

Renato de Oliveira Brito

Organizador

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciéncia e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
Desafios - Perspectivas - Experiências

RENATO DE OLIVEIRA BRITO
(Organizador)

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR Desafios - Perspectivas - Experiências



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



- Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade
-



Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: Renato Thiel

Capa: Marcos Felipe Bispo Alves

Projeto gráfico / Impressão: Cidade Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

I61

INTERNACIONALIZAÇÃO da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências / Renato de Oliveira Brito, Organizador -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020.

348 p.; 24 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-87522-01-2

1. Educação 2. Educação Básica 3. Ensino 4. Diversidade Educacional 5. Educação - Inovação tecnológica 6. Educação - Inclusão 7. Educação - Internacionalização I. Brito, Renato de Oliveira II. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura III. Título

CDU: 37.014.24

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz - CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga - DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

DEDICATÓRIA

Aos meus entes queridos, Tio Carmo, Mamãe, Vovô Nenêm (*in memoriam*), Clotilde e Maria Eduarda - Duda (*in memoriam*), fiéis apoiadores de minha carreira, protagonistas na minha vida, que me ensinaram sobre a importância da Fé, do Amor, do Diálogo, da firmeza de Propósitos e, sobretudo, da compreensão de que acreditar em Deus e no Ser Humano é trilhar um caminho seguro para enfrentar com serenidade e sabedoria os desafios que se apresentam no percurso da nossa existência, em vista da realização de Sonhos e Projetos de Vida.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 11

Mozart Neves Ramos

CAPÍTULO I

Internacionalização da Educação Superior:
o papel das Cátedras Unesco..... 15

Célio da Cunha

CAPÍTULO II

A Internacionalização da Educação como meio para a
Formação da Consciência Planetária 33

Renato de Oliveira Brito

Alessandra Freire Magalhães de Campos

Luís Paulo Leopoldo Mercado

CAPÍTULO III

Cinema e Educação: Visibilidades e Invisibilidades em
Contextos e Diversidades Educacionais..... 55

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Danilo Borges Dias

Luiz Cláudio Batista de Oliveira

CAPÍTULO IV

Como endereçar os desafios da educação com base no impacto da inovação tecnológica no mundo atual? 69

Emílio Munaro Junior

Anelise Pereira Sihler

Sandra Mara Bessa

CAPÍTULO V

Internacionalização na Educação Básica – Tendências e Desafios ... 81

Luiz Síveres

CAPÍTULO VI

Experiências de Escolas Básicas Internacionais em Brasília: análise crítica, avanços e desafios 93

Eliana Cenedes

José Ivaldo Araújo de Lucena

Vanildes Gonçalves dos Santos

CAPÍTULO VII

Issues in the Administration of Higher Education arising from pressures and dynamics in Internationalization Contexts 111

Peter Milley

Eliane Dulude

CAPÍTULO VIII

Inclusão Educacional sob a Perspectiva da Internacionalização: uma revisão sistemática 133

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos

Helen Carla Santos Matos

CAPÍTULO IX

Neoliberalismo e Internacionalização na Educação Superior: oportunidades e desafios para o encontro com o outro.....	153
---	-----

Alexandre Anselmo Guilherme

Bruno Antonio Picoli

CAPÍTULO X

Internacionalización, espacio de articulación entre la educación superior y la escuela pública.....	175
--	-----

Vera Lucia Felicetti

Adriana Del Rosario Pineda Robayo

José Alberto Antunes de Miranda

CAPÍTULO XI

A mobilidade de estrangeiros como desafio/ferramenta à Internacionalização em Casa - IAH: Desafios e Perspectivas da Internacionalização das Universidades Brasileiras.....	195
---	-----

Pricila Kohls dos Santos

Marília Costa Morosini

CAPÍTULO XII

Experiências de Discentes em Doutorado Sanduíche em Educação.....	209
--	-----

Idalberto José das Neves Júnior

Luiz Síveres

Rosa Jussara Bonfim

José Ivaldo Araújo de Lucena

CAPÍTULO XIII

Desafios da internacionalização e da mobilidade acadêmica no Ensino Superior europeu.....	239
--	-----

Elisabete Pinto da Costa

CAPÍTULO XIV

- Student engagement in higher education (Brazil and Canada):
shifting perspectives and agendas in a neoliberal era..... 259

Richard Maclure

CAPÍTULO XV

- Internacionalização em casa e no exterior: percepções de
doutorandos brasileiros nas universidades canadenses..... 275

Angela Barbosa Montenegro Arndt

Peter Milley

Giuliano Pagy Felipe dos Reis

Luiz Síveres

CAPÍTULO XVI

- Experiências de internacionalização desenvolvidas no
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL..... 293

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Eduardo Calil

Laura Cristina Vieira Pizzi

CAPÍTULO XVII

- Entre feitiços e contrafeitiços na Internacionalização do
Ensino Superior: notas sobre o Centro de
Estudos Internacionais em Educação 315

Danilo Romeu Streck

Maria Julieta Abba

Carolina Schenatto da Rosa

- OS AUTORES 331

APRESENTAÇÃO

Estamos vivendo um cenário mundial cada vez mais globalizado, e isto tem impulsionado, dentre outras coisas, o processo de internacionalização da educação. O ensino superior puxou inicialmente esse processo, mas hoje já se verifica também um gradativo processo de internacionalização na educação básica, refletido pela oferta das chamadas escolas internacionais e bilíngues, mas também pela seleção de estudantes ainda no ensino médio para fazer o ensino superior fora do seu país de origem. Nesse caso, há também de se considerar a queda na taxa de natalidade em vários países desenvolvidos. Este novo cenário mundial exige não só uma troca de experiências mais ampliada e diversificada, como também a aquisição e o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de competências e habilidades para um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico, em decorrência das descontinuidades tecnológicas cada vez mais frequentes.

É com base nesse cenário que os países desenvolvidos e as empresas de maior poder tecnológico estão procurando atrair os melhores e mais competentes profissionais – os mais habilitados para lidar com esse dinamismo, sejam eles oriundos de qualquer país ou região. O crescimento do número de empresas transnacionais em todo o mundo vem contribuindo para o aumento dessa procura, sempre na perspectiva de um novo perfil de profissional qualificado para atuar em projetos de âmbito global. Dominar especialmente o inglês e ter uma formação multicultural são alguns dos elementos-chave nesse processo de seleção, além de uma formação acadêmica sólida.

Atualmente, milhões de estudantes já estudam fora de seu país de origem. Foi criado o conceito de universidade de classe mundial com base no modelo das principais universidades norte-americanas. Com relação a esse último eixo, vale registrar que a China tem hoje 110 mil estudantes em universidades norte-americanas, para 13 mil brasileiros. Os chineses já representam 30% de todos os alunos estrangeiros de graduação nas universidades norte-americanas. No

Brasil, esse incentivo foi iniciado, há pelo menos duas décadas, de maneira mais intensiva, pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que passaram a estimular a internacionalização dos programas de pós-graduação e pesquisa. Os órgãos responsáveis pela regulação e avaliação do ensino superior passaram a adotar como critério avaliativo os números da internacionalização. Em consequência, muitas universidades ampliaram seus investimentos para o envio de professores e estudantes ao exterior e passaram a organizar sua estrutura para o recebimento de estudantes e pesquisadores estrangeiros.

Não obstante esse processo esteja mais adiantado nas instituições públicas, algumas universidades privadas têm se empenhado significativamente nos seus processos de internacionalização. Nesse particular, cabe destacar, a título de exemplo, os investimentos que vêm sendo feitos pela Universidade Tiradentes, localizada no Nordeste do Brasil, mais precisamente no estado de Sergipe. Após criar o Tiradentes Institute, em Boston, em parceria com a Universidade de Massachusetts (UMass), nos Estados Unidos, ela começa agora a ser certificada pela Associação das Universidades Europeias (AUE), com vistas ao desenvolvimento de padrões de qualidade semelhantes aos das universidades do continente europeu.

No campo da educação básica, em particular no ensino médio, o governo de Pernambuco criou o Programa Ganha o Mundo, permitindo que estudantes de sua rede de ensino possam passar meses vivenciando experiências internacionais de aprendizagens em diversos países.

É dentro desse cenário que se insere a importante iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília ao promover o Congresso Internacional intitulado Internacionalização da Educação Básica e Superior: Desafios, Perspectivas e Experiências, que dentre outros produtos, gerou a edição deste livro, composto por 17 capítulos escritos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, participantes, em sua larga maioria, do Congresso em questão.

O leitor poderá verificar que tais capítulos podem ser agrupados em três blocos: Internacionalização e Educação (capítulos I a IV), a Internacionalização da Educação Básica (capítulos V e VI), e por fim, a Internacionalização do Ensino Superior (capítulos VII a XVII), que certamente vão contribuir na definição de fatores e experiências que são relevantes para uma política de internacionalização em nosso país.

Cada um dos 17 capítulos traz aspectos inovadores e singulares, mas se complementam na perspectiva de dar uma visão sistêmica do processo da in-

ternacionalização da educação no Brasil. Apenas a título de ilustração, Célio da Cunha, com sua larga experiência, apresenta os princípios e diretrizes que a Unesco defende desde sua criação, em 1945, quanto ao papel e das contribuições das Cátedras Unesco, instituídas na década de 1990, nos processos de internacionalização da educação básica e superior.

Como o próprio leitor poderá verificar, são capítulos que oxigenam a nossa concepção sobre o papel da internacionalização na educação no Brasil. Vale a pena conferir!

Mozart Neves Ramos

Membro Conselheiro da Câmara
de Educação Básica do Conselho
Nacional de Educação (CNE).

CAPÍTULO I

Internacionalização da Educação Superior: o papel das Cátedras Unesco

Célio da Cunha¹

Unesco: princípios fundadores da cooperação

O presente texto tem o objetivo de examinar, com fundamento nas ideias, princípios e diretrizes que a Unesco defende desde sua criação, em 1945, o papel e as possíveis contribuições das Cátedras Unesco instituídas na década de 1990, ao tempo de Federico Mayor como Diretor-Geral da Organização, e de Marco Antônio Rodrigues Dias como Diretor da Divisão de Ensino Superior. Para tanto, serão sumariados alguns dos principais avanços da Organização ao longo de seus mais de sete decênios de luta pela universalização da cidadania. Procurar-se-á também contextualizar a época de início do projeto Unitwin, suas motivações, esperanças e expectativas, como ainda discutir a potencialidade das Cátedras nos processos de internacionalização da educação, com ênfase nos pressupostos da universidade e da educação básica e superior como bem público comum a todas as pessoas. A ênfase que será dispensada a um pouco da história da Unesco decorre de sua posição em relação aos princípios e diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na esteira desse roteiro, é sempre necessário revisitar o clima de apreensões que pairava nos vários horizontes imaginados após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. As incertezas em relação ao futuro fortaleceram a ideia para a realização, em São Francisco, nos Estados Unidos, da Conferência,

¹ Docente e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: celio.cunha226@gmail.com

em junho de 1945, para discutir a criação de uma organização internacional que pudesse doravante exercer papel proeminente na construção de uma cultura de paz. Ao final desse histórico e emblemático evento foi aprovada a Carta das Nações Unidas com o seguinte compromisso:

Nós, os Povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. (ONU, 1945).

