem a possuir uma trajetória internacional consolidada. Há, também, uma forte correlação entre altos níveis de internacionalização e a progressão para estratos superiores da referida bolsa. Isso representa um ciclo retroalimentado: “aqueles com melhores

[50] No novo ciclo avaliativo, os PPGs deverão escolher um perfil para o programa, entre local, regional ou internacional. A nota independerá do perfil, ou seja, PPGs locais e regionais também poderão ser programas de excelência, atingindo notas 6 e 7. Como o texto explica, em todos os casos, a internacionalização será exigida como fator de distinção de excelência. Isto é, mesmo que o programa escolha o perfil local ou regional, para se tornar de excelência, terá que fomentar processos de internacionalização.

condições materiais concentram ainda mais os recursos escassos, uma vez que, ao se candidatarem a bolsas e financiamentos, geralmente atendem ou superam os requisitos (...)" (KLEIN; NASCIMENTO, 2024, p. 126). De fato, no mais recente edital de bolsas PQ, para atingir o nível mais alto (agora, nível A), o seguinte critério deve ser contemplado:

> Manter intercâmbio regular e produtivo com a comunidade científica internacional objetivada na publicação em periódicos e livros de editoras estrangeiras relevantes para a área, na organização e ou na participação em eventos científicos, na coordenação de convênios de formação de recursos humanos e de intercâmbio de pesquisadores e na docência em instituições estrangeiras, dentre outros (CNPq, 2024, p. 155).

Em suma, a internacionalização é diretamente demandada pelas instituições que organizam o campo científico, tanto para a avaliação dos PPGs, quanto para a distribuição de recursos e financiamentos. Levando isso em consideração, mas sem se afastarem dos demais sentidos até aqui trabalhados, foram frequentes os relatos da internacionalização como uma forma de sobrevivência na carreira acadêmica. A percepção da Joana na fala abaixo ilustra muito bem essa problemática:

> Assim, eu nunca... Tem colegas que gostam muito da internacionalização, que aproveitam toda e qualquer oportunidade para estar no exterior. Não era o meu caso. **Eu realmente senti uma pressão, uma necessidade de fazer essa internacionalização, que vem quando, por exemplo, você manda um projeto para FAPESP ou para outra instituição e no parecer aparece alguma coisa do tipo, questionando ou colocando essa questão da internacionalização como importante**, né? E você começa a perceber que você precisa fazer esse movimento, até porque muitas dessas instituições nem consideram a internacionalização que é feita durante o doutorado. Elas só consideram essa internacionalização que é feita após o doutorado. Então eu comecei a sentir essa pressão. **Obviamente tem uma questão da internacionalização dos pesquisadores por conta da nota do Programa de Pós-graduação. Então em vários momentos a gente começa a sentir essa pressão por fazer internacionalização** (Joana, 2023).

O cenário que Joana descreve, de uma intensificação nas demandas pela internacionalização por parte dos sistemas de avaliação, reforça a ideia de que internacionalizar é uma ação estratégica, uma política de sobrevivência no mundo acadêmico, seja individualmente como pesquisadoras, seja do ponto de vista institucional, como integrantes dos PPGs. As percepções de Daniel, Thiago e Gabriela também vão exatamente nessa direção:

> Então, **eu acho que não é tanto uma imposição, mas muitas vezes é uma necessidade, uma sobrevivência**. Para que a gente consiga ser bem avaliado, para que a gente consiga seguir algumas métricas, alguns critérios

> que são impostos desde ciências mais duras, digamos assim, que por sua vez copiam métricas e critérios que são de outros países, de outras universidades, **a gente tem que ceder em alguns pontos para sobreviver enquanto um local de produção de conhecimento que se quer legítimo. Que quer ser visto enquanto legítimo** (Daniel, 2024).

> A gente conseguiu, no último quadriênio passado, sair da nota 5 para 6, e para nós é fundamental **uma estratégia de sobrevivência** para manter o 6. E em função das políticas da Capes, a gente sabe que o que diferencia o 5 do 6 e do 7 é a internacionalização. Então a gente tem investido muito em todas as modalidades de internacionalização (Thiago, 2024).

> [...] não sei se se resumiria, mas o principal elemento é rede. Entrar numa rede de contato, de informação, de articulações. Acho que isso é um elemento estratégico. **Do ponto de vista da manutenção da carreira individual e do ponto de vista da manutenção do reconhecimento do programa** (Thiago, 2024).

> Eu acho que as pessoas, principalmente as novas gerações, estão muito mais preocupadas com **canais de sobrevivência** do que, propriamente, de produção de conhecimento. Claro que a produção, ela pode acontecer, mas eu vejo que **a precariedade é tão grande, que as pessoas querem fazer redes para sobreviver e ter acesso à continuidade** (Gabriela, 2025).

Conforme desenvolvido na subseção "2.2.1. Internacionalização como articulação entre o local e o global", sociólogas brasileiras não escolhem entre uma carreira local ou internacional, mas utilizam ambas as estratégias no exercício de sua profissão. Considerando todos os desafios do processo de internacionalização a partir das margens, como os já explorados nesse capítulo, uma importante questão emerge: se há meios de se ter uma carreira consolidada e de sucesso com um trabalho focalizado apenas no âmbito nacional, o que faria as pesquisadoras buscarem e investirem ativamente em uma trajetória internacional? O que se ganha com a internacionalização?

Essas são perguntas que podem ser respondidas de muitas formas e, de certo modo, já foram tratadas neste trabalho. Mas a chave analítica de internacionalização como resposta a sistemas de avaliação e de seleção é um caminho interessante para compreender esse fato social. Em *Homo academicus*, Bourdieu (2013) explica como o campo acadêmico é um espaço no qual as agentes situadas disputam diversas formas de capital. É possível analisar que, nesse campo, a internacionalização atua como um marcador de distinção, hierarquizando pesquisadoras e instituições. Participar de congressos internacionais, estabelecer redes estrangeiras, publicar em coautoria e em periódicos internacionais, realizar mobilidade para outros países, entre outras, são ações que trazem acúmulo de capital científico e, assim, prestígio.

Beigel (2016) destaca que, na América Latina, tais práticas se tornaram distintivas ao mesmo tempo que as instituições e as associações profissionais foram criadas. Ou seja, a concessão de "créditos" pelos pares como resultados de estratégias de internacionalização faz parte de um processo de institucionalização da carreira acadêmica (BEIGEL, 2016). Tais créditos são então convertidos em cargos de gestão, comissões de avaliação, acesso a financiamentos etc. Assim, o acúmulo de capital científico é uma forma de legitimação da profissão. Destacando, mais uma vez, o que Daniel (2024) afirmou: "a gente tem que ceder em alguns pontos para sobreviver enquanto um local de produção de conhecimento que se quer legítimo. Que quer ser visto enquanto legítimo".

Um exemplo disso é a relevância da internacionalização para o desenvolvimento de carreiras de sucesso dentro do próprio país. Como exposto no relato de Joana no início desta subseção, na competição por bolsas e financiamento para projetos, mesmo que esses projetos tenham caráter fundamentalmente nacional, a internacionalização entra como um fator distintivo no processo de seleção. A fala de Ana também corrobora isso:

> Acho que tem uma coisa estratégica. Você tem editais hoje que pedem que você tenha internacionalização e agora eles estão sendo cada vez mais específicos, depois do doutorado. Então, isso é uma coisa que, também, pro currículo, em termos formais, no sentido de responder determinadas critérios, determinadas chamadas, também é importante. Por exemplo, **hoje eu to aplicando para alguns editais que, se eu não tivesse tido essa experiência, eu não poderia aplicar**. Eles são explícitos com relação a ter tido experiência internacional depois do doutorado (Ana, 2023).

Com recursos cada vez mais escassos, em razão de um processo contínuo de implementação de políticas de austeridade na área da educação, o afunilamento nas seleções é ainda mais intenso. Além disso, a competitividade própria do modelo de produção capitalista, somada à expressiva expansão do ensino superior, como consequente aumento do número de doutoras, levam as instituições a adotarem formas mais elaboradas de seleção. Ou seja, o campo científico é espaço de uma luta concorrencial e a internacionalização é um marcador de distinção, conferindo capital e prestígio às agentes situadas, o que se traduz em financiamento e posições dominantes. Como relatou Thiago (2024) em sua entrevista: "Essa internacionalização me ajuda a manter a Bolsa PQ, por exemplo. E a Bolsa PQ é um sinônimo de reconhecimento, de distinção, acadêmica. E isso é um elemento que a [universidade que ele é vinculado], por exemplo, valoriza muito".

Neste sentido, é relevante a colocação de Rodriguez-Medina (2019, p. 11) que diz que "os acadêmicos estão muito mais conscientes não apenas das consequências da falta de capital científico de qualquer tipo, mas também das maneiras de alcançá-lo". O entrevistado João deixa isso bem claro:

> **Sendo bem sincero, ao reconhecer como que o jogo científico funciona, a gente percebe que a internacionalização é um fator de prestígio.** Claro que nem só de prestígio viverá a academia, digamos, não adianta você fazer um monte de intercâmbio se você não publica nada. **Mas eu acho que um dos fatores é você ter um currículo internacionalizado. Acho que isso faz diferença principalmente para quem quer jogar o jogo acadêmico** (João, 2024).

A fala de João, construída a partir de um referencial bourdieusiano, explicita justamente a incorporação desse conhecimento tácito quanto à relevância da internacionalização para a manutenção da carreira acadêmica. É, na linguagem do autor, um *habitus* científico. A entrevistada Gabriela trouxe interpretação semelhante:

> [Sobre a importância da internacionalização] eu acho que, dentro das métricas atuais, é a nossa possibilidade de sobrevivência. Então, acho que as novas gerações, felizmente, elas já têm um processo de formação já mais adequado nesse sentido. E já são socializadas para esse aprendizado e **naturalização** disso (Gabriela, 2025).

Dessa forma, há uma opinião compartilhada de que, para atender aos critérios impostos pelos sistemas de avaliação e, assim, acumular capitais diversos, a internacionalização é indispensável. Cabe, aqui, retomar ao conceito de "redes estratégicas" de Rodriguez-Medina (2019). Conforme apresentado na subseção "2.2.2 – Internacionalização como construção de redes", as redes estratégicas são formadas a partir do compartilhamento de uma noção geral dessas regras do jogo acadêmico, baseadas no entendimento dos requisitos de uma carreira acadêmica. Nesse processo, a colaboração entre pesquisadoras de diferentes países é permeada por processos e credenciais, como cartas-convite e acordos de cooperação, e é materializada na elaboração de produtos científicos, como artigos, livros e seminários. Tudo que compõe as redes estratégicas faz parte de uma resposta a demandas hegemônicas do que se espera de um ensino superior internacionalizado, que busca fazer parte de *rankings* e da corrida pela excelência. Isso é sentido pelas docentes:

> Hoje a gente tem essa pressão por produtividade, você tem que publicar, tem que publicar e a gente fica correndo para publicar, publicar em inglês, publicar em outras línguas (Cláudia, 2023).

Não obstante, é fundamental notar, assim como foi feito nas três subseções acima, que a internacionalização não é simétrica e, apesar de compartilharem signos de uma mesma profissão, as relações de poder ainda estão muito presentes nas redes formadas. De todo modo, motivadas por uma estratégia de sobrevivência, as pesquisadoras muitas vezes aceitam essas relações subalternizadas, sem tentar subvertê-las (RODRIGUEZ-MEDINA, 2019). Isso fica especialmente evidente no caso empírico deste trabalho: ainda que as interlocutoras tenham apresentado muitas críticas ao fluxo Sul-Norte, a maioria seguiu essa tendência por, *inter alia*, entender que os sistemas de avaliação conferem capital científico distinto para quem estabelece parcerias internacionais com países específicos. Como a Márcia e Gabriela refletem:

> Também eu fico pensando assim, até que ponto isso também não são padrões que são impostos e que a gente tem que responder a essas demandas e a esses padrões que estão impostos... sem questioná-los? (Márcia, 2023).

> Enfim, não adianta negar [a internacionalização], senão a gente realmente não tem saída. Ao mesmo tempo que eu vejo com certa preocupação a não crítica. E vejo que, por outro lado, essa [busca pela] sobrevivência nos leva, muitas vezes, a não criticar os processos que a gente está inserido (Gabriela, 2025).

Desse modo, pensar na internacionalização como resposta a sistemas de avaliação e de seleção confere ao conceito mais uma dimensão, que se articula a aspectos específicos do fazer científico de lugares periféricos. Aqui há uma convergência entre o que foi discutido no capítulo anterior sobre o modelo Capes de internacionalização e as perspectivas docentes. Ou seja, a narrativa construída pela Capes na busca das UCMs e dos padrões de excelência, importados do Norte Global, impacta diretamente a percepção e os sentidos atribuídos à internacionalização pelas interlocutoras.

2.2.5 Outros sentidos da internacionalização

Outras dimensões e sentidos da internacionalização apareceram nas entrevistas, contudo, de forma mais difusa e menos aprofundada. De todo modo, são relevantes para a tese, mesmo que apresentados sucintamente, uma vez que configuram uma representatividade do papel da internacionalização para as docentes entrevistadas. Além disso, são percepções que, de certo modo, se articulam com as demais trazidas neste capítulo.

Um dos aspectos abordados pelas interlocutoras foi a perspectiva de internacionalização como uma forma de diversificar o conteúdo das disciplinas e os currículos dos cursos, bem como ampliar as perspectivas delas próprias sobre o fazer científico. Essa interpretação ocorre especialmente ao considerarem a mobilidade acadêmica como a principal expressão de internacionalização. Isto é, o que possibilitaria a percepção da internacionalização como promoção de diversidade seria a presencialidade e o cotidiano em instituições estrangeiras. As falas abaixo demonstram essa ideia:

> [Sobre a importância da mobilidade] ter acesso a formas diferentes de fazer pesquisa, ter acesso a conhecer outros estudos, outras análises de outras realidades diferentes, mas que podem levar a um intercâmbio superinteressante (Ana, 2023).
>
> Tenho como projeto dentro da minha trajetória acadêmica, de carreira, ter essas experiências fora do país. Para possibilitar justamente isso, você ter contato com nova literatura, com outras metodologias, com outras dinâmicas de organização da própria universidade, que possam trazer ideias e contribuições para você implementar no seu local de trabalho (Cláudia, 2023).
>
> Ver o mundo por um outro olhar, por uma outra forma de se comunicar. [...] Quando você volta para o Brasil, vê que tem outras formas de ver o mundo, outras formas de pesquisar, outras formas de estudar, outras formas de orientar, outras formas de produzir (João, 2024).
>
> Mas só ter essa constatação de que as coisas funcionam de forma bem diferente já é interessante para a gente um pouco relativizar a forma como a gente faz ciência, a nossa rotina acadêmica, que a gente tende a naturalizar e pensar que todo mundo faz da mesma forma (Thiago, 2023).
>
> [A mobilidade] tirou totalmente a minha zona de conforto. Então era uma perspectiva, inclusive, de melhorar mesmo meus programas de ensino. E aí por isso eu achei ótima a sua pergunta, inclusive. O que esse fazer científico de lá é diferente daqui? Porque essa era a minha pergunta. O que eles estão dando lá que eu não estou dando aqui? O que eu posso incorporar deles? (Catarina, 2024).

As falas acima evidenciam o que Ferreira (2018) observou para o campo da genética humana e médica como "internacionalização para atualização". Isto é, as estadias internacionais funcionam como uma espécie de "reciclagem", pela qual as pesquisadoras se atualizam do que está sendo produzido em outros contextos. Não obstante, para as interlocutoras de Ferreira (2018), o sentido da atualização é construído especialmente em termos de se "alcançar" um conhecimento que falta ou que chega atrasado ao contexto brasileiro. Essa interpretação reforça a condição periférica do país, calcando o Norte como o local em que está a pesquisa de ponta e para onde as pesquisadoras devem ir para "aprender". Já para as sociólogas, como ilustram os excertos destacados, o discurso da atualização está

relacionado à diversidade e à pluralidade, a ter acesso a outras formas de se produzir ciência – não necessariamente inferiores ou superiores à brasileira.

Outrossim, é relevante destacar o que Hebe Vessuri (2010) afirma sobre o processo de circulação e internacionalização no contexto da América Latina. Como a autora argumenta, “é frequentemente observado que a globalização está associada a duas tendências contrárias: uma em direção à convergência e à homogeneidade, e outra à diversidade, por meio de encontros mais amplos e complexos com os "outros" culturais” (VESSURI, 2010, p. 138). Em outras palavras, Vessuri (2010) chama atenção para duas potencialidades da internacionalização, que são diametralmente opostas: a de valorização de uma diversidade de saberes e de culturas e, do outro lado, a de um processo de homogeneização das pluralidades científicas.

Dessa forma, se de um lado, assim como as sociólogas percebem, a mobilidade pode favorecer o reconhecimento de outras culturas, saberes e organizações sociais, de outro, uma internacionalização pautada na mimetização de parâmetros, agendas e métodos do Norte Global pode resultar em epistemicídio. Como foi apresentado na subseção 2.2.1, a sociologia é vista por todas as interlocutoras como um campo muito internacionalizado nesse sentido homogeneizador. Há, portanto, controvérsias na reivindicação da internacionalização como produtora de diversidade. O entrevistado Daniel e a entrevistada Márcia trouxeram em suas reflexões um pouco sobre essas duas tendências em oposição:

> Então tem esse tensionamento no processo de produção do conhecimento. [...] Você aceitar que esses novos corpos, essas novas epistemes adentrem o mundo acadêmico e você não aceitar que o mundo acadêmico seja alterado por essas novas epistemologias que estão entrando, essas novas ontologias que estão entrando com essas pessoas, a gente está fechando a universidade e construindo uma universidade integracionista, uma universidade assimilacionista, que todo mundo tem que produzir desse jeito (Daniel, 2024).

> Porque eu tendo a ver o lado que foi para mim positivo da internacionalização, mas eu poderia talvez dizer... Por exemplo, Florestan Fernandes. Ele não quis que nenhum orientando seu fosse fazer doutorado no exterior. Naquele contexto dos anos 50, 60, ele achava que a pessoa só devia ir para o exterior depois de ter feito o doutorado, porque ela já teria um senso crítico suficiente para resistir aos processos de colonização cultural. E então, de repente, quer dizer, tem esse risco de colonização cultural também (Márcia, 2023).

Conforme sugerido ao longo da tese, a internacionalização realizada a partir de espaços periféricos sofre com a tensão entre preservar sua identidade e ter seu campo

homogeneizado pelo colonialismo intelectual promovido pelo Norte Global. Há, no relato das entrevistadas, a busca por uma produção de conhecimento internacionalizado que valorize as diferentes epistemes. Contudo, a depender de como a mobilidade é incentivada e implementada, ela pode promover justamente o aprofundamento das desigualdades já tão latentes. É preciso analisar como isso reverbera na prática, isto é, em que medida as mobilidades promovidas pelo PrInt geram diversidade? Isso será abordado no capítulo seguinte.

De todo modo, cabe refletir sobre caminhos para uma internacionalização que subverta essas relações de poder assimétricas e que promova, de fato, diversidade, no sentido de ampliação de diferentes formas de práticas científicas. Beigel (2018) identifica vias de circulação da produção científica na periferia, que são independentes dos circuitos *mainstream*, entre elas: a valorização de redes transnacionais em Acesso Aberto, que independem de índices bibliométricos criados por e para o Norte Global; o incentivo à circulação regional, dentro da América Latina, em um fluxo Sul-Sul; e a formação de um *anti-ranking*, ou seja, de formas específicas para se medir a ciência praticada no Sul, desconstruindo a visão do circuito *mainstream* como excelência e o regional como margem. Ao tomar centros e periferias como relacionais, Beigel (2018) enfatiza o poder de "centros periféricos", ou seja, daqueles que, apesar de possuírem uma posição dominada na ciência mundial, alcançaram uma posição dominante dentro das regiões do Sul. Essa característica relacional de centros e periferias é muito relevante para situar o Brasil no cenário global, sem calcificar o Norte como referência. Pedro (2025), que esteve no Chile pelo PrInt, compartilhou essa perspectiva relacional: "eu sei que a gente, o Brasil, o país possui uma produção científica bastante considerável. No Sul Global, a gente não tá mal localizado, [...], mas, no Norte Global, dentro das regras do jogo que foram definidas, a gente tá muito atrás".

Nesse sentido, circulações no eixo Sul-Sul tendem a contribuir mais com a promoção da diversidade. Não obstante, como já foi enfatizado em outros momentos deste trabalho, estar em centros globais não significa dialogar apenas com o Norte. Daniel contou, por exemplo, que os trabalhos e encontros do seu grupo, na Dinamarca, eram todos feitos em espanhol, já que a maioria dos participantes era latino-americana. As falas da Márcia e da Joana também corroboram essa perspectiva:

> Eu não tinha essa noção, né? Que é o quanto eu poderia me aproximar do continente africano, estando em Lisboa. Então eu tive uma interação intensa com intelectuais africanos de várias áreas (Márcia, 2023).

> Mas eu acho que só de conhecer um ambiente universitário novo, né, e a gente poder relativizar várias coisas que a gente tem no Brasil já é uma experiência muito interessante. Porque você acaba tendo contato com pesquisadores de outros lugares também, não só ali de Portugal (Joana, 2023).

Interessante notar que as duas entrevistadas estiveram em Portugal, que pode representar um *hub* do mundo lusófono. Isso tudo acrescenta uma complexidade às categorias centro e periferia, mostrando-se fundamental analisar cada caso concreto dessa circulação, o que será detalhado no próximo capítulo.

Por fim, uma última dimensão que merece ser destacada é a internacionalização como acesso ao que falta. Novamente, a análise de Ferreira (2019) sobre o campo da genética humana e médica indica um campo científico altamente representado em termos de faltas, mesmo que essas sejam parciais. A partir de suas experiências internacionalizadas, as pesquisadoras entrevistadas pela autora compartilharam um entendimento de que falta à ciência praticada no Brasil recursos e infraestrutura, mas também uma "massa crítica", uma maior especialização, dinamismo no ambiente científico, credibilidade e reconhecimento simbólico, entre outros aspectos mais valorativos da prática científica.

No caso da sociologia, por se tratar de uma ciência que (1) exige muito menos recursos e infraestrutura de um modo geral, e (2) é considerada uma área consolidada e de excelência no Brasil, não era esperado que a "falta" fosse um parâmetro para a definição do campo. E de fato, comparando com o campo da genética humana e médica, a sociologia não se identifica em termos de falta. Pelo contrário, houve um discurso quase que homogêneo entre as entrevistadas de que a sociologia feita no Brasil é de qualidade comparável ou melhor do que a feita internacionalmente, como já retratado nas seções anteriores. Mas algumas entrevistadas (Joana, Cláudia, Érica, Pedro, Daniel, Catarina) destacaram que a internacionalização permitiu um acesso a uma infraestrutura que não possuíam no Brasil, relevante para suas práticas científicas. E, em alguns momentos, essa comparação de infraestrutura e de recursos foi estabelecida como um marcador de diferença da prática científica. Mas é importante notar que essa falta não se traduz em termos de falta de qualidade científica, mas de oportunidades e de potencialidades da pesquisa sociológica. Dessa forma, há um entendimento de que a falta de recursos e de infraestrutura, aliada à adoção de métricas e parâmetros do Norte Global, é o aspecto que deixa a ciência brasileira em condição periférica, "para trás".

> Essa desigualdade no acesso aos recursos, numa situação de convergência da exigência do fazer científico, gera distorções na nossa atividade. Então acho que isso aí é algo que a gente tem que pensar a respeito e não tem solução para isso se não uma certa sensibilidade nas agências internacionais em relação ao fato de que você não pode exigir do brasileiro que ganha 50 mil dólares a mesma coisa de um europeu que tá ganhando 1 milhão e 700 mil euros, né? [Risos]. Então é complicado (Roberto, 2025).

> Eu acho que [lá] tem uma estrutura melhor que a nossa. Estrutura de pesquisa. O que você pode oferecer para o pesquisador para ele trabalhar tranquilamente? Lá, eu acho que é oferecido em grande quantidade. Aqui, você meio que vai abrindo caminho na força (Érica, 2023).

> Eu acho, que de uma forma geral, pelos recursos que a gente tem, a gente faz muito com o pouco que a gente tem, sabe? [...] Existe um esforço muito grande. Tem gente que gosta mais, tem gente gosta menos, tem gente que tem mais facilidade, tem gente que tem menos, mas todo mundo, o tempo todo, está sendo mobilizado, incentivado a fazer essa internacionalização. E tamo fazendo, e tamo produzindo coisas em revistas fora, estamos produzindo coisas em colaboração, estamos inseridos em projetos de convênios com instituições estrangeiras. Então eu acho que, no geral, a gente faz muito com o pouco recurso que a gente acaba dispondo (Joana, 2023).

> É mais desafiador estar em uma universidade brasileira por muitos motivos, para o bem ou para o mal. Você está em uma universidade que tem problema com climatização, tem problema com estrutura, tem uma sala lotada, mas, por outro lado, tem um ponto positivo, que é: as pessoas são muito animadas, eles fazem muito de uma situação muito precária, comparado com a Dinamarca (Daniel, 2024).

Analisando as falas acima, é possível perceber uma compreensão de que falta muita coisa no Brasil, mas as sociólogas brasileiras continuam respondendo bem a essas métricas e às demandas da prática científica internacionalizada, invocando um discurso comum de contextos periféricos do "fazemos muito com pouco". O modelo proposto por Keim (2010a) para analisar as dimensões relacionais da circulação do conhecimento é mais uma vez necessário. Nas subseções anteriores, o trabalho acadêmico e a internacionalização foram analisados a partir das dimensões mais propriamente científicas, relembrando-as: (1) as condições de existência e de reprodução; e (2) a posição e o reconhecimento internacional. Desse modo, foram reforçadas, ao longo do capítulo, as dimensões mais valorativas e simbólicas dos desafios da circulação de conhecimento. Contudo, a partir das falas apresentadas aqui, torna-se importante ressaltar que a dimensão extra-científica da infraestrutura também impacta o trabalho acadêmico na sociologia. Uma vez que as dimensões propostas por Keim (2010a) são relacionais, afetando umas às outras, a falta de acesso a financiamentos mais robustos, a salas de aula equipadas, a instituições e centros de excelência, e a bibliografias diversas, por exemplo, limita as chances de desenvolvimento das

dimensões do âmbito científico, contribuindo para a manutenção da sociologia brasileira na condição periférica.

De outro lado, é interessante notar que essa representação da internacionalização não foi compartilhada por todas as interlocutoras. André, por exemplo, fez uma defesa enfática da infraestrutura e do *status* das ciências sociais brasileiras:

> Eu acho que o grande desafio hoje no Brasil é primeiro a gente superar uma certa síndrome de vira-lata. "Ah, é que a nossa ciência... O Brasil não investe em ciência". Isso é falso. Na verdade, o Brasil tem um parque de produção de ciência e de pós-graduação e de editoria científica que produz inveja em vários países, inclusive em vários países do Norte Global. Então, certamente nós temos mais programas de pós-graduação em ciências sociais do que boa parte dos países europeus. O Brasil hoje é o décimo país em termos de produção de artigos científicos, de modo geral, e a maior parte desses artigos científicos é produzido pelas ciências humanas (André, 2024).

Ademais, foi possível observar que, controversamente, na prática, poucas interlocutoras utilizaram a infraestrutura disponibilizada em suas estadias. Com exceção de alguns poucos casos, o relato mais comum foi o uso de um e-mail institucional para acesso a bibliografias, mas nada muito além disso. No capítulo 3, a perspectiva da infraestrutura será abordada a partir das experiências das estadias do PrInt, aprofundando essa questão.

Em suma, neste capítulo, foram apresentados os sentidos da internacionalização tanto na literatura, quanto a partir das percepções e dos discursos das entrevistadas sobre o tema. Para a literatura, a internacionalização ainda permanece um termo de difícil definição, servindo como um guarda-chuva conceitual para inúmeras estratégias, ações e dimensões que explicam o fenômeno. Igualmente, para as entrevistadas, o conceito de internacionalização foi elaborado a partir de diferentes dimensões, algumas mais próximas da literatura e do aparato normativo visto no capítulo 1, outras mais específicas ao ofício e às trajetórias das interlocutoras. Isso demonstra como a internacionalização não é um conceito homogêneo, mas é reinterpretado a partir das condições concretas de trabalho e da realidade situada.

Assim, os dados apresentados e analisados neste capítulo indicam que a internacionalização em contextos tidos como periféricos é permeada por tensões e assimetrias, que vão desde desigualdades materiais até disputas e dominações simbólicas da geopolítica do conhecimento. Como visto, as docentes trouxeram recursivamente os desafios para uma internacionalização mais horizontal, que possibilite efetivas trocas e diálogos, em uma via de mão dupla. Em seus depoimentos, elas também exploraram a internacionalização como um

imperativo institucional e um requisito de produtividade acadêmica. No próximo capítulo, essas percepções serão confrontadas com as experiências. Ou seja, será analisado que tipo de internacionalização as estadias feitas pelo Capes-PrInt estão de fato promovendo, levando em consideração as negociações e dinâmicas entre os contextos local e global. Assim, cabe investigar em que medida as demandas e os sentidos de uma internacionalização se contrapõem aos interesses das interlocutoras e da produção local, e como a sociologia realizada por pesquisadoras no Brasil responde a esse desafio.

3 A internacionalização da sociologia e o programa Capes-PrInt

Nos capítulos 1 e 2, a discussão da internacionalização foi mobilizada por meio da análise da estrutura normativa que organiza e orienta o fenômeno, bem como por uma investigação dos sentidos do conceito de internacionalização encontrados na literatura e nas percepções das pesquisadoras entrevistadas. O terceiro capítulo, por sua vez, explora as formas pelas quais a sociologia tem se internacionalizado na prática, possibilitadas pelas estadias financiadas por meio do Capes-PrInt. O programa é utilizado como estudo de caso para compreender como foram criadas e mantidas as redes de pesquisa, como os países de destino foram selecionados, e de que forma as motivações e os sentidos da internacionalização são concretizados recorrendo à política pública em análise. Ou seja, de que forma os sentidos atribuídos à internacionalização se materializam, ou não, na prática científica. Para tanto, os seguintes objetivos específicos serão tratados: (3) sistematizar os dados referentes ao programa Capes-PrInt no âmbito da sociologia e (4) investigar as percepções, as trajetórias, as experiências e as avaliações das docentes vinculadas a PPGs de sociologia que participaram do programa.

3.1 A internacionalização da sociologia: definindo centros e periferias

Antes de iniciar a análise das estadias financiadas pelo Capes-PrInt, é preciso localizar e aprofundar um pouco mais o debate da internacionalização e de centros e periferias no campo da sociologia. Até então, tratei da dimensão da geopolítica do conhecimento de forma mais geral, entendendo que as assimetrias estruturais, econômicas e simbólicas entre nações são traduzidas em desigualdades na produção e circulação do conhecimento. Mas é preciso investigar aspectos da história da sociologia, seus processos de fundação e consolidação, para compreender de que forma a internacionalização da disciplina vem conformando as relações desse campo científico em termos de centros e periferias.

No capítulo anterior, as categorias “local” e “global” foram analisadas a partir das percepções das entrevistadas acerca de seus trabalhos como sociólogas vinculadas a instituições no Brasil, em um processo de internacionalização do ensino superior. Como explorado, as interlocutoras expressaram uma tensão entre produzir um conhecimento considerado internacionalizado, que as projetasse em um diálogo global, mas que atendesse a

interesses e demandas do contexto local. Conforme discutido, esse tensionamento é comumente vivenciado apenas por pesquisadoras situadas em determinadas latitudes, visto que o trabalho intelectual feito, por exemplo, nos EUA, na França ou na Alemanha são vistos como essencialmente universais, e não como "locais" ou "nacionais". Desse modo, estudos que analisam criticamente a divisão global do trabalho intelectual têm revelado os impactos da hierarquização de "sociologias locais" e uma suposta "sociologia global" (ALATAS, 2003; CONNELL, 2007; ORTIZ, 2016; MARTINS, 2018b), evidenciando que a capacidade de universalizar o trabalho sociológico está muito mais associada ao valor simbólico do local de sua produção do que à sua prática científica em si (KEIM, 2010b). Em um mundo cada vez mais globalizado, interconectado e móvel, esse debate se torna ainda mais urgente.

