

10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)

Ciência Política e a Política: Memória e o Futuro

Belo Horizonte de 30 de agosto a 02 de setembro de 2016

Área Temática: Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais

**ENSINO E PESQUISA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL:
REFLEXÕES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

Resumo

O que se entende hoje por internacionalização do conhecimento científico? Quais as características de uma “ciência internacionalizada”? Qual o grau de internacionalização do ensino e pesquisa no Brasil? Por que a desejamos e como a promovemos? De que forma a falta de domínio de idiomas estrangeiros, notadamente, a ausência da língua inglesa nas salas de aulas do Brasil, impacta a internacionalização do ensino superior e da pesquisa? Nossa hipótese é que, a despeito da exortação das agências governamentais à internacionalização ativa, as instituições de ensino brasileiras praticam um modelo passivo, e – mesmo assim – de nível baixo, tanto no ensino (graduação) quanto na pesquisa (pós-graduação). Na amostra da área de Relações Internacionais, identificamos o modelo da internacionalização passiva, na qual as universidades brasileiras não são polo de atração de estudantes e pesquisadores estrangeiros, limitadas a meras consumidoras e reprodutoras de saberes produzidos no centro. Iniciativas de engajamento com o centro viriam da necessidade de reconhecimento e validação aos olhos do centro, expressando uma busca por “selos de qualidade”, obtíveis somente no exterior.

Palavras-Chaves: Ensino, Pesquisa, Internacionalização, Produção de Saber

Autora: Sandra Chapadeiro

Instituição: Universidade Candido Mendes

Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)

Ensino e Pesquisa de Relações Internacionais no Brasil: Reflexões sobre a Internacionalização das Universidades Brasileiras em Tempos de Globalização

1 Introdução

Em 2013, a queda de 68 posições da Universidade de São Paulo (USP) e de 75 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no ranking universitário *Times Higher Education* chamou a atenção sobre a importância da presença de línguas estrangeiras nas universidades. Comentando o fenômeno, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, reconheceu a valorização de aulas ministradas em inglês na elaboração do ranking, o que teria excluído USP e Unicamp do grupo das 200 melhores do mundo: “O critério que eles deram peso relativo maior do que no ranking anterior foi o inglês, a oferta de cursos em inglês. Foi o que nos parece que impactou a colocação na USP e da Unicamp. Não é um problema de desempenho acadêmico” (CORREIO BRAZILIENSE, 2013). De fato, “[a] presença do inglês também garante pontos a mais na quantidade de citações e artigos científicos produzidos. Como no Brasil o índice é baixo, a nota caiu automaticamente”.

Em contraste com a realidade brasileira, Esra Çuhadar, professora turca, em passagem pelo Rio de Janeiro, disse em entrevista ao O Globo: “Moro na cidade de Ancara, capital da Turquia, onde, desde 2006, sou professora assistente do Departamento de Ciência Política da Universidade de Bilkent. As aulas que ministramos são todas em inglês e temos muitos estudantes estrangeiros”. (O GLOBO, 2015). Na lista das melhores universidades jovens do mundo, a Universidade de Bilkent foi a 28ª no ranking do *Times Higher Education* de 2015 mas, na realidade, Bilkent subiu do 31º lugar em 2014 e é considerada a universidade mais bem classificada da Turquia nesta listagem. Seria, assim, o grau de internacionalização um indicativo de qualidade?

No entanto, o que se entende hoje como internacionalização do conhecimento científico? Quais as características de uma “ciência internacionalizada”? Qual o grau de internacionalização do ensino e pesquisa no Brasil? Quais os principais entraves e desafios à sua internacionalização? Por que desejamos a internacionalização e como a promovemos? Quais os mecanismos que buscam incentivar a internacionalização do ensino e da pesquisa no Brasil? De que forma a falta de domínio de línguas estrangeiras e, principalmente, a ausência da língua inglesa – considerada por muitos como a língua franca do conhecimento científico – nas salas de aulas do Brasil, impactam a internacionalização do ensino superior e da pesquisa brasileiros?

Este artigo pretende empreender uma verificação sobre os desafios brasileiros para a internacionalização do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais. Para tanto, nosso objetivo é olhar para a regulação do ensino e da pesquisa na área de Relações Internacionais no país a fim de avaliar o estado da internacionalização do conhecimento científico produzido no Brasil. Não em decorrência, mas em perspectiva, pretende-se, também, pesar a preponderância da utilização do idioma inglês na forma ativa, em aulas e nos TCCs, e, não apenas na forma passiva, em que o aluno compreende a leitura de textos em sala de aula, nessa área de conhecimento, como também a geração da baixa internacionalização e do baixo intercâmbio da pesquisa brasileira, especialmente no âmbito da pós-graduação. Defendemos a hipótese de que, a despeito da exortação feita pelos principais órgãos federais de regulação de ensino e pesquisa para promover a internacionalização ativa das instituições de ensino brasileiras, estas praticam um modelo passivo, e – mesmo assim – de nível baixo, tanto no que diz respeito ao ensino (graduação) quanto à pesquisa (pós-graduação).

A base de nossa amostra é composta pelos dez primeiros cursos de graduação em Relações Internacionais que se destacaram nos índices do Enade/2012 como os programas de pós-graduação de Ciência Política e/ou Relações Internacionais de nota 5 a 7, conforme classificação da CAPES. De forma complementar, recorreremos à análise dos principais documentos de orientação na área, a entrevistas com coordenadores de cursos, professores e pró-reitores de ensino e de pesquisa nas instituições que compõem a amostra.

O presente artigo está dividido em seis seções. A primeira parte fará um breve resumo sobre o surgimento da área de RI no mundo e as peculiaridades de sua institucionalização no Brasil. Em seguida, na segunda parte, discutiremos o conceito de internacionalização e a tipologia desenvolvida por Marrara (2006), que distingue a internacionalização ativa da passiva. Na terceira seção do artigo, na qual divulgaremos os dados obtidos da análise de nossa amostra, ofereceremos um diagnóstico sobre o modelo dominante de internacionalização praticado no Brasil tanto no ensino (graduação) quanto na pesquisa (pós-graduação). Finalmente, como quarta e última parte deste artigo, teceremos considerações finais sobre uma provável explicação para a continuada prática de um modelo de internacionalização passiva no país e apontaremos algumas consequências dessa opção para a produção de saberes.

2 O surgimento da área de RI como disciplina

Até a Primeira Guerra Mundial, o estudo das relações internacionais fora tarefa de diplomatas, historiadores e juristas, como assinala Williams Gonçalves (2002).

Coube à Universidade de Aberystwyth, no País de Gales, a criação da primeira cátedra de Relações Internacionais em 1917, dando origem institucional à área que hoje conhecemos como Relações Internacionais¹. Assim, a disciplina origina-se em país onde o idioma inglês é a língua nativa. A Segunda Guerra Mundial contribuiu para deslocamento da disciplina para os EUA. Professores europeus, os chamados *émigrés*, fugitivos de controles político-ideológicos nazi-fascistas, usufruíram de um ambiente de grande proficiência intelectual e de recursos na academia americana, incluindo-se neste bojo, o aprendizado de línguas estrangeiras por parte de especialistas sediados em outros países, como um dos conteúdos da estratégia garantidora do suporte para a ascensão dos EUA à potência hegemônica.