Como bem salientou o documento comemorativo do 70º aniversário da Unesco, *De ideias a ações*, a Carta das Nações Unidas que entrou em vigor oficialmente em 24 de outubro de 1945, previu em seu artigo 57 a criação de uma agência especializada para a cooperação nas esferas culturais e educacionais com o objetivo de derrotar o “espírito maligno” e combater as ideias que levaram a duas guerras mundiais e que poderiam levar à aniquilação da vida humana (UNESCO, 2015).

O passo seguinte foi o desdobramento da recomendação do antigo diretor do Instituto Internacional para a Cooperação Intelectual – Henri Bonnet, para a realização de uma Conferência, em Londres, em novembro de 1945, para a criação de uma organização dedicada à cooperação educacional, cultural e científica. É dessa época a histórica e consciente proclamação e compromisso inserido na Constituição da Unesco, de que se as guerras se iniciam nas mentes dos homens, será também nas mentes humanas que haverão de ser erguidos os baluartes da paz. Em outras palavras, os 44 países que se reuniram em Londres, em que se fez presente o educador brasileiro Anísio Teixeira, colocaram a educação, a ciência e a cultura como os maiores bens comuns da história das civilizações que, sem os quais, não se alcançariam cenários de paz mundial.

O livro comemorativo dos 70 anos da Unesco lembrou um aspecto de grande atualidade, qual seja, de que tanto a ONU quanto a Unesco nasceram à sombra da bomba atômica, pois alguns meses antes um bombardeiro norte-americano, o B-29, lançou sobre a cidade de Hiroshima, Japão, a primeira bomba atômica, matando instantaneamente mais de 80 mil pessoas, não estando incluído neste

número as milhares de pessoas que morreram mais tarde ou ficaram mutiladas devido aos efeitos da radiação atômica (UNESCO, 2015).

Outro fato que chama a atenção durante os debates da Conferência de Londres, e de inegável importância para o presente capítulo, refere-se ao fato de que a criação da Unesco iniciou-se sem a letra S, acrescida que foi pela delegação britânica, certamente em decorrência da destruição de Hiroshima com “seus horrores ainda vivos na mente dos delegados” (UNESCO, 2015, p. 19). Sem dúvida, aflorou à consciência dos delegados da Conferência de que os conhecimentos produzidos pelos cientistas não deveriam ser utilizados para a extermínio humana.

Assim, foi sob a égide de princípios balizadores da ética e da essencialidade humana, que a Unesco deu início a uma luta que já passou de sete decênios em defesa de ampla construção e disseminação de conhecimentos de modo a enriquecer as mentes de crianças, jovens e adultos de ideias e ações fundadas na cooperação e na solidariedade humana. Por isso mesmo, o Preâmbulo da Constituição da Unesco protagonizou “ampla difusão da cultura e do conhecimento como estratégia de construção de uma cultura de paz. A fundação da Unesco visava a garantir uma dimensão política mais forte para a cooperação. A chave era o conhecimento pra combater a ignorância” (UNESCO, 2015, p. 20).

Como veremos nas páginas que seguem, a política mundial da Unesco em prol da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, elevou-a a uma posição ímpar de cooperação e internacionalização de saberes e conhecimentos produzidos por e no âmbito de todas as culturas e mentes de todos os continentes. Conhecimentos e saberes cuja disseminação e debates interculturais contribuem para o diálogo na tessitura da diversidade planetária, com a expectativa de que o diálogo ou o multiálogo, conceito cunhado por Mehta (2012) que amplia os contextos pedagógicos para quaisquer outros ambientes, permite a compreensão das diferenças, a construção de consensos e o compartilhamento de ideais e lutas.

A partir de um programa de ações elaborado com os subsídios das primeiras Conferências realizadas na Sorbonne, em 1946, e na cidade do México, em 1948, a Unesco evidenciou desde os primeiros tempos a sua profunda sensibilidade humana, como ainda a importância da educação como bandeira principal das lutas que então se iniciavam. Por isso, suas primeiras preocupações voltaram-se para o reerguimento educacional, científico e cultural dos países devastados pela guerra. A promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamando a liberdade de pensamento e de expressão e o direito à educação, que deverá ser orientada no sentido do pleno desenvolvi-

mento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito por todos os seus direitos e pelas liberdades fundamentais, como ainda promovendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvando as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz, configurou-se como uma bandeira histórica de alcance humano sem precedentes, proporcionando à Unesco o norte e a legitimação de suas ações que então davam os primeiros passos (ONU, 1948).

Assim, a Unesco com sua visão política fortalecida pela Declaração Universal mencionada, em 1950, durante a Conferência Geral realizada em Florença, Itália, defrontou-se com o novo desafio de conciliar posições antagônicas “no contexto das tensões internacionais da Guerra Fria na Coreia e na Europa, que reverberaram por todo o Sistema das Nações Unidas” (UNESCO, 215, p. 35). Essas tensões haveriam de continuar ao longo de sua história em decorrência da diversidade multidimensional de tendências mundo afora que a Organização sempre enfrentou com espírito aberto e diálogo conciliador. E foi diante do cenário de tensões e compreensões binárias dos desafios mundiais que foi lançado, na década de 1950, a obra História da Humanidade que contou com a contribuição de especialistas do mundo inteiro.

É importante chamar a atenção que a Unesco desde o início procurou pautar seu caminho pelo mundo a partir de uma concepção ética da cooperação internacional. Como bem observou Elzinga (2004, p. 100):

O papel da ética e as advertências quanto aos perigos implícitos do ‘conhecimento destituído de moralidade’ foram amplamente discutidos durante a primeira Conferência Geral. Afirmava-se que a disseminação e o intercâmbio de conhecimentos não deveriam ser promovidos em seu próprio nome, mas a serviço da causa da paz e da segurança mundiais. Para as nações ocidentais, isso significava uma reafirmação da ‘sociedade aberta’, com ‘livre fluxo das ideias na forma de palavras e imagens’.

A partir da década de 1950, a Unesco, de forma gradual, foi ampliando sua presença nos vários continentes, criando institutos especializados e centros regionais, como ainda, instituindo programas de cooperação internacional em áreas vitais para o desenvolvimento humano, como o Programa O Homem e a Biosfera (1951), priorizando pesquisas sobre regiões áridas, e, deste modo, antecipando-se às questões ambientais que hoje estão na agenda dos desafios mais prementes do planeta. Nesse mesmo ano instituiu o Prêmio Kalinga de divulgação científica, e poucos anos depois, em 1956, lançou o histórico Manual da Unesco para o Ensino de Ciências, traduzido em várias línguas e com inú-

meras edições. Ambas as iniciativas sinalizavam tanto para a necessidade de educação científica para todos quanto para uma postura compartilhada no processo de construção, disseminação e aproveitamento do conhecimento científico para fins pacíficos face ao cenário que se aprofundava de radicalização da Guerra Fria e do crescente aumento de gastos militares.

A tragédia do Holocausto havia colocado em evidência a urgência de políticas mundiais de combate à discriminação racial. Foi a profunda consciência dessa tragédia que motivou a Unesco a aprovar, em julho de 1950, a Declaração sobre Raças e Preconceito Racial, que foi a primeira de um conjunto de declarações que seriam discutidas e aprovadas nas décadas seguintes em prol do desenvolvimento humano e da igualdade de condições sociais. A Declaração sobre Raças², em seu artigo 10, assumiu que o conhecimento científico existente não corrobora

[...] a teoria segundo a qual as diferenças genéticas hereditárias constituiriam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças entre as culturas e as obras da civilização dos diversos povos ou grupos étnicos. Ao contrário, ensinam eles que tais diferenças se explicam antes de tudo pela história cultural de cada grupo. Os fatores que desempenharam um papel preponderante na evolução intelectual do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade. Essa dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos. Constitui, de fato, um dos caracteres específicos do *Homo sapiens*. (UNESCO, 1950).

Essa Declaração contribuiu para deflagrar mundialmente inúmeras pesquisas e ações sobre a discriminação social, inclusive no Brasil com Projeto Unesco de Relações Raciais, aprovado pela Conferência Geral em junho de 1950. Esse projeto, de acordo com Marcos Chor Maio, “tornou-se um marco na história das ciências sociais no Brasil. O ciclo de pesquisas ofereceu novos diagnósticos sobre o país, apresentando uma forte correlação entre cor-raça e status socioeconômico” (MAIO, 2004, p. 163). O combate à discriminação continuaria com o lançamento, em 1964, da coleção História Geral da África, com o intuito de “corrigir a ignorância geral sobre a história da região e desenvolver uma visão imparcial e equilibrada do continente e dos países emergentes! Foram 35 anos de cooperação entre mais de 230 historiadores e outros especialistas” (UNESCO, 2015, p. 70). Essa coleção foi traduzida para a Língua Portuguesa, financiada pelo Ministério Educação em parceria com a Unesco do Brasil e a

² O texto original dessa Declaração teve, entre seus autores, o sociólogo brasileiro Luiz de Aguiar Costa Pinto.

Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, em 2013.

No campo da cultura, as duas Guerras Mundiais encerraram-se com um enorme legado de destruições do patrimônio cultural de vários países, o que levou a Unesco à aprovação da Convenção para a Proteção de Bens Culturais, em Haia, na Holanda, em 1954. A ideia de patrimônio cultural comum consolidou-se, ampliando sua abrangência de modo a incluir bens culturais imóveis e móveis, possibilitando assegurar a todas as nações a oportunidade de elevar seus bens culturais ao status de patrimônio da humanidade. Essa Convenção e as ações dela decorrentes contribuíram para inaugurar uma nova etapa de cooperação técnica, disseminando conhecimentos e práticas para a recuperação e preservação de bens culturais, além de evitar diversas formas de violação de patrimônios históricos. Nesse campo de atuação vale destacar o papel desempenhado pela Organização (Campanha da Núbia) por época da Construção da Represa de Assuã, que previa a inundação de áreas do Egito e do Sudão onde estavam localizados monumentos e templos do passado milenar desses países (UNESCO, 2015).