Para analisar criticamente a conformação de uma "sociologia global", é necessário revisar, mesmo que brevemente, os processos e as narrativas sobre a institucionalização da disciplina. A sociologia é co-constitutiva da modernidade (BHAMBRA, 2014), surgindo ao mesmo tempo do que se entendia ser "o mundo moderno", justamente com o objetivo de explicá-lo. Todavia, para o projeto tido como originário da disciplina, a modernidade teria surgido autonomamente na Europa Ocidental, o que a legitimou como esse *locus* da produção de conhecimento universal (BHAMBRA, 2014; ORTIZ, 2016). Na perspectiva *mainstream*, portanto, a sociologia teria *surgido* deste centro, para então ser *difundida* e institucionalizada em outras latitudes.

Com efeito, Stéphane Dufoix (2022) evidencia como sociologias não-ocidentais dificilmente são reconhecidas pelas literaturas anglófonas, francófonas e germanófonas sobre a história da sociologia. Nas raras ocasiões em que são mencionadas, apenas poucas páginas, ou mesmo poucas linhas, são dedicadas a isso. Ou seja, a história da sociologia, tal como canonicamente estruturada e narrada, é essencialmente a história da sociologia europeia (mais especificamente, de França, Alemanha e Inglaterra) e da sociologia estadunidense. Essa narrativa sustenta a naturalização do fluxo Norte-Sul de exportação-importação de teorias e metodologias sociológicas, reforçando o lugar do ocidente como centro e o "resto" como periferia.

Não obstante, o autor (DUFOIX, 2022) demonstra empiricamente que iniciativas institucionais e práticas sociológicas já estavam em curso em países como Venezuela, Argentina, Colômbia, Japão e China desde o século XIX, e que o desenvolvimento da sociologia nesses contextos não adotou, necessariamente, uma visão europeia ou ocidental da

disciplina, mas assumiu contornos próprios. A cronologia apresentada por Dufoix (2022), que desafia a narrativa *mainstream* difusionista, corrobora a compreensão de que a história da fundação e da institucionalização da sociologia é enunciada a partir da dominação do Norte-Atlântico, sendo difundida por meio do colonialismo e do imperialismo (KEIM, 2010b).

Importante notar que a hegemonia da sociologia estadunidense se deve também à fundação da *International Sociological Association* (ISA), que objetivou unificar a disciplina a partir de normas, práticas, agendas e métodos comuns que, em última instância, vinham dos EUA (SAPIRO, 2023). A criação da ISA foi incentivada e financiada pela Unesco, no contexto pós-Guerra. Inicialmente, era composta por representantes de associações nacionais, limitada a países da Europa Ocidental e aos EUA (MARTINS, 2018b). Em 1956, com a entrada de países comunistas e de outros países do Sul Global, a Associação passou a diversificar seus trabalhos e a se organizar com relativa autonomia em relação às temáticas e agendas. Com a maior diversificação de suas integrantes, mas persistentes assimetrias e hegemonia dos EUA, a dominação ocidental da Associação passou a ser questionada recursivamente. A partir da década de 1970, com uma reforma em seu estatuto, a ISA passou a aceitar o ingresso individual de sociólogas, marcando uma nova fase para a Associação, que deixou de ser estruturada em representações nacionais e passou a ser organizada por Comitês de Pesquisa (*Research Committee*, RC), formando redes transnacionais de conhecimento (SAPIRO, 2023).

A reorganização da ISA em torno de interesses de pesquisa e não mais em nacionalidades, ou seja, o processo de transnacionalização da sociologia, teria como objetivo "realizar reparos necessários por conta de uma negligência anterior para com aqueles representados como "outros" em sua construção da modernidade" (BHAMBRA, 2014, p. 131). Isto é, buscava-se superar as críticas ao pensamento eurocêntrico e norte-americano, retirando da equação os Estados-nação. A transnacionalização da sociologia veio, assim, com a proposição de uma sociologia unificada, uma "sociologia global", que respondesse aos desafios compartilhados pela globalização, entendidos como algo supranacional.

Contudo, esse espaço transnacional criado pela ISA continuou marcadamente assimétrico (MARTINS, 2018b), com baixa representatividade de países do Sul Global de forma geral, mas principalmente em instâncias deliberativas, em cargos editoriais, e em coordenações de RCs da Associação (SAPIRO, 2023), em um processo descrito como uma "sociologia do Norte que celebra a si mesma" (SONNTAG, 1998). Como explica Sapiro

(2023, p. 13), “essas tendências não refletiam apenas o desenvolvimento da sociologia no mundo, mas também as condições materiais para o exercício da profissão”. Daniel refletiu sobre esse contexto em sua entrevista:

> Alguns anos atrás se comprou muito essa ideia da ISA, da *Global Sociology*, da sociologia global. Não vamos falar tanto em sociologias do sul, sociologias do norte, centro e periferia. Vamos falar de uma sociologia global que respeita as diferentes dinâmicas regionais e locais, e que todo conhecimento é provinciano, de uma certa medida, e a partir dessa condição ele consegue se globalizar. Enfim, é um discurso muito abstrato, e que não faz sentido para quem, de fato, está produzindo conhecimento em línguas menores (Daniel, 2024).

A fala de Daniel evidencia o que Sapiro (2023) destaca. A “sociologia global” não superou as hierarquias das sociologias nacionais, mas aprofundou e velou as desigualdades do campo científico em um discurso unificador que, em regra, continuou a privilegiar as sociologias do Norte. Ou seja, o pensamento “global” seria “ao mesmo tempo, situado em sua hegemonia, e não-situado em sua epistemologia” (DUFOIX, 2022, p. 872). Em resposta, um movimento significativo de teorias contra hegemônicas passou a figurar o campo de forma mais ou menos organizada, invocando a produção do conhecimento a partir de sociologias “localizadas” (BHAMBRA, 2014). Assim, “enquanto a internacionalização era, em sua primeira fase, um vetor de imposição de normas profissionais que favoreciam as relações de hegemonia, ela paradoxalmente se tornou uma força de oposição à dominação ocidental” (SAPIRO, 2023, pp. 20-21).

Aqui cabe uma distinção conceitual entre “globalização” e “internacionalização”, uma vez que são termos frequentemente tratados como sinônimos, mas que possuem aplicações diferentes. Globalização refere-se a um fenômeno composto por uma miríade de dimensões e aspectos da vida social, manifestando-se por meio de mudanças em um espaço transnacional, que não se limita às fronteiras de uma nação. É um processo econômico, social, político e cultural que rearranja e afeta os fluxos de conhecimento, valores, pessoas e ideias. A internacionalização, por sua vez, está muito conectada à ideia de Estados-nação, sendo a forma como os países respondem aos efeitos da globalização (GAO, 2019). Desse modo, “o processo de globalização está, em grande parte, fora do controle de IESs individuais e de governos; já a internacionalização pode ser mais direcionada por governos e instituições” (GAO, 2019, p. 33). Assim, “internacionalização da sociologia” corresponde às ações intencionais dos países e das instituições para fazer a ciência circular em outros espaços nacionais. Destarte, enquanto a idealização de uma “sociologia global” é mobilizada no

intuito de organizar e conformar uma história singular, unificada e transnacional da disciplina, como um produto da globalização, as "sociologias locais", isto é, as sociologias tidas como periféricas, têm de empreender esforços estratégicos para se internacionalizarem e serem reconhecidas como parte dessa sociologia global.

A partir dessa discussão, sem sucumbir ao chamado nacionalismo metodológico, considero que o recorte nacional é fundamental para entender as assimetrias da circulação do conhecimento. Em primeiro lugar porque, na contemporaneidade, o trabalho científico é estruturado em instituições nacionais e depende de iniciativas e financiamentos governamentais para circular internacionalmente. São diversos componentes da vida organizada em Estados-nação que facilitam ou dificultam a circulação de pessoas e de conhecimento: vistos, acordos bilaterais, recursos públicos, vínculos institucionais etc. Em segundo, porque, como argumentado, a "sociologia global" não é uma categoria neutra. As formas de inserção internacional e de reconhecimento científico, em maior ou menor medida, refletem as hierarquias históricas entre países. Além disso, como evidenciado pelo modelo analítico de Keim (2010a), aspectos como recursos financeiros, infraestrutura material, idioma nativo, entre outros elementos específicos da realidade cada nação, operam na distinção de centros e periferias.

É igualmente importante notar que a categoria nacional não deve ser utilizada de forma estática, uma vez que centros e periferias são dinâmicos. Isso significa que um país pode ser lido como centro ou periferia a depender do ponto referencial utilizado. Ou seja, é preciso se atentar para os vários "centros" e "periferias" de um campo científico, como tem sido feito ao longo desta tese. Desse modo, se a categorização de centros e periferias deve ser vista de forma relacional, os produtos dessa interação não podem ser vistos de forma dicotômica. Isto é, as sociologias produzidas pelo e no Sul Global não devem ser vistas apenas pela assimilação ou oposição das sociologias do Norte, uma vez que "processos intelectuais podem tomar muitas formas além da simples oposição entre a cópia intelectual ou a pura rejeição de ideias estrangeiras", como Maia (2023, p. 11) explica. Trata-se de subverter a noção de que a sociologia da "periferia" está sempre de alguma forma vinculada à do "centro". As reflexões de Fernando Perlatto (2012) sobre o potencial da categoria nacional para pensar esse processo são relevantes:

> Pensar o nacional, portanto, pode ser também pensar de forma cosmopolita. Trata-se, em suma, do estabelecimento do diálogo com a crítica pós-colonial no sentido de quebrar as formulações essencialistas tanto do mundo europeu

> – rompendo com a idéia de uma modernidade encarada como um modelo sem contradições e paradigmático do dever ser –, quanto dos mundos "periféricos"' que, se por um lado, deixam de ser visto como um bloco homogêneo, por outro, passam a ser interpretados como constituídos por experiências diferentes, não mais marcadas pela *ausência*, *inautenticidade* e *falta*, mas como percursos diferenciados que devem ser compreendidos a partir de suas lógicas próprias e como constituintes da experiência moderna (PERLATTO, 2012, p. 78, grifos do autor).

Perlatto (2012) chama atenção para a urgência de superar a noção de que as sociologias praticadas no Sul Global são localizadas, indígenas e nacionais em seu alcance. E, entrementes, de compreender que uma sociologia verdadeiramente global é aquela em que as múltiplas epistemologias de diferentes nacionalidades são reconhecidas como parte da história da disciplina e, como o autor coloca, legitimadas como experiência da modernidade.

Nessa perspectiva, a internacionalização da sociologia brasileira refere-se às ações intencionais e motivadas para a propulsão e a legitimação dos trabalhos sociológicos realizados por pesquisadoras do Brasil, no âmbito internacional. Como revisado no primeiro e segundo capítulos, há uma pluralidade de ações para promover a inserção da sociologia brasileira no diálogo global, como a publicação em periódicos internacionais e em idiomas estrangeiros, estadias no exterior, recepção de pesquisadoras estrangeiras, tradução de livros, entre outras. Contudo, como também já problematizado por diversas dimensões, nem sempre essas ações resultarão na autonomização e centralização da disciplina. Desse modo, o Capes-PrInt surge como potencial para impulsionar o reconhecimento da sociologia brasileira no âmbito internacional, mas é preciso analisar a prática dessas estadias para isso ser avaliado, como será feito no decorrer deste capítulo. Portanto, a questão central não está apenas em ampliar a circulação internacional do conhecimento sociológico brasileiro, mas em definir os termos em que essa circulação deve se dar.

Utilizando mais uma vez o modelo de centros e periferias de Keim (2010a; 2016), verifica-se que a sociologia brasileira possui elementos que a posicionam ora mais perto do polo periférico, ora mais perto do polo central. Por meio dos relatos das entrevistadas, foi possível perceber que a dimensão material, relacionada à infraestrutura institucional, foi a mais recorrente na explicação das desigualdades globais do campo sociológico e dos desafios para a internacionalização da sociologia brasileira.

> **O que mais chama atenção** quando a gente vai para outro país e aí eu não tive só contato com alguém, mas com outras universidades, **é a questão da estrutura física.** Então essa coisa, assim, de laboratórios, de sala de aula. Você chegar numa sala de aula que tem todos os recursos dentro da sala,

> data show, o computador funcionando, internet, sinal [...]. **A falta de recurso, eu acho que é algo que impacta muito** (Cláudia, 2023).
>
> **Talvez a única coisa que seja muito diferente nos Estados Unidos é que [lá] tem dinheiro para tudo**. Então, acho que essa é a grande diferença. Assim, as instalações são mais limpas, são mais bem equipadas, você tem mais acesso a periódicos, em geral, porque você sempre tem mais dinheiro. Então, é isso. Qualquer um pode desenvolver um projeto de pesquisa inovador lá, porque sempre vai ter, nem que seja, sei lá, 5 mil dólares. Eu acho que essa é a grande diferença. Tem muito mais recurso para tudo. Para pesquisa, para biblioteca, para equipamentos, programas, tudo (Catarina, 2024).
>
> **É muito impressionante a precariedade da infraestrutura das universidades em geral aqui no Brasil**. Eu tô falando assim, de cadeira, de mesa, de luz, de ar-condicionado, porque aqui é muito quente, lá é frio, tudo bem, mas tem épocas que é muito calor, né? Tô falando disso. Diferentes tipos de locais para você estudar. Ah, uma parte que é para você ficar concentrado, para você [ficar em] silêncio, outra parte que você pode falar, que você pode discutir, que as pessoas em geral estudam em grupos. [...] **Então eu acho que é essa coisa da infraestrutura** (Ana, 2023).
>
> **É muito visível a disponibilidade de recursos financeiros que eles têm** para tocar os projetos que eles queiram tocar. E também para responder as demandas da sociedade francesa e da sociedade europeia. **Essa é uma diferença fundamental**, **nós temos que *camelar* loucamente para termos *merréis*** (Roberto, 2023).

Os depoimentos acima, que se somam a diversos outros, trazem como principal entrave para a internacionalização da sociologia brasileira a falta de infraestrutura. Ou seja, um dos principais elementos que diferiria o trabalho sociológico do Brasil e de outros países é a infraestrutura e os recursos disponíveis em cada realidade. O peso dessa dimensão é reforçado quando se observa frases como "talvez *a única coisa* muito diferente dos Estados Unidos é que [lá] tem dinheiro para tudo" ou "*o que mais chama atenção* [...] é a questão da estrutura física". Portanto, em suas percepções, a dimensão material é a que mais impactaria a periferização da sociologia brasileira. De outro lado, se a análise se volta apenas às interlocutoras que foram para a América Latina – Pedro, João e Tatiana –, a dimensão material não é utilizada para retratar a sociologia brasileira como periférica, o que corrobora o entendimento de que centros e periferias são relacionais.

Um desafio para superar o problema da infraestrutura é a própria falta de interesse das elites políticas. O Brasil, como outros países, tem enfrentado nos últimos anos um aumento exponencial do anti-intelectualismo, com constantes ataques à ciência e às universidades (SINHORETTO, 2022). Esse cenário não é recente, mas tem se alastrado desde as políticas de austeridade do governo de Michel Temer (2016-2018), ganhando ainda mais tração durante o

mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Em 2019, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, orquestrou consecutivos cortes orçamentários, afirmando que universidades que estivessem "fazendo balbúrdia" teriam suas verbas reduzidas. Ou seja, o fundamento dos cortes não seria fiscal, mas moral (*Idem*). Como explicado no primeiro capítulo, o próprio Capes-PrInt sofreu com essas políticas de corte, tendo sua abrangência limitada mesmo antes do início de sua vigência. Estes são desafios de uma ordem extra-científica e que vão além do campo da sociologia.

Outro ponto importante da dimensão material refere-se ao vínculo profissional das docentes situadas em universidades públicas. O regime estatutário (também recorrentemente atacado por projetos de reformas administrativas, especialmente de deputados da direita) confere às pesquisadoras uma estabilidade profissional dificilmente encontrada em outros lugares. Ao compararem o fazer científico entre os países, as interlocutoras mencionaram com muita frequência que essa seria uma vantagem do Brasil:

> Lá, os pesquisadores, eles ficam muito tempo numa situação de instabilidade. Então essa coisa de se firmar enquanto estável no quadro de docentes da universidade é uma coisa até mais difícil do que aqui. Eu tenho a experiência de ter feito doutorado, depois eu fiz no pós-doc aqui também, mas aí já fui, ao mesmo tempo, prestando concurso. Era um outro momento também, que a gente tinha mais concursos, né? E a partir do momento que você passa no concurso, você tem um probatório, mas você se estabelece no sistema universitário, você tem uma estabilidade para trabalhar. Lá eu conversava com muitos pesquisadores que faziam esse trabalho de docência, de pesquisa, de estar ali, e sem garantias de que eles iam permanecer. Parece que lá, e na realidade europeia de uma forma geral, cada vez você tem menos professores nesse quadro mais fixo e mais estável. E muitos pesquisadores nessa condição de pós-doc, de ficar tentando emendar uma bolsa na outra para conseguir se manter no ambiente universitário, para ver se então conseguem um espaço, conseguem se firmar (Joana, 2023).

> No caso de Portugal, acho que é geral hoje no mundo, você não tem mais estabilidade, você não tem mais concurso, particularmente. Então, vi professores de cinquenta e poucos anos que agora conseguiram alguma estabilidade. Passaram a vida inteira fazendo projetos. Vejo alunos que antes tinham um projeto, e conversei com professores sobre isso, alunos já formados, que antes tinham contratos mais alargados, agora são só no máximo três anos (Gabriela, 2025).

> A primeira [diferença] é a questão da estabilidade profissional, que professores de universidades públicas brasileiras, em dedicação exclusiva, têm para fazer pesquisa. [...] Essa ilha que é a Universidade Pública brasileira ainda consegue, dentro da lógica da dedicação exclusiva, que os professores tenham um bom salário, tenham estabilidade para fazer pesquisa, em ensino, em extensão, tenham boas condições de trabalho. Isso, na Argentina, é cada vez mais raro, [...] as condições de trabalho deles são bem ruins, comparado com a nossa (João, 2024).

> [...] Às vezes se tem uma visão idealizada, da vida do professor universitário na Europa, e todos os colegas lá, eles perguntavam "mas você tem uma posição fixa?". Todos eles preocupados... Muitos não tinham posição fixa na academia. [...] E já estão com 30 e poucos anos, e não constitui família, não consegue comprar um... eles dizem: eu não consigo me programar para comprar uma casa, para ter família, para nada, porque eu não tenho posição fixa e eu já estou com quase 40 anos (Cláudia, 2023).

Se de um lado, as interlocutoras apontaram a falta de recursos e de uma infraestrutura mais robusta como uma desvantagem do campo científico brasileiro, de outro, o vínculo empregatício das docentes atenua em alguma medida esse contexto. O regime estatutário protege, de certa forma, a autonomia das docentes na organização de suas carreiras. Em que pese a estrutura normativa que organiza as práticas acadêmicas, o fato de serem servidoras públicas estáveis possibilita às docentes atuarem sem a pressão constante da busca por emprego e por renovações de contratos, como identificado por elas em instituições europeias e latino-americanas. Essa estabilidade institucional do contexto brasileiro fornece condições mais favoráveis para a manutenção e consolidação de redes e o desenvolvimento de projetos de pesquisa de mais fôlego.

Tratando-se da segunda dimensão, a de condições de existência e reprodução, que está relacionada à concepção de uma sociologia mais ou menos autônoma ou dependente, algumas ambivalências são percebidas no caso brasileiro. De um lado, assim como em diversos outros contextos, a própria história e institucionalização da sociologia no país se deu a partir do uso e da legitimação do cânone europeu e estadunidense (BORGES, 2024). O uso recursivo desses autores masculinos, brancos e do Norte-Atlântico tem sido sustentado nos currículos dos cursos de sociologia do Brasil ainda hoje (CARVALHO; KLEIN, 2023). Como observado nas entrevistas, as pesquisadoras afirmaram quase em uníssono que a sociologia brasileira já era muito internacionalizada, pensando justamente no vasto conhecimento que as sociólogas brasileiras possuem e mobilizam sobre a sociologia europeia e estadunidense. Como colocou André (2024): “dificilmente você vai encontrar alguma tese, algum artigo, algum livro que não esteja dialogando ali com as principais referências europeias e americanas”.

Não obstante, de outro lado, há um movimento não mais incipiente de revisitar os cânones, criticando a assimilação acrítica das teorias hegemônicas e promovendo a legitimação de epistemologias diversas (BORGES, 2024; SILVA, 2024; CARVALHO; KLEIN, 2023; MAIA, 2023; RIOS; KLEIN, 2022; BARROS; TAVOLARO, 2017; RAMOS, 1996). Um exemplo mais recente é o trabalho de Flávia Rios e Stefan Klein (2022) de reconhecimento de Lélia Gonzalez como teórica crítica. As autoras refletem como sua

produção proporciona elementos para uma teoria do social que explica e critica "as complexas estruturas de dominação e exploração no Brasil e na América Latina" (RIOS; KLEIN, 2022, p. 811). Como Gabriela da Costa Silva (2024, p. 41) argumenta, "conversar sobre Sociologia a partir de diferentes perspectivas tem sido um caminho recorrente para entender a importância das contribuições de vozes nunca antes ouvidas, bem como a possibilidade de que outros sujeitos teorizem sobre a realidade brasileira". Portanto, tomar o trabalho de Lélia Gonzalez como produção teórica revela o potencial criativo e reflexivo da sociologia brasileira, que pode caminhar cada vez mais em direção a sua autonomização.

Em suma, ainda que o colonialismo e a dependência intelectuais permaneçam visíveis e estruturantes no campo da sociologia brasileira, não se trata de um cenário absoluto. Pelo contrário, nossa sociologia tem empreendido esforços tanto para evidenciar essas disparidades, quanto para desafiá-las. Essa foi uma opinião compartilhada entre algumas entrevistadas que, comparativamente, afirmaram que o Brasil está à frente dos outros países (tanto do Norte quanto do Sul Globais) no reconhecimento dessas diferentes epistemes e no uso de uma pluralidade maior de intelectuais:

> Quando você sai do centro de estudos latino-americanos [da universidade nos EUA] e vai, por exemplo, no departamento de sociologia, que foi onde eu também tive mais contato, eles não têm muitos debates. Coisas que já estão dadas, assim, no debate latino-americano, no debate brasileiro, [eles] não têm muito contato. Talvez um pouco com o debate francês. Mas eu acho que essa é uma vantagem nossa [...] (Ana, 2023).

> Eu acho que a gente tem tido um debate mais plural nos últimos anos, que a gente tem se aberto mais para dialogar. [...] Então, esse tipo de diálogo com uma literatura que não parta só do Norte Global, mas que possa dialogar com outros autores, com outras autorias. Eu acho que isso, a gente, de certa forma, tem conseguido avançar mais do que em outros lugares (João, 2024).

> Mas eu acho que a gente está pensando uma produção de conhecimento que também seja um pouquinho mais aberta - e aqui não estou generalizando para todas as áreas - mas [a sociologia brasileira] tem uma abertura maior por um giro epistemológico que talvez não seja tão forte lá (Daniel, 2024).

Esses relatos demonstram o que deveria ser, de fato, considerado a "sociologia global" ou a "sociologia cosmopolita": aquela que reconhece as múltiplas epistemologias e se integra a debates e teorias de diferentes espaços, desenvolvidos por uma *intelligentsia* igualmente diversa. Assim, mesmo que a autonomia da sociologia brasileira não seja suficiente para romper completamente a sua relação de dependência, é preciso reconhecer os avanços do campo, que fazem com que seu posicionamento não seja completamente periférico.

Por fim, em termos da terceira dimensão, que se refere ao reconhecimento e prestígio internacionais, a sociologia brasileira ainda tem muito a avançar. É evidente que, assim como nas demais dimensões, nossa sociologia não se encontra totalmente no polo periférico em termos de reconhecimento e prestígio. Como apresentado anteriormente, o trabalho de Ruvituso (2022) destaca como a teoria da dependência subverteu o fluxo teórico Norte-Sul, sendo recebida de forma abrangente na Alemanha Ocidental. Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, são cientistas sociais brasileiros que tiveram um destaque e reconhecimento internacional indiscutíveis.

Não obstante, os desafios para o acúmulo de prestígio internacional são muitos. Em primeiro lugar, porque essa disputa se dá nos meios de pesquisa e comunicação criados e controlados pelos países centrais. A legitimação do conhecimento no âmbito internacional depende das instituições e dos periódicos das metrópoles (CONNELL, 2019; MAIA, 2023). Em segundo, e de forma interligada, porque a hegemonia estadunidense e a determinação do inglês como língua franca representam uma grande barreira para países de outros idiomas se internacionalizarem. Nesse sentido, a internacionalização da sociologia difere muito de outras ciências, porque para as ciências sociais, o contexto e o idioma do trabalho são axiais para a pesquisa. Como argumenta Tom Dwyer (2013, p. 63), "para explicar a sociologia que se faz em um país para alguém de outro país é necessário prestar atenção à narrativa e ao desenvolvimento conceitual e situar os dois em seus contextos linguísticos e sócio-históricos" (DWYER, 2013, p. 63). Assim, enquanto o inglês é amplamente utilizado pelas ciências "duras", sem grandes críticas ou resistências, para a sociologia, o monolinguismo pode resultar em epistemicídio e na falta de bibliodiversidade, como discutido na subseção 2.2.3 desta tese. Portanto, um dos desafios dessa dimensão reside em como a sociologia brasileira pode ser lida e reconhecida no âmbito internacional, considerando a dependência linguística e contextual relativa às suas fronteiras nacionais.

Cabe considerar que a mobilidade internacional pode contribuir para a autonomia da sociologia brasileira, tanto de forma material, promovendo a circulação de pessoas e conhecimento, quanto de forma simbólica. As falas de Ana, João e Daniel, apresentadas acima, demonstram a importância de "sair da ilha para ver a ilha", ou seja, de como a alteridade contribui para o entendimento de nós mesmos. A compreensão das entrevistadas de que o Brasil possui um grau maior de diversidade epistemológica foi possibilitado pelas estadias no exterior, isto é, pela interação e conhecimento de outras realidades intelectuais.

Com efeito, os impactos positivos do contato com outras culturas acadêmicas foi um ponto trazido em muitas entrevistas, como apresentado brevemente na última subseção do capítulo anterior. Se a concepção de centros e periferias é, muitas vezes, fruto de um sistema valorativo (NEVES, 2023), conhecer realidades distintas pode contribuir para que o entendimento da sociologia brasileira como periférica seja relativizado. Portanto, uma das propostas deste capítulo é investigar se e como o Capes-PrInt contribuiu para o desenvolvimento, autonomia e reconhecimento da sociologia brasileira, entendendo centros e periferias de forma relacional e dinâmica.

3.2 O processo de internacionalização da sociologia pelo Capes-PrInt

Conforme apresentado na introdução e no capítulo 1, o Capes-PrInt foi lançado por meio do Edital 41/2017 que selecionou 36 IESs para receber bolsas de mobilidade acadêmica. Neste certame, há um total de 25 universidades que reúnem, em conjunto, 28 Programas de Pós-Graduação que ofertam o curso de doutorado na área de avaliação de sociologia da Capes[51]. Contudo, ainda que façam parte de uma IES credenciada, nem todos eles foram de fato participantes do Capes-PrInt. No total, apenas 17 PPGs[52], situados em 15 universidades, participaram efetivamente do programa. Isso corresponde a aproximadamente 33% do total de 51 PPGs de sociologia *stricto sensu* em funcionamento no Brasil, uma inserção bastante limitada. A abrangência do PrInt tem sido uma das principais críticas ao programa, visto que a grande maioria dos PPGs ficaram sem acesso à principal política de internacionalização do país (LEÃO; NOGUEIRA; CASTRO, 2024).

Cabe salientar que o fato de certas universidades incluírem, e outras não, a participação do PPG de sociologia no seu projeto institucional deve-se à forma descentralizada da elaboração dos projetos de internacionalização, que tem, por consequência, a adoção de diferentes caminhos para a execução e o cumprimento dos objetivos e demandas previstos pelo Capes-PrInt. Destarte, há universidades que optaram por priorizar PPGs que possuíam, no mínimo, nota 5 na avaliação da Capes, como a UnB e a UERJ. E há

[51] Há universidades que possuem mais de um PPG avaliado na área de sociologia, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

[52] São eles: PPGCS/PUC-RIO; PPGSCP/PUC-RS; PPGCS/UERJ; PPGS/UERJ; PPGCS/UFBA; PPGS/UFC; PPGS/UFMG; PPGS/UFPB; PPGS/UFPE; PPGS/UFPR; PPGS/UFRGS; PPGSP/UFSC; PPGS/UFSCAR; PPGSOL/UNB; PPGCS/Unicamp; PPGS/Unicamp; PPGS/USP.

universidades, por sua vez, em que programas nota 4 também puderam participar, como é o caso da Unicamp e da UFPB[53]. Há, ainda, PPGs que não conseguiram ter seus projetos aprovados ou simplesmente não conseguiram organizar sua participação no exíguo prazo que as universidades tiveram para elaborar seus Projetos Institucionais de Internacionalização.

A tabela 7, abaixo, apresenta as universidades em que os PPGs de sociologia participaram do PrInt, dispondo a quantidade de bolsas que cada uma utilizou no âmbito da sociologia. Importante relembrar que a coluna "bolsas para o exterior" corresponde a soma das modalidades "doutorado-sanduíche", "professor visitante júnior", "professor visitante sênior" e "capacitação"; e a coluna "bolsas para o Brasil" corresponde a "professor visitante", "pós-doutorado" e "jovem talento".

Tabela 7 - Distribuição de bolsas do Capes-PrInt na sociologia por instituição

IES	Bolsas para o exterior	Bolsas para o Brasil	Total
UnB	20	3	**23**
UERJ	17	5	**22**
USP	20	1	**21**
UFBA	15	5	**20**
Unicamp	11	6	**17**
UFSCAR	14	2	**16**
UFPR	11	2	**13**
UFSC	10	2	**12**
UFRGS	5	5	**10**
UFPE	8	2	**10**
PUC-RS	7	1	**8**
PUC-RIO	5	0	**5**
UFMG	4	1	**5**
UFC	4	0	**4**
UFPB	4	0	**4**
Total:	**155**	**35**	**190**

Fonte: elaboração própria, com dados da Capes obtidos pelo Fala.BR (2025).