As condições institucionais favoráveis da disciplina nos EUA eram um sistema universitário mais flexível e variado que o europeu, seus grandes departamentos de Ciência Política e a capacidade e os recursos para o estudo da política internacional. Além disso, a carreira diplomática não era subordinada a programa de treinamento fechado, com as discussões de política externa circunscritas somente ao seu domínio institucional. Segundo Stanley Hoffmann (1977, p. 6), “[a] circunstância chave era a ascensão dos Estados Unidos ao poder mundial”, pois os EUA haviam se tornado a potência hegemônica e precisavam se equipar intelectualmente para sustentarem a *pax americana* do século XX. Por tais razões, à disciplina deveria ser reconhecido seu status de ciência norte-americana.

Desde então, surgiu uma animada discussão sobre o quão global seria a área de Relações Internacionais e as consequências de suas características como ciência norte-americana. Tickner e Wæver (2009), por exemplo, efetuaram um mapeamento extenso sobre o que denominam de 'epistemologias geoculturais'. Os autores mostram que as comunidades de RI são informadas pelas tradições locais e internacionais, políticas e acadêmicas, afetadas por medidas burocráticas e condições materiais, e em quais debates nacionais e globais acadêmicos elas se engajam. Abordam, também, a preponderância acadêmica dos EUA em todas as RI do mundo e apontam como, em países como a França, a Dinamarca, o Japão e a Rússia, o surgimento e a consolidação da disciplina foram relativamente divorciadas do seu desenvolvimento nos EUA. A literatura comparada demonstra como a importância e a variação do contexto institucional de RI fazem a diferença, não obstante o impacto global do modelo americano.

¹Lembramos a observação feita por Gonçalves (2002) da existência de uma confusão entre Relações Internacionais em se tratando da disciplina que estuda as relações internacionais. Isto é, a disciplina e o seu objeto de estudo têm o mesmo nome. Os estudiosos convencionaram diferenciar o nome da disciplina do nome do objeto, mediante o uso de iniciais maiúsculas para a primeira (Relações Internacionais) e de iniciais minúsculas para o objeto do conhecimento (relações internacionais).

No Brasil, a institucionalização acadêmica da área de RI inicia-se a partir de estudos da sociologia do desenvolvimento e, entre as décadas de 1980 e 1990, consagra-se o modelo norte-americano, hoje preponderante no mundo acadêmico, em que a Ciência Política e as Relações Internacionais são áreas de um mesmo campo de saber. Registrem-se, ainda, a importância dos historiadores diplomatas (ALMEIDA, 2006), relativamente à História Diplomática, dos anos de 1940, escrita pela elite intelectual, que se confundia com a governamental, tradição do século XIX.

Cervo e Bueno (2002) ensinam que o pensamento sobre relações internacionais, a partir de 1970 e nas duas décadas seguintes, renovou-se de maneira sem precedentes, pela importância crescente do Brasil no cenário internacional, com produção científico-acadêmica vigorosa. E as únicas experiências de capacitação de quadros para a pesquisa e para o ensino (programas de pós-graduação da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) indicariam que essa reflexão especializada continuaria sendo realizada por diplomatas, acadêmicos e militares. Com o chamado *boom* do interesse pela área de Relações Internacionais da década de 1990, espalharam-se cursos por todo país, levando a um crescimento importante do número de cursos de pós-graduação e os de graduação de variados perfis e ênfases.

Em 2012, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), avaliou somente quatro cursos de RI com a nota máxima, todos em instituições públicas, divulgação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)². Dos programas de ensino superior da área de RI, 15 ficaram insatisfatórios pelo MEC, e 38 tiveram conceito 3, satisfatório. Nas dez primeiras universidades colocadas, dentre os 78 Cursos de Relações Internacionais relacionados pelo MEC, com notas brutas de formação geral 5 e 4 na avaliação realizada pelo Enade de 2012, (MEC/INEP/DAES – ENADE 2012), podem ser verificadas as diferenças de objetivos curriculares e a variação dos departamentos aos quais estes cursos seguem ligados.

Comparativamente aos cursos de graduação de RI, que cresceram muito, totalizando, no ano de 2012, 100 cursos autorizados pelo MEC, os cursos de pós-graduação, embora aumentados em número, não tiveram o seu crescimento em igual proporção (SANTOS; FONSECA, 2009). A CAPES conta nove instituições de ensino, públicas e privadas, com cursos de pós-graduação em RI, tendo UnB e PUC-Rio os

² O Enade avalia o rendimento dos alunos em relação ao conteúdo dos cursos de graduação, a estrutura física e a qualidade do corpo docente, sendo que o índice compõe o Conceito Preliminar de Curso (CPC), medindo a qualidade dos cursos e as condições de funcionamento das instituições de ensino superior (MEC/INEP/DAES – ENADE 2012).

mestrados e doutorados melhores avaliados com nota 6. No biênio 1996-1997, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) redefinindo a política da pós-graduação, alterou a ordem de prioridades, mirando a internacionalização da pesquisa nacional, requerendo melhor desempenho das publicações científicas de pesquisadores brasileiros na academia mundial.

No entanto, o que significa internacionalização, sobretudo em uma área que traz esse nome em sua designação? Quais seriam as características de um curso de Relações Internacionais 'internacionalizado'? Quais iniciativas devem ser perseguidas para aumentar a 'internacionalização' da pesquisa nacional nessa área?

3 O conceito de internacionalização no ensino e na pesquisa

Morosini (2011) explica que, somente a partir da década de 1990, o processo da internacionalização da educação superior fortifica-se no plano mundial, corroborado pela categorização da educação como serviço e sua regulamentação pela OMC. Segundo a autora (2011, p.122): “Entre os desafios da relação internacionalização da educação e globalização há que considerar os efeitos que podem advir da determinação da educação superior como serviço comercial regulamentado pela OMC, sobrepondo-se à concepção de educação como bem público componente fundante do Estado-nação”.

Diz, ainda, Morosini, (2011, p.108), que também cita, como exemplo, o Brasil:

A internacionalização é marca entre as universidades. Por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador. Já o ensino, principalmente o de graduação, é controlado pelo Estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma instituição, credenciamento de cursos, adequação às diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação até o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência das políticas estatais dificultam a autonomia do ensino no contexto da internacionalização da educação superior.

Também neste cenário, identifica-se no foco do aprendizado do estudante, o ponto de vista do domínio da língua inglesa como principal instrumento de aprendizagem e do próprio processo de aprendizagem. São destacados os desafios com que se deparam os alunos internacionais para integrarem estratégias onde a participação em sala de aula é prioritária e onde o modo interativo de aprendizagem de uma unidade programática parece ser melhor do que o método centrado no professor, em turmas onde estão os estudantes internacionais (HELLSTEN; PRESCOTT, 2004).