Seguindo e fortalecendo sua principal bandeira – a Unesco criou, em 1962, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), com a função, entre outras, de oferecer formação técnica e cooperação objetivando melhorar o desempenho dos países em termos de formulação e execução de políticas de educação. Nessa mesma direção, instituiu em 19 de novembro de 1965, o Dia Internacional da Alfabetização, como parte de ampla política de erradicação de mais de 700 milhões de analfabetos em todo o planeta. Na década seguinte, a de 1970, foi concluído o primeiro histórico relatório da Unesco sobre a educação, coordenado por Edgar Faure, e publicado no Brasil sob o título de *Aprender a ser*, em 1974. Essa obra tornou-se ponto emblemático da tradição humanista da Unesco e de sua intransigente defesa dos direitos humanos. O Relatório de Faure sobreleva a importância de

[...] uma cooperação intelectual e operacional entre todos os países, entre os próprios países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento, entre os países vizinhos no plano geográfico ou sob o ponto de vista linguístico ou social; entre os países e instituições educativas, culturais e científicas de níveis de desenvolvimento muito diferentes, mas cujas experiências tentativas inovadoras e reflexões sobre o futuro da educação pertencem ao mesmo tesouro mundial. (FAURE, 1974, p. 37).

A ideia de pertencimento ao mesmo tesouro mundial do acervo de conhecimentos e de experiências construídas em escala mundial por todas as cul-

turas de todos os continentes marca a dimensão solidária do intercâmbio de conhecimentos e inovações, que concebe a educação e o conhecimento como os maiores bens comuns da história da cultura humana e, por isso mesmo, inserem-se na lógica da utilização ética compartilhada, pois que todas as culturas de todas as civilizações são parte desse acervo construído coletivamente ao longo de vários milênios.

A trajetória de cooperação e internacionalização de saberes e experiências da Unesco haveria de ter, na década de 1990, uma de suas fases mais relevantes. A esse tempo, a Direção Geral da Unesco estava sob a responsabilidade de Federico Mayor, político e intelectual espanhol, ex-Reitor da Universidade de Granada, que, percebendo os efeitos na educação, na ciência, na cultura e na comunicação, decorrentes das mudanças estruturais provocadas pelo notável impulso da globalização, tomou inúmeras iniciativas de grande alcance e que haveriam de se tornar marcantes na história da Organização. Entre as várias iniciativas, para mencionar somente algumas delas, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Tailândia, de março de 1990; os dois relatórios mundiais, respectivamente sobre a educação e a cultura³, ambos publicados no Brasil sob os títulos de Educação – um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors, e a Nossa diversidade criadora, coordenado por Javier Pérez de Cuéllar; a Declaração de Salamanca sobre Portadores de Necessidades Especiais da Educação; e a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, em 1998.

Constituindo objetivo do presente texto refletir sobre a missão das Cátedras no processo de internacionalização da educação, as próximas páginas serão a elas dedicadas em razão de terem surgido no contexto das mudanças propostas pela Unesco no campo da educação superior, que teriam o seu ápice com a realização da histórica Conferência sobre a educação superior para o século XXI, que resultou na Declaração de 1998.

As Cátedras Unesco em Tempos de Globalização

A visão estadista de Federico Mayor foi sintetizada por Marco Antônio Rodrigues Dias, um de seus principais colaboradores, que por essa época presidia a Divisão de Ensino Superior da Unesco:

³ O Relatório Mundial sobre a Cultura teve a participação do economista e pensador Celso Furtado.

M. Federico Mayo Zaragoza était le directeur général de l'UNESCO quand le programme UNITWIN/UNESCO Chairs a été créé au début des années quatre-vingt-dix. C'est lui qui nous a demandé d'élaborer un plan pour renforcer le jumelage d'universités, c'est lui qui a pris la décision de créer le programme. Sans lui, on n'aurait pu rien faire. M. Mayor est irremplaçable. Sa vision globale et humaniste, sa capacité de saisir les enjeux autour d'une question, son sens aigu de ce à quoi il faut attacher une priorité font de lui un personnage unique. Moi et mes anciens collègues de la Division de l'Enseignement Supérieur nous considérons que cela a été un privilège de travailler dans cette organisation au temps où M. Mayor était le directeur général. (DIAS, 2017b, p. 2).

Como se pode observar nesse depoimento, a criação do Programa Unitwin-Cátedras teve origem numa solicitação de Federico Mayor a Marco Antônio Rodrigues Dias, que dirigiu a Divisão de Ensino Superior da Unesco de 1981 a 1999. Pode-se afirmar que a visão estadista de Federico Mayor encontrou em Marco Antônio Rodrigues Dias a percepção estratégica do alcance da cooperação científica entre as universidades das nações que integram a Unesco. A queda do Muro de Berlim, somado ao impulso da globalização e mundialização das atividades humanas e ao forte predomínio das ideias neoliberais, exigiam de uma Organização criada para construir a paz pela cultura, educação, ciência e comunicação, respostas à altura dos desafios e das incertezas que então se mostravam à vista. A racionalidade liberal, como bem observaram Dardot e Laval, opera na diluição do direito público em favor do direito privado, conforma as políticas públicas aos critérios de rentabilidade e de produtividade, incentiva o cidadão-consumidor e questiona os direitos de cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016). Como também sublinhou Dias, “a globalização atinge todos os setores da vida em sociedade e esta funciona como se fosse um grande mercado. Para completar esse esquema tenta-se implementar em todas as partes, um modelo único de sociedade” (DIAS, 2017a, p. 21). Em outras palavras, amplia os obstáculos para o avanço da Declaração Universal dos Direitos Humanos que constitui o *leitmotif* da filosofia da Unesco. Foram essas, entre outras, algumas das preocupações que motivaram a criação do Programa Unitwin-Unesco. Tornava-se imperativo a mobilização do potencial de intercâmbio das universidades. Como assinalou Dias, ele surgiu com o

[...] objetivo de favorecer a constituição de redes entre os estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvol-

vimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados das experiências como de pessoal e de estudantes. (DIAS, 2017a, p. 29).

O estabelecimento de redes de conhecimento facilitado pelo avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, além de impulsionar a mobilidade de docentes e estudantes, configurava-se como estratégia de inegável alcance para a construção, disseminação e partilha de conhecimentos, contribuindo, destarte, para projetar a relevância pública do conhecimento.

À altura da década de 1990, a proposta do Programa Unitwin adquiriu um sentido ainda maior com a decisão da Unesco de realizar Conferência mundial sobre a educação superior, com vistas a mudanças que seriam indispensáveis no ensino superior, diante do aprofundamento de medidas liberais na economia mundial que poderiam colocar em risco conquistas no plano dos direitos humanos e da cidadania. Como no contexto dos direitos de cidadania, historicamente, as universidades sempre desempenharam papel de relevância política e de liderança espiritual no sentido de, pelo exercício da crítica que está entre suas atribuições mais nobres, pesquisar e alertar para possíveis desvios e subtrações de avanços alcançados. Além disso, devido a uma existência quase milenar, pode-se mesmo afirmar que na história da cultura humana, a universidade desponta como a instituição mais ética, mesmo quando comparada com outras instituições milenares. Nessa direção, a recomendação de Federico Mayor, em 1990, para a realização de estudos preliminares com vistas à promoção de uma conferência internacional sobre a educação superior que estava sendo demandada pela nova conjuntura econômica e social, teve, entre outros, o mérito de inaugurar um novo capítulo na história mundial do ensino superior e das universidades. Essa missão coube a Marco Antônio Rodrigues Dias, que, seguindo a tradição de Paulo Carneiro, outro brasileiro que se destacou na história da Unesco, haveria de liderar, nos anos seguintes, uma longa trajetória de debates e livre confronto de ideias que culminaria com a Conferência e a Declaração de 1998.

Com vistas a imprimir consenso e legitimidade à iniciativa do longo debate e confronto de ideias previstos, foi elaborado o documento Política de Mudanças e Desenvolvimento da Educação Superior, publicado em 1995, em oito línguas, seguindo-se a realização de conferências regionais preparatórias, respectivamente, em Havana (1996), Dakar (1997), Tóquio (1997), Palermo (1997) e Beirute (1998). Essas conferências, que contaram com a participação dos maiores dirigentes e especialistas de cada continente, debateram exausti-

vamente os desafios da universidade, aportando considerações e reflexões que serviram de base e fundamento para a Conferência de 1998, em Paris.

A Conferência com aproximadamente 4.000 participantes, teve momentos de consensos importantes, mas também de tensões e polêmicas, sobretudo com referência à polarização entre duas rationalidades, quais sejam, a da universidade como bem público e a da universidade de face mercadológica. Um dos momentos de maior tensão ocorreu algumas semanas antes. Entrevista com Marco Antônio Rodrigues Dias esclarece com precisão o episódio.

Pouca gente sabe, mas algumas semanas antes de sua realização, os embaixadores dos países ligados à União Europeia reuniram-se e me convocaram, na qualidade de principal organizador do evento, para encontrá-los. Foi uma das reuniões mais difíceis de que participei em minha vida. Tive de fazer o papel de ingênuo e, às vezes, de artista, dando a impressão de fazer de conta que não compreendia o que se passava e o que queriam. Alguns embaixadores, em particular os da Áustria, Alemanha, Holanda e Reino Unido, puseram em questão a organização e mesmo a realização da Conferência. Queriam que apenas os representantes dos governos participassem do encontro, do qual seriam excluídas as instituições de ensino superior, os estudantes e professores. Tinham medo de que se firmassem compromissos que não poderiam, depois, aceitar ou executar. A Conferência realizou-se em ambiente de tensão, pois, a qualquer momento, um delegado do governo destes países poderia levantar uma questão de ordem sobre o procedimento e bloquear seu desenvolvimento. Havia, sim, o risco de alguns países tentarem suspender o encontro caso este tomasse rumos que considerassem prejudiciais a seus interesses. Era uma ameaça difícil de ser executada, mas era real. O problema afinal foi superado [...] (DIAS, 2016, p. 103).

O depoimento de Dias mostra um dos dilemas da internacionalização da educação básica e superior no contexto de uma sociedade do conhecimento em que parte dos conhecimentos se converteu em moeda de troca e de poder. Esse depoimento também coloca em questão a própria ideia de universidade, uma instituição que ao longo de sua história sempre resistiu a pressões com o intuito de evitar subordiná-la a interesses não éticos. Quando Federico Mayor decidiu, em 1996, organizar a conferência, ele ressaltou que suas linhas centrais deveriam contribuir

[...] para estabelecer os princípios fundamentais que serviriam de base, em nível global, para as profundas reformas dos siste-

mas de educação superior de modo a fortalecer sua contribuição para a construção da paz baseada no desenvolvimento instituído sobre equidade, justiça, solidariedade e liberdade, para requer a concessão de autonomia responsável e liberdade para as instituições de ensino superior. (MAYOR *apud* DIAS, 1998, p. 60).