Interessante observar que, na sociologia, as IESs que mais utilizaram bolsas não são as mesmas que mais receberam cotas do programa de modo geral (Anexo D). A UnB, por exemplo, recebeu 419 bolsas no total, ao passo que a USP recebeu 2.176. Como Daniela Alves de Alves e Victor Luiz Alves Mourão (2024, p. 134) explicam, a maior autonomia das universidades em seus processos decisórios "permitiu uma concentração ainda maior de recursos nas áreas de conhecimento e nos programas de pós-graduação já dominantes nas

[53] Informações retiradas dos Planos de Internacionalização de cada universidade, disponíveis em seus sítios eletrônicos.

instituições". Nesse sentido, uma explicação possível para esse contexto seria que determinados PPGs de sociologia ocupam posições de maior centralidade ou prestígio institucional, possuindo maior capacidade de captar recursos dentro do próprio processo seletivo interno das IESs. É importante ressaltar que analisar tal hipótese demandaria um estudo mais aprofundado sobre as dinâmicas internas de cada universidade, o que não é um objetivo desta tese. Mas cabe refletir um pouco sobre essa lógica a partir das entrevistas, uma vez que algumas interlocutoras trouxeram a questão das disputas no processo de implementação do PrInt. Assim, vale mencionar um trecho da entrevista de André, já apresentado anteriormente:

> Então, eu costumo dizer que o Capes-Print foi o nosso primeiro cavalo de troia, porque parece um presente, mas aí os programas vão ter que definir os seus critérios de distribuição de recursos, e isso é muito maluco. Por exemplo, **em geral, pessoas que já têm mais redes internacionais acabam se beneficiando nas disputas internas, quando o programa tem uma certa ideia de produzir redes internacionais** (André, 2024).

De modo semelhante, a entrevista da Érica mostra como essas disputas se deram dentro dos próprios departamentos e PPGs.

> Eu achei que a universidade, pra vencer a concorrência, usou a estratégia que era possível, mas no meu ponto de vista não foi a melhor, mas foi a vitoriosa, então ela termina sendo a melhor. [...] **ela reforça alguma coisa que a gente experimenta todo dia dentro da universidade, que são grupos de pessoas bem mais velhas, que estão sempre concorrendo, que estão sempre vencendo, e que pela idade, pela trajetória vão ter as suas redes, mesmo que artificiais ou formadas por conveniência eles sempre vão ter e sempre vão estar lá e sempre vão poder concorrer dessa forma**, se a exigência for essa por grupos. Então eu achei que foi uma forma muito excludente de concorrer [...] porque **ela reforçou coisas que... formas de funcionamento da universidade, formas de funcionamento do meu departamento que atravancam nossa vida cotidianamente, atrapalham a nossa vida cotidianamente que é o fortalecimento desses grupos de pessoas que são muito antigas, muito mais velhas, que já não têm o mesmo fôlego, então muita gente nova ficou de fora disso, muita gente que poderia dar uma contribuição interessantíssima, não pôde participar** (Érica, 2023).

As falas de André e Érica revelam como o acúmulo de capital científico foi crucial na competição por recursos no contexto do PrInt. Nesse sentido, a lógica da internacionalização segue um ciclo vicioso, no qual aqueles que possuem mais prestígio, e uma trajetória

internacional consolidada, têm seus projetos priorizados[54]. Com isso, conseguem alimentar suas redes e reforçar ainda mais sua distinção no campo. Desse modo, é preciso cautela ao atribuir aos PPGs uma identidade coletiva e homogênea, visto que esses também são espaços de lutas. Embora a crítica apresentada por Érica se refira à forma como o programa foi organizado dentro de sua universidade, e não necessariamente à concepção do PrInt em si, ela pode ser extrapolada. Ao focalizar as IESs no processo decisório, o programa dá margem para que as disputas e as acomodações de interesse que já ocorrem na dinâmica cotidiana de cada instituição ganhem ainda mais tração. Assim, o Capes-PrInt é também um campo de disputa, e as distribuições iníquas de bolsas refletem como as desigualdades presentes no ambiente universitário são reproduzidas e reforçadas.

Outro ponto que a Tabela 7 evidencia é que, apesar de o Capes-PrInt ter o objetivo de promover rotas bilaterais, incentivando a internacionalização em casa, a quantidade de bolsas utilizadas para a recepção de sociólogas no Brasil foi muito menor do que aquelas voltadas para o envio de brasileiras ao exterior, sendo apenas 18,4% do total. Esse número está abaixo do total geral do programa, que destinou 28,6% das bolsas para a recepção de pesquisadoras no Brasil. Ou seja, a sociologia priorizou a mobilidade de saída e, como a Tabela 8 abaixo apresenta, para países do Norte Global.

Tabela 8 - Países de destino do Capes-PrInt no âmbito da sociologia

País de destino	Número de bolsas (% do total)
EUA	34 (22%)
França	26 (16,7%)
Espanha	20 (12,9%)
Portugal	17 (11%)
Reino Unido	16 (10,3%)
Alemanha	10 (6,4%)
Argentina	5 (3,2%)
Canadá	4 (2,6%)
Bélgica	4 (2,6%)
Itália	4 (2,6%)
Suíça	4 (2,6%)

[54] De outro lado, pode-se argumentar que a estrutura desse "ciclo vicioso" pode ser relevante para garantir a continuidade das redes, que, como visto na subseção 2.2.4, dependem de trabalhos e contato constante para serem alimentadas e mantidas. Além disso, ainda que não tenham tido seus projetos priorizados no PII, André e Érica efetivamente conseguiram bolsas para realizarem a mobilidade internacional, o que relativiza em certa medida seus argumentos críticos.

México	3 (1,9%)
Holanda	2 (1,3%)
Irlanda	2 (1,3%)
Suécia	2 (1,3%)
Chile	1 (0,65%)
Dinamarca	1 (0,65%)
Total:	**155 (100%)**

Fonte: elaboração própria, com dados da Capes obtidos pelo Fala.BR (2025).

EUA, França, Espanha, Portugal, Reino Unido e Alemanha concentram, juntos, quase 80% das bolsas utilizadas na área da sociologia. Com exceção de Argentina, México e Chile (que juntos reúnem menos de 6% das bolsas), os demais países de destino são todos do Norte Global, seguindo a tendência histórica já confirmada em tantas análises (KLEIN; NASCIMENTO, 2024; NEVES; BARBOSA, 2020; HITNER; CARLOTTO, 2017). Assim, embora as sociólogas adotem um discurso mais atento e consciente dos problemas causados pelas assimetrias da internacionalização, o fluxo Sul-Norte da mobilidade acadêmica não tem sido substancialmente desafiado. Vale lembrar que o PrInt definiu uma lista de países prioritários e que 70% das bolsas deveriam ser destinadas para tais colaborações. Ou seja, apesar de não proibir, tratou-se de um programa que desincentivou o fluxo Sul-Sul. Isso reforça o argumento de que, se o Brasil quiser ampliar parcerias com regiões como América Latina, África e Ásia, é necessário que as políticas públicas direcionem explicitamente esse objetivo, já que o caminho socialmente legitimado continua sendo o que se observou no PrInt. Igualmente interessante notar que, das 35 bolsas destinadas à recepção de sociólogas estrangeiras, 40% das pesquisadoras vieram da América Latina, sendo 11 da Argentina, 1 do Chile, 1 do México e 1 do Peru. Apenas uma pesquisadora estadunidense recebeu bolsa para uma estadia no Brasil, o que representa um descompasso em relação à quantidade de docentes e discentes que foram para os EUA. Mais uma vez, essa dinâmica representa bem como centros e periferias devem ser analisados de forma relacional, uma vez que o Brasil pode ser visto como centro para determinados países e periférico para outros. Esses dados também reforçam a necessidade de se realizar análises localizadas, de acordo com cada área do conhecimento, visto que os dados gerais do programa não correspondem necessariamente à realidade de cada disciplina.

Como mencionado anteriormente, um dos princípios do PrInt foi a maior atribuição de responsabilidade às IESs e aos IPs em seus processos de internacionalização. A descentralização da gestão por parte da Capes e a respectiva concentração nas universidades

teve, por consequência, uma maior diversidade de projetos e estratégias de internacionalização, desenvolvidos no contexto de cada instituição. De fato, ao analisarem os Planos de Internacionalização das 36 instituições participantes do programa, Morosini *et al*. (2023) identificaram uma variedade de estratégias desenvolvidas pelas IESs, respondendo a diferentes modelos de internacionalização. Desse modo, houve uma multiplicidade de formas de gestão do programa, variando de universidade a universidade. Como explicam Alves e Mourão (2024, p. 133):

> Algumas universidades deixaram a cargo dos programas de pós-graduação e dos coordenadores dos projetos ou coordenadores de áreas dos projetos a definição das bolsas; em um segundo modelo os editais selecionavam planos de trabalho dos projetos, para posterior definição de bolsistas; em um terceiro modelo o comitê gestor concentrou as tarefas de organização dos editais e seleção dos bolsistas. Desse modo, o processo de descentralização política relacionada a alocação de recursos (especialmente bolsas) abriu espaço institucional de experimentação administrativa, com diferentes modos de decisão sendo testados e, frequentemente, corrigidos e reconfigurados.

Como cada instituição desenvolveu seu próprio modelo de implementação das bolsas, torna-se mais complexo realizar uma análise geral da inserção dos PPGs de sociologia no Capes-PrInt. Ademais, assim como os autores (ALVES; MOURÃO, 2024) ressaltaram, esses modelos foram sendo testados, corrigidos e reconfigurados ao longo da implementação do programa. Essas reorganizações se deram muito no cotidiano das universidades, e não estão sempre disponibilizadas de forma explícita ao público. Dessa forma, as informações e análises aqui dispostas se referem àquelas encontradas em documentos oficiais, nos sites das instituições e em editais das pró-reitorias e dos PPGs, para além dos relatos das interlocutoras.

De forma geral, em seus PIIs, as instituições deveriam organizar as áreas estratégicas de conhecimento para internacionalização em temas e projetos. Em algumas universidades, a distribuição de bolsas se manteve fortemente conectada aos projetos propostos no PII, como é o caso das duas PUCs. Os editais previam quantas bolsas cada projeto iria receber e as candidatas deveriam justificar seus planos de pesquisa de acordo com o projeto que estaria concorrendo. Em outras instituições, como na UnB, as bolsas foram distribuídas aos PPGs e as atividades de pesquisa propostas para as estadias no exterior deveriam se alinhar a algum dos temas gerais, possibilitando uma maior flexibilidade de agendas e destinos. A Tabela 9, em seguida, traz de forma sistematizada como cada universidade se organizou, dispondo quais temas e projetos os PPGs de sociologia participaram.

Tabela 9 - Temas e projetos da sociologia no Capes-PrInt

IES	Temas e projetos em que a sociologia se inseriu
PUC-RIO	1. Dinâmicas sociais. 1.1 Movimentos sociais e esfera pública. 2. Governança e Políticas Públicas. 2.1 Interfaces das Polícias e das Forças Armadas na defesa e na segurança da América Latina.
PUC-RS	1. Mundo em Movimento: Indivíduos e Sociedade. 1.1 Aspectos macro e microeconômicos associados ao desenvolvimento econômico, social, humano e ambiental.
UERJ	1. Cultura e teoria social: focalizando Direito, trabalho e subjetividade. 1.1 Cultura, subjetividade e emoções. 1.2 Democracia, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas. 2. Políticas Públicas e Teoria Social. 2.1 Análise de campanhas públicas para prevenir a violência de gênero no Brasil 2000-2017.
UFBA	1. A modernidade e os desafios da formação brasileira. 2. Cidade, história, cultura e poder. 3. Redução das desigualdades sociais extremas e duráveis. 4. Restrições ao desenvolvimento econômico e redução da desigualdade.
UFC	1. Gestão e Segurança hídrica e de resíduos frente às mudanças climáticas. 1.1 Resiliência dos recursos hídricos em um mundo em mudança: clima e sociedade. 2. Tecnologias sociais. 2.1 Tecnologias socioambientais e metodologias na sustentabilidade territorial: alternativas comunitárias frente as mudanças climáticas.
UFMG	1. Sustentabilidade, manejo de risco e governança. 2. Novas tecnologias e fronteiras da ciência. 3. Saúde e bem-estar. 4. Direitos humanos.
UFPB	1. Territórios da diversidade: educação, linguagens, mediações culturais e políticas públicas. 1.1 Mediações sociais, educativas, culturais, linguísticas e políticas em contextos marcados pela diversidade. 1.2 Concepções de espaços, territórios e redes em contextos marcados pela diversidade.
UFPE	1. Estado e sociedade na contemporaneidade global: dinâmicas de desigualdade e desenvolvimento. 1.1 A recepção da obra de Pierre Bourdieu na Sociologia Brasileira. 1.2 Globalização da agricultura e desigualdades sociais: Políticas Públicas, Alimentação, Condições de Trabalho e relações de gênero. 1.3 O ‘pós-colonial’ no mundo de língua portuguesa e o lugar

	das literaturas africanas na ‘literatura mundo’.
UFPR	1. Democracia, cultura e desenvolvimento. 1.1 Políticas Públicas e Mudanças Sociais. 1.2 Espaço, sociedade e desenvolvimento: desafios contemporâneos. 1.3 SmartMinds: internacionalização das humanidades na esfera pública digital. 1.4 Relações de poder, assimetrias e direitos humanos.
UFRGS	1. Desenvolvimento sustentável, diversidades, mudanças climáticas, cooperação internacional, sustentabilidade ambiental, social e econômica, incl. Asp. Históricos, políticos, culturais, éticos e legais. 2. Impacto, desenvolvimento, acesso às e inserção das novas tecnologias, inteligência artificial, tecnologias da informação e robótica no futuro do trabalho. 3. Cidades inteligentes, urbanizações complexas, indústria 4.0 e economia do compartilhamento. 4. Cadeia da alimentação e agricultura, segurança alimentar. 5. Formação de recursos humanos de alto nível para atuação em áreas estratégicas.
UFSC	1. Linguagens, interculturalidade e identidades. 1.1 Desafios da universidade contemporânea no mundo globalizado: cultura e formação em perspectiva comparada, Brasil e Alemanha.
UFSCAR	1. Educação e processos humanos para transformações sociais. 2. Revolução nas indústrias e cidades – indústria 4.0 e as cidades inteligentes.
UnB	1. Desigualdade, globalização e seus efeitos sobre a sociedade contemporânea. 2. Diversidade, práticas sociais e a afirmação de direitos.
Unicamp	1. Democracia e desenvolvimento econômico, cultural e social. 1.1 Olhares cruzados sobre democracia: avanços, fluxos, retrocessos e contradições. 1.2 Diferença e diversidade: desafios contemporâneos para as Ciências Sociais. 1.3 Metodologia e Ensino: desafios e inovações nas Ciências Humanas.
USP	1. Arte e humanidades. 1.1 As múltiplas dimensões da desigualdade: Brasil em uma perspectiva comparada.

Fonte: elaborado própria, com dados dos PIIs e dos *sites* das instituições participantes (2025).

A lista de temas e projetos acima oferece um panorama sobre a agenda que a sociologia brasileira objetiva internacionalizar. É evidente que há um componente estratégico na definição dessas temáticas, uma vez que elas não são exclusivas aos PPGs de sociologia, mas transdisciplinares. Isso resultou, muitas vezes, em temas mais genéricos, que

funcionaram como um guarda-chuva de projetos das mais diversas áreas. Todavia, os programas de pós-graduação em sociologia participaram ativa e coletivamente da elaboração desses projetos, e é possível notar uma congruência entre os temas do PrInt e aqueles mais pesquisados no campo da sociologia brasileira, como será analisado a seguir.

No balanço bibliográfico organizado por Luiz Augusto Campos, Mariana Chaguri e Lorena Fleury (2020), as autoras identificaram doze temas recorrentes nos artigos publicados em periódicos da sociologia, sendo eles: movimentos sociais e ação coletiva; estratificação de classe; estudos de gênero; teoria sociológica no Brasil; pensamento social brasileiro; relações raciais; criminalidade e violência; estudos rurais e do meio ambiente; sociologia do trabalho; sociologia da cultura; sociologia da educação; e sociologia da religião. Mariana Siracusa Nascimento (2021), por sua vez, identificou as principais temáticas dos projetos de pesquisa dos PPGs de sociologia, sendo elas na seguinte ordem de prevalência: cultura; teoria social; política; violência; trabalho; educação; estudos rurais; ciência e tecnologia; estudos urbanos; gênero e sexualidade; meio ambiente; entre outros. Ainda, o recente trabalho de Campos *et al.* (2023) evidenciou que os tópicos dominantes mais recorrentes nas teses defendidas em PPGs de sociologia de 2006 a 2016 foram: trabalho e economia; cultura; crime e violência; políticas públicas; rural; gênero; democracia; religião; educação; entre outros.

Outrossim, os temas mais recorrentes identificados nos projetos do PrInt na área da sociologia foram: cultura; políticas públicas; desenvolvimento; desigualdades; meio ambiente; e tecnologia[55]. Todos eles foram abordados em ao menos cinco PIIs e se conectam diretamente aos achados das pesquisas de Campos, Chaguri e Fleury (2020), de Nascimento (2021) e de Campos *et al.* (2023). O gráfico 4, abaixo, apresenta a frequência dos principais temas em ordem decrescente, indicando em quais IESs eles foram citados.

[55] É relevante a consideração de Campos, Chaguri e Fleury (2020, p. 10) sobre o empreendimento de agrupar as produções bibliográficas em temas, uma vez que "os temas em si são construções sociológicas que assumem diferentes formas e fronteiras a depender do contexto de referência". Contudo, embora reconheça que cada categoria possa admitir múltiplas interpretações, elas foram construídas a partir da leitura e análise dos títulos e resumos dos projetos, com base na identificação e agrupamento dos termos mais recorrentes, independentemente das nuances e particularidade do uso de cada conceito pelos PPGs.

Gráfico 4 - Frequência dos temas do Capes-PrInt na sociologia

Fonte: elaboração própria (2025).

Interessante notar que "cultura" também foi o tema mais recorrente entre os projetos de pesquisa analisados por Nascimento (2021), e entre as teses investigadas por Campos *et al.* (2023)[56]. Do mesmo modo, "política" ocupa uma posição dominante em todas as pesquisas mencionadas. Como Nascimento (2021, p. 168) afirma, "o destaque das áreas "Política" e "Cultura" entre as temáticas mais frequentes, mostra a estreita influência que a Antropologia e a Ciência Política exerceram e ainda exercem na formação e no desenvolvimento da Sociologia brasileira, considerando que elas são os objetos de investigação por excelência desses campos". No caso do Capes-PrInt, a transdisciplinaridade inerente à elaboração dos projetos confirma bem essa máxima.

"Desenvolvimento" também aparece como uma agenda forte nos projetos do PrInt, o que é coerente com a história da sociologia. A temática do desenvolvimento é consolidada

[56] No caso da pesquisa de Campos *et al.* (2023), cultura foi o segundo tema mais recorrente se considerado todo o período analisado, mas foi o mais dominante no último ano da análise, correspondendo a 10% das teses do ano de 2016.

desde a década de 1960 (LIEDKE FILHO, 2005) e, como já explorado, as teorias desenvolvimentistas encontraram grande eco internacionalmente (RUVITUSO, 2022), o que corrobora a estratégia de se investir nessa agenda no processo de internacionalização da disciplina. Ao mesmo tempo, é uma agenda que vem perdendo espaço nos PPGs de sociologia, não sendo mais tão dominante entre os temas trabalhados com maior frequência pelo campo (CAMPOS *et al.*, 2023; NASCIMENTO, 2021).

"Desigualdade", que aparece nos projetos de cinco universidades, é também uma temática bem estabelecida na sociologia brasileira, com grupos de trabalho nas principais associações e eventos acadêmicos. Ademais, diferentemente de "desenvolvimento", com o aumento das desigualdades locais e globais, é um campo que tem ganhado cada vez mais espaço central nas discussões sociológicas (FERNANDES; SALATA; CARVALHAES, 2017). Assim, *grosso modo*, pode-se afirmar que há coerência entre os temas do Capes-PrInt e as áreas de pesquisa historicamente privilegiadas pela sociologia brasileira, bem como aquelas mais internacionalizadas.

Considero, ainda, ser de suma importância destacar a ausência de termos como "raça" e "gênero"[57] dos projetos, e a consecutiva prevalência de conceitos macrossociológicos como "desigualdades" e "diversidade". Nesse caso, não se pode argumentar que a escolha de se retirar tais termos foi estratégica para abranger mais áreas do conhecimento, uma vez que os temas de raça e gênero também podem ser tratados de forma transdisciplinar e interseccional, como os outros priorizados. Como evidenciado por Campos *et al.* (2023), raça e gênero constituem temas estáveis na sociologia, presentes de forma constante nos trabalhos sociológicos das últimas décadas. Assim, a ausência de menções diretas a temas tão caros à sociologia brasileira pode indicar (1) que, institucionalmente, as contribuições desses campos continuam invisibilizadas pelo cânone *mainstream*; (CARVALHO; KLEIN, 2023); e/ou (2) que no processo de internacionalização via Capes-PrInt, foram escolhidos temas que aderem mais às agendas de outras ciências e áreas do conhecimento.

Esse segundo argumento fica ainda mais evidente quando se percebe a inclusão de temas menos tradicionais para a sociologia brasileira, como "indústria 4.0", "cidades

[57] O termo "raça" e suas variações não aparecem nenhuma vez, em nenhum tema ou projeto. O termo gênero está presente em dois projetos, mas relacionado a outras temáticas, como violência e meio ambiente. São eles: "Análise de campanhas públicas para prevenir a violência de gênero no Brasil 2000-2017", da UERJ; e "Globalização da agricultura e desigualdades sociais: Políticas Públicas, Alimentação, Condições de Trabalho e relações de gênero", da UFPE.

inteligentes", "tecnologias sociais", "novas tecnologias", "inteligência artificial". Isso indica o predomínio das pautas do campo das STEM, que não necessariamente se comunica com as demandas locais da disciplina. Percebe-se, portanto, uma certa tensão entre a autonomia do campo e a conformidade estratégica de um projeto de internacionalização, sugerindo um conflito entre o que é central para a sociologia brasileira e o que é tido como prioritário para a internacionalização do ensino superior.

Desse modo, a inclusão dessas temáticas é também resultado da interdisciplinaridade pela qual os projetos foram formulados e executados, o que não configura um processo neutro. Para além das conexões com as diversas áreas das ciências sociais e humanas comumente estabelecidas, essa forma de construção do PrInt possibilitou o diálogo com áreas cuja cooperação com a sociologia não é tão usual. O PPGS/UFC, por exemplo, elaborou o projeto intitulado "Resiliência dos Recursos Hídricos em um Mundo em Mudança: Clima e Sociedade", juntamente com o PPG de Recursos Hídricos e, também, o projeto "Tecnologias socioambientais e metodologias integradas na sustentabilidade territorial: alternativas comunitárias frente as mudanças climáticas", com os PPGs de Ciências Marinhas e Enfermagem, áreas normalmente distantes da sociologia. Uma das entrevistadas relatou como foi esse processo de negociação na elaboração interdisciplinar dos projetos em sua instituição:

> Foi um projeto interinstitucional e aí nós dividimos por campo, foi dividido por campo. Biologia, matemática, ciência da computação, jurídico e o campo das ciências sociais e humanas. Então, eles fizeram essa proposta [...] e a gente pensou, vamos entrar em todos que a gente puder. E aí a gente fomentou que os professores participassem. Então na sociologia nós participamos do [projeto] de comunicação, junto com o direito, junto com o pessoal da educação física... Nós entramos em tudo que a gente pôde. [...] Porque assim, foi um processo também muito experimental. Como é que você junta e dialoga e organiza de forma coletivamente, e junta campos tão diferentes? Com pesquisadores tão diferentes? Com questões tão diferentes? Então foi um grande desafio que a universidade teve, e aí, do ponto de vista individual, os professores também foram desafiados a como que eles podiam entrar nesses eixos a partir da sociologia. Nesse, por exemplo, que foi o que me financiou, a ida para o México, era o [nome do projeto]. Veja, era um campo que juntava enfermagem, que juntava educação física, sociologia, e tinha mais algumas outras... saberes, campos disciplinares. Então foi um super desafio. Como é que eu entro nesse campo? **Como é que eu faço de forma interdisciplinar e, ao mesmo tempo, asseguro o meu campo** [...]? (Tatiana, 2024).

Tatiana toca em um ponto muito importante dessa lógica de interdisciplinariedade dos projetos do PrInt, que se refere às disputas entre os campos científicos. No processo de

implementação do programa, certos PPGs tiveram uma inserção mais privilegiada do que outros (ALVES; MOURÃO, 2024). João apresentou crítica semelhante:

> Eu acho que o programa, ele tem que dialogar mais com as ciências humanas, sociais. Porque geralmente, **a gente está cada vez mais subsumido dentro da lógica de internacionalização de outras áreas que não a nossa**, que não têm o nosso ritmo de produção, que não têm os nossos critérios de legitimidade. Acho que a gente tinha que ter um programa que valorizasse melhor o potencial de cada uma das áreas. Eu acho que esses programas de internacionalização, às vezes, estão muito focados na lógica de produção científica de áreas que não são a área das ciências sociais, não são a área das ciências humanas. Então, acho que esse é um ponto fraco do programa (João, 2024).

Com efeito, conforme discutido no capítulo 1, as ciências "duras" têm sido privilegiadas nos processos de internacionalização e, também, nos critérios usados para a avaliação e o ranqueamento do ensino superior. Nesse sentido, as falas de Tatiana e João revelam que a luta pela autonomia e dominância do campo da sociologia frente à tradicional supremacia de outras áreas também se deu no âmbito do PrInt – em que pese a distribuição de cotas do programa ter se dado de forma mais ou menos equitativa entre as grandes áreas do conhecimento, como visto no primeiro capítulo.

Por fim, é preciso salientar que a existência dos temas e projetos apresentados na tabela 9 não significa que eles foram, de fato, pesquisados; também não significa que outras temáticas não foram pesquisadas. No processo de reorganização dos processos de implementação do programa, muitas universidades lançaram editais para vagas remanescentes, desvinculadas desses projetos. João explicou que, em seu caso, sua pesquisa não entrava nas temáticas propostas por sua universidade, e que acredita que só ganhou a bolsa "porque estava sobrando dinheiro" e a instituição abriu um edital interno ampliado. Érica também relatou usar um edital por fora dos projetos previstos, uma vez que seu tema de pesquisa não se encaixava em nenhum daqueles disponíveis para o seu PPG no contexto de sua universidade:

> Meu trabalho não tinha nenhuma relação com essas áreas. Então, eu fiquei fora. Eu não podia, durante o período de vigência, concorrer via balcão e a minha única saída era dentro da universidade. Então, um grupo de professores começou a pressionar a universidade para abrir um caminho que fosse paralelo para quem não estava nos projetos. Eles abriram por duas vezes um edital que concedia bolsas por fora dos projetos. E aí foi nesse que eu consegui entrar (Érica, 2023).

A fala de Érica, por sua vez, destaca novamente como a implementação do PrInt envolveu disputas e conflitos pela captação de recursos, impactando nas oportunidades disponíveis para as candidatas. Rodolfo também utilizou um edital de vagas remanescentes para conseguir realizar a estadia no exterior, uma vez que seu projeto igualmente não se encaixava no que o seu PPG havia elaborado, e apresentou a seguinte crítica:

> E o nosso programa de pós-graduação, por exemplo, nós não conseguimos montar um projeto guarda-chuva que abraçasse o nosso programa inteiro. Então, professores se vincularam individualmente a projetos e programas adjacentes, ficou uma coisa meio fragmentada. Aí volta lá a questão que eu tinha dito sobre a fragmentação e a não fragmentação. Ou cada um faz as suas coisas, ou a gente trabalha coletivamente em nome da instituição. No fim, deu certo, porque cada um foi se vinculando individualmente e acabou colocando o programa dentro do Capes-PrInt. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que não é o ideal, acho que nós deveríamos conseguir montar um projeto coletivo (Rodolfo, 2025).

Rodolfo chama atenção para uma das principais propostas e, consequentemente, um dos maiores desafios do Capes-PrInt, que foi a transferência de responsabilidades do processo de internacionalização para as IESs e, em última instância, aos PPGs. Se, de um lado, a maior autonomia universitária na gestão de seus recursos para a internacionalização teve um caráter democratizador, de outro, a acomodação de interesses nesse processo não foi tarefa fácil, e nem todos os PPGs conseguiram lograr nisso.

> E se produziu uma lógica da ação coletiva, que no [PPG] é até boa, mas é muito difícil ainda. Ou seja, você tem todo um sistema que incentiva a gente a trabalhar meio autonomizado e depois de um dia pro outro você diz assim, "não, agora vocês vão ter que sentar numa mesma mesa e decidir como é que vocês vão distribuir um recurso que vocês nem sabem se vocês vão ganhar e tem que ter um projeto orgânico e com determinadas redes etc.". Então, isso foi bastante complicado (André, 2024).

André enfatiza o que foi apresentado por outras interlocutoras. O caráter coletivo dos PIIs disfarça como uníssono, um trabalho que é, na realidade, heterogêneo, individualizado, fragmentado e disputado. A organização estrutural universitária não incentiva o trabalho coletivo, sendo poucos os espaços de construção associativa. Como Rodolfo (2025) desabafou: "o máximo que a gente tem de integração é levantar a mão para votar em alguma coisa". Por sua vez, Érica mencionou que o trabalho em grupo não faz parte do cotidiano universitário, e que quando é preciso trabalhar coletivamente, "os grupos se formam muito por outros tipos de relação que não afinidades intelectuais, metodológicas, teóricas, temáticas". Em sua pesquisa, Maia (2019) também evidenciou um processo de erosão da vida comum nas universidades brasileiras a partir dos depoimentos das docentes entrevistadas por

ele. Em sua análise, isso se deve a combinação de alguns fatores, como a aceleração temporal e o neoliberalismo, a precariedade das instituições públicas e o menor controle dos gestores profissionais sobre a prática cotidiana dos docentes (MAIA, 2019, p. 26).

A partir dessas colocações, é possível observar que, ao exigir o trabalho coletivo, o PrInt tensionou práticas e estruturas consolidadas da vida universitária. Assim, o aspecto coletivo do Programa não ocorreu de forma orgânica e espontânea, e a retórica da cooperação camufla a competição e a fragmentação encontradas nas IESs neste processo. Esse cenário pode dificultar, ainda, que o objetivo de institucionalizar os ganhos da internacionalização seja atingido. Rodolfo trouxe essa preocupação em seu relato: "[...] cada um vai fazendo as suas coisas individualmente. Do ponto de vista coletivo, para a instituição, eu não sei necessariamente o que a internacionalização ou a circulação internacional de cada um de nós traz para a instituição". A dissociação do indivíduo da instituição, estabelecida em uma relação dicotômica, foi percebida de forma recursiva nas entrevistas. Pelos depoimentos, a Pró-Reitoria e mesmo os PPGs parecem distantes da vida cotidiana docente, e as interlocutoras parecem rendidas a essa estrutura organizacional. Essa ambivalência revela entraves para uma institucionalização da internacionalização.

Os dados trazidos nesta subseção permitem concluir que as escolhas dos temas e dos projetos não é neutra, mas estratégica e própria às dinâmicas de cada realidade situada. Elas revelam disputas e desafios para o trabalho docente contemporâneo. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante investigar como esse processo se deu na prática. Isto é, é preciso analisar como a pesquisa sociológica foi de fato internacionalizada, no cotidiano das pesquisadoras participantes do programa, o que será feito na seção a seguir.

3.3 O trabalho sociológico internacionalizado: as estadias pelo Capes-PrInt

Até o momento, a internacionalização foi problematizada a partir dos normativos e das políticas públicas brasileiras (capítulo 1), bem como pela literatura e percepção das entrevistadas a respeito dos sentidos e contornos que o tema possui (capítulo 2). Outra dimensão a ser explorada e cotejada com as demais análises aqui apresentadas é a do cotidiano do trabalho sociológico internacionalizado por meio do Capes-PrInt. Conforme apresentado na introdução, o roteiro das entrevistas também objetivou apreender as dinâmicas da rotina do trabalho das docentes em mobilidade internacional. Essa abordagem surge de

uma lacuna na literatura das ciências sociais, já apontada por Maia (2019), de se investigar a própria condição do trabalho sociológico, especialmente no âmbito acadêmico, que constitui o principal espaço da profissão no Brasil.