Brooks e Waters (2001) assinalam que, nos últimos dez anos, esse processo se torna multifacetado e inclui o desenvolvimento da educação "marcas" com governos e instituições de ensino tornando-se cada vez mais empreendedores relativamente ao ensino de nível superior. Temas como as relações entre neoliberalismo, globalização e educação são importantes para o entendimento das políticas criadas para a área da educação superior, assim como os objetivos que levam à mobilidade do alunado que busca a internacionalização de sua educação.

Há, também, a relevância de determinados "circuitos" globais de educação superior formados por prestigiosas e desejadas universidades, por aqueles que almejam uma educação internacionalizada, apontando para uma perspectiva geográfica muito particular, desvelando disparidades espaciais importantes, quando da procura pela internacionalização da educação superior, envolvendo estratégias que incluem também incentivos de ordem financeira (BROOKS; WATERS, 2001).

Destaca-se, aqui, o papel do Banco Mundial na chamada política de globalização da educação, por ter sido, em 2009, o maior financiador externo de empréstimos para programas educacionais implementados em 85 países. Na década de 1990, principalmente em países em desenvolvimento, sua influência, através das políticas de ajuste estrutural, constituíram 27% de todo financiamento externo global, correspondendo a 40% de toda a ajuda fornecida por organizações internacionais para a educação (MOUTSIOS, 2009). Segundo as pesquisadoras, os países em desenvolvimento, partindo desses programas de financiamento, promovem uma forma padronizada de educação, e são encorajados a perceberem a educação superior como uma arena na qual competem com outros Estados.

Lembram, ainda, Brooks e Waters (2001) que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) entende que, para a educação superior, a globalização é uma condição natural que deverá ser abraçada. Além dos indicadores e dos aspectos de avaliação propostos pela OCDE, pela Unesco-Cespes e pelo Banco Mundial, surge o esforço de alguns países para ordenar o conhecimento global, criando uma estrutura para entendimento da economia global e de seus posicionamentos nacionais e regionais. O tipo de impacto trazido pela globalização resultou, portanto, em uma nova gama de formas, provedores e produtos – como a instalação de campi no exterior, franquias e a comercialização dos serviços de ensino (DE WIT, 2013). Transitando entre uma sociedade de produção para uma sociedade do conhecimento, não são poucos os países empenhados em realizar mudanças em seus sistemas educacionais de nível superior (HORTALE; MORA 2001).

A Declaração de Bolonha de 1999 marcou a mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, estabelecendo um Espaço Europeu

de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades e visa ações conjuntas relativas ao ensino superior dos países signatários, com o objetivo principal de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior.

No *The Times Higher Education World University Rankings*, por exemplo, o quesito internacionalização demonstra a capacidade que a instituição tem de atrair alunos de graduação e de pós-graduação de outros países, incluindo a diversidade cultural no campus e o grau de colaboração acadêmica em projetos de pesquisa com colegas internacionais.³ O *ranking* de 2013-2014 mostra que, das 199 universidades analisadas, a maioria é de instituições localizadas nos EUA, num total de 98, na Europa, totalizando 81 e somente 20 universidades de outros países. A maioria das universidades que recebem alunos estrangeiros localizam-se em países onde o idioma inglês é a língua oficial ou uma das línguas oficiais, como se pode ver abaixo:

Tabela 1: Universidades que Recebem Maior Fluxo de Alunos Estrangeiros estão Localizadas nos Países onde o Idioma Inglês é Língua Oficial

PAÍS	UNIVERSIDADES	IDIOMA
EUA	98	INGLÊS
REINO UNIDO	27	
IRLANDA	2	
CANADÁ	7	
AUSTRÁLIA	7	
ÁFRICA DO SUL	1	INGLÊS\AFRICÂNER\BANTU
SINGAPURA	1	INGLÊS\MALAIO\MANDARIM\TÂMIL
HONG KONG	2	INGLÊS\CANTONÊS
ISRAEL	1	INGLÊS\HEBRAICO\ÁRABE
NOVA ZELÂNDIA	1	INGLÊS\MAORI
FRANÇA	7	FRANCÊS
SUIÇA	7	FRANCÊS\ALEMÃO\ITALIANO\ROMANÇHE
BÉLGICA	5	FRANCÊS\ALEMÃO\FLAMENGO
ALEMANHA	10	ALEMÃO
ÁUSTRIA	1	
HOLANDA	11	HOLANDÊS
ESPANHA	1	ESPAÑHOL
SUÉCIA	5	SUECO
DINAMARCA	1	DINAMARQUÊS
FINLÂNDIA	1	FINLANDÊS
NORUEGA	1	NORUEGUÊS

Fonte: (The Times Higher Education World University Rankings, 2014). Autoria própria.

³Outro indicador de internacionalização leva em conta também a proporção do total de publicações em revistas de pesquisa de uma universidade que tenham pelo menos um coautor internacional.

Seria, pois, o idioma inglês, a língua franca da Grã-Bretanha e dos EUA, os hegemonos dos dois grandes períodos históricos, o código de acesso às tecnologias e que, por isso mesmo, internacionaliza os mercados?

Se, em sua origem renascentista, a universidade possuía um importante viés transnacional, o surgimento dos Estados modernos acabou por transformá-la em uma estrutura nacional. Os imperativos do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico passaram a se submeter às necessidades e às pressões dos Estados, das sociedades e dos mercados, no contexto do desenvolvimento nacional, ao longo de todo o século XX (KRAWCZYK, 2008).

Em pesquisa sobre a criação da universidade no Brasil, Fávero (2006, p.17), apresenta uma sequência de fatos históricos, que deixam às claras a importância inconteste que o papel do Estado exerce na própria existência da universidade brasileira. Quando se lê o Estatuto das Universidades Brasileiras, observa-se que elas se apresentam como “ilhas” dependentes da administração superior, inclusive ao tornarem-se celeiro para o preparo dos próprios quadros da burocracia de Estado.

Em geral, nos países em desenvolvimento, aí incluído o Brasil, o relacionamento entre Estado e universidade no tocante à construção de políticas educacionais regionais, de internacionalização das instituições de ensino superior e de pesquisa tornou-se consequente das influências dos organismos internacionais e das políticas dos órgãos governamentais. Sob influência e financiamento de entidades internacionais, como a Fundação Ford no campo das ciências sociais, a Rockefeller Foundation, nos campos dos estudos populacionais e da medicina e a Kellogg Foundation, na esfera da saúde coletiva e da educação, iniciou-se entre 1930 e 1950 um processo de institucionalização das atividades de pesquisa científica como parte inerente das atribuições das universidades latino-americanas. Estas, por sua vez, incentivaram o debate em torno da problemática do desenvolvimento socioeconômico e da saúde nos países latino-americanos (KRAWCZYK, 2008).