Em pesem as tensões e impasses mencionados por Dias, a Conferência Mundial de 1998 chegou ao seu termo com uma Declaração de inegável alcance, que permanece atual em suas principais linhas de afirmação e reflexão. Particularmente em relação à internacionalização, cooperação e intercâmbio, ela sublinha e reafirma:

O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. (UNESCO, 1998, Art. 15-a).

Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos. (UNESCO, 1998, Art. 15-b).

A Declaração não se omitiu com referência às demandas conjunturais e às mudanças em curso, acentuando em seu preâmbulo a necessidade de oferecer respostas às “demandas sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre sua importância vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico” (UNESCO, 1998, Preâmbulo). Porém, deixou implícita a necessidade de equilíbrio entre competência e cidadania, entre estado social e estado liberal, com respeito aos valores da cultura, da sustentabilidade ambiental e da diversidade. Além disso, ela incorporou a estratégia do Programa Unitwin-Unesco que, a esse tempo, já mostrava evidências de seu acerto como iniciativa instigadora de mudanças e inovações. Em suma, conforme escreveu Dias num documento de orientação sobre o Programa publicado pela Unesco em 1999:

Enfin on peut noter que lors des consultations régionales préparatoires à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998), UNITWIN a été saluée partout comme une initiative à soutenir. L'expérience du programme a été saluée par la Conférence elle-même comme une initiative très importante au niveau international, où "les principes de la coopération internationale fondés sur la solidarité, la reconnaissance et le soutien mutuel, un partenariat authentique qui sert équitablement les intérêts des partenaires et la valeur du partage des connaissances et du savoir-faire à travers les frontières devraient régir les relations entre établissements d'enseignement supérieur dans les pays développés et les pays en développement et devraient bénéficier en particulier aux pays les moins avancés" (Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI Siècle). Par ailleurs, dans le "Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur", les participants à la Conférence n'ont pas manqué de signaler l'importance du programme UNITWIN pour le développement de l'enseignement supérieur à travers le monde. (DIAS, 1999, p. 57).

Registre-se que não se pode escrever sobre o papel das Cátedras sem reportar-se ao processo de construção da Conferência Mundial de Paris sobre a educação superior para o século XXI.

Em outra oportunidade, por ocasião do 25º Aniversário do Programa comemorado na sede da Unesco, em Paris, em 2017, Rodrigues Dias chamou a atenção para uma questão fundamental sobre o papel e a filosofia das Cátedras Unesco:

L'enseignement supérieur est un bien public, l'accès doit être démocratisé et son action doit viser à la construction d'une société meilleure, plus juste, toujours plus démocratique. La coopération – là où s'installent les projets du programme UNITWIN/Chaires UNESCO doit toujours viser au transfert de connaissances, doit être solidaire, ne peut jamais être un instrument de domination des uns sur les autres. Elle doit coopérer au développement durable qui bénéficie toute l'humanité, au vivre ensemble, à la paix entre et dans les peuples. (DIAS, 2017b).

Essa advertência assume dimensão especial na vida acadêmica das Cátedras Unesco que pertencem a diversas universidades espalhadas mundo afora. A ideia de uma universidade voltada para a construção e disseminação de conhecimentos de relevância pública deve ter numa Cátedra Unesco o exemplo de como formular e desenvolver ações e projetos de pesquisa e ensino com

fundamentos éticos e interesse coletivo com vistas a subsidiar o delineamento de soluções e cenários sociais democráticos e participativos. Suas ações não podem subordinar-se a condicionalidades discutíveis. Desse modo, a cooperação internacional deverá pautar-se por caminhos edificadores de possibilidades concretas de melhoria de vida das coletividades.

Além da histórica Conferência de 1998, outras declarações e convenções mundiais se seguiriam, de forma a manter e fortalecer o compromisso da Unesco com outros avanços prospectivos. Sob esse aspecto, destaca-se o alcance da Declaração de Budapeste (1998) sobre o uso ético do conhecimento científico. Essa Declaração afirma que, se por um lado, o conhecimento científico tem levado a inovações extraordinárias, de grande benefício para a humanidade, como o aumento da expectativa de vida, a descoberta da cura de muitas doenças, o crescimento da produção agrícola e o extraordinário desenvolvimento tecnológico que possibilitou a oportunidade de a humanidade libertar-se do trabalho árduo, por outro, as aplicações dos avanços científicos e o desenvolvimento e a expansão da atividade humana também levaram à degradação ambiental e a desastres tecnológicos, e contribuíram para o desequilíbrio e para a exclusão social. Como exemplo, o progresso científico possibilitou a fabricação de armas sofisticadas, incluindo armas convencionais e armas de destruição em massa. Além disso, a aplicação dos conhecimentos científicos no marco de um modelo de desenvolvimento excludente, conduziu à acentuada desigualdade na utilização na utilização das conquistas da ciência. Por isso, a Declaração de Budapeste destacou que a prática da pesquisa científica e o uso do conhecimento dessa pesquisa devem sempre visar ao bem-estar da humanidade, incluindo a redução da pobreza, o respeito à dignidade e aos direitos dos seres humanos e do meio ambiente global, levando em máxima consideração a nossa responsabilidade diante das gerações presente e futuras (UNESCO, 1998).

As ponderações, alertas e recomendações da Declaração de Budapeste são valiosos face ao cenário em curso de internacionalização da educação básica e superior, em que nem sempre se pergunta quais conhecimentos são mais relevantes. Problematizando essa indagação, Lawton argumenta que não basta que uma pessoa jovem seja instruída nos conhecimentos que lhe permitirão ganhar a vida; há também outros requisitos, como os tipos de conhecimentos que lhe permitem desenvolver-se como indivíduo, tais como os conhecimentos das disciplinas estéticas ou os conhecimentos relativos à cidadania que possibilitam que o sujeito contribua melhor para a sociedade, o que certamente incluiria outros tipos de conhecimentos como o sistema de crenças e de moralidade, todos negligenciados na maioria das escolas (LAWTON, 2012). Hargreaves

é ainda mais incisivo ao dizer que uma economia baseada no conhecimento é uma força de destruição criativa pois, por um lado estimula o crescimento e prosperidade, mas por outro, sua busca inexorável do lucro também tensiona e fragmenta a ordem social. Ao invés de missões ambiciosas de solidariedade e comunidade, escolas foram empurradas para uma visão estreita de escores de testes e de resultados (HARGREAVES, 2003 *apud* KAZAMIAS, 2012).

As posições de Lawton e Hargreaves inserem-se na ideia de uma universidade como bem público, tal como preconizado pela Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI, e também constante dos fundamentos do Programa Unitwin-Cátedras Unesco. Daí a importância desse Programa no processo de internacionalização e intercâmbio de conhecimentos. Ademais, as redes de conhecimento que estão no âmago da concepção das Cátedras oferecem a oportunidade para trabalhos conjuntos de pesquisadores de vários países, condição que facilita aprofundamentos científicos compartilhados e livres de condicionalidades. No universo das mais de 600 Cátedras em funcionamento em diversos países, pode-se encontrar experiências promissoras de produção de conhecimentos em redes e com crescente mobilidade de docentes e estudantes, tanto no plano regional com relação aos países das três Américas quanto em plano mundial, pois as tecnologias da informação e do conhecimento disponíveis impulsionam o diálogo e a interação em escala mundial.

No plano regional da América Latina e do Caribe, onde se localizam várias Cátedras com foco em diferentes temas e áreas do conhecimento, em evento sobre a educação superior promovido pela Universidad de la República del Uruguai (Udelar), tive a oportunidade de expor numa mesa-redonda o alcance das redes de conhecimento, pois elas permitem às Instituições de Educação Superior da região unir e compartilhar o potencial científico e cultural que possuem para analisar e solucionar problemas estratégicos. Tais problemas não reconhecem fronteiras e sua solução depende da realização de esforços conjuntos das instituições de ensino e pesquisa e do poder público. As redes acadêmicas, em escala nacional e regional, são interlocutores estratégicos perante os governos. São, também, os protagonistas indicados para articular de maneira significativa identidades locais e regionais, colaborando ativamente na superação das fortes assimetrias que prevalecem na região e no mundo, face ao fenômeno global da internacionalização da educação superior (CUNHA, 2017).

Acrescente-se que na ideia na concepção de uma universidade como bem público, creio ser oportuno inserir na análise as ponderações feitas por dois pesquisadores que, num estudo sobre o tema, concluíram ser necessário pensarmos um processo de internacionalização pelas redes por intermédio de prá-

ticas não hegemônicas que se transformam em contra-hegemônicas na medida em que encontram instrumentos para a ação (OREGONE; PIÑERO, 2016 *apud* CUNHA, 2017). Por isso, observa Marco Antônio Dias, que, no mundo atual, é necessário contar com um marco conceitual adotado por consenso para definir os princípios a serem seguidos pelas políticas de educação superior, um marco ancorado num novo conceito de globalização que não pode seguir sendo definido por organizações como o Bird, o FMI ou a OMC (DIAS, 2017a, p. 86; CUNHA, 2017). Daí ser preciso, como afirma Miguel Mix, pensar a globalização em termos latino-americanos (MIX, 2008, p. 214; CUNHA, 2017). Dessa argumentação de Mix decorrem o sentido e o significado das políticas de cooperação e internacionalização que precisam ser formuladas no contexto regional e as demandas para a melhoria de vida.

No contexto dos documentos normativos e declarações construídos no âmbito da Unesco e das Nações Unidas, e que podem servir de inspiração para nortear os programas de ação das Cátedras, alguns dos quais mencionados anteriormente, outros continuariam sendo aprovados no novo milênio, e de grande importância para o futuro das sociedades humanas. Entre eles, parece-me oportuno mencionar a Declaração do Milênio das Nações Unidas, que comprometeu os países a uma nova parceria mundial para reduzir a pobreza extrema e para estabelecer uma série de metas que passaram a ser conhecidas como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Esse avanço em termos de direitos humanos haveria de ter prosseguimento alguns anos depois, em 2015, com a aprovação, durante a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, da Agenda 2030 (ODS), com a presença de mais de 150 líderes mundiais (UNESCO, 2015). Sendo a educação uma das prioridades dessa Agenda, foi aprovada pela Unesco a Declaração de Incheon, na reunião do Fórum Mundial de Educação realizado na Coreia do Sul, em 2015. A Declaração de Incheon formalizou compromissos e metas para serem alcançados até 2030, com destaque para a qualidade da educação e para a educação inclusiva.