É relevante considerar que o ofício docente[58] é impactado pelo contexto social, político e econômico. Maia (2019, p. 2) argumenta que o fortalecimento do neoliberalismo como lógica de gestão das organizações que produzem conhecimento "intensifica o controle institucional sobre os trabalhadores e amplia as demandas colocadas a eles". Como visto nos capítulos anteriores, no neoliberalismo, a internacionalização é impulsionada pela mercantilização da educação e pela adoção de *rankings* e de outros parâmetros hierarquizantes da cienciometria. Desde a década de 1990, instituições como a Capes, o CNPq e o próprio Ministério da Educação vêm conduzindo os PPGs e as pesquisadoras para a internacionalização, ofertando bolsas e incentivos nessa direção, e pressionando por meio de avaliações e de demandas diretas. Assim, a mobilidade internacional passou a figurar a carreira acadêmica como uma de suas atividades rotineiras e inerentes à profissão.

Contudo, cabe problematizar os efeitos dessa mobilidade, como já tem sido feito ao longo desta tese. Se, de um lado, o deslocamento da pesquisadora para o exterior já é o suficiente para cumprir certas demandas institucionais e alimentar *rankings* e parâmetros quantitativos, de outro, tem sido questionado o que a ciência brasileira ganha de fato com o trabalho científico internacionalizado. Isso suscita muitas outras perguntas, como: o que as pesquisadoras estão fazendo em suas estadias? No que consiste o trabalho internacionalizado? Como os destinos são escolhidos e as redes acionadas? Quão coletivo e em rede é esse trabalho? Quais são as diferenças entre o trabalho científico no Brasil e no exterior? E, mais especificamente, qual é, de fato, a inserção da sociologia brasileira no cenário global?

Como visto no capítulo 2, algumas interlocutoras afirmaram que a ida para o exterior não deve ser vista como internacionalização se ela serve apenas para cumprir um requisito quantitativo. Isto é, a internacionalização só ganha sentido quando é um trabalho em "via de mão-dupla". Isso já foi discutido do ponto de vista teórico e as relações assimétricas dessa dinâmica foram problematizadas. Mas a análise do cotidiano do trabalho no exterior aciona uma dimensão mais profunda desse problema. Dessa forma, para além de um normativo ou de um ideal de excelência acadêmica, a internacionalização será analisada como uma prática

[58] Cabe mencionar que por "ofício ou trabalho docente" me refiro ao trabalho de professoras universitárias, o que inclui também atividades de pesquisa, extensão e administrativas, e não somente de ensino.

situada, que compõe o trabalho docente e que é permeada por circunstâncias particulares e específicas de cada experiência. Assim, nesta seção serão avaliadas as condições materiais e as dimensões institucionais, científicas e pessoais das experiências de internacionalização das sociólogas participantes do Capes-PrInt. Com isso, busco verificar como essas estadias no exterior têm sido utilizadas e mobilizadas pelas docentes no cumprimento de seu ofício, identificando possíveis padrões de internacionalização da sociologia.

3.3.1 Marcadores sociais e desigualdades: quem consegue circular?

Na introdução da tese, mais especificamente na parte de "aspectos metodológicos", foram compartilhados dados iniciais sobre as entrevistadas. Na presente subseção, os dados que caracterizam as docentes serão apresentados com mais detalhes, com o objetivo de compor um perfil deste público e analisar criticamente quem são os sujeitos que possuem condições de circular internacionalmente. Cabe reforçar que as informações apresentadas aqui se referem às participantes da presente pesquisa, ou seja, àquelas que responderam ao questionário e/ou concederam a entrevista. Assim, o que for discutido aqui não reflete necessariamente o perfil geral do referido programa de internacionalização, que teria que ser investigado separadamente.

Considerando todas as 25 respondentes do questionário, o perfil que se tem é: branco (80% das respostas)[59], masculino (56%), casado (84%), com filhas (56%), com faixa etária abrangente, mas concentrando-se entre 40 e 59 anos (68%)[60]. Esse é um perfil compatível com o cenário geral das pós-graduações em sociologia do Brasil, mas é ainda mais estratificado. Como a pesquisa de Márcia Rangel Candido *et al.* (2018) evidenciou, 74% do corpo docente dos PPGs de sociologia é branco, 15% é pardo, 4% preto e 8% está inserido na categoria "outros". Além disso, 53% são homens e 47% mulheres. Desse modo, a

[59] Quatro respondentes marcaram a opção "pardo" (16% do total) e uma respondente marcou "outra" (4%). Ninguém se autodeclarou preto, amarelo ou indígena.

[60] A grande abrangência da faixa etária (no geral, foi de 36 a 67 anos) se relaciona com a disponibilidade de bolsas em categorias "júnior" e "sênior". Isso explicita que a política de internacionalização do PrInt não priorizou uma etapa específica da carreira. Duas entrevistadas destacaram isso como ponto positivo: "Eu acho que essa distinção entre júnior e sênior, ela é interessante - ela era interessante, não sei se ela vai permanecer - para viabilizar realmente quem tá com menos tempo de carreira para poder fazer a sua internacionalização" (Joana, 2023); "Acho que tem uma coisa também que, pra mim, eu achava interessante, que é a coisa de dividir, por exemplo, no nosso caso o pós-doc sênior e pós-doc júnior. Não dá pra competir todo mundo lá no bolo, né, com os mesmos critérios e tal. Então todo mundo que está num momento semelhante da carreira, compete ali junto, e todo mundo que está no momento mais avançado da carreira, compete" (Ana, 2023). Importante lembrar que isso não pressupõe uma neutralidade do processo de implementação das bolsas, e que as diversas formas de competição no campo científico já foram destacadas em outros momentos desta tese.

concentração de pessoas brancas e de homens entre as participantes do PrInt que responderam ao questionário é ainda maior do que em relação ao corpo docente geral. Isso indica que a internacionalização é um espaço em que as desigualdades são aprofundadas.

É preciso, então, destacar a ausência de interlocutoras negras na presente pesquisa e, ainda, a ausência da questão racial nas falas das entrevistas[61]. Nesse contexto, a falta de dados é um dado, que indica tanto a sub-representação de pesquisadoras negras nos espaços de internacionalização, quanto a invisibilização da temática. Desse modo, apesar dos avanços inegáveis, conquistados por meio de luta e pressão social, a desigualdade racial no contexto do ensino superior ainda persiste, especialmente nos âmbitos da pós-graduação e da carreira acadêmica, que permanecem como espaços predominantemente brancos. De fato, o histórico de ações afirmativas para a pós-graduação é muito recente: em 2018, apenas 26,4% dos PPGs possuíam algum tipo de ação afirmativa (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020), e somente em 2023, pela Lei n. 14.723/23, que as cotas raciais para a pós-graduação passaram a ser previstas nacionalmente.

Também vale mencionar que a desigualdade racial é ainda mais aprofundada em outras áreas do conhecimento. A área das ciências humanas é a que possui o maior número de PPGs com ações afirmativas (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020), e que também possui um maior percentual de professoras pretas e pardas em relação a outras áreas, como a das ciências exatas e das biológicas, em que o percentual de docentes brancas chega a 90,1% (CAMPOS; CANDIDO, 2023). Resta aqui mais um dos riscos de se adotar práticas e parâmetros de outras ciências. Como visto, a questão racial não foi um dos temas priorizados pelas universidades participantes do PrInt. O domínio das ciências STEM é uma explicação para esse cenário e, certamente, a ausência de pesquisadoras negras no espaço decisório tem impacto direto na ausência da temática racial na priorização das agendas de pesquisa.

Entre as 16 respondentes que de fato foram entrevistadas, o perfil muda apenas um pouco, mas trata-se de uma mudança simbolicamente significativa. A principal diferença está no gênero, como já destacado na introdução. Enquanto no perfil geral a maioria das respondentes do questionário era composta por homens, nas entrevistas as mulheres

[61] Importante mencionar que duas interlocutoras estudam questões raciais, mas em nenhuma das entrevistas as desigualdades raciais no contexto universitário ou no contexto da internacionalização foram tratadas. No roteiro não havia nenhuma questão que abordasse diretamente a questão racial, mas também não havia nenhuma que abordasse questões de gênero, de maternidade e de classe, por exemplo, e esses foram pontos trazidos pelas interlocutoras durante seus relatos, como será visto adiante.

predominaram, representando 56,25% do total (9 entrevistadas). Esse dado revela que as mulheres demostraram maior interesse ou disponibilidade para relatar suas experiências e contribuir com a pesquisa, o que é particularmente significativo se considerarmos que, de modo geral, elas tendem a enfrentar uma carga horária mais extensa que a dos homens.

Analisando o perfil das participantes, outra questão de gênero que merece destaque refere-se à parentalidade. Enquanto mais da metade das mulheres declararam no questionário não possuírem filhas, a grande maioria dos homens afirmaram ter. Isso condiz com os dados que evidenciam que mulheres que percorrem trajetórias educacionais mais longas possuem uma taxa de fecundidade menor (IBGE, 2025). Além disso, o impacto da maternidade nas carreiras acadêmicas já foi investigado por diversas pesquisas, que atestam que esse é um fator de desigualdade para as mulheres cientistas (MACIEL, 2025; STANISCUASKI *et al*., 2023; MACHADO *et al*., 2019), o que explicaria a diferença entre as respondentes. O estudo de Fernanda Staniscuaski *et al*. (2023) evidenciou que o viés negativo em relação à parentalidade na academia é mais fortemente sentido por mulheres do que por homens. Ou seja, os impactos negativos de se ter filhas incidem de forma mais intensa na carreira de mulheres. Já a pesquisa de Letícia Santos Machado *et al*. (2019) revelou que, com a maternidade, há uma redução no número de publicações que perdura até pelo menos quatro anos após o nascimento da primeira filha, resultando em menor acesso a financiamentos e prestígio para essas mulheres.

Um caso emblemático na ciência brasileira que relaciona parentalidade e internacionalização é o da pesquisadora que teve a bolsa de produtividade rejeitada por não ter feito um pós-doutorado no exterior - no parecer, o avaliador afirmou que provavelmente as gestações da docente atrapalharam iniciativas nessa área (ADUSP, 2024). Importante destacar que, para o nível de entrada da bolsa PQ, a internacionalização não é um requisito formal. Assim, o fato de o parecerista *ad hoc* utilizar errônea e enviesadamente o pós-doutorado no exterior como critério de seleção demonstra como internacionalizar é, sobretudo, um fator de distinção, enraizado não só normativamente, mas de forma mais profunda no imaginário coletivo da profissão. Mas mais relevante do que isso, a decisão antiética e preconceituosa do parecerista escancara as desigualdades de gênero persistentes[62] no campo científico,

[62] Após repercussão na mídia e pressão de mulheres da comunidade científica, o CNPq estendeu o período de avaliação da produtividade por dois anos, levando em conta a parentalidade (ADUSP, 2024). Mas cabe salientar que isso ainda é muito pouco para lidar com as disparidades de gênero e da parentalidade na ciência.

corroborando a evidência de que são as mulheres que mais sofrem com questões da parentalidade no exercício de suas profissões (STANISCUASKI *et al*., 2023).

Esse é o retrato de um contexto mais amplo da divisão sexual do trabalho, no qual as mulheres tendem a ser responsáveis pela ordem familiar. Nesta toada, a discussão de gênero, maternidade e internacionalização carrega a incômoda questão de quem tem reais condições para realizar uma mobilidade acadêmica. Uma vez que as políticas públicas de internacionalização não preveem auxílio institucional ou financeiro para famílias, quem está sendo prejudicada e excluída dos processos de seleção e distinção, dado que circular internacionalmente é um requisito?

Na presente pesquisa, a pauta da maternidade foi trazida por quatro das cinco mulheres entrevistadas que possuem filhas. Uma das entrevistadas relatou que, em sua carreira, demorou para conseguir realizar a mobilidade no exterior justamente por questões familiares:

> Eu acho que entra em questões, também, não só acadêmicas, mas pessoais. Eu tenho minha família, tenho duas filhas adolescentes que me demandam muito também. Enfim, eu sou divorciada e eu acho que tem uma questão de gênero, certamente. [...] Então boa parte da formação das minhas filhas, na sua própria formação de criança até agora, eu é que coordeno, eu que domino. [...] Tanto que, por exemplo, eu não tive como tirar o meu pós-doc em 2014. Minhas filhas eram muito pequenas, e eu não tinha como ficar lá tanto tempo. E agora, mesmo ela sendo adulta, já está na [universidade] e a outra está no Ensino Médio, meu ex-marido ficou seis meses e ponto (Entrevistada 1[63]).

A fala acima ilustra bem como a ordem pessoal impacta no desenvolvimento da carreira das mulheres. Essa dimensão não é considerada – ou é considerada de maneira insuficiente - pelos sistemas de avaliação e pelas políticas de internacionalização. Os relatos de outras duas entrevistadas que levaram suas filhas na estadia no exterior pelo PrInt são igualmente relevantes e críticas na mesma direção. A maternidade, combinada com a falta de apoio institucional para a mulher e sua família, afetou a rotina de trabalho das duas.

> Por eu ter filho, a questão da escola foi um entrave muito grande no começo. Isso é até uma questão importante, já que a gente tá, mais recentemente na academia, mobilizando a questão da maternidade no Lattes, a maternidade no Sucupira, maternidade não sei aonde. E eu concordo com tudo isso. Quando eu cheguei, por meu filho ter uma deficiência, ele passou por uma avaliação... Uma psicopedagoga, depois com a fisioterapeuta, e foi pra escola. Mas demorou 45 dias esse processo todo, mas foi. Só que precisava solicitar um monitor para ficar com ele, uma pessoa, na hora do almoço.

[63] Nesses casos não serão citados os nomes, mesmo que fictícios, para garantir total anonimato. Dinâmicas e características familiares específicas podem facilitar a identificação da entrevistada.

> Porque lá é integral, mas é dividido: uma parte do horário da manhã é a questão pedagógica, encarregada das professoras. A escola era pública, e o horário que é de meio-dia às três é do refeitório e de atividades extracurriculares, que aí você paga por fora para fazer, e a comida também é paga. E de três às cinco, volta a parte pedagógica. [...] Isso era revezado com o meu marido, mas, assim, atrapalhou **muito** a dinâmica da minha pesquisa. Porque eu tinha que deixar [o filho] às 9h e o marido ia buscar meio-dia, mas aí depois dessas horas em casa, tinha que voltar para levar ele [para a escola] para, em duas horas, buscar de novo. [...] Então eu tinha que tentar concentrar tudo nessas três horas da manhã, porque à tarde ficava essa bagunça. E mesmo revezando com o pai, que também tava fazendo a pesquisa dele, a gente saiu um tanto quanto prejudicado nesse sentido [...] (Entrevistada 2, ênfase da interlocutora).

Os desafios de conciliar a pesquisa com os cuidados com o filho em um outro país, explorados pela interlocutora acima, explicitam as inúmeras questões extra-acadêmicas que envolvem a internacionalização quando se é mãe. Nova escola, nova rotina, novas demandas. Tudo isso precisa ser assimilado em um tempo exíguo, uma vez que a duração das bolsas tende a ser curta, e tem de ser equilibrado simultaneamente com as demandas do trabalho científico. O Capes-PrInt, assim como a maioria dos programas da Capes atuais, não disponibilizou nenhum auxílio financeiro para dependentes, nem outras possibilidades de suporte familiar ou atendimento especial. A outra entrevistada que levou sua família na estadia destacou enfaticamente a falta de apoio institucional durante sua experiência com o PrInt. Ela estava no exterior, com duas filhas e o marido, quando a pandemia foi decretada.

> A coisa ficou muito fechada e eu estava com duas crianças em casa, eu tenho duas crianças com deficiência. [...] Então assim, a gente teve que administrar 60 dias num apartamento que era pra ser provisório, um apartamento pequeno. [...] E a Capes querendo que eu assinasse um documento dizendo que - eu não sei se você já ouviu isso de outras pessoas - mas dizendo que qualquer coisa que acontecesse comigo lá fora era responsabilidade minha e não da Capes. Eu me recusei a assinar esse documento e eles não pagaram a minha bolsa. Eu fiquei três meses sem a bolsa. Então, assim, **o meu período de professor visitante foi um período marcado por violência institucional.** [...] Foi uma experiência muito ruim. Hoje eu penso duas vezes antes de sair a trabalho por longa temporada por causa disso. Porque eu sinto que eu não tenho respaldo. Eu vou e se acontecer alguma coisa de magnitude mundial, como foi a pandemia, eu vou ficar lá por minha conta e risco. Eu não acho que isso seja justo. Uma pessoa que é uma profissional, que trabalha, que é concursada, e que tá indo pra produzir conhecimento pra esse raio desse país que não nos reconhece. Pra mim foi uma experiência muito ruim e hoje eu penso duas vezes. Eu até já fui, fiz missão, 15 dias e volto. Levar a família eu não levo nunca mais (Entrevistada 3).

O relato desta terceira entrevistada é muito pessoal e significativo. Ele traz não somente a sobrecarga cotidiana enfrentada por mães cientistas, mas também revela a dimensão estrutural da internacionalização e as consequências de um vácuo institucional.

Portanto, não se trata apenas da dificuldade de se conciliar a maternidade e a carreira acadêmica, mas da própria vulnerabilidade das mulheres em um sistema que se desresponsabiliza frente às demandas naturais da vida familiar. Como ela conclui:

> A Capes não estava nem aí pra mim. A minha sorte foi que eu tive o voo de repatriação. Eu achei isso uma falta de respeito. Um negócio que eu não digeri até hoje. E é uma falta de respeito com quem produz ciência nesse país. Eu não estava lá brincando, eu não estava passeando, não estava de férias**. Eu estava a trabalho. Eu tinha ido a trabalho e, para eu ir a trabalho, eu tive que levar minhas crianças [...] E aí exclui quem? As mulheres. Que aí [a internacionalização] tem um viés, esse viés "é pra todo mundo". É pra todo mundo, mas socialmente quem é que fica com as crianças?** (Entrevistada 3).

Essas falas mostram que as políticas de mobilidade acadêmica ainda operam segundo uma lógica de "sujeito neutro", ignorando em suas normas e editais aspectos da vida pessoal e familiar das pesquisadoras. Como visto entre as respondentes do questionário, o perfil que se destaca nas práticas de mobilidade é majoritariamente masculino. Quando feminino, tende a ser marcado pela ausência de filhas ou, então, por uma maternidade vivida em meio a inúmeros desafios e penalizações institucionais. De fato, em sua pesquisa de doutorado, Marina de Carvalho Cordeiro (2013) evidenciou que retardar a maternidade tem sido uma estratégia utilizada por pesquisadoras na área das ciências sociais, que avaliam que a maternidade gera desvantagens para suas carreiras. Esses dados revelam o imbricamento das relações pessoais e profissionais, que não podem ser separadas.

Ao tomarem seus critérios como "universais", sem incluir políticas afirmativas e de assistência, os programas de internacionalização desconsideram as assimetrias não só de gênero e de raça, mas ainda de classe. Com efeito, a origem social de suas trajetórias também foi analisada por algumas entrevistadas como um dos desafios para a internacionalização, especialmente pela questão linguística.

> Então, tem uma questão que talvez a gente costuma não falar muito, mas tem uma questão que tem relação com a minha posição de classe, de posição na estrutura. **Eu não vim de um meio privilegiado na minha formação básica. Eu fui ter uma certa mobilidade depois de um certo tempo. Então, eu tinha problema com língua. Isso para mim era uma frustração muito grande. Eu tinha problema com o domínio do inglês.** Para entrar no doutorado, estudei francês. Estudei, estudei, estudei. Aí, passei na prova. Mas é aquela coisa, quando você aprende uma língua tardiamente, se você não treina, você esquece. Então, eu diria que eu tinha certa frustração em relação a essa inserção internacional (Tatiana, 2024).

Efetivamente, para o contexto brasileiro, saber inglês é um fator distintivo e que normalmente aponta classe. É cediço também que essa é a língua franca e dominante no campo científico, o que condiciona certas oportunidades ao domínio do idioma. Desse modo, diante de tal barreira, uma estratégia utilizada por Tatiana para conseguir se inserir internacionalmente e compensar a falta de domínio no inglês foi estabelecer redes com países hispanófonos, dada a proximidade linguística: "eu me senti muito acolhida nessas redes latino-americanas. E eu acho que eu me encontrei nesse processo. [...] E, por exemplo, na Europa e mesmo nos Estados Unidos, eu não tive [rede], em função da língua mesmo, da limitação. Eu acho que é recentemente que eu participei da ISA. Mas aí tem essa limitação, de fato" (Tatiana, 2024). Esse relato também evidencia a potencialidade de redes Sul-Sul, que possibilitam que pesquisadoras que normalmente seriam excluídas do processo de internacionalização passem a atuar em redes internacionais.

Outra pesquisadora também analisou sociologicamente sua classe social e a relação com o idioma, mas sob outro aspecto:

> Eu venho de uma família, digamos assim, não posso falar que venho de uma família pobre, mas eu não venho de uma família de elite. Então, assim, meus pais seriam o que o Jessé de Souza diria que estão ali os remediados, os batalhadores. Não a ralé, mas os batalhadores. E exatamente por isso, eu já tinha feito alguns cursinhos de inglês, mas eu não sabia falar inglês. Então, para mim, eu vi naquela internacionalização a minha grande experiência de aprender a falar inglês (Catarina, 2024).

Mesmo possuindo uma certa base, Catarina revelou ter dificuldades com o inglês, o que poderia limitar seu processo de internacionalização. Contudo, a interlocutora utilizou justamente a oportunidade da mobilidade internacional para fortalecer suas habilidades linguísticas. Isso também mostra que a internacionalização possui o potencial de ampliar o capital cultural de pesquisadoras oriundas de contextos sociais menos privilegiados. A entrevistada Ana, por exemplo, revelou que foi na socialização com colegas da pós-graduação que passou a considerar participar de um programa de internacionalização, como ela justifica: "isso não era uma coisa que era tão comum na minha família, essa mobilidade internacional, essa coisa de estudar fora, então foi através... sendo socializada nisso. Isso passou a ser uma possibilidade na pós-graduação" (Ana, 2023). Desse modo, a classe social também opera como um marcador das possibilidades de circulação. Embora algumas pesquisadoras, como Tatiana, Catarina e Ana, tenham conseguido superar de certo modo essas barreiras – e aqui há

um viés claro, já que elas foram participantes do PrInt, ou seja, são "casos de sucesso" -, muitas outras permanecem à margem dos processos de mobilidade.

Assim, diante de tudo que foi apresentado, é preciso considerar que, apesar do vínculo institucional, quem está em circulação não são as instituições, mas pessoas com trajetórias pessoais, origens sociais, responsabilidades familiares e demandas específicas. A intersecção de aspectos de raça, gênero e classe, que conformam os indivíduos, impactam as experiências de mobilidade. Isso precisa, de alguma forma, ser reconhecido pelas políticas públicas de internacionalização. Ou seja, a mobilidade acadêmica não pode ser pensada como uma experiência universal e homogênea. Essa percepção será aprofundada nas próximas subseções, nos quais as análises dos casos empíricos revelam como, na prática, as condições individuais das pesquisadoras e dos contextos que estão inseridas impactam diretamente o processo de internacionalização.

3.3.2 Escolhendo destinos e formando redes: para além da dimensão científica

> *Em qualquer região, ser pesquisador significa saber navegar por um ambiente institucional de uma forma que possibilite que a lógica da criação do conhecimento se manifeste. Nesse processo, está envolvido muito mais do que o puro intelecto: nenhum pesquisador é apenas um cérebro dentro de um vaso. Pesquisadores têm emoções, corpos e relações (CONNELL, 2019, p. 13).*

No capítulo anterior foram feitas algumas reflexões iniciais sobre a escolha de destinos pelas participantes do PrInt. Retomando a discussão, é importante considerar que esse é um processo multidimensional, no qual diversos fatores são pesados e considerados pelas pesquisadoras. Em uma primeira dimensão, há uma estrutura normativa e institucional que direciona as docentes para a mobilidade em determinados países. Isso acontece por uma esfera (1) simbólica, como relatado por algumas interlocutoras que sentiram diferenças em termos de prestígio e reconhecimento entre fazer uma internacionalização nos EUA e na América Latina, por exemplo; e (2) normativa, como foi o caso do Capes-PrInt, que destinou 70% dos recursos para serem utilizados obrigatoriamente na colaboração com países específicos, discriminados em uma lista. Nesse sentido, para responder às demandas dessa dimensão institucional e normativa, muitas pesquisadoras adotam uma abordagem estratégica na escolha dos países de destino, objetivando ganhos financeiros ou de capital científico.

> A escolha não se deu de forma imediata, né? **Porque Capes-PrInt, não sei como funciona aqui com vocês, mas é um pouco estratégico também. Porque são poucas vagas, então tem que ser estratégico onde você tá indo, qual conexão está propondo, qual é a sua proposta em si.** Porque a gente tem um programa muito grande [...], então **você acaba concorrendo com muita gente.** Então, foi um pouco estratégico eu colocar a Dinamarca no jogo, porque raramente se vai pra Dinamarca, então foi um pouco estratégico nesse sentido (Daniel, 2024).

> Eu estava começando a sentir falta de ter acesso a outras redes internacionais de pesquisa. Não ficar só naquela [do colega pesquisador na Argentina]. E aí **me pareceu interessante abrir uma porta na Europa**. Que mais uma vez, quando a gente fala "eu internacionalizo bastante", bom, mas com quem tu internacionaliza bastante? **Quem nos avalia na Capes vai olhar uma internacionalização profunda com Uruguai ou com Argentina com um peso que vai ser diferente do peso se essa internacionalização for com os Estados Unidos ou com a Europa.** [...] Aliás, para a Argentina eu nem poderia ir porque a Argentina acabou não entrando como país prioritário. Justamente por essas desigualdades do mercado internacional da academia no Capes-PrInt (Thiago, 2024).

As falas de Daniel e Thiago revelam esses aspectos estratégicos da escolha de destino, construídos com o objetivo claro de competir por recursos do PrInt e acumular prestígio frente à instituição financiadora. Daniel também possuía uma rede no Reino Unido que poderia ter sido acionada para o PrInt. Contudo, justificou a escolha da Dinamarca para sua estadia com o argumento de que essa seria uma colaboração mais vantajosa, especialmente por se tratar de uma rota pouco usual, mas de interesse para a universidade. Efetivamente, a Dinamarca estava na lista de países prioritários do PrInt e, ao contrário dos EUA, Alemanha, França e Inglaterra, não é um destino tão frequente. Isso confere certo destaque para a rede, já que a IES não possui tantas opções para estabelecer cooperação com esse país.

Por sua vez, a fala de Thiago, que inclusive já foi analisada anteriormente, mostra que sua escolha foi racionalizada a partir de uma leitura das hierarquias globais. Assim como Daniel, ele também tinha possibilidade de acionar outras redes, como a da Argentina, que era sua parceria mais consolidada. Contudo, para o interlocutor, existe uma hierarquia simbólica no prestígio conferido a certos destinos e, conhecendo as regras do jogo, escolheu estrategicamente um país em que a internacionalização poderia se traduzir em maior capital científico. Thiago mencionou, ainda, que a Argentina não seria um país prioritário do programa, porém, esse foi o único destino da América do Sul incluído na lista do PrInt. É evidente que esse erro pode ser apenas por desinformação. Não obstante, em seu relato, a intenção de firmar uma rede com algum país europeu era mais urgente do que a possibilidade

de ir para a Argentina. Ou seja, a escolha da Espanha se deu independentemente da presença da Argentina na lista de destinos prioritários da Capes.

Em outra pesquisa (KLEIN; NASCIMENTO, 2024), questionamos se estadias internacionais em instituições de alto nível, em comparação com IESs de menor prestígio, ainda que localizadas em um país central, proporcionariam ganhos diferentes para a carreira de sociólogas. Por mais que com os dados desta tese não seja possível avaliar esse impacto em termos representativos, é preciso mencionar que em apenas uma das entrevistas o prestígio da IES foi colocado como um dos fatores decisivos para a escolha do destino[64]. E, interessantemente, foi na entrevista do João, que foi para a Argentina[65]. Mas, de modo geral, em suas justificativas, a relevância do país de destino para a economia global do conhecimento teve mais peso do que o prestígio da instituição. Além disso, como apresentado no capítulo 1, no programa CsF diversas instituições de destino possuíam posições inferiores às IESs brasileiras em *rankings* mundiais. Considerando tais informações, é possível afirmar que em termos de distinção, o que parece valer mais é o país de destino do que a instituição. Contudo, isso pode variar de acordo com o campo científico, e outros estudos são necessários para avaliar os efeitos da internacionalização em diferentes IESs nas carreiras de pesquisadoras.

Em uma segunda dimensão, a escolha de destinos é feita a partir de demandas próprias da pesquisa e do campo científico. Trata-se de um ideal de internacionalização, no qual as redes e as parcerias são conformadas com base em afinidades temáticas, teóricas e/ou metodológicas, e a cooperação é direcionada para a produção acadêmica coletiva e o desenvolvimento científico. Essa é a dimensão que compõe os projetos de internacionalização, os planos de atividade e as justificativas para o investimento público em programas de mobilidade como o PrInt. E, de fato, a dimensão científica da escolha de destinos foi uma das mais frequentemente mencionadas nas entrevistas.

> Eu achava que precisava ir por conta do momento da pesquisa, por conta das leituras que eu tava fazendo. Eu achava que aquela era a hora de ir. Eu

[64] Isso não significa dizer que aquelas que ficaram em IESs de alto nível não tenham mencionado o prestígio da instituição em suas entrevistas, mas esse não foi um argumento utilizado para justificar a escolha do destino diretamente. Em contrapartida, em algumas entrevistas, como a da Catarina e da Joana, o prestígio da colaboradora estrangeira foi acionado como um dos fatores decisórios.

[65] É interessante notar que apenas na entrevista do João o prestígio da IES foi mencionado como fator decisório, porque trata-se de um país latino-americano. O interlocutor mostrou, na prática, como a relação entre centros e periferias é relacional. Se por um lado a Argentina não é um país central ou que acumula muito prestígio na geopolítica do conhecimento, por outro, ao ir para uma IES considerada relevante e de destaque para a região, João estaria indo para um destino de prestígio – um centro na periferia.

> queria muito escrever um artigo sobre a pesquisa e eu precisava de material. [...] essa [pesquisa] em especial tinha uma parte que eu tinha que pesquisar lá, pra ver o que tinha sobre isso lá, especificamente. Precisava ir (Érica, 2023).
>
> O Capes-PrInt, ele surgiu no momento em que nós estávamos com uma forte interação de pesquisa com professores de universidades na Europa e também tínhamos relação em Moçambique. Então acho que isso foi, de fato... Era assim... Era a faca e o queijo [risos], a gente tava esperando ele [o PrInt] chegar, entendeu? (Márcia, 2023).
>
> [...] Eu me lembro que brincava com meus colegas de doutorado, assim, [alguém falava] "não, vai para algum lugar", e eu disse, "não, vou para algum lugar, não, eu vou para lá com alguém que teve vinculação direta com o grupo do Bourdieu e que trabalhou com o Bourdieu, senão eu não vou". Então foi isso que eu fiz, vamos dizer assim, eu fui para lá por isso, porque para mim era o que fazia sentido (Rodolfo, 2025).
>
> Eu acho que os Estados Unidos é uma potência acadêmica, é uma potência acadêmica nos meus temas, as minhas principais referências estavam lá e eu tinha pouquíssimos contatos lá (André, 2024).
>
> Eu escolhi Portugal justamente por ter lá o [nome do pesquisador] e outros pesquisadores, e outros grupos também de referência nos estudos sobre [tema de pesquisa], para poder justamente complementar mais a minha formação (Joana, 2023).