Na América Latina, por desinteresse do setor industrial privado, instituiu-se o fomento à pesquisa na base exclusivamente do financiamento público. Assim, o Brasil, naquele período, criou suas agências nacionais de fomento à pesquisa, tais como o CNPq e a CAPES. A partir do avanço da industrialização e da complexidade da administração pública, já no final da década de 1940, surge a necessidade de formação de especialistas e de pesquisadores em diversos ramos de atividade, incluindo-se, aí, cientistas qualificados em física, matemática e química, técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

Quanto às políticas governamentais de internacionalização/regionalização da universidade brasileira, vemos, pelas pesquisas de Krawczyk (2008), que tais

atividades se encontram, principalmente, no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. Apresentando políticas de desenvolvimento de pesquisa e de formação de recursos humanos, a diferença reside no fato de que as realizações do CNPq orientam-se pelas políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e, a CAPES é a instituição responsável pela definição de políticas de formação de recursos humanos de ensino superior, acompanhando as grandes tendências de política internacional governamental.

Mediante a exposição do que se apresenta mais destacadamente como sendo o desenvolvimento da chamada internacionalização da educação superior no Brasil, ou seja, a mobilidade estudantil com retorno assegurado ao país e a publicação em periódicos de relevância comprovada por meio do fator de impacto, tudo indica que esse processo de internacionalização vem caminhando, sobretudo, ao sabor de estímulos externos originados nos países das economias centrais. No que tange a nossa História mais recente, pode-se constatar que as atividades promovidas no âmbito da educação superior apontam seu compasso para o fenômeno da internacionalização acadêmica, que vem revestido de bastante interesse tanto junto às universidades brasileiras quanto às estrangeiras, bem como junto às agências de fomento estaduais e federais, como CAPES e CNPq (MARRARA, 2006).

Todavia, sobre o uso de idiomas estrangeiros nas universidades brasileiras, que não se trata de tema tão trivial em países onde o idioma inglês não é língua oficial, Marrara (2006, p.255) assinala que a “aceitação do uso de idiomas estrangeiros exige considerações jurídicas, administrativas e acadêmicas”. E a desejável mobilidade de pesquisadores e estudantes somente torna-se possível em um ambiente institucional que permite o uso da língua franca da ciência moderna: o inglês.

No Brasil, nas formas ou estratégias que as IES podem utilizar para concretizarem os objetivos de internacionalização, percebe-se uma diferença entre a internacionalização passiva, realizada principalmente pelos agentes da IES em colaboração com instituições estrangeiras, e a internacionalização ativa, na qual a IES se transforma em um polo de atração de estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros. Nesse processo de internacionalização, destaca-se, ainda, o papel essencial da CAPES e de seus diversos programas de fomento na implementação dessas formas de internacionalização no Brasil. Pelo conjunto de atividades e recursos envolvidos, a internacionalização passiva depende do apoio das agências de fomento e de amparo à pesquisa, razão pela qual, no Brasil, a CAPES e o CNPq podem ser vistos como principais motores para o sucesso dessa forma de internacionalização.

Para Marrara (2006), a preferência pela forma passiva está relacionada ao caráter mais pessoal que institucional, à existência de grande apoio por parte das agências federais e aos obstáculos inerentes à forma ativa. Para transformar a IES em um polo de atração de discentes, pesquisadores e docentes internacionais, é necessário criar medidas complexas e custosas, como a organização de linhas de pesquisas e a criação de centros de excelência, a revisão dos processos seletivos de ingresso para alunos estrangeiros, a regulamentação de cotutelas, a estruturação de comissões de cooperação internacional aptas a receberem e acompanharem visitantes estrangeiros, a disponibilidade de recursos financeiros para custear o recebimento de docentes visitantes por médio e longo prazo (obstáculo superado em parte pelo apoio das agências de fomento e amparo à pesquisa), a aceitação do uso de idiomas estrangeiros em aulas, trabalhos de conclusão e bancas examinadoras, sem contar a necessidade de melhoria de infraestruturas físicas (como bibliotecas e laboratórios) e de outras mudanças políticas e administrativas no âmbito de cada IES.

4 Dados sobre ensino e pesquisa de RI no Brasil

Para responder nossa pergunta de partida sobre a internacionalização da produção do conhecimento científico brasileiro na área de RI e comprovar nossa hipótese em relação ao tipo dominante de internacionalização praticada no país, tomaremos como amostra o ensino de RI na graduação e a pesquisa em RI na pós-graduação. Pesquisando nos cursos de Relações Internacionais, relacionados na Tabela 2 abaixo que traz os dez primeiros colocados na avaliação realizada pelo Enade de 2012, (MEC/INEP/DAES – ENADE 2012).

Tabela 2: Os Dez Melhores Cursos de Graduação em RI Conforme Avaliação do ENADE/2012

Nome da IES	Categoria Administrativa	Nota Bruta de Formação Geral	UF	Sigla da IES	Número concluintes inscritos ENADE	Número de Concluintes Participantes no ENADE
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	PÚBLICA	5	DF	UnB	104	95
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	PÚBLICA	5	MG	UFU	48	47
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	5	RGS	UFRGS	34	32
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	PÚBLICA	5	SC	UFSC	34	26
UNIVERSIDADE DO	PRIVADA	4	SC	UNIVALI	2	2

VALE DO ITAJAÍ						
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	4	RJ	UFRJ	59	56
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PRIVADA	4	RJ	PUC RIO	118	105
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	4	SP	UNIP	16	16
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	PÚBLICA	4	SP	UNESP	44	34
CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP	PRIVADA	4	SP	FECAP	17	16

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

Nesta amostra de 10 universidades, vê-se reforçada a existência de mais uma variação que talvez venha revelar um problema de identidade recorrente de que sofre a própria disciplina de RI. Embora as Diretrizes Curriculares⁴ incentivem a diversidade de conhecimento, poder-se-ia inferir que a presença de diferenças apresentadas também nos objetivos dos projetos pedagógicos dos cursos de RI, assim como em suas grades curriculares, nos métodos de ensino utilizados, nas metodologias de ensino aplicadas e até no grau de importância que é dado ao aprendizado de idiomas estrangeiros nos cursos de graduação aportem para uma indefinição identitária.

Em meio a tanta diversidade, destaca-se, nessa grande oferta, uma espécie de fragmentação da identidade da disciplina. Andrade (2013) resume bem o alerta já feito por Lessa (2005) sobre o fato de que, até a década de 1970, o estudo de RI no Brasil possuía trajetórias separadas em diferentes áreas, sem proceder com o tratamento “multi” e interdisciplinar dos temas. A partir de então, os inúmeros cursos abertos não possuíam uma matriz curricular comum, resultando em perfis completamente diferentes, uns mais voltados para Ciência Política, com uma visão acadêmica, e a grande maioria com uma tendência mais prática, direcionados ao comércio exterior, portuário e à gestão em negócios (MIYAMOTO, 1999; ANDRADE, 2013).