No campo da cultura, a Conferência Geral da Unesco aprovou em 2005, em seguimento a convenções anteriores, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, configurando-se como o

[...]primeiro instrumento internacional desse tipo a reconhecer a natureza muito específica dos bens culturais e dos serviços por terem tanto dimensão econômica quanto cultural, assim como por tornar seu imenso potencial significativo para gerar desenvolvimento humano sustentável. (UNESCO, 2015, p. 175-176).

Pela primeira vez na história da legislação internacional, a cultura encontrou o seu lugar de direito na agenda política como um caminho para humanizar a globalização. (UNESCO, 2015, p. 177).

É certo que outros documentos também valiosos poderiam ser lembrados. Mas o limite de páginas não o permite. Ao citarmos alguns ao longo do presente texto, sobressaiu o objetivo de mostrar o alcance da dimensão humanística da internacionalização da educação por intermédio das Cátedras Unesco, pois esta Agência das Nações Unidas, no marco de suas atribuições, vem construindo, desde a sua criação, em 1945, inúmeras rotas e estratégias de cooperação entre os países, produzindo conhecimentos e disseminando os que são produzidos pelas diversas culturas. Ademais, o que é relevante destacar, é a legitimidade das convenções, declarações e recomendações que são amplamente discutidas por representantes e especialistas de todo o mundo e depois aprovadas pelas Conferências Gerais realizadas periodicamente. Além disso, destaca-se o sentido profundamente humanístico que permeia sua atuação, que tem centralidade na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ela procura desdobrar em compromissos e políticas de ação dos 195 países que a integram. Daí a importância estratégica das Cátedras Unesco como instâncias provedoras de conhecimentos e ideias que podem contribuir com as políticas públicas dos países que as sediam.

Referências

CUNHA, Célio da. *A universidade na América Latina: fundamentos da integração e a dimensão política das redes de conhecimento*. Texto apresentado na mesa-redonda Redes de Investigación: experiencias latinoamericanas en las Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo: Udelar, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Marco A. R. Conferência mundial sobre a educação superior: a longa jornada de uma utopia para uma realidade. In: *A Unesco e o futuro da educação superior*. Curitiba: UFPR, 1998.

DIAS, Marco A. R. *Le programme Unitwin/Chaires Unesco – une approche novatrice en faveur du transfer des connaissances*. Paris: Unesco, 1999.

DIAS, Marco A. R. La idea de universidad como bien público está en su propio origen. La reforma de Córdoba de 1918 puede ser vista como emblemática de esa idea de universidad. Entrevista concedida a Célio da Cunha. *In: Revista Integração e Conhecimento* (Neies-Mercosul), n. 4, p. 97-110, 2016.

DIAS, Marco A. R. *Educação superior como bem público*. Montevideo: AUGM, 2017a.

DIAS, Marco A. R. *Unitwin*: 25 ans de succès pour faire avancer la coopération basée sur la solidarité. Depoimento por ocasião do 25º aniversário do Programa. Paris: Palais de L'Unesco, 2017b.

ELZINGA, Aant. A Unesco e a política de cooperação internacional no campo da ciência. *In: MAIO, Marcos C. Ciência, política e relações internacionais: ensaios sobre Paulo Carneiro*. Rio: Fiocruz Unesco, 2004.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Betrand; São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.

KAZAMIAS, Andreas M. O conhecimento educacional: um tema negligenciado na educação comparada. *In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (orgs.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco-Capes, 2012. p. 193-204.

LAWTON, Denis. Qual conhecimento é mais relevante? Uma antiga questão reexaminada na Inglaterra. *In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (orgs.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco-Capes, 2012. p. 205-232.

MAIO, Marcos C. Demandas globais, respostas locais: a experiência da Unesco na periferia do pós-guerra (1946-1952). *In: Ciência, política e relações internacionais: ensaios sobre Paulo Carneiro* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Unesco, 2004. p. 145-168.

MEHTA, Sonia. Pequenas e grandes estórias: para além de teorias em disputa, rumo ao multiálogo. *In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (orgs.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco-Capes, 2012. p. 205-232. Tomo II.

MIX, Miguel R. *Alma Mater: la universidad latinoamericana: perspectivas y compromisos para el siglo XXI*. Entre Ríos: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: <https://naçoesunidas.org/carta>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração das Raças*. 18 de julho de 1950. Disponível em: <https://aldeiagriot.blogspot.com/2007/04/declarao-das-raas-da-unesco-18-de-julho.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* – 1998 (Declaração de Budapeste). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP, São Paulo, 1998.

UNESCO. *De Ideias a Ações: 70 anos de Unesco*. Santos, SP: Arte e Cultura; Paris: Unesco, 2015.

CAPÍTULO II

A Internacionalização da Educação como meio para a Formação da Consciência Planetária

Renato de Oliveira Brito⁴
Alessandra Freire Magalhães de Campos⁵
Luís Paulo Leopoldo Mercado⁶

*"Educar é mostrar a vida a quem
ainda não a viu. [...]*

*O seu mundo se expande. Ele fica
mais rico interiormente.*

*E, ficando mais rico
interiormente, ele pode sentir
mais alegria e dar mais alegria –
que é a razão pela qual vivemos.*

*O milagre da educação acontece
quando vemos um mundo que
nunca se havia visto.*

*Nesse sentido, a educação não
tem fim, porque a vida é infinita."*

Rubem Alves

⁴ Docente, Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: renatoorios@gmail.com

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: ale.fmcampos@gmail.com

⁶ Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: luispaulomercado@gmail.com

A Identidade Terrena e a Mundialização na Era Planetária

Imaginemos um lago cujas águas encontram-se quietas, calmas, inertes. Uma criança que ali chega passa a brincar em sua margem e, de forma despretensiosa, mas ousada, arrisca-se em pequenos lançamentos de pedrinhas sobre a superfície da água, buscando criar ondas de reação em vários ensaios de interação com aquele cenário. Em suas tentativas para alcançar o efeito do salto em cadeia, várias pedras afundam no lago, outras dão pequenos e rápidos saltos na superfície e algumas acabam por alcançar a sequência desejada pelo lançador, em que vários círculos são formados após o contato entre o seixo e a água. Com maior ou menor proximidade do objetivo de sua brincadeira, todas as pedrinhas arremessadas pela criança provocam algum movimento, oscilação, fluxo ou efeito naquela paisagem antes imóvel.

Pensemos nessa historieta como analogia ao mundo em que vivemos hoje. O lago é nosso planeta. Cada ação realizada pelos seres humanos que nele habitam – cada pedrinha que lançamos no lago –, em maior ou em menor grau, imprime reações e produz consequências no presente e no futuro da comunidade global.

Mesmo afastados pelas dimensões geográficas, diferenciados pelo idioma utilizado ou marcados por determinada cultura incorporada em sua comunidade – características que conferem propriedade ao que é particular, único, local e legítimo a cada ser humano –, os indivíduos do mundo contemporâneo comungam de um bem comum e indissociável: nosso planeta. Nas palavras de Moraes (2019, p. 29), a “nossa Terra-Pátria, com a qual, conscientes ou não, estamos todos envolvidos”.

As atitudes individuais que adotamos em determinada localidade do planeta levam a consequências em outro; as decisões de um governo impactam os demais países; o lixo, a devastação ambiental, as guerras, os conflitos e a violência, as epidemias e doenças, o desemprego, a falta de oportunidades e as desigualdades de dada sociedade, os mecanismos das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) interligados por infinitos canais e em diferentes instâncias, todos esses contextos engendram resultados não apenas nos níveis locais de geração destas ações, mas, em uma configuração sistêmica, produzem implicações na esfera mundial. Exemplos desses reflexos podem ser vistos na mudança climática que impacta todo o planeta, nos fluxos de migrantes que buscam refúgio de forma desordenada em outros países devido aos problemas de suas sociedades, nas crises da macroeconomia que produzem efeitos em es-

cala global, na disseminação instantânea de notícias e informações, dentre tantas outras questões com as quais todo o planeta se depara atualmente.

Morin revela que a fase da mundialização, na qual a humanidade se encontra desde o final do século XX com a generalização da economia, torna os seres humanos solidários de uma comunidade planetária e implexos em um destino comum. “A exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade” (MORIN, 2007, p. 64). Conforme o autor (2007, p. 15), “o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispesável a cada um de nós e a todos”, deve ser um dos objetos centrais da educação.

É nesse ponto que situamos nossa reflexão. O desafio está em educar para o desenvolvimento dessa

[...]tríade indivíduo/sociedade/espécie. A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2007, p. 55).

Para Moraes, o conceito de cidadania planetária está atrelado à consciência de que somos constituintes de uma mesma e gigantesca comunidade de vida e de destino. “O conceito de cidadania, além de integrar valores de justiça e de identidade, inclui também a complexa mescla de igualdade, liberdade, participação, diálogo, responsabilidade e solidariedade” (MORAES, 2019, p. 37). A autora considera necessária a consonância de valores, princípios, atitudes, compromissos e comportamentos comuns a todos os seres humanos, que levem em conta a visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial.

A Internacionalização da Educação e a Formação para a Cidadania Planetária

A internacionalização da educação pode ser então entendida como um dos caminhos para o desenvolvimento da consciência planetária. Por meio da constituição e do fortalecimento da rede de conhecimento, geração de conhecimentos, aprendizagem e intercâmbio das realidades locais, publicações em parcerias é possível avançar para a construção de uma compreensão sobre o gênero humano e sobre o entrelaçamento planetário em que nos encontramos atualmente.

De acordo com Paiva e Brito (2019, p. 494), a partir dos anos 2000, vem crescendo a demanda por internacionalização na pós-graduação brasileira, pois no último quadriênio avaliativo – 2013 a 2016 – firmou-se a perspectiva de que o grau de internacionalização de um Programa de Pós-Graduação (PPG) seria requisito *sine qua non* para a inserção do mesmo no rol de Programas considerados de excelência, ou seja, aqueles que, na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lideram o ranqueamento, com notas 6 e 7.

Para Rodriguez Pulido (2018, p. 651) internacionalização da educação superior é o processo de integração da dimensão internacional nos objetivos da universidade, através de uma gestão integral dos diferentes processos acadêmicos universitários. A internacionalização tem como objetivo contribuir na melhora da qualidade da instituição de ensino superior (IES).

O quadro 2.1 apresenta as principais ações de internacionalização no ensino superior de acordo com Moreira e Ranincheski (2019), Gornés (2001), Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018), Santos e Almeida Filho (2012), Olatokun e Utulu (2012), Begin-Caouette (2012), Paige (2003), De Wit (2011), Altbach e Knighth (2006, 2007), Coryell *et al.* (2012), Trevisol e Fávero (2019), Bogotch e Maslin-Ostrowski (2010), Bartell (2003), Stallivieri (2004), Amal e Borges (2015), Miranda, Bischoff e Stallivieri (2019), Deardoff (2012), Gacel-Ávila (2003), Hawawani (2011), Knight e De Wit (2004), Morosini (2006, 2011), Morosini e Baranzeli (2019), Siufi (2009), Pinto e Larrechea (2018), São Paulo (2018), Sousa (2019), De Wit *et al.* (2005).