As falas acima explicitam a racionalidade acadêmica como um dos principais motores da internacionalização. A cooperação com outras instituições estrangeiras é impulsionada por demandas de pesquisa e, nesse contexto, a mobilidade e a formação de redes são desdobramentos lógicos e necessários para o exercício do ofício da pesquisadora. Portanto, a justificativa científica da escolha do destino opera como um discurso legitimador e esperado dentro do campo científico, sobretudo quando há financiamento público envolvido. Nesta toada, diferentes motivações e embasamentos para dar sentido à mobilidade são construídos: "ir para onde estão as referências", como relatam André, Joana e Rodolfo; "ir para fazer uma pesquisa coletiva", como Valéria e Tatiana foram; ou, ainda, "ir para fazer trabalho de campo", como foi o caso da Gabriela e do João. Ainda que distintas, essas justificativas compartilham a mesma lógica, a de que a mobilidade internacional responde a demandas da ciência e do ofício docente.

Contudo, em que pesem as dimensões institucional e científica, as entrevistas também permitiram perceber que há outra dimensão que opera nas decisões de saída e da escolha de destino, e que, por vezes, possui um peso ainda maior que as demais. Trata-se da dimensão da vida pessoal, que envolve aspectos de afinidades e vontades pessoais, questões familiares e outras questões circunstanciais da vida enquanto sujeitas. Como visto na subseção anterior,

essa dimensão não é captada pelas políticas públicas e pelos planos institucionais de internacionalização.

Como argumentado anteriormente, o fato de as ciências sociais normalmente não exigirem uma infraestrutura robusta ou específica – como um maquinário de laboratório que só se encontra na Universidade X, ou computadores de ponta, reagentes etc. – faz com que seja possível acionar outras dimensões para além da institucional ou da científica. Desse modo, a escolha de destinos no âmbito da sociologia pode, em muitos casos, responder a critérios pessoais, como acompanhar cônjuges, melhorar um idioma, conhecer uma cultura nova, entre outros. Um professor relatou em sua entrevista que ele havia se separado há pouco tempo e avaliou que a estadia internacional naquele momento seria importante de um ponto de vista pessoal:

> [Ele estava de licença em um pós-doutorado no Brasil] **No início do ano passado começou um processo de separação, e aí quando vi que tinha um edital pra passar três meses fora, pensei: como eu tô separando, de repente por que que não passo três meses fora também? Eu estico meu pós-doc ao invés de ficar dois semestres fora das atividades [...], eu fico três semestres, ver se vai ser bom pra mim e tal**. Isso aí foi o pontapé inicial. Eu vi o edital do Capes-PrInt, [...], daria exatamente o período que eu poderia esticar minha licença. Eu comecei a pensar, uma opção óbvia seria ir pra França, com quem eu tenho esse projeto lá [...]. A outra opção seria eu tentar alguma coisa no Reino Unido, com alguma das redes que eu tenho por lá, ou então América Latina. **No ponto de vista pessoal, eu pensei assim, esse ano já tem uma separação na minha vida, eu vou parar no Reino Unido, onde o pessoal é muito reservado, é difícil... [...] ia acabar muito solitário, ia ser difícil fazer isso e tal. Aí eu fiquei desanimado... nesse momento eu não estou querendo grandes desafios emocionais, estou querendo uma coisa que vai ser mais fácil.** Vou tentar fazer alguma coisa na América Latina, que eu acho que vai ser mais legal. E junto com o fato que eu falo um portunhol há muitos anos, eu queria falar um portunhol de mais qualidade (Entrevistado 4, 2025).

O Entrevistado 4, assim como Daniel e Thiago, poderia ter acionado outras redes. Em seu caso, poderia ter ido para a França ou para o Reino Unido. Contudo, ao contrário dos outros dois interlocutores cuja motivação foi estratégica para conseguir a bolsa e acumular prestígio – escolhendo, assim, destinos europeus -, ele deu maior relevância à dimensão pessoal. Em sua justificativa, o entrevistado argumenta que preferiu ir para um país latino-americano em que, na sua opinião, teria uma receptividade maior, com mais amizade e menos choque cultural. Outro exemplo em que a dimensão pessoal teve grande peso na escolha do destino e do momento para realizar a mobilidade é o da Ana. Como já mencionado, ela foi

para os EUA naquele período pois seu companheiro, também pesquisador, havia recebido uma bolsa para uma estadia lá.

O Entrevistado 4 ainda menciona a escolha de um país latino-americano pela vontade de praticar o espanhol. André foi outro entrevistado que também mencionou ter escolhido o destino, os EUA, para poder melhorar sua fluência no idioma (nesse caso, o inglês). Como apresentado na subseção 3.3.1, Catarina também viu em suas mobilidades a oportunidade de aprender e praticar o inglês, já que não teve essa formação em sua infância e juventude. Nesse sentido, o domínio linguístico é, de fato, um aspecto que impacta a decisão de destino. Tanto pelo ensejo de aprender e treinar um novo idioma quanto por, em alguns casos, limitar as possibilidades geográficas de cooperação - João e Tatiana, por exemplo, escolheram países latino-americanos por não falarem inglês com fluência. Desse modo, a questão linguística também entra em uma dimensão pessoal, uma vez que faz parte das trajetórias individuais, e que funciona como alavanca ou barreira, impulsionando ou limitando a mobilidade acadêmica.

Quando questionado o porquê da escolha de destino, a primeira resposta do entrevistado João foi a seguinte:

> A escolha do país foi muito pelo fato de que eu falo espanhol. Então, é uma coisa importante, né? Falar o idioma. Porque, assim, eu falo inglês, mas ainda não é com aquela segurança de poder dar uma aula em inglês, de poder ter o nível que eu gostaria de ter para poder fazer melhor as redes, estabelecer melhor as redes. Então, na Argentina, eu pensei, pô, a Argentina está aqui, não está tão longe. Também dá para conciliar um período de visita da minha esposa. Então, ela poderia ir, a gente poderia fazer alguma viagem lá dentro também da Argentina, aproveitar um pouco essa parte cultural que eu acho que é muito importante também em qualquer saída para o exterior. Você estabelecer os laços, ser produtivo, mas também ter esse momento de aquisição desse capital cultural internacional, que é visitar os museus, visitar parques, visitar o país, conhecer um pouco mais a história do país. E, para isso, precisa visitar mesmo, precisa viajar, viajar para o país, conhecer lugares diferentes. Então, a Argentina ia cumprindo todos esses requisitos (João, 2024).

Para além do idioma que, neste caso, funcionou como um limitador, o excerto acima mostra outras importantes questões de ordem extra-científica que motivaram a escolha de destino, como o interesse pela cultura do país e a possibilidade de sua esposa acompanhá-lo em um período da mobilidade. Dessa forma, o relato de João, juntamente com o de Pedro, Ana, André e outras, mostra como o peso da dimensão pessoal pode ser forte no processo de decisão sobre onde e quando ir. Isso porque, novamente, são pessoas circulando, o que

envolve vontades, desejos, oportunidade, condições materiais e simbólicas específicas da vida pessoal de cada uma delas.

Mas é de suma importância notar que as três dimensões aqui sistematizadas – institucional, científica e pessoal – não são excludentes ou exclusivas. Ou seja, o processo de racionalização da escolha de destino, na maioria das vezes, concatena razões das três dimensões. João, por exemplo, após citar a questão linguística, o interesse pessoal na cultura do país e o ensejo de receber a visita da esposa, mencionou que a escolha da Argentina também faria sentido porque ele iria participar de outro projeto de pesquisa comparativa entre Brasil e Argentina, com bolsa do CNPq, e, assim, poderia aproveitar os frutos dessa estadia do PrInt em outras atividades de pesquisa.

Como vimos acima, Thiago justificou a escolha da Espanha por entender que era um destino que lhe conferiria maior capital científico. Não obstante, em seguida, mencionou que sempre teve interesse pessoal no país e na cultura, e isso foi um dos fatores que o motivou a escolher esse destino:

> **E eu tinha muita curiosidade em conhecer a Espanha. Curiosidade pessoal, não necessariamente acadêmica.** E aí eu fui, resolvi começar a dar uma olhada, assim, por alto. **Sempre gostei muito do [expressão artística de uma região da Espanha], da cultura da [região], um pouco da história da [região], enfim.** E eu comecei a pesquisar e aí eu achei, na [Universidade], uma pessoa que era, e ainda é, a chefe de departamento, que trabalhava com [tema de estudo dele], no âmbito da [região], especificamente. E aí eu fiz contato com ela. Ela foi super receptiva e tal, e aceitou me receber (Thiago, 2025).

Thiago não possuía nenhum contato prévio com a universidade espanhola e não conhecia nenhuma pesquisadora de lá. A escolha da Espanha como destino veio, portanto, do entendimento estratégico de que seria um país interessante em termos de prestígio e de seu desejo pessoal de morar na região. Do mesmo modo, André justificou sua escolha de destino primeiramente por uma ordem científica, por ser o país em que suas referências teóricas e metodológicas estão balizadas, mas acrescentou, posteriormente, que o interesse em ir para os EUA também estava relacionado à oportunidade de praticar o inglês e à vontade pessoal de ter a experiência de morar na cidade em que ele ficou. Ainda, quando perguntei se a mobilidade teria sido importante para sua carreira, André respondeu "sim, totalmente", e quando o questionei de que maneira, sua resposta foi a seguinte:

> Formei redes internacionais, melhorei minha expressão do inglês, passei a visitar esses países de modo muito mais intenso, fiz amizades pessoais,

> namorei, fiz um monte de coisa, então assim, embora o tempo tenha sido curto, foi algo muito definidor pra minha trajetória (André, 2024).

A fala de André expressa como a mobilidade é motivada pelas três dimensões e, também, produz efeitos sobre todas elas. A estadia, para esse pesquisador, possibilitou a produção intelectual, a formação de redes, o ganho de capital científico e, ainda, vivências pessoais, como relacionamentos, amizades, contato com a cultura, viagens etc. Dessa forma, apesar de não ser considerada pelos programas de mobilidade, a dimensão pessoal está muito presente no processo de internacionalização, impactando as tomadas de decisão de quando e para onde ir, bem como a própria estadia em si. Com efeito, uma das perguntas do roteiro era sobre os desafios enfrentados durante o período em mobilidade, e muitas entrevistadas trouxeram aspectos pessoais, como organização familiar, problemas de saúde, solidão, questões climáticas como o frio intenso, dificuldades com o idioma etc.[66].

Além disso, conforme apresentado na subseção 2.2.2 do capítulo anterior, a dimensão pessoal é crucial para o estabelecimento das redes. Isso ficou muito evidente nas entrevistas, na forma como as interlocutoras narraram as suas experiências de construção de redes. Roberto, por exemplo, mantém há quase três décadas uma consolidada rede com um professor francês, aqui chamado de Pierre, que já se estendeu para outras colegas e orientandas. A cooperação se deu pela convergência de interesses de pesquisa, mas o contato inicial entre eles ocorreu porque Pierre era casado com uma professora do departamento e amiga de Roberto. Ou seja, a cooperação se iniciou por uma relação pessoal, que se estreitou ao longo dos anos. Na estadia pelo PrInt, além de fornecer a carta de aceite, possibilitando a candidatura do entrevistado, Pierre hospedou Roberto e sua esposa por um período em sua casa, o que demonstra a proximidade da relação. Outro exemplo é o de Márcia, que formou sua rede há muitos anos e, agora, ela já está consolidada muito mais em um âmbito pessoal do que profissional, como a entrevistada relatou:

> [...] a gente tem um grupo no WhatsApp [risos]. A gente se fala quase todos os dias, é um pequeno grupo, hoje só tem quatro pessoas, porque alguns foram saindo. Mas diariamente a gente fala sobre assuntos da política de Portugal, do mundo, eventos etc. [Explicou que seu foco de pesquisa mudou nos últimos anos]. Então o vínculo ficou mais, digamos, no plano pessoal e

[66] Ainda em relação aos desafios vivenciados durante a mobilidade, a maior parte das pesquisadoras afirmou não ter enfrentado nenhum desafio significante. Quando mencionados, pode-se perceber que as dificuldades foram de ordem: (1) pessoal, como as citadas no texto; (2) burocrática, especialmente em relação ao visto e ao processo de autorização de afastamento para a saída do país; (3) relacionada à pandemia da Covid-19, que interrompeu as estadias e/ou limitou os trabalhos presenciais.

> de acompanhar as coisas que estão acontecendo, o que as pessoas estão produzindo, o que elas estão fazendo (Márcia, 2023).

Cabe mencionar como, ainda que essa rede esteja mais no plano pessoal do que profissional atualmente, foram esses contatos que permitiram que Márcia fosse a Portugal pelo PrInt. Ou seja, ainda que a parceria não seja mais estabelecida pelos interesses de pesquisa, e que os trabalhos não sejam coletivos, a amizade e o relacionamento pessoal possibilitaram a mobilidade internacional da interlocutora, concretizada pela carta de aceite e a disponibilidade da colega estrangeira em recebê-la na sua instituição.

Como já apresentado e reforçado nos capítulos anteriores, a formação de redes era um dos objetivos específicos do Capes-PrInt. A concepção do programa se baseou no interesse da Capes em institucionalizar as parcerias internacionais, de modo que os ganhos da estadia não ficassem apenas em um âmbito individual. Ou seja, a intenção era estruturar os planos de internacionalização, para que quem tivesse um vínculo com a IES participante pudesse se beneficiar dessas redes, mesmo se não estivesse diretamente envolvida na formação delas. Na formulação dessa pesquisa, a hipótese inicial foi a de que, na prática, as pesquisadoras continuariam utilizando apenas suas redes próprias e que essa "institucionalização das redes" não seria concretizada. Em que pese a grande maioria das entrevistadas ter, de fato, utilizado uma rede própria e antiga, estabelecida antes da existência do referido programa, quatro interlocutoras (25% das entrevistadas) utilizaram redes de colegas.

Gabriela já havia planejado uma pesquisa em Portugal, mas não tinha redes formadas com pesquisadoras balizadas nesse país. Como apresentado anteriormente, essa interlocutora é uma pesquisadora sênior e, durante a entrevista, ela enfatizou essa clivagem geracional para a construção de redes: "eu não tenho uma rede internacional intensa, efetivamente. [...] Acho que sou de uma geração em que essa internacionalização, ela é muito periférica na minha carreira. Eu tenho uma carreira realmente mais individualizada e tem poucas redes. E as redes que eu tenho são mais nacionais". Desse modo, ela utilizou os contatos de uma colega do departamento, que já havia feito colaborações em Portugal, para conseguir a carta de aceite e ser recebida na universidade de destino. Igualmente, Cláudia utilizou o projeto elaborado no âmbito de seu programa para o desenvolvimento da sua pesquisa, e não possuía nenhum contato prévio com quem a recebeu na Espanha. Valéria e Tatiana, ainda, foram incluídas em projetos e redes de pesquisa que já estavam em andamento por outras colegas. Elas integraram redes de pesquisas coletivas, trabalhando em conjunto com colaboradoras nacionais e internacionais.

Assim, é possível afirmar que houve certa institucionalização dessas redes, mesmo que em menor medida, uma vez que pesquisadoras que não possuíam redes próprias (ou não quiseram acioná-las naquele momento) puderam sair em mobilidade e desenvolver pesquisas no exterior. Isso não significa, de outro lado, que (1) essa institucionalização foi abrangente e suficiente, ou seja, que os resultados da presente tese possam ser generalizados; e (2) que as pesquisas desenvolvidas por essas pesquisadoras que utilizaram redes de suas colegas tenham, em contrapartida, gerado resultados de alcance institucional.

Como afirmado na introdução, não é objetivo desta tese realizar uma avaliação de política pública no sentido estrito, nem há dados para tanto. Mas é possível, por meio das entrevistas, evidenciar formas de cooperação estabelecidas pela sociologia em seus processos de internacionalização, e como elas estão mais ou menos conectadas aos objetivos do programa. Em síntese, ao se verificar que certas pesquisadoras usufruíram de redes já formadas para possibilitar as estadias no exterior, o Capes-PrInt demonstra sutil avanço na direção da institucionalização da internacionalização, especialmente em relação a programas anteriores, como os apresentados no capítulo 1, que eram centrados integralmente no indivíduo. Contudo, o simples fato de as redes terem sido compartilhadas não implica, necessariamente, resultados institucionais amplos. Para verificar esse impacto seria preciso uma avaliação mais robusta.

Ademais, como já demonstrado, outros fatores estão envolvidos na busca de uma mobilidade acadêmica e que não necessariamente objetivam efeitos coletivos ou institucionais. Para além das motivações pessoais discutidas aqui, outro fator diretamente ligado à realidade cotidiana do ofício docente apareceu de forma consistente entre as entrevistas: trata-se do acúmulo de atividades e responsabilidades vivenciado pelas professoras, que faz com que a mobilidade seja vista como um espaço-tempo privilegiado para a dedicação à pesquisa e, também, para descanso. Essa dimensão será trabalhada mais detalhadamente na próxima subseção.

3.3.3 Fora do fuso: deslocando-se no espaço e no tempo

> *Ninguém vai conseguir publicar nacionalmente, publicar internacionalmente, cuidar da administração, dar aula, orientar, organizar, ser pró-reitor etc. Ninguém vai conseguir fazer isso bem (André, 2024).*

O exercício da docência no ensino superior brasileiro, especialmente em IESs públicas, é marcado por uma multiplicidade de funções que ultrapassam a sala de aula, ainda mais para quem é vinculada à pós-graduação. Ao ensino, somam-se as exigências de pesquisa, extensão, orientação, cargos administrativos, comissões e reuniões, avaliações, publicações, formação e gestão de redes, entre tantas outras atividades. Essa configuração multifacetada do trabalho intelectual produz certa distorção do ofício, no qual atividades-fim como ensino e pesquisa passam a ser, muitas vezes, deixadas de lado ou cumpridas de forma acelerada, na medida do possível, em um cotidiano marcado por demandas exaustivas.

> Estou fazendo pesquisa de campo, estou fazendo relatório, estou dando aula, tem que preparar aula para a Pós, tem que fazer parecer, tem que participar de outras bancas. Então é muita coisa. [...] Os professores nas universidades, nós estamos assumindo muitas tarefas. Muito trabalho. Não é só ensino, pesquisa. Cada vez mais a gente faz a gestão. E cada vez mais a gente faz aquelas atividades também, que a princípio não seriam nossas, seriam, por exemplo, de uma secretaria. Então a gente está, assim, com um acúmulo de trabalho que é muito grande. E novas demandas que a pós-graduação traz, que eu vejo quem vai ser um desafio para as universidades brasileiras públicas (Tatiana, 2024).

A fala da Tatiana é representativa de uma percepção geral entre as entrevistadas, a de que há um aumento nas demandas do cargo, especialmente por exigências administrativas que pouco ou nada tem a ver com o trabalho docente. A sobrecarga relatada por Tatiana, na realidade, faz parte de um contexto social mais amplo, engendrado pelo capitalismo, no qual o tempo de vida é completamente capturado pelo tempo do trabalho, e a aceleração do ritmo de vida provoca uma escassez crônica do tempo para as pessoas (FISCHER, 2020; ROSA, 2019). Isto é, a sensação de falta de tempo é coletiva. Nesse sentido, o tempo se constitui como uma categoria central para a compreensão da realidade social (ROSA, 2019) e, para esta tese, isso significa analisar o impacto da aceleração e dos descompassos de tempo nas carreiras de professoras de sociologia, discutindo de que forma a internacionalização intensifica ou atenua esse processo.

Dois estudos sobre as dinâmicas de tempo e trabalho intelectual, especificamente de cientistas sociais brasileiras, merecem destaque. O primeiro é a já mencionada tese de doutorado de Cordeiro (2013), na qual ela analisou justamente as vivências temporais de cientistas sociais vinculadas à pós-graduação. Articulando os conceitos de "*clock time*" (tempo mensurável, do relógio) e de "*network time*" (tempo fragmentado, instantâneo e não-sequencial), a pesquisadora investigou os impactos da flexibilidade nas rotinas de trabalho das cientistas sociais, evidenciando como a lógica capitalista, impulsionada pelas tecnologias de

inovação e comunicação, estendeu a jornada das pesquisadoras, que estão sempre *online* e "correndo atrás do tempo". Além disso, sua pesquisa evidenciou desigualdades no controle e na autonomia do uso do tempo entre gêneros (assim como visto no presente estudo, apresentado na subseção 3.3.1) e, também, entre PPGs de maior ou menor prestígio.

O outro trabalho é o de João Marcelo Ehlert Maia (2019), publicado na *Revista Dados*, em que analisou empiricamente práticas do trabalho intelectual nas ciências sociais brasileiras, identificando os efeitos da aceleração temporal nesses processos. A contribuição de Maia (2019) é especialmente significativa por revelar aspectos característicos da profissão no contexto brasileiro, que diferem substancialmente dos achados teóricos produzidos pelo Norte Global. Ou seja, apesar da aceleração e do neoliberalismo impactarem o trabalho intelectual em todas as latitudes, esse processo se dá de forma específica em cada realidade situada. A gestão e as estruturas burocráticas das universidades brasileiras são muito diferentes daquelas do hemisfério norte, nas quais o peso e a hierarquização das burocracias acadêmicas impactam mais o trabalho intelectual. Além disso, se há uma fragmentação do trabalho coletivo em ambos os contextos, como discutido na subseção anterior, as razões pelas quais ocorre esse esgarçamento da vida em comum (como coloca o autor) são diferentes. No caso anglo-saxão, isso se dá pela lógica do individualismo, característica do neoliberalismo. Já no contexto brasileiro, se dá "por conta das condições específicas do trabalho intelectual nas universidades públicas brasileiras, em que o acúmulo de demandas oriundas dos órgãos de fomento responsáveis pelo financiamento da pesquisa científica se combina à maior complexidade do trabalho de gestão de departamentos" (MAIA, 2019, p. 26). Esses dados confirmam a necessidade de análises mais localizadas.

Tratando-se especificamente da internacionalização, verifica-se uma ambivalência em seus efeitos para o ofício sociológico. De um lado, a internacionalização sob a ótica das agências de financiamento, no contexto brasileiro coetâneo, pode ser vista como um produto do neoliberalismo. Ela funciona como um medidor de prestígio e, portanto, se conforma como mais uma das exigências e das atividades do trabalho docente. Com efeito, nesta tese, discuti como as iniciativas de internacionalização promovidas pela Capes e pelo CNPq têm sido projetadas para a corrida pela excelência, isto é, para promover a participação das universidades brasileiras em *rankings* mundiais e para o cumprimento de parâmetros da cienciometria. Também foi frequente o depoimento de pesquisadoras que perceberam a internacionalização como pressão dos sistemas de avaliação e de fomento. Ademais, como

visto no capítulo 1, o desenho do Capes-PrInt foi criticado por diversas interlocutoras justamente por adicionar ainda mais uma atividade para um cotidiano já tão sobrecarregado. O trabalho de planejamento e de seleção de bolsistas que, até então, era da Capes, passou a ser gerido pelas professoras, que tiveram de aprender e navegar por um novo sistema de forma acelerada, com prazos exíguos. Essa se configura como uma das "novas demandas" mencionadas pela Tatiana, no excerto apresentado no início desta subseção. Desse modo, se pensarmos por esse aspecto, a internacionalização certamente funciona como intensificadora dos processos de aceleração, sendo mais uma forma de controle do trabalho docente.

De outro lado, o período em mobilidade no exterior foi descrito pela grande maioria das entrevistadas como uma oportunidade de *ganhar tempo* para pesquisa e, também, para o descanso dessa rotina marcada pelo acúmulo de atividades. Doze das dezesseis pesquisadoras mencionaram diretamente a mobilidade como espaço e tempo para o desenvolvimento do trabalho criativo, que, na rotina universitária, fica secundarizado. Cordeiro (2013, p. 144) também identificou em sua pesquisa que os períodos no exterior eram utilizados pelas cientistas sociais que ela entrevistou como um momento de "dedicação ao tempo de pesquisa e reflexão". Ou seja, sob essa ótica, as estadias internacionais seriam na realidade uma forma de subverter a lógica neoliberal que controla o tempo do trabalho intelectual.

> A gente tem um volume grande de atividades também, mas mais problemático do que o volume é o fato de que o nosso sistema, de certo modo, obriga, não obriga, mas incentiva esse acúmulo de atividades. Então, **eu tenho muitas atividades administrativas, tenho muitas atividades de orientação, tenho muitas atividades de aula, e a saída representa um pouco um respiro para isso** (André, 2024).

> Então, eu tive a percepção de que gostaria de passar um ano fora, **estava um pouco exausto por algumas funções que eu acabei cumprindo** e foi meus primeiros 4 anos, então é muito intenso esse começo quando você entra no magistério superior. Tinha acabado de passar por uma reforma curricular, **enfim, estava um pouco exausto também, e comecei a pensar estratégias para eu sair** (Daniel, 2024).

> Vejo [a internacionalização] como um potencial de tempo, pausas. A vida precisa de pausas, e o trabalho intelectual, fundamentalmente, é isso (Gabriela, 2025).

Os depoimentos de André, Daniel e Gabriela explicitam como o período em mobilidade representou essa possibilidade de desafogamento da vida docente e da sobrecarga de trabalho. Pelas suas percepções, é possível concluir que o deslocamento espacial significa não só a mudança do fuso-horário, mas a mudança do próprio conceito de tempo. De forma geral, foi observado pelos relatos das entrevistadas que, no exterior, tempo de trabalho e

tempo de vida estão menos aglutinados do que em suas rotinas no Brasil. O cotidiano internacional foi descrito como sendo mais leve, mais tranquilo, mais fácil. Há tempo para a pesquisa e há tempo para viver. Como Catarina (2024) relatou sobre seu cotidiano no exterior: "Era bem diferente. Era bem mais calmo. Claro, tinham as orientações, tinham as coisas do Brasil. Mas era muito mais... Sem cobranças. Sem tantos prazos. Então, foi um tempo bom pra trabalhar nas minhas coisas".

A fala de Daniel mais acima mostra, ainda, como o desejo por essa pausa e pelo descanso o motivou a buscar estrategicamente a mobilidade acadêmica. É aqui que reside a ambivalência ressaltada acima. Há, nesta dimensão, um descompasso entre o objetivo da política pública e a forma como ela é apropriada pelas participantes. Se os programas de mobilidade são criados para responder à aceleração típica do capitalismo na globalização, as docentes os utilizam para desacelerar. Mas é importante ressaltar que não se trata de tirar férias, mas estabelecer tempo útil para a produção, que normalmente não é possível na rotina universitária. Ou seja, essa desaceleração é vital para o próprio avanço científico que, especialmente na área das ciências humanas, exige tempo e maturação que não são fáceis de se conseguir no cotidiano multifacetado das professoras-pesquisadoras-orientadoras-administradoras.

> A academia está completamente pautada em métricas, numa lógica neoliberal [...]. Deveríamos ser um espaço da crítica, não somos. E aí, nesse sentido, infelizmente, eu vejo que esse espaço da criatividade, do tempo, da maturação, é cada vez menos permitido. E isso aí vira dentro de uma discussão de não seguir as regras, de não seguir as métricas, de ser pessoas pouco produtivas, e quando, na verdade, eu vejo que a gente tem se repetido muito nas temáticas, porque os níveis de exigência são muito imediatistas e elevados, então a criatividade eu vejo muito limitada nesse sentido (Gabriela, 2025).

Gabriela foi uma das entrevistadas que mais enfatizou as consequências da sobrecarga do ofício docente contemporâneo. Em sua percepção, a lógica do tempo e da organização do trabalho mudou ao longo dos últimos anos. Ela, como uma pesquisadora sênior, encontra grandes dificuldades em se adaptar ao modelo acelerado, que demanda cada vez mais produtos e resultados, em um ritmo cada vez mais rápido. "Eu não me sinto adequada, não me sinto, e não naturalizo, não naturalizo. Não me sinto à vontade, e para ser sincera, me incomoda muito isso. Até porque eu dou muitos pareceres, e não tenho visto que isso tem se reproduzido numa produção intelectual de maior qualidade" (Gabriela, 2025). Para a interlocutora, esse modelo de trabalho acelerado e de hiperprodução não tem gerado pesquisas

científicas de maior qualidade, o que faz sentido se pensarmos que produção intelectual leva *tempo*. Essa perspectiva foi desenvolvida com maior aprofundamento por Gabriela, mas compartilhada por diversas outras entrevistadas.

> E a minha rotina [no exterior], inicialmente, nos primeiros meses, foi de muita leitura. E uma leitura direcionada para uma temática que, de fato, eu há anos espero ter esse espaço para fazê-la. **A nossa atividade no cotidiano da universidade, as nossas pressões, fundamentalmente por sermos um programa, inclusive, bem-conceituado, eu acho que nos faz ter pouco tempo para um amadurecimento intelectual.** E isso pressupõe leituras que vão dar certo com leituras que não darão (Gabriela, 2025).
>
> No meu departamento, quase toda semana, entre o departamento e a pós, quase toda semana eu tenho reuniões administrativas. Cada um dos colegas sempre tem que estar como representante em alguma outra instância. Sempre tem uma, às vezes duas reuniões de caráter mais administrativo. [...] Então em geral, só isso de dar aula, preparar aula e essas reuniões que a gente tem que ir, isso já ocupa uma boa parte da semana. Então não tendo isso, **a rotina [no exterior] era muito diferente, né? Tinha mais possibilidade disso, de ficar lendo, de ficar pensando sobre as questões envolvendo de fato uma pesquisa** (Ana, 2023).
>
> O objetivo inicial era escrever, **era ter paz para sentar e conseguir produzir** (Daniel, 2024).
>
> [Na mobilidade] você tem tempo de pesquisar seriamente, de escrever com seriedade, de refletir sobre o que você escreve, sobre o que você quer fazer dali pra frente (Érica, 2023).

Os relatos acima sustentam a noção de que, para a sociologia, a produção de qualidade demanda tempo. Eis mais um ponto de atenção quanto à aderência de padrões e de culturas de outras ciências. O trabalho sociológico difere significativamente das ciências exatas, biológicas e da saúde, por exemplo, em relação ao tempo que leva para ser produzido e à forma como é comunicado. As ciências ditas "duras" correm constantemente contra o tempo, em uma maratona de inovação e disputa por pioneirismo e por patentes ao redor do mundo. Com isso, seu modo de publicação é específico para atender a essas demandas, sendo normalmente artigos curtos, em um modelo bem rígido de apresentação do problema de pesquisa, da metodologia e dos resultados encontrados. Opostamente, nas ciências humanas, a pesquisa requer mais tempo e maturação, reconhecendo que não se trata de uma ciência que trabalha em prol da inovação. Nessa perspectiva, os processos éticos da pesquisa, as especificidades do trabalho de campo e as pessoas envolvidas no processo de construção do conhecimento sociológico exigem formas próprias de produção e comunicação científica. Assim, a escrita, nas ciências sociais, constitui não apenas uma forma de comunicação, mas é o processo de articulação e coesão do trabalho intelectual (MAIA; MEDEIROS, 2021). Não à

toa, tem-se como entendimento compartilhado de que, nas ciências humanas, o prestígio concentra-se em livros, em trabalhos mais robustos, que levam tempo, criatividade e maturação.