Estaria, então, a disciplina de RI, vulnerável diante de tantos caminhos a seguir? Seria esta diversidade advinda da pouca idade desta área de conhecimento em um país emergente como o Brasil que, até aqui, mostra-se muito renitente em se relacionar com o mundo a sua volta? Ou, tratar-se-ia, simplesmente, da própria

⁴ Como a área de RI não possui um PCN oficial, a Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI) elaborou e encaminhou ao MEC uma Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais ou Parâmetro Curricular Nacional, para os cursos de Graduação. Disponível em: [HTTP://www.abri.org.br/informativo/view?TIPO=13&ID_INFORATIVO=139](http://www.abri.org.br/informativo/view?TIPO=13&ID_INFORATIVO=139).

natureza hegemônica americana de ser da disciplina, como apontado e questionado por Hoffmann (1977) e, agora, por autores como Smith (2000) e Jørgensen (2006).

Conforme Tabela 2, verifica-se que o curso de graduação em RI da UnB aparece em primeiro lugar do ranking. Em sua página na web, há, inclusive, a tradução para o inglês das informações gerais sobre o curso, embora não apareça nenhuma disciplina que seja ministrada em inglês. Na grade curricular, onde são oferecidas línguas estrangeiras para os alunos que queiram aprender tais idiomas, não há nenhuma menção à possibilidade de que os trabalhos de final de curso possam ser realizados em idioma diferente da língua nacional. Curiosamente, no site, anunciam o lançamento de um livro com artigos escritos pelos alunos da graduação, em inglês, sob a orientação de professores convidados.

Ainda na mesma página da web há, dentre as perguntas mais frequentes, também na versão em inglês, o questionamento sobre a decisão de fazer vestibular para RI, mas sem que o candidato tenha o domínio de nenhum idioma estrangeiro e pergunta-se se esse fato teria importância na carreira. A resposta escrita mais parece uma longa e detalhada descrição do *habitus* bourdiano. Afirmam que o domínio de línguas estrangeiras, além de ser muito importante, para a atividade do profissional de Relações Internacionais, o idioma inglês é visto como fundamental:

Pois que, desde os primeiros semestres do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, os estudantes já têm que estudar em livros e artigos de revistas científicas publicados apenas em inglês, uma vez que a maior parte da boa literatura especializada é produzida nos grandes centros acadêmicos estrangeiros (mesmo especialistas em relações internacionais europeus já publicam seus estudos exclusivamente em inglês, garantindo uma maior difusão de seus estudos)⁵.

Em outras palavras, se o estudante de RI da UnB conseguir passar no vestibular sem um bom domínio da língua inglesa, certamente não conseguiria ter um bom rendimento acadêmico em função da grande concentração de disciplinas que exigem leituras em língua inglesa. Acresce que, para concluir o curso, o estudante deve ser aprovado em dois idiomas estrangeiros, dentre os quais um é obrigatoriamente o idioma inglês. Segundo Marrara (2006), parece que a preferência pela forma passiva de internacionalização está presente, pois não há aceitação do uso de idiomas estrangeiros em aulas, trabalhos de conclusão e bancas examinadoras, fatores de transformação da IES em polo de atração de discentes e docentes estrangeiros por médio e longo prazos.

Olhando agora para a faixa dedicada à pesquisa, ou seja, para a pós-graduação, vemos que a CAPES coloca os cursos de mestrado e doutorado que

⁵ Citação retirada de: UNB, Universidade de Brasília. GRI – Curso de Graduação – FAQ. Disponível em: <http://irel.unb.br/ensino-e-pesquisa/graduacao/gri-curso-de-graduacao-faq/>. Acessado em: 19/05/2014.

versam sobre conteúdos de RI dentro da área de Ciência Política e Relações Internacionais. Porém, do interesse deste trabalho, são apenas os cursos cujos programas são específicos em Relações Internacionais, Economia Política Internacional, Estudos Estratégicos Internacionais ou, ainda, os de Ciência Política, que desenvolvam linhas de pesquisa em RI, conforme a tabela a seguir com dados da Avaliação Trienal 2013⁶. Além disso, foram excluídos da amostra os programas com notas de 3 a 5⁷, visto que as notas 6 e 7 são atribuídas aos programas com destacada internacionalização via produção docente e discente.

Tabela 3: Cursos de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais que Obtiveram as Maiores Notas pela CAPES, Considerada a Internacionalização dos Programas.

PROGRAMA	IES	NOTA
CIÊNCIA POLÍTICA	USP	7
CIÊNCIA POLÍTICA	UFMG	7
CIÊNCIA POLÍTICA	UFPE	6
CIÊNCIA POLÍTICA	UERJ	6
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	UnB	6
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	PUC-Rio	6

Fonte: Autoria própria.

Políticas educacionais para a pós-graduação ocorrem em nível local e mundial através do processo de produção docente e discente desenvolvido em complexas redes mundiais, hoje estabelecidas, de produção de ciência e tecnologia. E foi considerando a pós-graduação como o “berço da produção científica e da circulação do conhecimento entre pares acadêmicos” (MOROSINI, 2011, p. 97) que, desde a década de 1970, a internacionalização já se faz presente nas políticas educacionais no país, mais exatamente quando a pós-graduação iniciou sua expansão no Brasil. Assim, com o apoio da política nacional de Ciência e Tecnologia, determinada pelos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) para que se realizasse a capacitação dos profissionais brasileiros, foi implementada a sua formação no exterior, já que, no

⁶Foram excluídos, portanto, os programas das seguintes IES: Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de São Carlos, Centro Universitário Euro-Americano, e Universidade da Força Aérea.

⁷ Foram excluídos os programas das seguintes IES: PUC/MG, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Programa San Thiago Dantas, e Universidade de São Paulo.

Brasil, ainda não havia programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento (MOROSINI, 2011).

No Documento de Área de Ciência Política e Relações Internacionais em sua Sessão VI, “Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional”, a comissão de área estabelece que, nos anos de 2011 a 2013, a Área de Ciência Política e Relações Internacionais apresentou um conjunto de avanços em relação à inserção internacional. São eles: o aumento significativo na circulação discente internacional, seja através da atração de alunos estrangeiros seja incentivando a realização de estágios-doutorais junto a instituições de excelência internacional da Área; o reconhecimento internacional à relevância de pesquisadores e instituições brasileiros com a ocupação de brasileiros na presidência das mais importantes associações científicas internacionais da Área; o incremento em convênios internacionais; consolidação de redes de parceria em pesquisa entre programas de excelência e consolidados brasileiros e instituições acadêmicas de referência internacional; e a ampliação significativa do volume de produção e publicações indexadas em veículos de circulação e impacto internacionais.

Embora afirmado que, por um lado, já tenha havido avanços no *ranking* da quantidade de documentos científicos no volume de produção acadêmica de qualidade, produzida por pesquisadores brasileiros, combinado a maior e melhor indexação das revistas científicas nacionais, por outro lado, a Coordenação credita a seu impacto ainda limitado no *ranking* de citações, a uma combinação de três fatores: a produção acadêmica estar territorializada (política brasileira), a língua portuguesa ser um redutor de permeabilidade em veículos internacionais e a pequena internacionalização das revistas brasileiras. A Comissão de Área informa, ainda, que continuará insistindo no aprofundamento da internacionalização da Área, especialmente em relação a periódicos científicos brasileiros e à consolidação da inserção internacional dos PPG de excelência, tentando aumentar a visibilidade e o impacto internacional da produção científica brasileira na área.