Quadro 2.1 – Ações de Internacionalização no Ensino Superior

Modalidade de Internacionalização	Ações de Internacionalização
Circulação de Pesquisadores	Mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação. Acesso de docentes a experiências internacionais. Experiências no exterior de pós-doutoramento, professor visitante ou estágios de pesquisador sênior. Cooperação e parcerias para desenvolvimento de pesquisas e conhecimentos. Apresentação de trabalhos em conferências e reuniões científicas internacionais.

continua...

continuação Quadro 2.1

Modalidade de Internacionalização	Ações de Internacionalização
Circulação de Pesquisadores	<p>Oferta de eventos internacionais com pesquisadores internacionais.</p> <p>Capacitação de profissionais globais para a geração de inovação no cenário nacional.</p> <p>Missões acadêmicas que oportunizam aos estudantes vivências no exterior de forma curricular com caráter de formação continuada.</p>
Formação de Quadros Internacionais com Produção Científica	<p>Realização de doutorado-sanduíche, pós-doutorados.</p> <p>Treinamentos e capacitação em instituições consorciadas.</p> <p>Estabelecimento de consórcios internacionais de ensino e pesquisa.</p> <p>Coorientação internacional.</p> <p>Oferta de vagas nos Programas de Pós-Graduação a estrangeiros.</p> <p>Redes de conhecimento.</p> <p>Colaboração em pesquisa.</p> <p>Transferência de conhecimentos e saberes entre pesquisadores, entre estes e seus orientandos, produz-se resultados, publica-se e amplia-se o número de citações.</p>
Diálogos com a Produção Científica Internacional	<p>Comunicação dos resultados de pesquisas em língua estrangeira.</p> <p>Editoria e publicação de periódicos internacionais em língua estrangeira.</p> <p>Participação em Conselhos Editoriais de periódicos internacionais, Conselhos e Comissões de organizações científicas e profissionais internacionais.</p> <p>Engajamento internacional em política e governança científica.</p>

continua...

continuação Quadro 2.1

Modalidade de Internacionalização	Ações de Internacionalização
Divulgação da Pesquisa	<p>Publicação de livros e artigos de periódicos com parceiros internacionais.</p> <p>Coautoria com pesquisadores estrangeiros, ainda que em periódicos nacionais.</p> <p>Redação científica para docentes e estudantes da pós-graduação.</p> <p>Atuação em editoria de periódicos internacionais.</p>
Produção Cooperativa/Solidária	<p>Desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede, com envolvimento institucional e atuação de pesquisadores e docentes brasileiros em programas estrangeiros e na qualidade de professores visitantes e professores estrangeiros nos programas brasileiros.</p> <p>Investigação e desenvolvimento de pesquisa com equipes multidisciplinares compostas por membros de países diferentes.</p> <p>Participação de docentes em redes internacionais de pesquisa.</p> <p>Produção de conhecimento solidário mediante redes de cooperação, universidades, estudantes, docentes, pesquisadores e entre Estados.</p> <p>Composição de projetos e redes internacionais de pesquisa.</p> <p>Mobilização de redes externas para estabelecer parcerias científicas.</p> <p>Participação em consórcios e redes internacionais de pesquisa.</p> <p>Desenvolvimento de projetos de patentes internacionais.</p>

continua...

continuação Quadro 2.1

Modalidade de Internacionalização	Ações de Internacionalização
Mudanças Institucionais	<p>Internacionalização de currículos.</p> <p>Alinhamentos de procedimentos, estruturas e sistemas de avaliação.</p> <p>Dupla titulação.</p> <p>Uso de critérios comuns de qualidade.</p> <p>Recrutamento de estudantes e docentes estrangeiros.</p> <p>Política institucional de internacionalização, estabelecendo metas e formas de acompanhamento.</p> <p>Articulação para redes internacionais de pesquisa.</p> <p>Representatividade internacional da pesquisa brasileira.</p> <p>Certificação e acreditação internacional.</p> <p>Programas de mobilidade acadêmica internacional.</p> <p>Programas de formação em língua estrangeira.</p> <p>Infraestrutura favorável ao desenvolvimento de projetos de internacionalização na instituição.</p> <p>Financiamento para as atividades internacionais.</p> <p>Política de publicação em periódicos no exterior.</p> <p>Formalização de acordos internacionais.</p> <p>Introdução de padrões internacionais no ensino.</p> <p>Captação de financiamentos/editais internacionais.</p> <p>Dupla certificação internacional.</p> <p>Flexibilização curricular para aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior.</p> <p>Compartilhamento de infraestrutura de pesquisa de ponta.</p>
Diplomacia Científica	<p>Prospecção e propositura de parcerias de pesquisa de interesse institucional.</p>

continua...

continuação Quadro 2.1

Modalidade de Internacionalização	Ações de Internacionalização
Internacionalização em Casa	<p>Oferta de currículo e/ou disciplinas/seminários em língua estrangeira na graduação e pós-graduação.</p> <p>Aperfeiçoamento da língua estrangeira.</p> <p>Formação em língua estrangeira.</p> <p>Capacitação da comunidade acadêmica para inserção de estudantes estrangeiros na IES.</p> <p>Internacionalização de programas, projetos e atividades de extensão.</p> <p>Produção de dossiês periódicos escritos em língua estrangeira com parceiros internacionais.</p> <p>Formação contínua dos grupos de pesquisa com atividades com convidados externos (webnários).</p> <p>Divulgação das ações de internacionalização realizadas pela IES.</p> <p>Cultura da internacionalização com bibliografia ou produção científica internacional.</p> <p>Promoção de eventos e cursos com estrangeiros.</p> <p>Mobilidade virtual (educação a distância, bancas, eventos).</p> <p>Experiências de aprendizagem internacionais.</p>

Fonte: Quadro elaborado a partir da pesquisa bibliográfica.

Para a Capes (BRASIL, 2019, p. 12), a internacionalização está associada à pesquisa, extensão e ensino, vista como produtora de conhecimentos para sustentabilidade, integração global, multiculturalismo, mobilidade internacional de docentes e estudantes, redes internacionais de pesquisa, formação continuada de docentes e estudantes e a ligação com a pós-graduação.

Trazemos, nesse sentido, a concepção de internacionalização da educação não como meio de patrocinar a dominação de uma nação sobre a outra, de favorecer a predominância de determinada sociedade sobre as demais, de solidificar pensamentos e discursos hegemônicos, de massificar currículos escolares, de subjugar culturas, de reproduzir modelos políticos e econômicos dominantes ou de homogeneizar práticas sociais e educacionais. Segundo Thiesen (2018, p.

2), faz-se preciso indagar se a internacionalização da educação “se trata, fundamentalmente, de um movimento construído no contexto dos globalismos contemporâneos por redes políticas transnacionais, organismo multilaterais e grandes empresas, como estratégia (ainda pouco explicitada) de apropriação e controle da educação-negócio-mercadoria”. Tal alerta é importante e pertinente para que mantenhamos o posicionamento crítico e atento às decorrências e aos envolvimentos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos que derivam dessa questão.

Também não trataremos das denominações oriundas desse fenômeno, como as escolas internacionais e o International Bacalaureate (THIESEN, 2018).

Com essa clareza e discernimento, trazemos à tona a reflexão do movimento de internacionalização da educação como alternativa de expandir o entendimento sobre os problemas, realidades e questões de diferentes lugares, povos e culturas, para, concomitantemente, apurar o olhar sobre nossos próprios limites, potencialidades, desafios e possibilidades locais e territoriais. A compreensão da diversidade e o desenvolvimento do respeito às distintas formas de existir e ser no mundo podem exercitar, em cada um de nós, a reflexão e o entendimento sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre nossa relação humana.

A partir dessa visão, a internacionalização da educação pode impulsionar estudantes, docentes e gestores a uma das alternativas para proporcionar a troca de experiências, a criação de conhecimentos, o compartilhamento de saberes, a cooperação em projetos e a formação colaborativa de pessoas e profissionais na perspectiva da cidadania planetária, do âmbito local à esfera global. Thiesen (2019, p. 432) ressalta que

[...]práticas educacionais e curriculares mobilizadas em perspectivas de internacionalização, quando pensadas e desenvolvidas sobre bases teóricas consistentes e sobre finalidades eminentemente acadêmicas (portanto, não comerciais), podem contribuir significativamente para elevar a qualidade da educação pública em geral e dos percursos curriculares de formação em particular. Portanto, o que está colocado como questão não é a importância da internacionalização da educação e dos currículos como ampliação universal do direito de todos os cidadãos ao conhecimento e à formação escolar de qualidade, mas sim, à imposição de outras finalidades – nem sempre explicitadas nos discursos das referidas redes políticas.

O documento da Área da Educação da Capes (BRASIL, 2019) indica os eixos da internacionalização para os PPG de excelência: publicações em livros e periódicos internacionais como resultados de pesquisas individuais ou de grupos de docentes e pesquisadores publicados em periódicos internacionais de qualidade; internacionalização como desenvolvimento de pesquisa e outras atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do PPG e da IES, gerando como produtos livros conjuntos e artigos em periódicos; atuação de pesquisadores e docentes brasileiros em programas estrangeiros, na qualidade de professores visitantes, assim como de pesquisadores estrangeiros nos PPG brasileiros; cooperação internacional envolvendo trânsito de estudantes tipo sanduíche.

A internacionalização valoriza também o diálogo e a interação entre os povos, “direcionando a mobilidade docente e discente de forma a atender indicadores de inserção internacional, como a divulgação do conhecimento em periódicos internacionais ou internacionalizados” (PAIVA; BRITO, 2019, p. 510).

Para atender a esses eixos, é preciso, de acordo com Paiva e Brito (2019, p. 510), “modificação estrutural de currículo, com a inclusão de linhas de pesquisa internacionalizáveis; a introdução de disciplinas com possibilidade de serem ministradas por professores visitantes estrangeiros; e a preocupação com a inclusão de bibliografia em língua estrangeira nas ementas”.

A Educação como Prioridade na Agenda Global

Em maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, a Unesco realizou o Fórum Mundial de Educação 2015 (FME 2015), contando com a participação de integrantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, chefes e membros de delegações internacionais e ministros da Educação. O encontro estabeleceu a Agenda 2030 como um compromisso para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade (UNESCO, 2015).