Contudo, operando sob a lógica mercantil neoliberal, as universidades e os sistemas de avaliação e de fomento passaram a exigir de todas as áreas do conhecimento a produtividade e o tempo das ciências "duras". Aliado a isso, a falta de tempo no cotidiano e de recursos para o desenvolvimento de uma pesquisa mais robusta, juntamente com o elevado custo para a publicação de um livro, têm levado as sociólogas a optarem pelo formato de artigo. Maia e Medeiros (2021) identificaram que artigos têm sido o formato privilegiado nas ciências sociais, o que inclui sociologia, antropologia e ciência política. Como os autores analisam e explicam:

> [...] esses dados são interessantes, porque vão de encontro um senso comum partilhado na área – de que cientistas sociais gostam de livros e que artigos são imposição da cultura disciplinar de outras áreas. Ora, o resultado encontrado pode indicar que os cientistas sociais internalizaram as práticas de trabalho demandadas pelas agências de financiamento e de avaliação da atividade intelectual, que pontuam artigos como mais valiosos. Outra hipótese seria o pouco tempo disponível para escrita de trabalhos monográficos. Esses resultados também parecem indicar que a área de Ciências Sociais está convergindo para um padrão de comunicação científica similar ao de áreas ditas "duras", afastando-se do padrão humanista clássico, que ainda é dominante em campos como História e Filosofia (MAIA; MEDEIROS, 2021, p. 243).

Os argumentos trazidos pelos autores também foram observados nas entrevistas desta tese. Cláudia (2023), por exemplo, relatou que "pensa duas vezes antes de publicar um livro, uma coletânea", porque "não conta pro Sucupira"[67]. Além disso, a convergência das ciências sociais para padrões de outras ciências foi discutida criticamente nas seções 2.2.3 e 3.1, evidenciando como a internacionalização, pensada para responder métricas, impulsiona esse processo. Desse modo, a autonomia do ofício sociológico tem sido desafiada cada dia mais pela cultura disciplinar das STEM e pelas demandas dos sistemas de avaliação e de financiamento, cenário que vem se agravando pela falta de tempo e pelo acúmulo de funções na rotina de trabalho. O tempo acadêmico difere, portanto, do tempo intelectual. Com efeito, Maia e Medeiros concluem que, "tida como atividade mais "difícil" e "sagrada" dos profissionais, ela [a escrita] não se adequa às demandas e aos ritmos vivenciados nas

[67] Importante esclarecer que, na realidade, livros, capítulos de livros e coletâneas contam para a avaliação, conforme Ficha de Avaliação da Sociologia mais recente. Contudo, artigos possuem, de fato, um peso relativamente maior do que livros na avaliação.

instituições de trabalho" (MAIA; MEDEIROS, 2021, p. 247). Nesse contexto, contraditoriamente, o Capes-PrInt surge para as pesquisadoras como uma forma de romper com a correria e garantir o espaço e o tempo sagrados para o artesanato da escrita. Cabe investigar, então, como era a rotina das vidas em mobilidade.

3.3.4 À guisa de conclusão: o cotidiano do trabalho sociológico internacionalizado

Como discutido ao longo da tese, os sentidos da internacionalização encontrados nos normativos, na literatura e nas perspectivas docentes ora se aproximam, ora se distanciam entre si. A polissemia do conceito dificulta uma análise sintetizada do que as agentes envolvidas esperam e objetivam com os processos de internacionalização. Não obstante, como elaborado anteriormente, um ponto de vista em comum é o da relevância da internacionalização para o desenvolvimento do país, que compreenderia um esforço para a autonomização da ciência brasileira.

No âmbito teórico e discursivo, esse entendimento está consolidado tanto nos normativos, quanto nas percepções das entrevistadas, que discorreram com ênfase sobre a importância de disputar espaços, se inserirem internacionalmente e promover a propulsão da sociologia brasileira. Na prática, verifiquei que outras dimensões também são acionadas na construção de sentidos para a mobilidade acadêmica, como a questão do tempo e da desaceleração da rotina sobrecarregada, bem como do atendimento a demandas dos sistemas de avaliação, por exemplo. Nesse sentido, é relevante investigar aspectos mais específicos das rotinas do trabalho internacionalizado, a fim de se obter uma compreensão mais aprofundada dos impactos da mobilidade acadêmica para a autonomização da sociologia brasileira.

Tratando especificamente das entrevistadas desta pesquisa, o cotidiano do ofício sociológico internacionalizado é marcado pelo trabalho individual, a despeito de eventuais interlocuções e socializações. Com exceção de duas entrevistadas que participaram de pesquisas coletivas, todas as demais relataram que, em suas estadias no exterior, trabalharam individualmente, focadas na leitura, coleta de dados e escrita de suas produções autorais. Com efeito, ao serem questionadas sobre o caráter do trabalho realizado durante a mobilidade – se predominantemente individual ou coletivo – as pesquisadoras responderam de forma direta: "Muito individualmente, completamente individualmente" (Pedro, 2025); "80% do que eu fiz lá ou 90% foi individual" (Thiago, 2024); "Eu trabalhei mais individualmente. Teve esses

momentos de encontro aí com um grupo de pesquisa, mas em geral o meu trabalho foi mais individual mesmo" (Joana, 2023); "Eu acho, sinceramente, que eu fui construir a minha pesquisa de uma maneira muito individual" (Gabriela, 2025); "Bom, eu realizei mais individualmente. [...] E as atividades de pesquisa, eu fiquei muito mais tempo sozinha. Eu discutia com eles, mas não discutia do ponto de vista de 'vamos escrever uma coisa juntos' ou 'vamos fazer uma coisa juntos'" (Catarina, 2024).

Esses depoimentos vão ao encontro de dois argumentos já trabalhados anteriormente, que são (1) a noção de que o trabalho sociológico é, em sua cultura e hábito, individualizado e (2) a compreensão de que as estadias internacionais são justamente um momento dedicado à reflexão e maturação das pesquisas, sendo utilizadas para o trabalho de leitura e escrita, em solitude. Além do mais, estar em um ambiente novo, com poucos contatos e referências, certamente aprofunda a percepção de que o trabalho é mais individualizado. Todavia, caracterizar o trabalho como individual não quer dizer que as redes não estão sendo formadas.

> Então eu diria que o trabalho, ele tem uma dose de ser um trabalho mais individual pela própria maneira em que a gente trabalha. A gente da Ciência Social geralmente escreve, está dentro do nosso gabinete com o nosso computador e a gente escreve. Mas, ao mesmo tempo, não deixou de ser um trabalho coletivo, porque eu dialoguei muito com essa galera. Então, dialoguei, fiz entrevista, mostrei dados que eu estava coletando, fui atrás de livros que eles tinham publicado [...] (João, 2024).

> Mais individualmente, embora eu ache que isso lá se dilui um pouco, porque como eu trabalhava no Centro, eu sempre conversava sobre o que eu estava fazendo com os colegas, recebia dicas e tal. Então tem uma lógica liberal, meio associativa, que não é muito comunitária, mas é muito associativa. É cada um trabalhando na sua pesquisa, mas ao mesmo tempo no mesmo espaço, dividindo... Tem muito cafezinho, todas as palestras têm comida, as pessoas sempre te perguntam o que você está fazendo, então, era assim (André, 2024).

> O que cabia, como eu vou dizer... O que se relacionava a mim era feito individualmente. Mas, como eu estava em um ambiente onde a gente se encontrava muito, então nós acabávamos trocando muita discussão. Então, vários dos dados que eu fui construindo lá e fui fazendo testes e retestes para ver como é que a gente fazia a análise, eu conseguia discutir com outros colegas que tinham um grande conhecimento também na área e nas técnicas estatísticas que eu vinha utilizando. Então, essas coisas ajudaram muito (Rodolfo, 2025).

Daniel, André e Rodolfo exploram as nuances da rotina do trabalho internacionalizado. Todos concordam que o ofício sociológico é fundamentalmente individual, mas, ao mesmo tempo, ele não é isolado. Ainda que, ao fim e ao cabo, as pesquisadoras dediquem a maior parte de suas jornadas ao trabalho solo, são as interações

pontuais no cotidiano que fortalecem os vínculos e as redes, como visto no capítulo anterior. Importante mencionar, ainda, que *todas* as interlocutoras relataram ter realizado atividades para além da pesquisa individual, tais como a apresentação de seus resultados de pesquisa, realização de palestras, ministração de aulas, participação em mesas redondas, conferências, workshops etc. Essas são atividades que preveem o diálogo e a interação, fomentando o contato das docentes com outras pessoas e contextos.

Assim, a dicotomização entre "trabalho individual" e "trabalho coletivo" simplifica a prática acadêmica. Ainda que a pesquisa seja de autoria única, o trabalho intelectual é estruturado por instâncias coletivas: orientação, grupos de estudos e pesquisa, apresentações em eventos acadêmicos, discussões em GTs, comentários de revisoras de periódicos etc. A naturalização do trabalho intelectual como um empreendimento individual, e a consequente fragmentação do senso dialógico, contribuem para o ofuscamento da lógica coletiva dos PPGs. Desse modo, mais relevante do que saber se o trabalho realizado foi individualmente ou não, é saber como foram as interações e o contato com a instituição e com as colegas estrangeiras durante as estadias.

De modo geral, as entrevistadas relataram ter tido acesso à infraestrutura da universidade de destino e mencionaram ter recebido um vínculo institucional – na maioria dos casos o de professora ou pesquisadora visitante. Todas receberam e-mails institucionais, tiveram acesso a bibliotecas, repositórios de acesso livre, internet, entre outros recursos. Assim, *grosso modo*, as condições objetivas e materiais das estadias revelam o acolhimento institucional e o preparo das IESs estrangeiras na recepção de pesquisadoras brasileiras. Não obstante, é possível perceber certas diferenças entre os países de destino, que contam com mais ou menos recursos. Comparativamente, pesquisadoras que foram para a América Latina tiveram menos acesso a infraestrutura e serviços do que aquelas que foram para universidades europeias e dos EUA. É interessante notar que a diferença reside não só na robustez da estrutura disponível, mas em um aspecto qualitativo da recepção. Pedro, por exemplo, relatou o seguinte: "Acho que lá tinha uma sala de reuniões, mas, assim, ninguém me mostrou, 'ah vem cá, isso aqui é estrutura', não teve, assim, uma apresentação formal de toda a estrutura do lugar. Acho que faltou uma acolhida lá". Sua fala contrasta fortemente com o depoimento de Ana, que foi para os EUA:

> É muito impressionante a infraestrutura deles, absurdamente impressionante. Porque você tem muito apoio – que a gente chama aqui de técnico

> administrativo – muito apoio administrativo. [...] Isso também é uma outra coisa, né? Eles buscam gente muito qualificada para as funções. Tinha a diretora executiva, tinha a secretária executiva e um outro secretário no [instituto de destino]. Eles tinham estudado, feito mestrado, estudado arte na América Latina. Então é uma galera muito qualificada. Quando a gente chegou, [o secretário] pegou e falou "ah, qual que é o seu tema?". Aí então ele pegou os temas e falou "então o que eu ficar sabendo de coisas desse tema eu te encaminho no seu e-mail". Então todos os eventos que tinham, ele me encaminhava.

Os relatos acima revelam os desafios tanto para o estabelecimento de rotas no eixo Sul-Sul, quanto para países periféricos estabelecerem a internacionalização em casa. É importante pontuar, porém, que a falta de infraestrutura não é exclusiva da América Latina, e algumas entrevistadas que estiveram em países europeus também sentiram falta de um espaço mais robusto e dedicado a professoras visitantes. Como Joana, que foi para Portugal e relatou ter tido que improvisar um local de trabalho, pois não havia sala disponível para ela. Ainda assim, a maior parte das entrevistadas que foram para países do Norte Global tiveram acesso a uma infraestrutura de maior qualidade, como uma sala própria de trabalho, acesso a softwares de estatística, e um suporte próximo e personalizado da secretaria, como o relato por Ana. Essas diferenças reforçam a predileção por estadias em países do Norte, em que pesem os depoimentos de defesa da reversão desse fluxo.

As interlocutoras também relataram, de forma generalizada, terem sido muito bem recebidas por suas colegas estrangeiras. O sentimento de pertencimento e de inclusão foi comum entre as entrevistadas, que relataram não perceber assimetrias nas interações durante as estadias. “Eu não me senti, em nenhum momento, inferiorizada lá com relação ao conhecimento que eu tinha, à minha formação e o que eu propago aqui”, reiterou Cláudia (2023). André mencionou que “era tratado como um igual”. Roberto, por sua vez, destacou que “a recepção [na IES francesa] foi perfeita” e que “a cooperação foi tão exitosa do ponto de vista deles, que eles me deram o *status* de pesquisador associado”. Um grupo de docentes destacou que a inserção nas instituições de destino foi “normal”, algo rotineiro das universidades que estão habituadas a receber pesquisadoras de fora: “Eu era tratado como um pesquisador internacional que estava passando um momento ali, como outros também acabam passando” (Daniel, 2024); “olha eles são muito receptivos. Eu não fui a primeira e nem fui a última” (Tatiana, 2024).

Contudo, duas entrevistadas relataram sentir assimetrias nas relações com as colegas estrangeiras. Em sua estadia, Catarina ficou em um estado dos EUA reconhecidamente

conservador e nacionalista. Em seu depoimento, disse que do ponto de vista profissional, ela nunca se sentiu "uma igual", e analisou a situação da seguinte forma:

> Eu acho que tem a ver com o fato de ser um departamento 100% branco, 100% de pessoas nascidas e criadas nos Estados Unidos. Mas era sempre uma ideia, tipo, "você não sabe nada". **Eles eram muito receptivos na aula, nas maneiras de ensino, mas no conteúdo em si é do tipo "não, você não sabe".** [...] Talvez eu não tivesse a dimensão do que é um departamento em que 90% são homens brancos, nascidos e criados nos Estados Unidos, sabe? Isso realmente, pra mim, foi um choque. A maneira como eles lidam com as mulheres, então as mulheres são sempre esposas, as mulheres estão sempre nesse lugar. E com latinos em geral, né? O meu aluno que foi, ele não se sentiu discriminado, mas por quê? Porque eles têm toda uma coisa de inclusão de estudantes. Então aí é essa ideia, "não, você não sabe nada, você tá vindo pra cá, nós vamos te acolher, nós vamos te ensinar". E quando você recebe um profissional que já tá formado, isso é um pouco diferente (Catarina, 2024).

A pesquisadora ainda complementou com uma história de quando um pesquisador de Harvard foi ao departamento ao qual ela estava vinculada e, em sua palestra, apresentou dados e análises semelhantes ao que ela já tinha apresentado para os colegas anteriormente. Ela mencionou que após a palestra, um de seus colegas demonstrou certo espanto e falou, "nossa, tudo que você falou para a gente sobre [tema da pesquisa], ele também falou, então deve ser verdade!" (Catarina, 2024). A pesquisadora refletiu: "ou seja... validação. 'Esse cara que veio de Harvard, falou exatamente as mesmas coisas que você!', mas até então ele não tinha botado fé nas coisas que eu tinha falado, sabe?". Essa experiência exemplifica o que foi explorado nos capítulos anteriores sobre colonialismo intelectual e divisão do trabalho intelectual.

Ana também esteve nos EUA e sentiu, em sua estadia, certa assimetria no reconhecimento de seus colegas da sua posição como pesquisadora. Contudo, em sua análise, essa relação desigual se deu menos pelo fato de ser mulher e latina, e mais pelo fato de ser jovem: "Eu acho que um ponto que pesou um pouco mais era o fato de eu ser uma professora jovem. Então eu sentia que, às vezes, eu tava meio que entre os estudantes de doutorado e os professores" (Ana, 2023). Cabe ressaltar que Ana ficou em um centro de estudos latino-americanos, portanto, em um local bem mais diversificado do que Catarina.

De todo modo, é interessante contrastar as percepções de Catarina e Ana com a de Pedro, que esteve no Chile:

> Foi interessante que eu cheguei lá, logo a universidade se interessou. Eles colocaram no site uma entrevista comigo, uma reportagem, "[Universidade]

> recebe pesquisador brasileiro". Então, assim, eu estava achando legal. Até porque os nossos caminhos, em geral, quando a gente vai fazer pós-doc, a gente realmente está olhando pro Norte Global. E eu resolvi fazer na América Latina, então não é um caminho muito... Eles não estão recebendo um tanto de brasileiro lá o tempo todo. Na verdade, eles estão tentando sair do Chile e também ir pro Norte Global, quando eles têm essas oportunidades. Então isso foi uma coisa que eu achei legal (Pedro, 2025).

A experiência de Pedro expõe como estadias em países do Sul Global podem se traduzir em formas de reconhecimento e de trabalho mais simétricos. Como mencionado anteriormente, o Brasil é tido como centro na América Latina, e o relato acima corrobora essa análise. Fomentar relações Sul-Sul é, portanto, investir em inserções mais igualitárias, nas quais as pesquisadoras brasileiras são mais comumente valorizadas e reconhecidas como parte de uma *intelligentsia* central. Isso pode gerar colaborações mais interessantes para a autonomização do campo brasileiro, visto o peso do reconhecimento simbólico para a internacionalização de uma ciência, como revisado na primeira seção deste capítulo.

É relevante, ainda, mencionar que a percepção de Ana a respeito das diferenças de tratamento de acordo com o *status* profissional também foi sentida por outras entrevistadas:

> Sempre foi uma relação muito boa, muito próxima, muito interessada. As pessoas se mostravam interessadas no diálogo, na parceria, na conversa cotidiana mesmo, que é importante. Mas tem... Vou contar um causo. Eu me lembro que quando eu fui como estudante, e eu voltei como estudante, eu tinha um tratamento de e-mail que era... As pessoas de lá, quando me respondiam os e-mails, me tratavam de um determinado modo. Quando eu passei a professor, e elas souberam que eu passei a professor, o tratamento no e-mail mudou. Elas começaram a me chamar de outro modo. Aí me tornei caro amigo, me tornei... Então, só nesses pequenos detalhes você vê que muda. [...] A gente aprende que hierarquias institucionais são importantes. Então, tu ir como estudante e tu ir como professor são coisas diferentes. (Rodolfo, 2025).

> Acho que essa rede [internacional], ela deu um salto muito grande nos últimos anos, quando eu pude ingressar aqui na [universidade brasileira]. Porque aí você ganha um outro *status*. Você já não é mais um estudante, fazendo seu mestrado, fazendo seu doutorado. Você é professor, professora dentro da universidade pública. Você tem mais possibilidade de estabelecer outros laços internacionais (João, 2024).

Os relatos de Rodolfo e João ilustram o que foi argumentado no desenho desta tese e apresentado nos Aspectos Metodológicos, na introdução: professoras possuem maior capacidade de construção e manutenção de redes. O *status* profissional é uma importante credencial para o reconhecimento do trabalho realizado, mas, principalmente, para as possibilidades de continuação das parcerias estabelecidas. Com efeito, em maior ou menor

medida, todas as entrevistadas continuam em contato com suas redes internacionais, produzindo trabalhos em conjunto – especialmente por meio da participação em grupos de estudo e pesquisa, e a organização de dossiês e coletâneas. Ademais, muitas pesquisadoras (como Catarina, Ana, Daniel, Valéria, Tatiana, Thiago, entre outras) mencionaram ter enviado suas orientandas e alunas para estadias no exterior por meio de suas redes. Isso é um importante indicativo de que programas de mobilidade futuros devem continuar incluindo estadias para docentes, visto que o efeito dessas estadias é reverberado para mais pessoas.

Uma das perguntas levantadas pela tese foi como a mobilidade acadêmica promovida pelo PrInt contribui para o desenvolvimento da sociologia brasileira. A resposta, contudo, não é simples. Como analisado anteriormente, ainda que as políticas de mobilidade objetivem o desenvolvimento científico, em última instância, elas são criadas para responder a métricas e demandas da corrida pela excelência. Com isso, essas políticas têm se limitado a avaliar a internacionalização de forma quantitativa, deixando a cargo das pesquisadoras participantes a decisão de como usufruir do período no exterior. Assim, uma vez que as docentes não precisam apresentar contrapartidas qualitativas, os resultados das estadias dependem, em muito, das intenções e dos objetivos das pesquisadoras em circulação.

Entre as docentes entrevistadas, percebe-se um discurso direcionado à autonomização da sociologia brasileira, ao estabelecimento de redes e ao desejo de inserção no diálogo global. De outro lado, na prática, foi possível evidenciar que dimensões pessoais e extra-científicas impactaram fortemente os processos de internacionalização. Aspectos como maternidade, conhecimento do idioma, organizações familiares e interesses pessoais influenciam as possibilidades de circulação. Ademais, conforme argumentado na subseção anterior, a mobilidade é tida, para muitas, como o espaço e tempo para o desenvolvimento da produção intelectual que não é possível ser feita na rotina acadêmica no Brasil. Isso significa que a dimensão pessoal afeta não só as possibilidades de circulação, mas também o tipo de trabalho feito no exterior. Se a intenção da Capes com o PrInt foi conceber a mobilidade como um meio para alcançar objetivos mais amplos de internacionalização, é fundamental que programas futuros reconheçam o peso da dimensão e das relações pessoais para a circulação, de modo que as estadias possam gerar os resultados institucionais esperados.

4 Considerações finais

A presente tese objetivou analisar os processos de internacionalização da sociologia brasileira contemporânea, tendo como objeto de estudo o programa Capes-PrInt. Os resultados da tese indicam que se trata de um fenômeno múltiplo, permeado por ambiguidades, disputas e nuances, a serem revisadas e sistematizadas, tanto quanto possível, nesta seção final.

Compreendendo a circulação de pesquisadores como elemento relevante para a legitimação de espaços científicos, e considerando as hierarquias presentes na geopolítica do conhecimento, a pesquisa analisou criticamente a internacionalização, investigando como centros e periferias mobilizam o conceito. A pesquisa partiu do modelo analítico de Wiebke Keim (2010a) para compreender, de forma relacional, como a sociologia brasileira se insere no campo internacional e estabelece relações em termos de centros e periferias. Este aparato teórico foi revisado no prólogo e utilizado ao longo da tese para sustentar as análises do caso empírico.

A pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, foram apresentados os sentidos normativos da internacionalização, a partir de uma revisão histórica sobre a criação e a expansão do ensino superior, bem como das políticas educacionais no âmbito da pós-graduação brasileira. No segundo capítulo, esses sentidos normativos foram contrastados com aqueles identificados na literatura e nas percepções docentes sobre o tema. Isto é, busquei apreender as aproximações e as diferenças dos sentidos atribuídos à internacionalização em três âmbitos: (1) nos normativos e na estrutura organizacional do ensino superior; (2) na produção bibliográfica sobre o tema; e (3) nas percepções daquelas que são, em última instância, agentes de internacionalização. Por fim, no terceiro capítulo, articulei as percepções identificadas anteriormente com as práticas do trabalho sociológico internacionalizado, por meio da análise das experiências das estadias realizadas no exterior no contexto do Capes-PrInt. Também neste capítulo foram analisadas as formas e as estratégias da sociologia para a inserção no programa, revelando as disputas e acomodações de interesse neste processo.

Como apontado, um dos desafios metodológicos da tese foi o próprio fato de se tratar de uma pesquisa sociológica tendo como público-alvo sociólogas. Isso demandou uma atenção considerável para desnaturalizar a construção homogênea e racionalizada dos

discursos das interlocutoras. Um exemplo desse exercício consistiu justamente em contrastar as percepções no segundo capítulo com as práticas do cotidiano internacional, discutidas no terceiro. Por se tratar de pesquisadoras de alto nível, com formação sociológica avançada, as percepções compartilhadas nas entrevistas foram elaboradas a partir de referenciais teóricos e empíricos consistentes. Assim, as interlocutoras apresentaram discursos embasados sobre os seus processos de internacionalização, mobilizando direta e indiretamente autoras como Pierre Bourdieu, Guerreiro Ramos, Raewyn Connell, Syed Alatas etc. Essas representações, apesar de interessantes e críticas, tendem a homogeneizar um percurso composto por múltiplas dimensões. Dessa forma, com o intuito de expandir a análise, foram investigadas também as descrições dos cotidianos das estadias no exterior e as experiências de formação de redes internacionais durante o Capes-PrInt. Esses depoimentos mais descritivos acrescentaram uma nova camada analítica à pesquisa, revelando dimensões práticas e pessoais que tensionam os discursos teóricos previamente analisados. Assim, não se trata de diminuir a relevância empírica das percepções, mas de articular uma série de dados e relatos de um mesmo fenômeno, no intuito de construir uma análise mais robusta e integrada do problema, o qual, como reiterado ao longo da tese, é composto por diferentes dimensões, agentes e estruturas.

A discussão do primeiro capítulo centrou-se, portanto, na estrutura que organiza e fomenta a pesquisa no Brasil. O objetivo foi compreender o lugar que a internacionalização ocupa no ensino superior, refletindo sobre a possível divergência entre os objetivos das iniciativas de internacionalização de curto prazo (como o CsF e o PrInt) com uma política de internacionalização de longo prazo. A partir de uma breve revisão sobre a fundação e a consolidação das universidades brasileiras, ficou evidenciado que o desenvolvimento da pós-graduação esteve intrinsicamente conectado a um ideário de desenvolvimento nacional, impulsionado por organismos internacionais, como a OCDE, a Unesco e o Banco Mundial. Tais organizações contribuíram para a difusão de um modelo de ensino superior pautado pela competitividade e pela corrida pela excelência, materializada na adoção de métricas internacionais (construídas no Norte Global), no modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) e na participação em *rankings*. Como explorado no capítulo, o Brasil compartilha do consenso do parâmetro da excelência e o Capes-PrInt surge, *inter alia*, como estratégia para a inserção das universidades brasileiras nesse circuito (THIENGO, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Por meio da análise dos programas de mobilidade mais frequentemente utilizados por sociólogas, identifiquei um histórico de descontinuidades e de uma miríade de iniciativas, o

que contribui para certa alienação das docentes em relação aos objetivos de cada uma delas. Desse modo, os programas e bolsas disponibilizados tendem a funcionar como o guarda-chuva financeiro da vez, com pouco ou nenhum impacto nos objetivos e percepções das pesquisadoras sobre o processo de internacionalização. No caso empírico estudado, todas as interlocutoras relataram ter escolhido o PrInt por ser o "programa disponível", e quinze das dezesseis entrevistadas buscariam outras formas de financiamento, caso não tivessem sido aprovadas na seleção. Assim, os relatos indicam que o trabalho internacionalizado das pesquisadoras já ocorria de forma autônoma à política de mobilidade, ou seja, independentemente dos objetivos propostos pelo PrInt.

De outro lado, pude evidenciar que o Capes-PrInt promoveu certa mudança no processo de implementação das bolsas, garantindo às IESs maior autonomia para a priorização de temas e estratégias de internacionalização, e para o controle do processo seletivo. Essa mudança consistiu na institucionalização de um trabalho que, historicamente, era feito de forma individualizada. Como problematizado no capítulo, as críticas das interlocutoras a esse modelo de gestão das bolsas expressam uma ambivalência entre o cediço desejo por maior autonomia universitária e as dificuldades de uma gestão coletiva descentralizada da Capes. Revelam, ainda, a relação dicotômica entre indivíduo e instituição, que representa um entrave para o processo de institucionalização das práticas de internacionalização que, normalmente, estão centradas nas pesquisadoras.

A análise crítica do PrInt permitiu a identificação de limitações do modelo de internacionalização proposto. Em primeiro lugar, o financiamento disponibilizado pelo programa foi destinado à mobilidade acadêmica, sem prever recursos para outras formas de internacionalização. Conforme evidenciado, uma internacionalização mais consistente, com o estabelecimento de redes estratégicas que gerem produtos científicos concretos (RODRIGUEZ-MEDINA, 2019), depende de uma interação acadêmica e pessoal mais constante e de financiamentos de diferentes ordens, garantindo à rede uma sustentabilidade. Assim, como sugestão para futuros programas de mobilidade, entendo que financiamentos associados a redes específicas possam gerar resultados mais robustos. Ou seja, um programa que financie a estadia de uma docente, mas que também possibilite que ela tenha recursos para receber pesquisadoras estrangeiras dessa mesma rede, que possa pagar APCs, publicar livros, organizar eventos, entre outras contrapartidas. Como apresentado, ainda que o PrInt tenha previsto bolsas para a recepção de pesquisadoras estrangeiras, essas não estão

associadas à bolsa da pesquisadora brasileira. Ou seja, caso ela queira receber uma colega, terá que competir de forma geral, sem garantias de que este caminho em via dupla irá se concretizar.

Em segundo lugar, o Capes-PrInt limitou os países de destino, vinculando 70% dos recursos para determinadas colaborações e privilegiando os EUA, a Alemanha, a França, a Espanha e o Reino Unido. Como evidenciado, parcerias Sul-Sul, desvalorizadas pelo PrInt, poderiam gerar resultados interessantes para o Brasil, desde relações de trabalho mais horizontais até uma circulação de conhecimento mais efetiva. Como mostra o estudo da Clarivate Analytics (2019), artigos brasileiros em coautoria com pesquisadoras do BRICS apresentaram um índice de citação melhor do que daqueles em coautoria com parceiras estadunidenses.

E, em terceiro lugar, o Capes-PrInt teve sua abrangência muito reduzida, limitada a 10,7% das IESs públicas. Isso acentuou ainda mais as disparidades regionais, especialmente ao concentrar parte significativa dos recursos no Sudeste. Como mencionado, um dos pré-requisitos para a participação no programa era a apresentação de um projeto, alinhado a um Plano Institucional de Internacionalização, o que contemplou apenas instituições que já possuíam um histórico de internacionalização no momento do lançamento do Edital. Futuros programas de mobilidade deveriam procurar mitigar as disparidades regionais, para que a internacionalização não seja vista como um "prêmio" para as universidades centrais, mas como um meio de desenvolvimento científico disponível às pesquisadoras.

O capítulo dois, por sua vez, teve como objetivo analisar os sentidos da internacionalização encontrados na literatura e aqueles atribuídos pelas docentes em circulação. Como evidenciado, internacionalização permanece um conceito de difícil definição, por ser um processo suscetível a diferentes dimensões, estratégias, ações, percepções, temporalidades e culturas. Desse modo, argumentei que definições "neutras" e atemporais são pouco úteis para se compreender o fenômeno, sendo necessária uma análise localizada.

Conforme discutido, há uma clivagem entre a compreensão de centros e periferias sobre internacionalização. Países centrais se consolidam como receptores, investindo na internacionalização em casa, ao passo que países periféricos tendem a investir na internacionalização passiva, enviando suas pesquisadoras para o exterior. Nessa toada, países centrais veem na internacionalização uma forma de fortalecer suas identidades nacionais,

enquanto países periféricos vivenciam o tensionamento entre inserir-se internacionalmente e preservar suas identidades. Ainda, países centrais lucram com a internacionalização, diferentemente de países periféricos, que investem seus escassos recursos para o envio de mão-de-obra gratuita para esses centros (FERREIRA, 2018). Outra diferença seria a questão linguística. Países que não possuem o inglês como idioma oficial vivenciam barreiras estruturais para a circulação de conhecimento, o que impacta a compreensão de quais seriam as estratégias mais adequadas para a internacionalização.

Desse modo, os sentidos da internacionalização dependem do *locus* da análise. No caso brasileiro, como revisado, as políticas e os objetivos de programas de internacionalização têm se pautado em referenciais teóricos e parâmetros do Norte Global. Como visto na revisão de literatura, o discurso institucional da internacionalização, que tem norteado a criação dos programas de mobilidade, está calcado na ideia do desenvolvimento científico brasileiro e da corrida pela excelência. De outro lado, as sociólogas em circulação apresentaram interpretações mais diversas e críticas do conceito, ora mais alinhadas à literatura e aos normativos, ora mais específicas às suas trajetórias e ofício.

No início da entrevista, as interlocutoras foram questionadas a respeito de qual elas consideravam ter sido sua primeira experiência profissional internacional. Neste momento, as docentes tiveram dúvidas sobre o que poderia ser considerado ou não internacionalização, se apenas atividades de mobilidade acadêmica ou também idas a congressos internacionais, por exemplo. Mais para o final da entrevista, perguntei quais atividades de suas carreiras elas consideravam ter sido internacionalizadas. Lançando mão das reflexões feitas ao longo da entrevista, as respostas foram muito mais assertivas e completas. Foram citadas atividades de publicação em periódicos estrangeiros, participação em grupos de pesquisa e associações internacionais, estadias no exterior, participação e organização de eventos, publicação de livros, participação em bancas internacionais, docência, entre outras. Essa interpretação vai ao encontro da concepção revisada na literatura, a de que internacionalização é um termo guarda-chuva para uma série de ações e estratégias.