Do que se leu até aqui relativamente à graduação e à pós-graduação, ambas em RI, nota-se que, Marrara (2006) diagnosticou, com precisão, o tipo passivo de internacionalização que vem sendo praticado pelas instituições de ensino superior no Brasil. Não somente as informações colhidas das páginas mantidas na rede internacional de computadores pelas instituições de ensino, que foram escolhidas como sendo exemplares pelos critérios já expostos ao longo deste trabalho, como também algumas das entrevistas abertas, realizadas com alguns presidentes e diretores de entidades de fomento, com diretores e secretários de entidades profissionais, com coordenadores de programas de pós-graduação e de graduação de

universidades públicas e privadas e, finalmente, com professores e pesquisadores, alguns deles de grande envergadura na área de RI, atuantes em vários estados da federação, vieram corroborar a forma passiva descrita por Marrara (2006).

Com o decorrer das entrevistas, entretanto, ouviu-se que “os alunos brasileiros não precisam, na verdade, escrever em inglês nem as suas monografias, nem as dissertações e nem as suas teses”. Escuta-se também, que “alguns poucos professores estrangeiros, que falam muito mal o português, são motivo de queixa velada, por parte dos alunos, junto aos professores brasileiros”. Houve menção a “artigos que devem ser escritos em inglês, para publicação em alguns periódicos estrangeiros considerados de impacto”, por exemplo, que são “causa de discussão” devido aos “altos custos com as traduções”. Entre as respostas, alguns lembram que há uma “discussão acalorada entre os docentes”, sobre a “necessidade de se escrever artigos em inglês para tais periódicos estrangeiros” e, também, quanto à “imposição profissional” de se “falar em inglês em congressos, simpósios, palestras”, etc.

Quase sem exceção, todos os entrevistados constataram que recebemos no Brasil menos professores e pesquisadores estrangeiros do que enviamos para o exterior e, também, menos alunos estrangeiros do que enviamos para fora. O exemplo mais citado foi o mais recente programa do governo federal, o “Ciência sem Fronteiras”, que, aliás, deixou de fora da lista dos elegíveis o curso de RI, e que foi lembrado por todos também por ter que sofrer um ajuste, com a criação do “Inglês sem Fronteiras”, pois “os alunos brasileiros estavam voltando, porque não conseguiam acompanhar as aulas em inglês” nos países de destino do programa.

Vimos, portanto, como a internacionalização universitária da educação superior que ocorre no Brasil, nos cursos de graduação em RI, privilegia o tipo passivo, isto é, privilegia-se o envio de alunos brasileiros às universidades estrangeiras. Ao contrário, em seu tipo de forma ativa, como o que acontece nos países europeus, assim como nos EUA, a internacionalização privilegia a atração e o recebimento de alunos estrangeiros, preferencialmente aqueles que cheguem trazendo os recursos que supram os custos financeiros de seus estudos.

5 A internacionalização do “vira-latas brasileiro”?

À medida que o diagnóstico de internacionalização passiva definido por Marrara (2006) se cristaliza sobre o ensino e a pesquisa na área de RI no Brasil, surge em nossa memória a lembrança do “complexo de vira-latas”, descrito por Nelson Rodrigues (1993) em crônica publicada em 1958. Segundo Bandini (2006, p. 7), o

“Complexo de vira-lata” é uma expressão criada pelo dramaturgo e escritor brasileiro Nelson Rodrigues, a qual originalmente se referia ao trauma sofrido pelos brasileiros em 1950, quando a Seleção Brasileira foi derrotada pela Seleção Uruguaia de Futebol na final da Copa do Mundo em pleno Maracanã. O Brasil só teria se recuperado do choque (ao menos no campo futebolístico) em 1958, quando ganhou a Copa do Mundo pela primeira vez.⁸

De acordo com Mariotti (2006), para Rodrigues, o fenômeno não se limitava somente ao campo futebolístico. Segundo ele, por 'complexo de vira-lata' entende-se a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. No documentário “O Complexo de Vira-Latas”⁹, o depoimento do jornalista Luiz Zanin é esclarecedor: “Falta de autoestima do brasileiro e essa sensação de inferioridade em relação ao estrangeiro”. E prossegue:

Ele [Nelson Rodrigues] achava que isso se expressava muito no futebol, quer dizer, era uma impressão que ele tinha do país como um todo, mas que se expressava muito no futebol. A cada ano que passa e que chega a época do Oscar as pessoas se perguntam: Será que dessa vez o Brasil vai ganhar um Oscar? Como se o filme brasileiro ganhar um Oscar, fosse redimir todo o nosso cinema. Como se o nosso cinema se ganhasse o Oscar passaria a ter um atestado de maturidade, ou seja, o reconhecimento dos estrangeiros, quer dizer, dos americanos. Nós precisaríamos desse reconhecimento, nós precisamos ganhar um festival na Europa, nós precisamos ganhar o Oscar, nós precisamos que nos digam que a gente é bom, porque a gente não acredita muito nisso.

Nessa mesma linha de pensamento, Daniel Buarque, escritor e jornalista, especializado na imagem internacional do Brasil, em artigo publicado no *Brazilian news portal UOL*, no qual discute o porquê dos brasileiros serem obcecados com o que os estrangeiros pensam deles, sinaliza o mesmo entendimento:

... o interesse brasileiro na imagem internacional do país está relacionado à necessidade de afirmação através do discurso do outro. E, isso, realmente, poderia estar relacionado a um complexo de inferioridade. “Quando um brasileiro se vê representado, ele valida sua posição. Quando um brasileiro quer consumir o que o jornal “The New York Times” diz sobre ele, ele se coloca na posição do outro”, diz Passos. A busca por uma melhor imagem internacional pode estar ligada ao fato do Brasil não ser uma sociedade industrial avançada que apresenta algumas debilidades consideráveis em suas capacidades, argumenta o professor Wayne A. Selcher de Elizabethtown College. Por causa disso, o país começou a buscar o sucesso internacional através da projeção de “uma imagem positiva, de uma média potência autoconfiante, mas despretensiosa, ascendente, mas não ameaçadora, que pratica uma política responsável de prudência e moderação com um ar de competência tranquila”, argumenta.

A expressão “complexo de vira-lata” (traduzida para *the mongrel complex*) foi recuperada pelo jornalista Larry Rohter (2004), que, em matéria para o *The New York Times* sobre o programa nuclear brasileiro, assim escreveu:

⁸ A tradução da citação, assim com todas no presente artigo, são de responsabilidade da autora.