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Os Chefes de Estado pactuaram em 2015, em nome dos povos que servem, adotando uma decisão histórica sobre um conjunto de objetivos e metas universais e transformadoras que é abrangente, de longo alcance e centrado nas

pessoas. Comprometeram-se a trabalhar incansavelmente para a plena implementação desta Agenda 2030. Reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Estão empenhados em alcançar o desenvolvimento sustentável nas suas três dimensões – econômica, social e ambiental – de forma equilibrada e integrada (ONU, 2015).

Os Chefes de Estado resolveram, entre 2015 e 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolveram também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável adotada pela ONU em 2015 contém 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 167 metas, que buscam assegurar os direitos humanos, acabar com a pobreza, lutar contra a desigualdade e a injustiça, alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas e enfrentar os desafios dos tempos atuais.

Figura 2.1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2015).

A Agenda, de abrangência universal, apresenta os 17 ODS a serem perseguidos de maneira integrada por indivíduos, governos, empresas públicas e privadas, instituições e sociedades, como forma de contemplar as dimensões ambiental, social e econômica do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015):

- ODS 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares (Erradicação da Pobreza);
- ODS 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável (Fome Zero e Agricultura Sustentável);
- ODS 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades (Saúde e Bem-Estar);
- ODS 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Educação de Qualidade);

- ODS 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (Igualdade de Gênero);
- ODS 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos (Água Potável e Saneamento);
- ODS 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos (Energia Limpa e Acessível);
- ODS 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos (Trabalho Decente e Crescimento Econômico);
- ODS 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação (Indústria, Inovação e Infraestrutura);
- ODS 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles (Redução das Desigualdades);
- ODS 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (Cidades e Comunidades Sustentáveis);
- ODS 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis (Consumo e Produção Sustentáveis);
- ODS 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (Ação contra a Mudança Global do Clima);
- ODS 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável (Vida na Água);
- ODS 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade (Vida Terrestre);
- ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (Paz, Justiça e Instituições Eficazes);
- ODS 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (Parcerias e Meios de Implementação).

Segundo Akkari (2017), a Agenda 2030 constitui um marco para o mundo ao se constituir como a primeira agenda internacional de educação, envolvendo países do Norte e Sul.

A Declaração de Incheon ratifica um olhar mais abrangente da educação básica enquanto direito, definindo, como objetivo principal, a garantia de educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos, considerando que esse direito seja assegurado desde a educação infantil (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 680).

No detalhamento dos ODS, o ODS 4 expressa a necessidade de assegurar a educação de qualidade, inclusiva, equitativa e com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. As metas desse objetivo estabelecem: meninos e meninas devem ter acesso a cuidados e educação pré-escolar com desenvolvimento educacional de qualidade na primeira infância, e devem completar as etapas primária e secundária com resultados eficazes de aprendizagem a partir de um ensino equitativo e de qualidade; a educação profissional, técnica e superior de qualidade e com preços acessíveis deve ser oferecida com igualdade de acesso a homens e mulheres; o contingente de jovens e adultos com competência técnica para o trabalho decente, o emprego e o empreendedorismo deve aumentar; as disparidades de gênero na educação devem ser eliminadas garantindo-se acesso igualitário a todos os níveis de educação, bem como formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo povos indígenas, pessoas com deficiência e crianças em situações de vulnerabilidade; jovens e adultos estejam alfabetizados e possuam conhecimentos básicos de matemática; todos os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a cultura de paz, a cidadania global e a valorização da diversidade cultural.

Para o alcance dessas metas, ressalta-se a construção e melhoria de instalações físicas a fim de que proporcionem ambientes de aprendizagem eficazes, inclusivos e seguros; a ampliação, até 2020, da oferta de bolsas de estudo no ensino superior e em programas de científicos para países em desenvolvimento e africanos em países desenvolvidos; e, até 2030, o aumento substancial do número de professores capacitados, inclusive por meio da colaboração internacional (UNESCO, 2015).

Podemos relacionar o ODS 4 e suas metas ao movimento de internacionalização, tendo em vista que tal objetivo aponta a relevância da formação educacional para uma cultura de paz, para a cidadania global, para o desenvolvimento sustentável, para os direitos humanos e para a valorização da diversidade cultural. Tais habilidades e competências podem ser desenvolvidas por meio da

construção de uma formação plural e multidimensional.

O ODS 16 da Agenda 2030 visa “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (UNESCO, 2015). Dentre as metas propostas para este objetivo, estão a ampliação e o fortalecimento da participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global, e a cooperação internacional como meio de fortalecimento das instituições nacionais. Também nessa perspectiva, os processos de internacionalização da educação podem favorecer o alcance de tais metas.

Segundo Akkari (2017), a Agenda 2030 apresenta a Educação para a Cidadania Mundial como uma de suas mais inovadoras orientações, fomentando grandes desafios para a educação e para pesquisadores da área devido às diferentes interpretações deste novo conceito e às dificuldades inerentes à sua operacionalização. De acordo com Akkari (2017, p. 949),

[...]alguns países consideram que o desenvolvimento da educação para a cidadania mundial consiste em promover a mobilidade, a flexibilidade, a familiaridade dos jovens através das redes sociais e do domínio dos desafios globais da economia. Outros países interpretam o conceito considerando que a escola precisa promover aos jovens, as competências interculturais, a compreensão das questões de migração global e a capacidade de viver juntos em sociedades multiculturais.

Estamos diante do desafio de decifrar os códigos e os caminhos que levam à construção da chamada Cidadania Mundial proposta pela Agenda 2030 e suas implicações para o processo educativo, como elaboração de currículos, formação de professores, e tantos outros. Chamamos atenção aqui ao fato de que, na realidade de mundialização/ globalização econômica à qual todo o mundo atual está imbricado e da qual não se pode escapar, torna-se imprescindível refletir sobre como poderemos articular dicotomias entre local/global, pessoal/coletivo, micro/macro, interno/externo, comunidade/planetariedade, para pensar as grandes dimensões da vida humana e da educação para a vida.

Olhar a vida ainda não vista

Durante a elaboração deste texto, em setembro de 2019, um dos autores integrou uma delegação de educadores em viagem técnica à Finlândia, a

qual proporcionou a valiosa experiência de participar de uma formação na University of Helsinki, visitar escolas de diferentes cidades daquele país e de todos os segmentos e níveis de ensino, e entrar em contato com professores e gestores dessas instituições.

O mais surpreendente ao conhecer o sistema educacional finlandês e poder ver de perto a realidade de seu ensino foi a constatação de que, na fala dos mais diversos educadores e na verificação de sua prática pedagógica, a consciência de seu papel para o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva de seus estudantes era impressionante. Nas visitas às escolas públicas foi possível evidenciar o compromisso daquele país em garantir educação de qualidade, gratuita e igualitária para todos.

Estruturas modernas, seguras e apropriadas ao desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens que ali estão dão suporte ao ensino de alto nível conduzido por profissionais qualificados, bem preparados e engajados em seu trabalho pedagógico. Compromisso, responsabilidade e dedicação são elementos que sobressaem no contato com os diferentes profissionais da educação. Em depoimento espontâneo, o professor de educação especial de uma escola de ensino fundamental localizada em Kouvola expressou que o mais importante em seu trabalho é se importar verdadeiramente com seus estudantes, é salvar as crianças para sua própria vida e para a sociedade.

Como professor com mais de 25 anos de experiência profissional, ele não se considera pronto, o que o instiga a estar em constante aprendizado e formação, buscando os mais recentes estudos e pesquisas na área, a fim de atualizar-se e especializar-se continuamente para aperfeiçoar sua prática em prol de seus estudantes. O respeito ao ser humano e a consciência de construção de nação por meio da valorização da educação são lições que ainda precisamos aprender enquanto sociedade.

Se olharmos para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA na sigla em inglês), exame realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos com estudantes de 15 anos de diferentes países para avaliar sua proficiência em Matemática, Ciências e Leitura, a Finlândia ocupou a 8^a posição no ranking enquanto o Brasil ficou em 63º lugar, em um total de 70 nações participantes na edição de 2015.

Quadro 2.2 – Escore Pisa 2015

	Matemática	Ciências	Leitura	Total	Posição Geral
Brasil	377	401	407	395	63º
Finlândia	511	531	526	522,7	8º

Fonte: Elaboração dos autores com base em OECD (2016).

Segundo informações do INEP (BRASIL, 2015), o Pisa tem por finalidade

[...]produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Esse exame pode ser utilizado como um dos índices para avaliarmos os passos dados por nosso país em relação ao alcance do ODS 4 proposto pela Agenda 2030 e a Declaração de Incheon, a qual institui a educação de qualidade para todos com oportunidades ao longo da vida.

Trazemos este exemplo para nossa reflexão não com a intenção de reproduzirmos o modelo ali instituído, de desprezar o que fazemos em nosso país ou de enaltecer o que é externo a nós e faz parte da elite do desenvolvimento econômico e social. Compartilhamos essa vivência com o intuito de ilustrar possibilidades que iniciativas de internacionalização propiciam a estudantes, gestores e professores, no sentido em que oferecem ferramentas valiosas e oportunidades ímpares de entrar em contato outros povos, culturas, conhecimentos, práticas e realidades, os quais podem nos ajudar a compreender e a transformar nosso próprio contexto respeitando nossa história, nossas características e nossa diferenças.

Com tamanha lucidez, consideramos possível associar essa narrativa pessoal ao que Thiesen (2019, p. 432-433) pondera ao

[...]marcar que as reconfigurações curriculares, sejam elas dinamizadas por motivações derivadas da internacionalização ou de qualquer outra perspectiva, são fundamentalmente importantes, contanto que caminhem na direção da ampliação dos direitos de estudantes (e demais profissionais da educação), à cultura e aos conhecimentos produzidos historicamente pelos coletivos humanos e, sobretudo que promovam a eles maior acesso aos bens culturais, da escala local à global.

Dessa forma, a internacionalização da educação pode ser considerada como meio de formação do ser humano para a cidadania global, instaurada sobre uma perspectiva planetária, cujo pilar fundamenta-se na ética, no desenvolvimento sustentável, no pensamento múltiplo e autônomo, na convivência pacífica, na atitude dialógica, na compreensão da condição humana, na sustentação e integração da tríade indivíduo/sociedade/espécie apresentada por Morin (2007).

Nosso convite é para que possamos pensar a internacionalização da educação como forma de olhar a vida ainda não vista e, assim, em um processo dialético e dialógico, ampliar o nosso mundo interno. Como escreveu o mestre Rubem Alves (2003, p. 116) em suas conversas sobre educação: “educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. [...] O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. [...] O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto”.

Considerações finais

A cooperação acadêmica, segundo Gornés (2001), é a capacidade que podem desenvolver as relações entre as diferentes instituições acadêmicas, governamentais e sociais, mediante o intercâmbio de produtos acadêmicos (docência, investigação, extensão, difusão ou serviços acadêmico-profissionais).