Não obstante, as docentes trouxeram, também, uma dimensão qualitativa do fenômeno, especialmente ao considerarem como internacionalização apenas as ações que resultem em articulações mais abrangentes entre os países, em uma via de mão dupla. Em suas concepções, o reconhecimento internacional e o estabelecimento de uma cooperação mais simétrica seriam características importantes do processo de internacionalização.

Contudo, esta não é uma dimensão atribuída pelos normativos para a compreensão do conceito. Desse modo, ainda que as práticas de internacionalização estejam estruturadas por políticas e normativos institucionais, nem sempre os sentidos atribuídos pelas pesquisadoras ao conceito convergem com esses dispositivos.

As entrevistadas também apresentaram uma distinção entre o que seria considerado internacionalização do ensino superior e internacionalização da sociologia. Tratando-se do ensino superior, as percepções convergiram com os sentidos encontrados nos normativos e na literatura: é um processo multidimensional, composto por diversas ações e estratégias, ocorre no seio das universidades; trata-se de uma estratégia política, que deve ser implementada e financiada pelo Estado. Não foram apresentadas muitas dúvidas ou críticas sobre a forma como essa internacionalização deve ser implementada, nem quanto ao estágio em que ela se encontra. A internacionalização da sociologia, por sua vez, foi analisada de forma mais complexa e conflituosa. De modo geral, as interlocutoras pontuaram que a sociologia brasileira já é muito internacionalizada, e que é necessário fomentar a produção de um conhecimento que possa circular internacionalmente, mas que atenda primariamente aos interesses locais.

A partir de tais reflexões, estruturei quatro interpretações mais comuns sobre o fenômeno da internacionalização, encontradas nas entrevistas. A primeira delas diz respeito à articulação das categorias "local" e "global". Derivada do entendimento da sociologia brasileira como uma ciência "já" muito internacionalizada, esta percepção se constituiu, na realidade, como uma dimensão transversal, abrangendo as demais categorias analisadas no decorrer do capítulo. As interlocutoras expressaram a importância de se inserirem no diálogo global, mas de não adotarem uma dinâmica de submissão, que reforçaria a clássica e hierárquica divisão do trabalho intelectual.

A segunda categoria, internacionalização como construção de redes, é um dos sentidos mais estabelecidos do termo e, portanto, há uma convergência entre os normativos, a literatura e as percepções docentes. De outro lado, identifiquei uma diferença entre quais seriam as estratégias e os caminhos para a construção dessas redes do ponto de vista dos normativos e das interlocutoras. Para as docentes, a construção de redes demanda presencialidade, tempo, recursos e o estabelecimento de relações pessoais. No entanto, o PrInt não conseguiu responder integralmente a tais demandas, visto que as possibilidades de financiamento e as regras do programa tenderam a limitar a formação de redes mais consistentes. Seria

importante que programas futuros levassem em consideração o peso das relações pessoais para a construção de redes, reconhecendo que a temporalidade do estabelecimento desses laços pessoais é diferente daquela de quem, por exemplo, utiliza a estadia internacional para acessar um equipamento específico (o que poderia ser feito, a depender, em um espaço de tempo mais curto).

Além disso, duas interlocutoras relataram sentir uma clivagem geracional na forma como se compreende a relevância da construção de redes acadêmicas. Enquanto hoje as redes são vistas como um objetivo da internacionalização, as entrevistadas sugeriram que, antigamente, as associações não eram frutos de demandas institucionais, mas eram feitas de forma mais orgânica, com menos pressão. Assim, futuras pesquisas poderiam investigar se houve, de fato, uma mudança ao longo dos anos nos sentidos e na importância atribuída à formação de redes.

As entrevistadas também trouxeram percepções sobre a internacionalização como produção e inserção do diálogo global, sendo esta a terceira categoria sistematizada. Nos relatos analisados, ficou evidenciado que há um desejo e uma intenção das pesquisadoras em estarem e permanecerem inseridas no circuito internacional, disputando espaço e reconhecimento. Em suas falas, as docentes enfatizaram como esse processo se dá, muitas vezes, a partir de relações assimétricas, especialmente no eixo de circulação Sul-Norte. Foi possível observar um intuito das pesquisadoras de subverterem essa lógica, estabelecendo uma inserção mais horizontal e prestigiosa no diálogo global. Contudo, na prática, outras dimensões do processo de internacionalização foram acionadas, dimensões essas que não respondem necessariamente ao sentido estreito de autonomização e centralização da ciência brasileira.

Esse é o caso da internacionalização como resultado de sistemas de avaliação e seleção, a quarta categoria analisada. Como argumentado, a internacionalização faz parte dos requisitos de um PPG de excelência, além de integrar as condições necessárias para pleitear níveis mais avançados da bolsa produtividade do CNPq. Desse modo, foram frequentes os depoimentos em que a internacionalização era vista, também, como uma forma de sobrevivência na carreira acadêmica. Isto é, sendo a internacionalização um fator distintivo e utilizado como critério de seleção e distribuição de recursos, pesquisadoras que desejam construir carreiras apenas no âmbito nacional também buscam a mobilidade acadêmica para acumular capital científico a ser utilizado no contexto brasileiro.

O terceiro capítulo iniciou com uma revisão mais aprofundada da internacionalização da sociologia brasileira, a partir das dimensões propostas por Keim (2010a) para a análise de centros e periferias. As entrevistas revelaram que a falta de infraestrutura e de recursos é um dos principais obstáculos à internacionalização da sociologia brasileira. No entanto, o vínculo do regime estatutário e a estabilidade das docentes em universidades públicas, que garante maior autonomia e condições para consolidar redes de longo prazo, apareceu como uma vantagem em relação a outras realidades acadêmicas, atenuando esse contexto. Em termos de condições de existência e reprodução, destaquei que a sociologia brasileira ainda se apoia fortemente no cânone europeu e estadunidense, mas que um movimento de valorização da produção teórica nacional tem indicado um avanço para a autonomização do campo. Por fim, no plano de reconhecimento internacional, persistem barreiras simbólicas e materiais, como a hegemonia da língua inglesa e o controle dos meios de circulação e legitimação do conhecimento pelos países centrais.

Desse modo, é interessante que a sociologia brasileira se fortaleça a partir de parâmetros e circuitos próprios, compartilhados com outras sociologias do Sul. Consciente de que as categorias de Norte e Sul Globais podem ser interpretadas como uma homogeneização de contextos que são diferentes, entendo que, ao contrário, a categoria Sul implica a reafirmação de uma identidade que pode gerar muitas vantagens, como um espaço de circulação próprio, acordos de cooperação mais ricos e diversos, e relações menos hierarquizadas. Com isso, fica evidente a necessidade de se pensar em métricas e requisitos sustentáveis para que a internacionalização promovida pelo Brasil seja, de fato, reconhecida. Uma sugestão para futuras pesquisas é a análise mais aprofundada e direcionada da internacionalização em universidades como a UFBA, que possuem fluxos contra-hegemônicos e relações mais fortes com países do continente africano, por exemplo.

Ainda no capítulo 3, analisei a internacionalização da sociologia pelo Capes-PrInt, sistematizando e analisando os dados do programa. O objetivo desta seção foi compreender a forma como a disciplina se organizou no processo de implementação do PrInt, revelando as disputas e acomodações de interesses. Cabe destacar, em primeiro lugar, que a inserção dos PPGs de sociologia se deu de forma bastante limitada, se pensada em termos absolutos, correspondendo a aproximadamente 33% do total de programas da área em funcionamento no Brasil. Além disso, a distribuição de bolsas na sociologia privilegiou ainda mais o envio de pesquisadoras, em vez da recepção, se comparada com o programa de forma geral. Os dados

também revelaram que os principais países de destino continuam sendo EUA, França, Espanha, Portugal, Reino Unido e Alemanha. De outro lado, conforme evidenciado, estar no Norte Global não significa se relacionar apenas com pessoas e redes desses países. Outras dimensões do processo de escolha de destino precisam ser analisadas, como foi feito adiante.

Outro princípio do PrInt foi a atribuição de maior responsabilidade às IESs em seus processos de internacionalização. Nessa toada, as entrevistas revelaram um tensionamento no processo de negociação e acomodação de interesses na implementação do programa. A análise dos projetos e das temáticas em que a sociologia se inseriu corrobora essa interpretação. De um lado, há certa congruência nos temas do PrInt e aqueles mais comumente pesquisados na sociologia brasileira. Os projetos mais frequentes foram aqueles relacionados a temáticas da cultura, políticas públicas, desenvolvimento, desigualdades, meio ambiente e tecnologia – todos, em maior ou menor grau, relevantes para o campo. Não obstante, uma análise mais rigorosa permitiu observar que nenhum dos temas incluiu a temática de raça e apenas dois projetos tratavam de questões de gênero, temáticas tão caras para a sociologia brasileira. Entrementes, temas como "cidades inteligentes", "tecnologias sociais", "inteligência artificial" e "indústria 4.0" entraram de forma abrangente nos projetos. Isso indica que, no processo de internacionalização via PrInt, áreas STEM tiveram certa dominância, criando-se a mencionada tensão entre a autonomia do campo da sociologia e a conformidade estratégica de um projeto de internacionalização. Assim, a escolha de temas e de projetos não é um processo neutro, mas revela disputas e fragmentações do âmbito universitário.

Na última seção da tese, analisei as práticas do trabalho sociológico no exterior, contrastando os achados dos capítulos anteriores com as experiências internacionais. Em primeiro lugar, identifiquei que o perfil predominante das participantes do programa que responderam ao questionário foi: branco, masculino, casado, com filhas e com faixa etária abrangente, mas concentrando-se entre 40 e 59 anos. A falta de participantes negras e a maioria das respondentes serem homens indicam que a internacionalização permanece como um espaço estratificado. Entre as mulheres com filhas, a maternidade apareceu nas entrevistas de forma consistente e crítica, evidenciando que as condições de circulação são iníquas entre homens e mulheres. Questões de classe também foram consistentemente relatadas nas entrevistas, especialmente por meio das barreiras linguísticas. Assim, evidenciei que as possibilidades de circular estão diretamente conectadas às trajetórias e condições pessoais das

vidas das pesquisadoras. Portanto, a internacionalização não pode ser vista como um processo homogêneo, pensada para um sujeito "neutro". As políticas de mobilidade devem reconhecer as dimensões pessoais que impactam o alcance e as possibilidades da internacionalização.

Essa máxima se torna ainda mais relevante quando se reflete sobre as escolhas de destino. Na pesquisa, evidenciei três dimensões que impactam esse processo: (1) a normativa-institucional, que se refere ao direcionamento das instituições para que as estadias sejam feitas em determinados países; (2) a científica, que diz respeito a demandas próprias da pesquisa e do campo científico; e (3) a pessoal, que inclui questões como facilidade com o idioma, desejo de conhecer uma cultura diferente, organizações familiares, entre outras. Conforme argumentado, a escolha de destinos normalmente concatena razões das três dimensões, mas a última não é levada em consideração pelos programas de mobilidade.

Outro achado relevante foi que, na formação de redes por meio do Capes-PrInt, quatro interlocutoras utilizaram os contatos de redes pré-estabelecidas por colegas. Desse modo, pode-se afirmar que houve certa institucionalização dessas redes, ainda que em menor medida. Isso não significa, necessariamente, que as pesquisas desenvolvidas por essas pesquisadoras geraram, em contrapartida, ganhos institucionais, como era almejado pelo programa. Mas indica certo avanço na direção da institucionalização da internacionalização.

Por fim, mais uma ambivalência dos sentidos da internacionalização foi analisada por meio das estadias. Se, de um lado, as políticas de mobilidade são criadas, em grande medida, para atender a demandas da corrida pela excelência, de outro, as estadias internacionais se traduzem para as interlocutoras como um espaço e tempo para a desaceleração de um cotidiano sobrecarregado por múltiplas tarefas e compromissos. Os períodos no exterior são vistos, assim, como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de projetos e pesquisas que demandam tempo e criatividade – recursos escassos no cotidiano de uma professora do ensino superior brasileiro. Como argumentado, há um descompasso entre o objetivo da política pública e a forma como ela é mobilizada pelas participantes, ou seja, há um efeito não institucional da política pública. Se os programas de mobilidade, como o Capes-PrInt, são criados para responder à aceleração característica do capitalismo, as docentes os utilizam também para desacelerar.

Assim, como pode ser verificado no decorrer da tese e por meio desta síntese, a internacionalização, de modo geral, é composta por uma miríade de aspectos e dimensões que exigem uma análise situada. Os sentidos atribuídos ao processo de internacionalização se dão

em um cenário complexo, com disputas e acomodações de interesses diversos. Em que pesem os avanços do Capes-PrInt, apresentados ao longo da tese e reunidos aqui, a ausência de contrapartidas institucionais e de um plano robusto de avaliação fez com que as estadias internacionais permanecessem fortemente dependentes das estratégias individuais das participantes do programa. Assim, a internacionalização assume sentidos diversos, podendo tanto ampliar e consolidar redes de pesquisa quanto, igualmente, ser mobilizada para outros fins. Conclui-se, portanto, que programas como o Capes-PrInt têm o potencial de contribuir para a propulsão da sociologia brasileira enquanto parte ativa do diálogo global, mas também podem ser utilizados para atender a demandas que não objetivam essa inserção internacional.

REFERÊNCIAS

ADUSP. Após repercussão do caso da professora Maria Caramez Carlotto, CNPq estende período de avaliação da produtividade por dois anos para cada parto ou adoção. **ADUSP**, São Paulo, 12 janeiro 2024. Disponível em: https://adusp.org.br/desigualdade-de-genero/maria-carlotto/ Acesso em: 20 set. 2025.

AFRESNE, Laurent; RUVITUSO, Clara; SAALMANN, Gernot. *Field Theory and the Circulation of Academic Knowledge*. In: Keim, W., Rodriguez Medina, L., Arvanitis, R., Bacolla, N., Basu, C., Dufoix, S., Klein, S., Nieto Olarte, M., Riedel, B., Ruvituso, C., Saalmann, G., Schlechtriemen, T., & Vessuri, H. (Eds.). (2023). **Routledge Handbook of Academic Knowledge Circulation** (1st ed.). Routledge, 2023.

ALATAS, Syed Farid. Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. **Current Sociology**, v. 51, n. 6, p. 599–613, 2003.

ALTBACH, Philip G.; SALMI, Jamil (ed.). **The road to Academic Excellence**. The making of World Class Universities. Washington D.C.: The World Bank, 2011.

ALVARENGA, Bianca. O fim da farra do Ciência sem Fronteiras. **Veja**, 8 de abril de 2017. Disponível em: https://veja.abril.com.br/economia/o-fim-da-farra-no-ciencia-sem-fronteiras Acesso em: 28 fev. 2025.

ALVES, Daniela Alves de.; MOURÃO, Victor Luiz Alves. Práticas locais de internacionalização: gestão financeira e sociopolítica do Programa Capes-PrInt. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp**., v. 33, p. 73, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v33n73/2358-0194-faeeba-33-73-0124.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

AVEIRO, Thais Mere Marques. **Uma análise do Programa Capes-Cofecub entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comité Français d'Evaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil como ferramenta de cooperação internacional**. Tese (doutorado) - Political science. Université Sorbonne, Paris Cité, 2016. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/22338?mode=full Acesso em: 28 fev. 2025.

AZEVEDO, Leonardo Francisco de. **"Cérebros" brasileiros pelo mundo: mobilidade acadêmica, carreiras científicas e internacionalização da ciência nacional.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14749 Acesso em: 28 fev. 2025.

BARATA, Germana. Interview with Dr. Fernanda Beigel: Latin America wants to strengthen regional science through new global open access configurations. **Qualitative Science Studies**, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: https://direct.mit.edu/qss/article/4/1/306/114463/Interview-with-Dr-Fernanda-Beigel-Latin-America Acesso em: 10 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Sociologias**, ano 22, n. 54, p. 22-44, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/15174522-104425 Acesso em: 20 abr. 2025.

BARROS, Flávia Lessa de; TAVOLARO, Lília G. M. Latino-Americanismos, campos de produção e difusão de conhecimento e informação sobre a "América Latina", e mapeamento preliminar do caso brasileiro. **REALIS**, v. 7, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/230904/pdf Acesso em 28 fev. 2025.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEIGEL, Fernanda. David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. **Pensamiento Universitario**, v. 15, p. 15-34, 2013a. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1313 Acesso em: 20 jan. 2023.

BEIGEL, Fernanda. Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. **Nueva Sociedad**, n. 245, p. 110-123, 2013b. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3944_1.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

BEIGEL, Fernanda. Introduction: The Politics of Academic Autonomy in Latin America. *In*: BEIGEL, Fernanda (Ed.). **The Politics of Academic Autonomy in Latin America**. Routledge, 2016.

BEIGEL, Fernanda. Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. **Nueva Sociedade**, n 274, 2018. Disponível em: https://nuso.org/articulo/las-relaciones-de-poder-en-la-ciencia-mundial/ Acesso em: 03 jul. 2025.

BEIGEL, Fernanda; DIGIAMPIETRI, Luciano. La batalla de las lenguas en la publicación nacional. Un estudio comparativo de las publicaciones del CNPq (Brasil) y Conicet (Argentina). **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 34, n. 3, 2022. Disponível em: https://revistas.usp.br/ts/issue/view/12662/2738 Acesso em: 03 jul. 2025.

BHAMBRA, Gurminder K. As possibilidades quanto à sociologia global: uma perspectiva pós-colonial. **Sociedade & Estado**, v. 29, n. 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5869/5312 Acesso em: 15 ago. 2025.

BISCHOFF, Viviane; MACHADO, Marcelo André. A Internacionalização da Educação Superior Brasileira no Governo Dilma Rousseff (2011-2014): O Caso do Programa Ciências Sem Fronteiras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 125, p 1-25, 2022. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6519 Acesso em: 16 fev. 2025.

BOATCĂ, Manuela. **Global Inequalities Beyond Occidentalism**. Farnham: Ashgate, 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Em Tese,** v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976 Acesso em: 28 fev. 2025.

BORGES, Samuel Silva. Teoria social para quê? Desigualdades e interseccionalidades: alternativas desde um cânone sociológico feminista negro. *In*: NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro; GODOI, Rodolfo (orgs.). **Sociologia para quê?** Porto Alegre: Zouk, 2024.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: Renato Ortiz (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das idéias. **Enfoques**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2002. [Tradução de Fernanda Abreu].

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BOYADJIEVA, Pepka. Invisible higher education: Higher education institutions from Central and Eastern Europe in global rankings. **European Educational Research Journal**, v. 16, n. 5, p. 529-546, 2017. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904116681016 Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2011-2020**, v.1. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa 5113 –Educação Superior: Qualidade, Democracia, Equidade e Sustentabilidade. *In*: **PPA 2024-2027 Programas MEC**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/auditorias/transparencia-e-prestacao-de-contas/PPA20242027ProgramasMEC.pdf Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Estudantes-Convênio**. 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pec Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Estudantes-Convênio. **Contexto**. 2024c. Publicado em: 09 de setembro de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pec/contexto Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2024-2028 (versão preliminar)**. Brasília, DF: CAPES, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG 2025-2029.** Brasília, DF: CAPES, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto; CANDIDO, Márcia Rangel. Desigualdades Raciais na Ciência Brasileira. **GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**, 2023. Disponível em: https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades-raciais-na-ciencia-brasileira/ Acesso em: 20 set. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto; CHAGURI, Mariana; FLEURY, Lorena (orgs). **Ciências Sociais hoje: sociologia**. São Paulo: Zeppelini Publishers, 2020. Disponível em: https://anpocs.org.br/wp-content/uploads/2023/06/CS_hj__E-book_Sociologia-1.pdf Acesso em: 28 ago. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto; SANTOS, Marcelo Augusto de Paiva dos; JURUÁ, Mayra; CANDIDO, Marcia Rangel. A agenda de pesquisa da sociologia brasileira do início do milênio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e09904, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/yQSYgbcpYHTWrdYw4dD4qLz/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 26 ago. 2025.

CANDIDO, Marcia Rangel. FERES JUNIOR, João. CAMPOS, Luiz Augusto. Raça e Gênero nas Ciências Sociais: um perfil dos docentes de pós-graduação no Brasil. **Boletim OCS**, n.1, 2018. Disponível em: https://ocs.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-OCS_GEMAA_2020.pdf Acesso em 15 ago. 2025.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Diretoria de Relações Internacionais (edição e composição), 2017a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. EDITAL n°. 41/2017**. 2017b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

CAPES. **Seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização. EDITAL nº. 41/2017 Resultado Final**. 2017c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01102018_EDITAL_41_2017_PrInt_resultado_final.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

CAPES. **Grupo De Trabalho Internacionalização. Relatório e Recomendações.** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf Acesso em: 01 jun. 2025.

CAPES. Diretoria de Relações Internacionais. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu**. Dezembro, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Acelerao_da_Internacionalizao_Institucional.pdf Acesso em: 25 fev. 2025.

CAPES. Ministério da Educação. **Programas encerrados**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais Acesso em: 20 Jan. 2025.

CAPES. Ministério da Educação. **Programas, Projetos e Ações 2024**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-projetos-e-acoes/internacionalizacao/programas-projetos-e-acoes/programas-projetos-e-acoes-2024 Acesso em: 20 Jan. 2025.

CAPES. **CAPES recebe versão do PNPG 2025-2029 para revisão e aprovação**. CGCOM/CAPES, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-recebe-versao-do-pnpg-2025-2029-para-revisao-e-aprovacao Acesso em: 21 jan. 2025.

CAPES. **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Brasília: CAPES, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025_20250502_DocumentoReferencial_FICHA.pdf Acesso em: 15 mai. 2025.

CAPES. **Documento de Área: sociologia. Área 34**. Brasília, CAPES, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/SOCIOLOGIA_DOCAREA_2025_2028.pdf Acesso em: 20 jul. 2025.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. 3. ed. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CARLOTTO, Maria Caramez. O campo brasileiro de ensino superior em perspectiva estrutural: tendências históricas e contemporâneas. **Pensata**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12519 Acesso em: 20 jan. 2023.

CARVALHO, Layla Pedreira; KLEIN, Stefan. Contribuições para o ensino de teoria e história da Sociologia: reflexões sobre o presente e propostas desde o Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 11, n. 27, p. 103-132, 2023. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/913/442. Acesso em: 12 set. 2023.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082 Acesso em: 05 set. 2020.

CLARIVATE ANALYTICS. **Research in Brazil: funding excellence**. Web of Science Group, 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/ClarivateReport_2013-2018.pdf Acesso em: 01 jun. 2025.

CLEMENTE, Augusto Junior; CRUZ, Katiano Miguel. Teses e dissertações brasileiras sobre internacionalização do ensino superior: uma análise cientométrica (2013-2022). *In*: ***SciELO Preprints***. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9856 Acesso em: 03 dez. 2024.

CNPq. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Ciência sem Fronteiras. O Programa. **Objetivos**, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/objetivos Acesso em: 15 jan. 2025.

CNPq. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **ANEXO I - Critérios para avaliação de Bolsas de Produtividade, PQ e DT, nas Chamadas de 2024, 2025 e 2026**. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=12605 Acesso em: 20 jul. 2025.

CONNELL, Raewyn. **Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science**. USA, Malden: Polity Press, 2007.

CONNELL, Raewyn. Southern Theory and world universities. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 1, p. 4-15, 2017.

CONNELL, Raewyn. **The Good University. What universities actually do and why it's time for a radical change**. UK, London: Zed Books Ltd., 2019.

CORDEIRO, Marina de Carvalho. **"Você tem tempo?" Uma análise sobre as vivências temporais dos acadêmicos em Ciências Sociais na sociedade contemporânea**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://circuitoacademico.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/voce-tem-tempo-marina-de-carvalho-cordeiro-tese.pdf Acesso em: 25 set. 25.

DE LIMA, Antônio Ferreira, Jr.; STALLIVIERI, Luciane. Programas de Mobilidade Acadêmica Internacional como instrumentos de promoção do desenvolvimento internacional: o caso do PEC-PG. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 174, 2020. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5178/2548 Acesso em: 02 abr. 2025.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLACK, Eva. **The internationalisation of higher education.** Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf Acesso em: 23 mai. 2025.

DUFOIX, Stéphane. A larger grain of sense. Making early non-Western sociological thought visible. **Revista Sociedade e Estado**, v. 37, n. 3, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/JdLqNkc6bG3Xt5CyZJ7JJZM/?format=pdf&lang=en Acesso em: 25 set. 2025.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; AZEVEDO, Leonardo Francisco de. Programa "Ciência sem Fronteiras": geopolítica do conhecimento e o projeto de desenvolvimento brasileiro. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 52, n. 2, 2016. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2016.52.2.10 Acesso em: 15 jan. 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"**. Colección Academia, n. 1. La Paz: Plural Editores, 1994. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf Acesso em: 26 ago. 2020.

DWYER, Tom. Reflexões sobre a internacionalização da sociologia brasileira. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 01, n. 01, p. 57-87, 2013. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/22 Acesso em: 18 set. 2020.

EXAME. Southampton se desculpa com alunos do Ciência sem Fronteiras. **Exame**, São Paulo, 19 de setembro de 2014. Mundo. Disponível em: https://classic.exame.com/mundo/southampton-se-desculpa-com-alunos-do-ciencia-sem-fronteiras/ Acesso em: 21 fev. 2025.

FARIAS, Edson. O protocolo de pesquisa da circulação na sociologia da cultura, no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 3, p. 583-614, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/vCQqs3QW3MYrwdKdWFw6qds/?lang=pt Acesso em: 15 mar. 2021.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76211, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DrZ5QRKsd7yCLvqDdH7G4bw/?format=html&lang=pt Acesso em: 20 jul. 2025.

FERNANDES, Danielle Cireno; SALTA, André Ricardo; CARVALHAES, Flávio. Desigualdades e estratificação: analisando sociedades em mudança. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 05, n. 11, p. 86-112, 2017. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/318/176 Acesso em: 15 ago. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** SP: Editora Alfa-ômega, 1975.

FERREIRA, Mariana Toledo. **Centro(s) e periferia(s) na produção do conhecimento em genética humana e médica: um olhar a partir do Brasil.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em sociologia. Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-14022019-115714/publico/2018_MarianaToledoFerreira_VCorr.pdf Acesso em: 15 fev. 2025.

FERREIRA, Mariana Toledo. Periferia pensada em termos de falta: uma análise do campo da genética humana e médica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 50, jan-abr, p. 80-115, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/CPX9tSKTQrvmYdKtRnVVd8f/?lang=pt Acesso em: 26 jan. 2023.

FISCHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo**. Autonomia Literária, 2020.

GAO, Catherine Yuan. **Measuring University Internationalization: Indicators across National Contexts**. Cham: Springer International Publishing, 2019.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. bras. orientac. prof,** Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003 Acesso em: 05 jan. 2023.

HITNER, Verena; CARLOTTO, Maria Caramez. A cooperação técnica brasileira e a busca pela inserção na "sociedade do conhecimento": da subordinação norte-sul à aliança estratégica sul-sul? **Revista Tempo do Mundo**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8213/1/TdM_v3_n2_Coopera%c3%a7%c3%a3o.pdf Acesso em: 02 abr. 2025.

IAU - International Association of Universities. **Internationalization of Higher Education: current trends and future scenarios – 6th IAU Global Survey Report.** Paris, 2024. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf Acesso em: 10 abr. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022. Fecundidade e Migração**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102187.pdf Acesso em: 20 set. 2025.

KEIM, Wiebke. Pour un modèle centre-périphérie dans les sciences sociales. Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales. **Revue d'anthropologie desconnaissances**, v. 4, n. 3, p. 570-598, 2010a. Disponível em: https://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-3-page-570.htm Acesso em: 10 Jan. 2023.

KEIM, Wiebke. The internationalization of social sciences: distortions, dominations and prospects. *In*: UNESCO. **World Social Science Report**. 2010b. Disponível em: https://shs.hal.science/halshs-01077035/document Acesso em: 07 jun. 2025.

KEIM, Wiebke. Conceptualizing circulation of knowledge in the Social Sciences. *In*: KEIM, W.; ÇELIK E.; ERSCHE, C.; WÖHRER, V. (eds.). **Global knowledge production in the Social Sciences. Made in Circulation**. Abingdon: Routledge, 2016. *E-book* não paginado.

KEIM, Wiebke. Counterhegemonic currents and internationalization of sociology: theoretical reflections and an empirical example. **International Sociology**, v. 26, n. 1, 2011. Disponível em: http://iss.sagepub.com/content/26/1/123 Acesso em: 20 ago. 2025.

KLEIN, Stefan; NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro. Peripheral internationalization at a crossroads: traveling, publishing, and careers. **Serendipities**, v. 8, n. 1-2, p. 109-129, 2024. Disponível em: https://tidsskrift.dk/Serendipities/article/view/133993 Acesso em: 12 jan. 2025.

KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education scrutinized: international program and provider mobility. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 176-199, 2020a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/v22n54/pt_1517-4522-SOC-v22n54-p22.pdf Acesso em: 13 set. 2020.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020b.

KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 2, p. 351-380, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/YT6ZQs59wDvmjC9W8RWvdQF/?lang=pt Acesso em: 05 jan. 2023.

LEAL, Fernanda Geremias. Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira. **ESAL – Revista de Educación Superior em América Latina**, v. 6, p. 14-18, 2019. Disponível em: https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/12187 Acesso em: 18 jan. 2025.

LEÃO, Bruno Layson Ferreira; NOGUEIRA, Fabiana Araújo; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Internacionalização da Pós-Graduação no Brasil: o Programa Capes-PrInt (2018-2022). **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 33, n. 73, p. 91-107, 2024. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/18489/14187 Acesso em: 25 fev. 2025.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, ano 7, n. 14, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/4j6LSBRQphh5Jb6cWq9KvWG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jul. 2023.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior. Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento.** São Paulo: Alameda, 2011.

LUDDEN, David. **Reading Subaltern Studies: Critical History, Contested Meaning and the Globalization of South Asia**. London: Anthem Press, 2002.

MACIEL, Gabriele. Maternidade ainda é fator de desigualdade para as mulheres cientistas. **Jornal da USP**, São Paulo, 09 maio 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/diversidade/maternidade-ainda-e-fator-de-desigualdade-para-as-mulheres-cientistas/ Acesso em: 20 set. 2025.

MACHADO, Letícia Santos *et al*. Parent in Science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil. **IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering**, 2019. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/8819567 Acesso em: 20 set. 2025.

MAIA, João Marcelo Ehlert; MEDEIROS, Jimmy. Fatores preponderantes para a internacionalização docente na pós-graduação em ciências sociais no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 35, n. 2, p. 473-500, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/25722 Acesso em: 13 set. 2020.

MAIA, João Marcelo Ehlert; MEDEIROS, Jimmy. Autonomia e trabalho intelectual na pós-graduação em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 09, n. 23, 2021. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/793 Acesso em: 13 set. 2022.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Ciências Sociais, Trabalho Intelectual e Autonomia: Quatro Estudos de Caso sobre Nós Mesmos. **Dados**, v. 62, n. 2, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/FstZHRnhmCN7ZSDwqTCbhdC/?lang=pt Acesso em: 15 jul. 2025.

MAIA, João Marcelo Ehlert. Ensinando a partir do Sul: novos diálogos entre a História da Sociologia e a Teoria Sociológica (introdução). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 11, n. 27, 2023. Disponível em: https://www.rbs.gd.etc.br/index.php/rbs/article/view/916 Acesso em: 20 ago. 2025.