⁹ “O Complexo de Vira-Latas”. Produção de 2014 dirigida por Leandro Caproni. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=2_WD7dqGbzk

Escrevendo nos anos 1950, o dramaturgo Nelson Rodrigues viu seus compatriotas afligidos por um senso de inferioridade, e cunhou a frase que os brasileiros hoje usam para descrevê-lo: "o complexo de vira-lata". O Brasil sempre aspirou a ser levado a sério como uma potência mundial pelos pesos-pesados, e, portanto, dói nos brasileiros que líderes mundiais possam confundir seu país com a Bolívia, como Ronald Reagan fez uma vez, ou que desconsiderem uma nação tão grande - tem 180 milhões de pessoas - como "não sendo um país sério", como Charles de Gaulle fez.

O Brasil gostaria de ser reconhecido como igual no concerto das nações, mas esbarraria muitas vezes em sua baixa autoestima, sentimento reforçado constantemente pelos incidentes como os acima relatados e com outros do mesmo tipo ("a capital do Brasil é Buenos Aires", "os brasileiros falam espanhol" etc) cometidos pela mídia estrangeira assim como por autoridades estrangeiras.

Também falando desse complexo de inferioridade de que sofrem os brasileiros, João Carlos Pinto Dias (1999), escrevendo sobre o Prêmio Nobel em 1921, relata:

País conhecido por suas criações inventivas (que vão do aeróstato à máquina de escrever, e do avião aos automóveis bicompostíveis), o Brasil jamais teve sua produção científica reconhecida através de um prêmio Nobel (embora alguns gostem de citar Peter Brian Medawar, apenas pela circunstância dele ter nascido no Rio de Janeiro), enquanto outros países sul-americanos tais como Argentina e Venezuela, já conquistaram o seu. Até mesmo um sério candidato, como Carlos Chagas em 1921, foi vítima de tamanha campanha de descrédito movida por seus pares brasileiros que naquele ano o Nobel de Fisiologia ou Medicina não foi entregue a ninguém.

O neurobiólogo Sidarta Ribeiro (2008) completa:

Somente em 15 de novembro de 2007 um brasileiro, o neurocientista Miguel Nicolelis, deu uma palestra nos seminários organizados pela Fundação Nobel. Na abertura de sua apresentação, Nicolelis lembrou a final da Copa do Mundo de 1958, quando o Brasil venceu a Suécia de goleada. Até então, o país sofria com o "complexo de vira-lata" provocado pela final de 1950. Da mesma forma, e embora reconhecendo que a produção científica brasileira sofre de "limitação de recursos e de ambição intelectual", Miguel ainda assim é otimista quanto ao futuro da pesquisa no país e conclui: "é difícil prever quando um brasileiro ganhará o Nobel e que importância isso poderá ter para o país. Se redimir nosso complexo de vira-lata científico, terá inestimável valor."

Para Mariotti (2006), o brasileiro, por ainda não ter atingido o estágio de *knowledge worker*, no qual o trabalhador domina o conhecimento e se torna menos suscetível aos efeitos devastadores do desemprego, contenta-se com pouco e sente-se satisfeito quando recebe alguma atenção por parte das autoridades. Essa autodesqualificação já teria atravessado o Atlântico e chegado a Portugal, onde, segundo Mariotti (2006,p.2): "trabalhador brasileiro é sinônimo de garçom ou peão de construção civil. Nossa única profissão exportável, mesmo assim não qualificada pela educação formal é, como todos sabem, a de futebolista".

Vencer esse complexo de inferioridade, segundo Mariotti, só poderá ser satisfatoriamente resolvido através da educação. Todavia, contrariamente a outros,

não encara a raiz do problema num alegado deslumbramento brasileiro perante a cultura estrangeira (francesa até as primeiras décadas do século XX e estadunidense daí em diante). A “baixa autoestima nacional provocaria uma reação contrária, de supervalorização da cultura nacional, que se encapsularia em si mesma, e rejeitaria o que vem de fora” (MARIOTTI, 2006, p. 6)

O ex-embaixador Roberto Abdenur (1994, p.31), em artigo que apresenta discussão sobre a importância de um país no cenário internacional, ao observar o balizamento de nossa ação externa por sentimentos de autolimitação que ocorre em diferentes setores da sociedade brasileira, diz a esse respeito:

No Brasil de hoje, as percepções sobre a posição que ocupamos no mundo e sobre nossa capacidade de atuação externa têm sido distorcidas, em grande medida, por influências momentâneas. A crise econômica e social do país a partir dos anos 80 reflete-se, de forma negativa, na avaliação que fazem os brasileiros a respeito de sua expressão internacional. Ouvem-se, com regularidade, avaliações de que o Brasil estaria sempre mais à margem das principais tendências políticas e econômicas do cenário internacional. Pode-se falar, mesmo, no aparecimento de uma verdadeira “síndrome de exclusão”.

Mariotti (2006, p.4) elucida o tipo de atitude que geralmente as pessoas simples, do povo, têm com relação aos serviços públicos ofertados pelo Estado brasileiro em todas as suas instâncias, relatando que:

Entre outras coisas, a negação do público faz com que os cidadãos exijam menos do Estado pelos impostos que pagam e, conseqüentemente, se acomodem com o pouco que recebem. Por sua vez, essa postura retroage sobre eles e os desvaloriza. O âmbito público é visto através das lentes dos interesses particulares. Portanto, torna-se claro que o personalismo e o patrimonialismo estão nas bases do conceito de "homem cordial". Descobrimos que "cordial" equivale ao informal, ao não-ritualizado. No fundo, trata-se de uma atitude defensiva diante do social institucionalizado, formalizado, regulamentado.

E, continua Mariotti (2006, p.6) em seu pensamento:

Eis o raciocínio-chave do "homem cordial", tão profundamente enraizado em nossa cultura: para que educação formal e elitista, numa cultura marcada pela informalidade e pelo popular? No Brasil, e não só aqui, o nacionalismo cultural inclui a aversão à leitura, e sobretudo àquilo que muitos consideram a mais execrável de todas as atividades: pensar, refletir e discutir idéias com outros também dispostos a fazer isso. Sergio Paulo Rouanet tem razão quando diz que no Brasil o nacionalismo cultural desvia a atenção para o problema que realmente importa: a fragilidade e as deficiências de nosso sistema educacional.

6 Considerações finais

As iniciativas brasileiras com relação à internacionalização contribuem, sobretudo, para o aumento da presença de docentes e discentes brasileiros nas universidades estrangeiras, sem que, em caminho inverso, o país se torne um núcleo

de atração acadêmica para estrangeiros. O tipo passivo de nossa internacionalização se vê refletido na inexistência de línguas estrangeiras em nossas salas de aulas, nos trabalhos finais dos alunos, na formação das bancas examinadoras de dissertações e teses, nos recursos para manutenção de professores orientadores e pesquisadores por médio e longo prazos, nos terceiro, quarto e quinto graus universitários, o que, de maneira geral, nos deixa fora das possibilidades da escolha de quem não fala, não escreve, não lê, não entende e nem é entendido em português¹⁰.

Do *habitus* bourdiano ao “complexo de vira-latas” rodriguiano, vemos uma associação que sinaliza um elemento da construção identitária do brasileiro, gerado pela miscigenação de diferentes povos, culturas, religiões e pela escravidão, e que tornou o homem mercadoria por quatro séculos e, também, pelo gentílico ‘brasileiro’, uma profissão, tal como pedreiro ou carpinteiro, que passou a designar todos os nascidos no Brasil, a partir da denominação dos que trabalhavam na extração do pau-brasil. Talvez esses fatos sejam causadores do nível da autoestima, da autoimagem, da autoconfiança e da autoaceitação que não sejam valorativamente positivos, ou até mesmo que sejam os provocadores do esvaziamento de nossa subjetividade, e, por consequência, da nossa própria produção de saberes, já que desejamos o reconhecimento de fora para que possamos valorizar o que fazemos aqui dentro.

De volta a Nelson Rodrigues e sua definição de “complexo de vira-lata”: trata-se da inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo e que tal fenômeno não estaria limitado somente ao campo do futebol. E, de fato, os relatos das entrevistas abertas realizadas com professores da academia deixam claro que há uma gama de esforços que estão sendo feitos no sentido de adaptar seus departamentos, seus cursos, seus corpos docentes e discentes às exigências das mais altas instâncias educacionais brasileiras, o INEP, MEC e CAPES, para que a internacionalização, ainda que em sua forma passiva, seja implementada.

Seria, pois, uma sensação, um sentir-se inferior diante daqueles que julgamos superiores, o porquê de fazermos de tudo para obtermos o reconhecimento do estrangeiro, do colonizador? Afinal, a internacionalização dos nossos saberes depende do olhar, do aval, da autoridade de alguém a quem creditamos possuírem tais poderes? Só pensar não é condição para existir? Só existimos através daqueles a quem delegamos o poder de nos fazer existir?

¹⁰ As raras exceções ficam por conta da FGV que já ministra algumas disciplinas em inglês, da USP que aprovou recentemente essa possibilidade para disciplinas eletivas e, também, dos esforços da PUC-RS para atrair alunos de países vizinhos do MERCOSUL.

REFERÊNCIAS

- ABDENUR, Roberto. A Política Externa Brasileira e o Sentimento de Exclusão. *In*: FONSECA JR, Gelson; CASTRO, Sérgio Henrique Nabuco de (Orgs.). **Temas de política externa brasileira**. São Paulo: Paz e Terra, t.II, vol.1, pp.31-46, 1994.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. **O estudo das relações internacionais do Brasil: Um diálogo entre a diplomacia e a academia**. Brasília: LGE Editora, 2006.
- ANDRADE, Marina Morais de. Relações Internacionais: por um ensino interdisciplinar. **Anais do II Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades - Globalização e Interdisciplinaridade**, Belo Horizonte: 2013.
- BANDINI, Fernando. A pátria em chuteiras de Néelson Rodrigues. **Com Ciência - SBPC/Labjor**. 2006. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=16&id=152>. Acessado em: 19/06/2015.
- BREDA DOS SANTOS, Norma; FONSECA, Fúlvio Eduardo. A Pós-graduação em Relações Internacionais no Brasil. **Contexto Internacional**, v.31, n.2. 2009. pp. 353-380.
- BROOKS, Rachel; WATERS, Joahna. **Student Mobilities, Migration and Internationalization of Higher Education**. Basingtone: Palgrave MacMillan, 2001.
- CERVO, Amado Luiz. BUENO, Clodoaldo. **História da Política Exterior do Brasil**. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais/Editora da Universidade de Brasília, 2002.
- CORREIO BRAZILIENSE. Mercadante comenta queda da USP e da Unicamp em ranking internacional. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensinosuperior/2013/10/03/ensino_ensinosuperior_interna,391522/mercadante-comenta-queda-da-usp-e-da-unicamp-em-ranking-internacional.shtml. Acesso: 19/06/2016.
- DE WIT, Hans. **Repensando o Conceito da Internacionalização**. 20/02/2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acessado em: 23/07/2014.
- DIAS, João Carlos, Pinto. **Carlos Chagas: Prêmio Nobel em 1921**. 1999. Disponível em: www.datasus.gov.br. Acessado em: 03/06/2015.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das Origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. n. 28. 2006. pp. 17-36.
- GONÇALVES, Williams. **Relações Internacionais**. Editora Zahar, 2002. Disponível em: http://www.cedep.ifch.ufrgs.br/Textos_Elet/pdf/WilliamsRR.II.pdf. Acessado em 04/05/2015.
- HELLSTÉN, Meeri. PRESCOTT, Anne. Learning at University: The International Student Experience. **International Education Journal**. vol.5.nº.3.2004.
- HOFFMANN, Stanley. An American Social Science: International Relations. *In*: CRAWFORD, Robert M.A.; JARVIS, Darryl S.L. (Orgs). **International Relations –Still an American Social Science? Toward Diversity in International Thought**. Albany: State University of New York, pp. 27-51, 2001.
- HORTALE, Virginia Alonso. MORA, José-Ginés. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**. vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 25\07\2014.
- JØRGENSEN, Knud Erik. KNUDSEN, Tonny Brems. **International Relations in Europe: Traditions, Perspectives and Destinations**. Londres: Routledge. 2006.
- KRAWCZY, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: O Caso da Regionalização no Mercosul. Dossiê. **Políticas Educativas**. vol. 1. n. 2. jul, 2008. pp. 1-18.

LESSA, Antonio C. História das Relações Internacionais no Brasil: esboço de uma avaliação sobre a área. **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol.45, n.1, Brasília, Jan./Jun., 2002.

MARIOTTI, Humberto. **O complexo de inferioridade do brasileiro. Fantasias, fatos e o papel da educação.** 2006. Disponível em: www.humbertomariotti.com.br. Acessado em: 28/08/2015.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: Objetivos, Formas e Avaliações. Debates RPPB, vol. 4. n.8. dez. 2006. pp. 245-262.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Estudo das Relações Internacionais no Brasil: O Estado da Arte. **Revista de Sociologia e Política**, n.12, junho, pp. 83-98, 1999.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional Horizontal. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.93-112, abr. 2011.

MOUTSIOS, Stavros. International Organisations and Transnational Education Policy. **Compare**. vol. 39, n.4. pp. 467-481. 2009.

O GLOBO. **Entrevista da professora Esra Çuhadar ao jornalista Darlan de Azevedo.** 04 de agosto de 2015. pp. 1-2.

RIBEIRO, Sidarta. À espera das uvas suecas. **Revista Mente & Cérebro**. Janeiro de 2008, p. 25.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais: crônicas de futebol.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROTHER, Larry. **If Brazil Wants to Scare the World, It's Succeeding.** The New York Times, 31 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2004/10/31/weekinreview/if-brazil-wants-to-scare-the-world-its-succeeding.html>. Acessado em: 04/06/2015.

SMITH, Steve. The United States and the Discipline of International Relations: Hegemonic country, hegemonic discipline. **International Studies Review**. v.4, n.2, pp. 67-85, 2002.

TICKNER, Arlene B.; WÆVER, Ole. **International Relations Scholarship Around the World.** New York: Routledge, 2009.