MARQUES, Fabrício. Experiência encerrada. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, Edição 256 – junho, 2017. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/06/020_financiamento_256-1.pdf Acesso em: 20 fev. 2025.

MARQUES, Waldemar. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, v. 18, n. 1, p. 69-83, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v18n01/v18n01a05.pdf Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, Carlos Benedito. sociologia e Ensino Superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, ano 14, n. 29, p. 100-127, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a05v1429.pdf Acesso em: 02 set. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 291-308, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0291.pdf Acesso em: 22 set. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de sociologia (RBS)**, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018a. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374 Acesso em: 22 set. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. A sociologia e suas interfaces com contextos local, nacional e global. **Sociedade & Estado**, v. 33, n. 2, 2018b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/yt9FRggpkrCzNdfLpvGNj8s/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 22 set. 2020.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Divulgação dos resultados. Brasília, 03 de outubro de 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf Acesso em: 16 fev. 2025.

MELO, Cecília. Representantes do IFRN participaram de reunião sobre o Programa Capes Global. Programa visa aumentar o protagonismo do Brasil no âmbito internacional. **IFRN**, 14 de outubro de 2024. Pesquisa. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/representantes-do-ifrn-participaram-de-reuniao-sobre-o-programa-capes-global/ Acesso em: 20 fev. 2025.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, v. 22, n. 03, p. 589-613, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000300589&script=sci_abstract Acesso em: 14 ago. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior –conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, p. 107-124, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 fev. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MARCELINO, Jocelia Martins; HATSEK, David José Rodrigues. Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras participantes do Programa Capes PrInt. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 82, 2023. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7886/3164 Acesso em: 25 fev. 2025.

MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**, 11 de abril de 2019. Disponível em: https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/ Acesso em: 01 jun. 2019.

NASCIMENTO, Mariana Siracusa. A agenda de pesquisa sociológica no Brasil: o caso dos Programas de Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 52, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/66512 Acesso em: 03 out. 2021.

NETO, Alexandre Shigunov; TREVISOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de. Da institucionalização do Sistema de Pós-Graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1989-2015, out./dez. 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 144-175, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/99656/58078 Acesso em: 13 set. 2020.

NEVES, Fabrício Monteiro. A contextualização da verdade ou como a ciência torna-se periférica. **Civitas**, v. 14, n. 3, p. 556-574, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/g7Ztkfhj74NgSCVbVNryQyc/?lang=pt Acesso em: 20 jan. 2023.

NEVES, Fabrício Monteiro. A periferização da ciência e os elementos do regime de administração da irrelevância. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v. 35, n. 104, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/BFf5gsSspWR9NFsxwy6vSNb/?lang=pt Acesso em: 20 jan. 2023.

NEVES, Fabrício Monteiro. Infraestrutura de pesquisa e a dinâmica de hierarquização da ciência. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 10, n. 21, p. 135-150, 2023. Disponível em: https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2386-4540/article/view/32000/29981 Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, Cyntia Sandes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da Capes: a cocriação do programa Cape-PrInt**. Tese (Doutorado) – Departamento de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional), Universidade de Brasília (UnB), 2019.

ORTIZ, Renato. Internationalization of the Social Sciences. A reflection. **Sociologies in Dialogue**, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2021/11/03-Internationalization-of-the-Social-Sciences-A-reflection.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

PEDROSA, Renato H. L.; PEREIRA, Micael Waldhelm. Avaliação da Pós-Graduação, Publicações Científicas e Rankings Internacionais. In: MARCOVITCH, Jacques (Org.). **Repensar a universidade. Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais.** São Paulo: Com-Arte, Fapesp, 2018. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/224/203/937 Acesso em: 01 jun. 2025.

PERLATTO, Fernando. A nação importa? Sociologia pública global, cosmopolitismo e sociologia brasileira. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/CESP/article/view/18987 Acesso em: 20 ago. 2025.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla. O Programa Ciência Sem Fronteiras e as Universidades Brasileiras: uma Política Pública a celebrar? **Anais do XX Seminários em Administração (XX SemeAd)**, novembro de 2017. Disponível em: https://login.semead.com.br/20semead/anais/arquivos/2110.pdf Acesso em: 15 fev. 2025.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias. Internacionalização das Universidades Brasileiras - Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 319-361, 2019. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1330 Acesso em: 22 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal (org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia historico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf Acesso em: 30 ago. 2020.

RAMOS, Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RIOS, Flávia; KLEIN, Stefan. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. **Sociedade e Estado**, v. 37, n. 3, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/BbT6Ln5cx94qLQRvyqhpyHL/?lang=pt Acesso em: 28 set. 2025.

RODRIGUES, Lidiane Soares. Centralidade de um cosmopolitismo periférico: a ―Coleção Grandes Cientistas Sociais‖ no espaço das ciências sociais brasileiras (1978-1990). **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 3, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922018000300675&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 28 ago. 2020.

RODRIGUEZ-MEDINA, Leandro. Centers and Peripheries in knowledge production. New York: Routledge, 2014.

RODRIGUEZ-MEDINA, Leandro. Enacting networks, crossing borders: On the internationalization of the social sciences in Mexico. Current Sociology, v. 67, n. 5, 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392119833101 Acesso em: 20 jun. 2025.

RODRIGUEZ-MEDINA, Leandro; VESSURI, Hebe. Personal bonds in the Internationalization of the social sciences: A view from the periphery. International Sociology, v. 36, n. 3, 398- 418, 2021.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

RUVITUSO, Clara; The Brazilian Social Theory in Circulation: Analysing the German Translation of Darcy Ribeiro by Suhrkamp, Serendipities Journal for the Sociology and History of the Social Sciences, v. 6, n. 1, pp. 21–38, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.7146/serendipities.v6i1.128381 Acesso em: 10 jan. 2025.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766 Acesso em: 02 set. 2020.

SAPIRO, Gisèle. How Do Literary Works Cross Borders (or Not)? A Sociological Approach to World Literature. **Journal of World Literature**, v. 1, p. 81-96, 2016.

SAPIRO, Gisèle. Rethinking the concept of Autonomy for the Sociology of Symbolic Goods. **Symbolic Goods**. Presses Universitaires de Vincennes, v. 4, p. 2-50, 2019.

SAPIRO, Gisèle. Du rôle de l'Association internationale de sociologie dans l'institutionnalisation et la structuration de la discipline. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 246-247, 2023. Disponível em: https://shs.hal.science/halshs-04386687v1/document Acesso em: 20 ago. 2025.

SCALON, Celi; MISKOLCI, Richard. Internacionalização: balanços e desafios para sociologia brasileira. **Revista Brasileira de sociologia**, v. 06, n. 13, p. 122-135, 2018. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/386/227 Acesso em: 20 set. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; LOBO, Roberto; COELHO, Rooney R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 153-185, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação: duas faces da mesma moeda? **Estudos Avançados**, v. 36, n. 104, p. 227-253, 2022.

SENADO FEDERAL. Avaliação de políticas públicas. Comissão de Ciência Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. Programa Ciência Sem Fronteiras. **Relatório CCT**, 2015. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3789241&disposition=inline Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, Gabriela da Costa. Sociologia da literatura para quê? Pontes entre a Sociologia e a literatura de autoria negra. *In*: NASCIMENTO, Carolina Monteiro de Castro; GODOI, Rodolfo (orgs.). **Sociologia para quê?** Porto Alegre: Zouk, 2024.

SINHORETTO, Jacqueline. O governo contra a ciência: anti-intelectualismo, autoritarismo e universidades públicas. **Revista Áskesis**, v. 11, Edição Especial, dez, 2022. Disponível em: https://revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/791/389 Acesso em: 20 set. 2025.

SOBRAL, Fernanda A. da F.; ALMEIDA, Mayara Resende Costa; CAIXETA, Marcus Vinícius Gomes. As lideranças científicas. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: https://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/227 Acesso em: 28 nov. 2025.

SONNTAG, Heiz R. How the Sociology of The North Celebrates Itself. **ISA Bulletin 80**, winter, 1999. Disponível em: https://www.isa-sociology.org/uploads/files/isa-bulletin80.pdf Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, p. 117-134, 2008.

STANISCUASKI, Fernanda *et al*. Bias against parents in science hits women harder. **Humanities & Social Sciences Communications**, v. 10, n. 201, 2023. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41599-023-01722-x Acesso em: 20 set. 2025.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial e o Consenso pela excelência: tendências Globais e locais**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Santa Cataria, 2018.

UNB. **Edital DPG 002/2019 – Primeira Chamada Capes PrInt**. 2019. Disponível em: https://dpg.unb.br/images/EDITAL_INTERNO_CAPES_PRINT_FINAL.pdf Acesso em: 20 fev. 2025.

UNB. **Capes-PrInt Tema Prioritário 2: Desigualdade, globalização e seus efeitos sobre a sociedade contemporânea**. 2022. Disponível em: http://dpg.unb.br/images/print/TEMA_2.pdf Acesso em: 10 mai. 2022.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v50n177/1980-5314-cp-50-177-882.pdf Acesso em: 20 set. 2025.

VESSURI, Hebe. The current internationalization of the social sciences in Latin America: Old wine in new barrels? *In*: KUHN, Michel; WEIDEMANN, Doris (eds). **Internationalization of the Social Sciences: Asia-Latin America-Middle East-Africa-Eurasia**. Bielefeld: Transcript, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Internacionalizar o quê e para quê? A sociologia no contexto do Capes-PrInt[68]

O presente questionário faz parte da pesquisa de doutorado em sociologia de Carolina Nascimento (PPGSOL/UnB), sob orientação do Prof. Dr. Stefan Klein, intitulada "Internacionalizar o quê e para quê? A sociologia no contexto do Capes-PrInt". O objetivo da pesquisa é analisar os processos de internacionalização da sociologia brasileira contemporânea, tendo por objeto de estudo o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt).

Sua identidade será mantida em sigilo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa com o questionário ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O tempo estimado para conclusão do questionário é de 7 minutos. Qualquer dúvida, o e-mail para contato é cah.castro@gmail.com. Agradecemos sua participação.

1. Nome completo

2. E-mail preferencial para contato (se diferente do que foi utilizado)

3. Ano de nascimento

4. Cor/raça

   - Branco
   - Pardo
   - Preto
   - Amarelo
   - Indígena
   - Outra

5. Sexo

   - Feminino
   - Masculino
   - Outra

6. Estado civil

   - Solteiro
   - Casado/união estável

[68] Título provisório da tese no momento da aplicação do questionário.

- Divorciado/separado
- Viúvo

7. Possui filhas/os?
   - Sim
   - Não

8. Universidade brasileira que está vinculada(o)

9. Programa(s) de Pós-Graduação ao(s) qual(is) está vinculada(o)

Sobre o período de mobilidade via Capes-PrInt

10. País de destino

11. Cidade(s) de destino

12. Universidade(s) ou centro(s) em que realizou a mobilidade

13. Departamento(s)/faculdade(s) ao(s) qual(is) ficou vinculado

14. Modalidade da bolsa/financiamento

    - Professor Visitante Júnior
    - Professor Visitante Sênior
    - Capacitação em cursos de curta duração
    - Missão de trabalho/visita técnica
    - Outra

15. Período da estadia no exterior (mês/ano até mês/ano)

16. Nome do(a) supervisor(a)/contato na instituição de destino

17. Quais foram os temas e os objetivos da sua pesquisa?

Continuação da Pesquisa

A etapa seguinte da pesquisa será a realização de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas e realizadas de forma online, com participantes do Capes-PrInt. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a):

18. Você aceitaria participar da entrevista?

    - Sim
    - Não
    - Talvez

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, **(nome completo)**, aceito participar da pesquisa intitulada "Internacionalizar o quê e para quê? A sociologia no contexto do Capes-PrInt"[69], de responsabilidade de Carolina Monteiro de Castro Nascimento, doutoranda em sociologia pela Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. Stefan Klein (PPGSOL/UnB). Entendo que a coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada e, assim, autorizo que a minha entrevista seja gravada (apenas áudio) e transcrita. Autorizo, ainda, que trechos da entrevista sejam utilizados em publicações provenientes da referida pesquisa. Compreendo que meu nome e identidade não serão revelados, sendo mantido sigilo mediante a omissão de informações. Compreendo, também, que minha participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, sendo livre para recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento.

Data:

_____

[69] Título provisório da tese no momento de realização das entrevistas.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome da/o entrevistada/o:

Sobre a trajetória

1. Há quantos anos você é professor(a) da_____?
2. Qual foi sua primeira experiência profissional internacional? Quais razões te levaram a procurar essa experiência?
3. Atualmente, como você descreveria sua rede de trabalho internacional? Com quais países já teve ou tem colaborações? Você pode falar um pouco mais sobre essas colaborações?

Sobre a estadia no exterior

Confirmar: seu período de mobilidade se deu _____? De____ até _____

4. Como se deu a escolha do país e da universidade?
5. Você já tinha contatos prévios com a universidade e com o departamento?
6. Como foi sua chegada na instituição? Como foi sua recepção?
7. Você tinha um vínculo formal com a universidade? Se sim, qual?
8. Você teve acesso às estruturas da universidade (biblioteca, sala de reuniões, computadores, internet etc.)?
9. Quais atividades você realizou durante a estadia?
10. Você realizava essas atividades mais individualmente ou coletivamente?
11. Como era seu dia de trabalho? Era muito diferente da rotina do Brasil?
12. Qual era o idioma de trabalho? Qual é a sua fluência/facilidade com esse idioma?
13. Você aprendeu ou foi exposto a algo novo que não seria possível em seu contexto local? Como metodologias, referências teóricas, banco de dados etc.
14. Como você enxerga sua inserção no departamento vindo de um contexto como o do Brasil?
15. Após o retorno, continua em contato com as colegas de trabalho da universidade estrangeira? Desenvolveu ou está desenvolvendo alguma atividade com elas? Se sim, quais?
16. Quais os principais desafios que você enfrentou para a realização da estadia no exterior?

17. Como você compara, de forma geral, sua instituição de origem e a instituição de destino?
18. A partir das suas experiências internacionais, você enxerga diferenças no fazer científico do Brasil em contraste com outros países? Explique.

Sobre a mobilidade acadêmica e o Capes-PrInt

19. Quais razões te levaram a se inscrever no Capes-PrInt?
20. Em sua percepção, quais são os pontos fortes e os pontos fracos do programa?
21. Você buscou ou buscaria outros programas de mobilidade acadêmica caso não tivesse sido selecionado(a) pelo Capes-PrInt?
22. Você conhece e/ou participou de outras iniciativas de mobilidade acadêmica? Se sim, na sua perspectiva, quais as diferenças entre o Capes-PrInt e essas outras iniciativas?
23. Quais razões te levaram a procurar e a realizar uma mobilidade acadêmica?
24. Você considera que a mobilidade internacional foi importante para a sua carreira? De que maneira?
25. Em sua carreira, quais atividades você considera terem sido internacionalizadas?
26. Como você avalia os efeitos da internacionalização para o seu departamento/universidade?

Percepções sobre o processo de internacionalização

27. O que significa internacionalizar a ciência e o ensino superior para você?
28. O que significa internacionalizar a sociologia para você?
29. Em sua percepção, quais são os maiores desafios para a internacionalização da sociologia?
30. Como você avalia o estágio de internacionalização das universidades brasileiras?

APÊNDICE D – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS POR INSTITUIÇÃO

A tabela 10, abaixo, apresenta o quantitativo de bolsas que cada IES ou IP recebeu ao longo da vigência do Capes-PrInt. A tabela está organizada por regiões, mostrando a quantidade de bolsas destinadas a estadias no exterior, a recepção de pesquisadoras e docentes no Brasil e, por fim, o total.

Tabela 10 - Distribuição de bolsas Capes-PrInt por instituição

IES/IP	Exterior	Brasil	Total
Sudeste			
USP – Universidade de São Paulo	1763	413	**2176**
Unesp-Reitoria – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	679	530	**1209**
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	542	242	**784**
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	520	127	**647**
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas	435	80	**515**
UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	200	145	**345**
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	222	104	**326**
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	161	118	**279**
Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz	169	39	**208**
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo	146	124	**270**
UFV – Universidade Federal de Viçosa	167	37	**204**
UFF – Universidade Federal Fluminense	80	87	**167**
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie	79	81	**160**
FGV – Fundação Getúlio Vargas	122	33	**155**
UFU – Universidade Federal de Uberlândia	113	31	**144**
UFLA – Universidade Federal de Lavras	109	33	**142**
UFABC – Universidade Federal do ABC	98	33	**131**
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica	53	51	**104**
Inpe – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais	56	14	**70**
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	45	17	**62**
TOTAL:	**5.759**	**2.339**	**8.098**
Sul			
UFPR – Universidade Federal do Paraná	473	288	**761**
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	608	122	**730**
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	513	177	**690**
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	188	123	**311**
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	192	90	**282**
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas	99	21	**120**
FURG – Universidade Federal do Rio Grande	32	14	**46**
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	36	3	**39**
TOTAL:	**2.141**	**838**	**2.979**
Nordeste			
UFBA – Universidade Federal da Bahia	440	146	**586**

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	197	79	**276**
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	218	35	**253**
UFC – Universidade Federal do Ceará	101	28	**129**
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	70	56	**126**
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	75	0	**75**
TOTAL:	**1.101**	**344**	**1.445**
Centro-Oeste			
UnB – Universidade de Brasília	241	178	**419**
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	29	23	**52**
TOTAL:	**270**	**201**	**471**
TOTAL GERAL:	**9.271**	**3.722**	**12.993**

Fonte: elaboração própria, com dados da Capes (FALA.BR, 2025).

APÊNDICE E – PERSPECTIVAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA CAPES 2025

No Brasil, a Capes lidera a avaliação dos PPGs, orientando as práticas científicas do país. Na mais recente *Diretrizes Comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu*, lançada pela agência em maio de 2025, a internacionalização é compreendida a partir de sete "perspectivas", que possuem objetivos próprios. Assim, a Tabela 11, apresentada em seguida, reúne de forma simplificada e sistematizada os entendimentos da Capes para o acompanhamento e avaliação da internacionalização nos PPGs.

Contudo, antes de prosseguir para a análise de cada elemento da tabela, é importante destacar que essas diretrizes foram elaboradas a partir do relatório publicado em 2019 pelo GT de Internacionalização da agência – mesmo contexto em que há um esforço da Capes em mapear a herança do CsF e produzir evidências para a elaboração de um novo programa de mobilidade, concretizado pelo Capes-PrInt. Nesse relatório, que contém as recomendações para o esquema avaliativo, está disposto que "a avaliação da internacionalização dos programas de pós-graduação não pode ser tratada como equivalente de avalição da internacionalização da ciência brasileira" (CAPES, 2019, p. 5). Segundo o GT, isso se justifica porque "o principal objetivo do modelo de pós-graduação sustentado pela CAPES é a formação de quadros qualificados para atuação em diversos setores da sociedade, dentro os quais a ciência" (*ibidem*).

Em primeiro lugar, é preciso relembrar da constitucionalmente prevista indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Isso significa que a pós-graduação não pode ser reduzida ao papel de "formação de quadros qualificados", apesar desta atividade compor um de seus eixos e missões. Em segundo lugar, é cediço e comprovado que a maior parte da produção científica brasileira se encontra nas IESs públicas: mais de 95% da produção científica brasileira indexada em bases internacionais vem de instituições públicas, e 15 delas respondem por 60% das publicações (CLARIVATE, 2019; MOURA, 2019); entre as 20 instituições que mais publicam no Brasil, não há nenhuma privada (MOURA, 2019); e entre as 100 universidades e institutos brasileiros com mais artigos acadêmicos, os 36 primeiros são públicos e somente 17 do total são privados, ocupando as últimas posições (*ibidem*).

Dessa forma, o sistema de avaliação da Capes de fato impacta e orienta as políticas e as práticas da ciência brasileira, já que essas estão balizadas nos PPGs (PEDROSA; PEREIRA, 2018). Portanto, compreender as perspectivas da internacionalização para a avaliação dos PPGs é compreender a forma pela qual a ciência brasileira procura se desenvolver e se posicionar no âmbito internacional.

Tabela 11 - Perspectivas de internacionalização na avaliação Capes

Perspectivas	Objetivos	Ações possíveis[70]
1) Governança e compromisso institucional com a internacionalização	Criar uma cultura organizacional que promova a integração de atividades internacionais em todos os níveis, bem como a todas as necessidades administrativas para que as ações de internacionalização ocorram.	• Elaboração de documentos para apoiar a regulamentação e a institucionalização da internacionalização; • Elaboração de material informativo; • Elaboração de políticas de acolhimento para a comunidade internacional; • Serviço de tradução de documentos; • Desenvolvimento e manutenção de canais de comunicação para ações de internacionalização; • Monitoramento e avaliação de atividades de internacionalização.
2) Cooperação e visibilidade internacional	Fortalecer parcerias entre instituições de diferentes países, contribuindo para o avanço do conhecimento, para o intercâmbio de boas práticas e para o aumento do protagonismo da pós-graduação brasileira no cenário internacional.	• Participação em redes de cooperação internacional com liderança brasileira ou estrangeira; • Captação de recursos nacionais e internacionais; • Desenvolvimento de projetos com recursos nacionais e internacionais; • Cooperação técnica e científica; • Desenvolvimento de projetos para transferência de conhecimento e tecnologia; • Aprofundamento do conhecimento de diferentes estruturas culturais, nacionais e acadêmicas dos países parceiros.
3) Mobilidade acadêmica internacional	Promover o intercâmbio de pós-graduandos, professores, pesquisadores, gestores e corpo técnico entre diferentes países. Refere-se à circulação de pessoas entre instituições nacionais	• Mobilidade presencial ou virtual, de brasileiros ou estrangeiros, para instituições nacionais ou internacionais; • Programas de dupla titulação; • Programas de cotutela; • Mobilidade acadêmica com países do Sul Global e do BRICS. • Pesquisadores brasileiros no exterior ou

[70] Essa tabela não dispõe todas as ações disponibilizadas nas Diretrizes. Ademais, o documento deixa claro que a lista não é exaustiva e que "os PPG não precisam cobrir todos os itens, mas também não precisam se limitar a eles" (CAPES, 2025b, p. 67).

	e estrangeiras, tanto presencial quanto virtualmente.	pesquisadores estrangeiros no Brasil para: atividades de pesquisa conjunta, participação em grupos de pesquisa, associações, bancas de avaliação, mentorias.
4) Produção intelectual internacionalizada	Incentivar a produção intelectual diversa em veículos internacionais ou em coautoria com pesquisadores estrangeiros.	• Publicação de pesquisadores brasileiros em periódicos internacionais; • Publicação de pesquisadores internacionais, com coautoria brasileira do PPG, em periódicos brasileiros; • Citação de pesquisadores brasileiros em periódicos internacionais; • Participação em podcasts e entrevistas por brasileiros no exterior; • Palestras e conferências presenciais ministradas por professores e pesquisadores brasileiros no exterior ou por estrangeiros no Brasil; • Orientação de dissertações ou de teses por brasileiros no exterior ou por estrangeiros no Brasil.
5) Internacionalização do currículo	Integrar a dimensão internacional, intercultural e global nos currículos dos programas de pós-graduação, preparando os pós-graduandos para atuar em contextos globais, fornecendo habilidades interculturais e conhecimento internacional.	• Atividades eletivas presenciais de pós-graduação ministradas por professores internacionais em português ou outros idiomas; • Disciplinas virtuais de pós-graduação ministradas por professores internacionais em português ou outros idiomas; • Disciplinas virtuais de pós-graduação ministradas por professores brasileiros em outros idiomas; • Programas de dupla titulação ou cotutela; • Internacionalização do currículo por programa, disciplina ou curso; • Cursos de português para estrangeiros; • Cursos de idiomas para brasileiros; • Inclusão de literatura, estudos de caso e exemplos de diferentes países e culturas nas disciplinas.
6) Internacionalização em casa	Criar um ambiente acadêmico internacionalidade. Refere-se a todas as atividades de internacionalização que ocorrem no campus das instituições.	• Participação presencial ou virtual de professores e pesquisadores estrangeiros em bancas de qualificação ou de defesa de dissertações e teses no Brasil; • Organização de eventos com palestrantes internacionais para discutir temas globais e promover debates

		interculturais; • Criação de clubes e grupos de estudo focados em culturas e idiomas específicos; • Mentorias internacionais; • Organização de eventos, festivais, feiras e exposições que celebrem a diversidade cultural com a participação de professores e alunos de diferentes nacionalidades.
7) Ações de internacionalização com setor não acadêmico	Colaborar com entidades da sociedade civil organizada e segmentos não acadêmicos, visando ampliar a referência institucional em seu contexto	• Ações de internacionalização com setor não acadêmico com foco no ensino, pesquisa, extensão, inovação, liderança, empreendedorismo, economia criativa, sustentabilidade econômica, consciência social e ambiental.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados da CAPES (2025b).

Assim, a primeira perspectiva é a da governança e compromisso institucional com a internacionalização. Para as Diretrizes, esse compromisso deve acontecer por meio de "planos estratégicos de internacionalização, regulamentos e documentos referenciais alinhados às ações institucionais no âmbito do programa de pós-graduação, bem como a alocação de recursos para o suporte administrativo e físico das iniciativas" (CAPES, 2025b, p. 67). Significa, assim, incluir a instituição no processo que antes era centrado nas agências financiadoras e na comunidade científica. Esta questão foi analisada no primeiro capítulo, especialmente pelos programas de mobilidade Ciência sem Fronteiras e Capes-PrInt. Como apresentado, o CsF teve como impacto positivo uma mudança no cotidiano institucional, uma vez que as IES passaram a lidar de forma sistemática e intensa com processos de gestão de internacionalização. O PrInt consolidou esse entendimento ao incorporar em seus objetivos a perspectiva de governança (ver páginas 79 e 80, objetivos 1, 3 e 5), firmando normativamente o compromisso institucional com a internacionalização.

A segunda perspectiva, Cooperação e Visibilidade Internacional, compreende ações desde captação de recursos e desenvolvimento de parcerias e acordos de cooperação, mas também a atuação de pesquisadoras, professoras, estudantes e corpo técnico em projetos conjuntos, na formação de redes internacionais, na participação em bancas de teses e dissertações e em eventos internacionais. Dessa forma, ela está relacionada a práticas institucionais e, também, individuais. Como dispõe o documento, essa perspectiva objetiva contribuir "para o avanço do conhecimento, para o intercâmbio de boas práticas e para o

protagonismo da pós-graduação brasileira no cenário internacional" (CAPES, 2025b, p. 68). Conforme discutido no prólogo, a busca por reconhecimento e prestígio está diretamente conectada à busca por autonomia. Portanto, essa perspectiva reforça a concepção de que um dos objetivos da internacionalização seria a propulsão da ciência brasileira no contexto global.

A mobilidade acadêmica internacional é a terceira perspectiva disposta no documento. Como o próprio documento enfatiza, trata-se de "um dos pilares mais visíveis da internacionalização" (CAPES, 2025b). Essa discussão foi amplamente tratada no primeiro capítulo e se materializa como objeto de estudo da presente tese. Por conseguinte, é necessário apenas reiterar que a mobilidade segue sendo um dos mecanismos mais utilizados da internacionalização, mas na contemporaneidade é vista como uma entre as demais dimensões desse processo.

A quarta perspectiva refere-se à produção intelectual em coautoria com pesquisadoras internacionais e à publicação em periódicos e idiomas estrangeiros. Nas avaliações e em *rankings* mundiais, a produção tem sido um dos elementos mais utilizados para medir a internacionalização, já que muitos dados bibliométricos podem ser quantitativamente comparados, como número de publicações, fatores de impacto, citações, indexações etc. Uma problemática que surge no processo de internacionalização da produção intelectual refere-se a dinâmicas da geopolítica do conhecimento, visto que é especialmente pela publicação que o conhecimento circula. Nessa toada, problemas sucessivos se encadeiam, desde a falta de recursos para pagamentos de Taxas de Processamento de Artigos (APC, do inglês *Article Processing Charge*) até barreiras linguísticas, disputas de agendas, baixa visibilidade de periódicos locais, divisão global do trabalho intelectual etc.

A internacionalização do currículo é a quinta perspectiva e a mais visível no âmbito da internacionalização do ensino. Como o documento explica, "o foco está no processo ensino-aprendizagem, nos conteúdos, no sistema de avaliação e demais atividades relacionadas a esse processo" (CAPES, 2025b, p. 71). As ações propostas para essa perspectiva envolvem atividades mais direcionadas para a internacionalização em casa, dentro dos PPGs, "preparando os pós-graduandos para atuar em contextos globais, fornecendo habilidades interculturais e conhecimento internacional" (*ibidem*). A internacionalização do currículo em contextos periféricos dá lume a tensão entre global e local, recursivamente apontada neste trabalho. No desenvolvimento do campo da sociologia no Brasil, por exemplo, as tradições francesa, alemã e norte-americana conformaram o currículo das pós-graduações. Não

obstante, essa ordem vem sendo desafiada especialmente pelas estudantes e pelos movimentos sociais, que buscam a incorporação de cânones e currículos alternativos, que reconheçam abordagens locais capazes de lidar com os problemas e dimensões próprios do país.

Seguindo, a "internacionalização em casa" se estabelece como uma perspectiva própria. Não obstante, é uma abordagem bem abrangente, que envolve as ações dispostas nas demais perspectivas, desde que praticadas no território brasileiro ou mesmo virtualmente, mas direcionadas à comunidade brasileira. Para o Brasil, ela pode ser uma boa ferramenta para democratizar o acesso à internacionalização, já que estadias no exterior possuem custos mais elevados e restrições quanto a quantidade de pessoas atendidas. Contudo, como apresentado na tese, é preciso observar os objetivos e o desenho de cada ação nessa área, visto que mesmo a internacionalização em casa pode reforçar valores de dependência acadêmica.

Por fim, a sétima perspectiva é a "Ações de internacionalização com o setor não acadêmico". Ela se conecta ao pilar universitário da extensão e é a dimensão com menos ênfase e menos ações propostas. Trata-se da colaboração entre a universidade e a sociedade civil organizada, visando "ampliar a referência institucional em seu contexto" (CAPES, 2025b, p. 72). É uma perspectiva abrangente e pouco descritiva, sem objetivos claros como os das outras perspectivas.

Um ponto a ser destacado é que, apesar de enumerar as perspectivas, o documento não apresenta nenhuma forma de hierarquização entre elas. As perspectivas dispostas são complementares, e não são dicotômicas ou excludentes. Sendo assim, a Capes espera dos PPGs ações simultâneas de internacionalização em todas elas. Além do mais, como discutido ao longo da tese, as estratégias de internacionalização estão correlacionadas, como é o caso da mobilidade acadêmica e a publicação em periódicos internacionais (MAIA; MEDEIROS, 2020; KLEIN; NASCIMENTO, 2024). Ou seja, promover ações em uma perspectiva pode contribuir para que outros objetivos sejam atingidos. Do mesmo modo, as barreiras materiais ou simbólicas encontradas para o desenvolvimento de cada perspectiva irão afetar a implementação das demais.

Também é relevante destacar que as duas primeiras perspectivas se aproximam mais a dimensões da internacionalização, estabelecendo diretrizes sobre os propósitos, os atores envolvidos e o *locus* da internacionalização. As cinco demais poderiam ser interpretadas como estratégias, direcionando os esforços necessários para se alcançar objetivos mais abrangentes, como a institucionalização da internacionalização e o aumento do protagonismo

brasileiro no cenário internacional. Novamente, fica evidente que falar em "internacionalização" é, sobretudo, utilizar um conceito guarda-chuva que abrange uma gama de ações, objetivos, estratégias e interpretações que dificilmente podem ser resumidas em um único conceito, como foi argumentado ao longo da tese.