No contexto de projetos colaborativos entre escolas de países diferentes os objetivos a serem trabalhados com os ODS envolvem: conscientizar os sujeitos da escola na localização dos ODS; conhecer experiências didáticas usando os ODS; propor estratégias para inclusão dos ODS no currículo e práticas pedagógicas; tomar decisões que contribuam com o alcance dos ODS.

O processo de internacionalização tem muitas dificuldades e de acordo com Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018), destacando-se: falta de estruturas institucionalizadas; carência de planejamento e execução; gestão, na maioria das vezes passiva, com a reprodução de documentos oficiais; dificuldades de comunicação em língua estrangeira (falta de domínio); insuficiência de financiamento para as atividades internacionais; dificuldades de formação de estudantes e professores em língua estrangeira (a grande maioria não domina o inglês); dependência de agências de fomento que nem sempre garantem periodicidade e valores compatíveis, o que impossibilita o planejamento em longo prazo de rotinas internacionais; dificuldade de atração de professores, pesquisadores e alunos internacionais em virtude da localização geográfica.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. *Rev. Diálogo Educ.*, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acesso em: 1º set. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A011>

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 28, n. 112, p. 13-39, enero 2006.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.

AMAL, Mohamed; BORGES, Gustavo da R. Internacionalização de instituições de ensino superior: uma perspectiva sobre a mobilidade estudantil. In: PEREIRA, Elisabete M.; HENZLE, Marcia R. (orgs.). *Internacionalização na educação superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica*. Blumenau: Edifurb, 2015, p. 69-85.

BARTELL, Marvin. *Internationalization of universities: a university culture-based framework*. Higher Education, Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.

BÉGIN-CAQUETTE, Olivier. The internationalization of in-service teacher training in Québec cégeps and their foreign partners: an institutional perspective. *Prospects*, v. 42, n. 1, p. 91-112, 2012.

BOGOTCH, Ira; MARLIN-OSTROWSKI, Patricia. Internationalizing educational leadership: how a university department jumps the curve from local to international. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 2, p. 210-240, 2010.

BRASIL. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento de Área – Área 38 – Educação*. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

CORYELL, Joellen E. *et al.* Case studies of internationalization in adult and higher education inside the processes of four universities in the United States and the United Kingdom. *Journal of studies in International Education*, v. 16, n. 1, p. 75-98, 2012.

DEARDORFF, Darla *et al.* (orgs.). *The sage handbook of international higher education*. California, USA: Sage Publications, 2012.

DE WIT, Hans. Globalization and internalisation of higher education. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, v. 8, n. 2, p. 77-164 (esp.), p. 241-325 (eng), 2011.

DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel C.; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (eds.). *Higher Education in Latin America: the international dimension*. The World Bank: 2005.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2003.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Scilia. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. México: Unesco-Iesalc, 2018.

GORNÉS, Luis N. Por qué Cooperación Académica? *In: Cooperación Académica*, v. 1, n. 1, abr. 2001.

HAWAWINI, Gabriel. The internationalization of higher education institutions: a critical review and a radical proposal. *INSEAD Working Artigos Collection*, Issue 112, p. 1-47, 2011.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in Education*, Washington, v. 8, n. 1, p. 5-31, jan./mar. 2004.

MIRANDA, José A.; BISCHOFF, Viviane; STALLIVIERI, Luciane. O necessário parâmetro de identidade para a internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 726-747, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37273>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MORAES, Maria C. *Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin*. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MOREIRA, Larissa C.; RANINCHESKI, Sonia M. Análise da internacionalização da educação superior entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP, v. 5, p. 1-26 e019001, 2019.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO-MEC, 2007.

MOROSINI, Marília C. Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. Curitiba: *Educar*, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marília C. Internalização 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.

MOROSINI, Marília C.; BARANZELI, Carolina. Internacionalização em casa – IaC e redes investigativas: possibilidades segundo docentes brasileiros. In: FRANCO, Sérgio R.; FRANCO, Maria E.; LEITE, Denise B. (orgs.). *Educação superior e conhecimentos no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs, 2019, p. 269-282.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777. Acesso em: 10 set. 2019. <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>

OLATOKUN, Wole M.; UTULU, Samuel C. Avemaria, Internationalization of information science education in Nigeria A review of attempts by the Africa Regional Centre for Information Science. *IFLA Journal*, v. 38, n. 2, p. 166-174, 2012.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando Nossa Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em: 27 set. 2019.

PAIGE, Richard M. The American case: the University of Minnesota. *Journal of Studies in International Educational*, v. 7, n. 1, p. 52-63, 2003.

PAIVA, Flávia M.; BRITO, Silvia H. O papel da avaliação Capes no processo de internacionalização da pós-graduação em Educação no Brasil (2010-2016). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 493-512, jul. 2019.

PINTO, Marialva M.; LARRECHEA, Enrique M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

RODRIGUEZ PULIDO, J. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018.

SANTOS, Fernando S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na Sociedade do Conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SÃO PAULO. SEMESP - SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. *Diretrizes da política pública para o ensino superior brasileiro*. Edição ampliada. São Paulo: Semesp, 2018.

SIUFI, Gabriela. *International cooperation and the internalization of higher education*. Educación superior y sociedad. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005. Acesso em: 27 set. 2012.

SOUZA, José V. Internacionalização da educação superior como indicador do SINAES e alguns sinais da prática. In: FRANCO, Sérgio R.; FRANCO, Maria E.; LEITE, Denise B. (orgs.). *Educação superior e conhecimentos no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs, 2019. p. 229-251.

SOUZA, Kellcia R.; KERBAUY, Maria T. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.I.], p. 668-681, may 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 21 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>

STALLIVIERI, Lane. *Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

THIESEN, Juarez da S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e194166, Epub Oct 22, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100182&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698194166>

THIESEN, Juarez da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190038, Epub Apr 08, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2019.

TREVISOL, Marcio G.; FÁVERO, Altair A. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5 (2019), p. e019026.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

CAPÍTULO III

Cinema e Educação: Visibilidades e Invisibilidades em Contextos e Diversidades Educacionais

Carlos Ângelo de Meneses Sousa⁷
Danilo Borges Dias⁸
Luiz Cláudio Batista de Oliveira⁹

O título deste capítulo sugere uma relação entre o cinema e a educação, a partir do que é visível ou invisível na sociedade, logo, de uma perspectiva do olhar, do ver ou não ver certas realidades, além de toda uma gama de sensações, gostos e pensamentos despertados pela sétima arte.

Bourdieu (2007) ao refletir sobre a arte e o cinema, nos sugere uma interessante perspectiva de entendimento desses olhares que despertam gostos, sensações e pensamentos que vinculam, ou não, aquele que vê o filme à sua realidade pessoal e social em seus múltiplos aspectos, indicando pertencimentos e filiações ideológicas e políticas, ainda que não confessadas. Nesse cenário, sendo a educação uma realidade que se faz e se espraia na existência humana, como tal, se presentifica para além dos espaços formais da instituição escolar e é na própria dinâmica da realidade social que se desperta, ou não, uma educação estética do olhar.

⁷ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: carlosangeloms@gmail.com

⁸ Docente do Curso de Relações Internacionais da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: daniloborges79@gmail.com

⁹ Docente do Curso de Filosofia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: luizb@ucb.br

O que o cinema tem a nos apresentar sobre isso? Qual o papel da educação nesse processo? Estas são questões que discorreremos a seguir, a partir de três tópicos que se entrelaçam. No primeiro abordaremos a importância histórica e social do cinema, seguido da segunda parte, intitulada “sociedade, cinema e educação: inter-relações necessárias” e uma terceira, na qual teremos, a partir de produção cinematográfica local, isto é, do Distrito Federal do Brasil, cujo título é “Do local ao global: a cidade é uma só?” uma exemplificação reflexiva e estética da realidade abordada nesta produção.

1. A importância social e histórica do cinema

Dentre os inúmeros sentidos da arte tratados pela estética, destaca-se aquele que assegura ser ela resultado da relação do artista com o mundo. A obra se constitui como arte a partir dos vários modos de sentir, perceber e compreender o mundo que o artista instaura. O cinema, como expressão artística, assim também se realiza. Trata-se de um modo peculiar de ler o mundo que se dá em virtude da intensa e inesgotável relação que o seu autor estabelece com o vivido, resultando assim em modos de ser, pensar e sentir diversos e singulares.

Trata-se de pensar – compreender – o cinema como um modo peculiar de fazer leituras de mundo, pois sua característica essencial é o devir, aspecto presente em toda elaboração que se pretende artística. Herbert Read (1969, p. 41) enfatiza que “Toda obra de arte é produto da imaginação criadora e, para merecer o nome de arte, o cinema deve ser também produto da mesma fonte”.

Considerando tais questões introdutórias, podemos pensar o cinema como fonte de leitura histórica e social. Uma leitura que, uma vez realizada, se propõe a ser reelaborada a partir das inúmeras releituras e/ou reinterpretações que proporciona. Podemos acentuar desde já que o cinema se reveste e/ou se transforma em fonte singular da história, isso porque se constituirá de inesgotáveis possibilidades de reinterpretação dela.

Torna-se possível compreender também que os filmes sugerem repensar a história enquanto registro “oficial”, bem como a indagar a própria historicidade, pois nos possibilita o exercício contínuo da reflexão sobre as inúmeras e inesgotáveis modalidades de narrativas existentes. Assim, o filme se faz como fonte de reflexão sobre ele próprio, sobre o objeto da sua indagação e enquanto questão acerca do próprio sujeito da compreensão. Podemos pensar a arte, de um modo geral, e o cinema, de maneira particular, como questão inesgotável que se rearticula a cada novo movimento de interpretação.

Tais considerações iniciais nos permitem afirmar a relevância do cinema como maneira de perceber e interpretar o mundo. O filme – seja ele de qualquer perspectiva – pode servir para desenvolver uma história crítica e/ou uma crítica da própria história. Isso se dá porque ele se constitui como leitura do mundo que, enquanto movimento de significação e ressignificação, não está dado, mas sim em vias de ser interpretado, reelaborado, pois os sentidos possibilitados escoam e não se tornam absolutos.

Podemos asseverar aqui que o cinema – assim como toda arte, é sempre bom lembrar – propõe algo decisivo para a compreensão do homem enquanto subjetividade: o exercício constante de efetivar uma revisitação de si mesmo e do mundo. Tal atitude permite novos modos de ser e de se fazer enquanto ser histórico. Assim, o que se acentua a partir das relações instauradas entre o intérprete e o filme é a ampliação do horizonte existencial do expectador e isso implica na reestruturação do imaginário social.

Uma das especificidades dos filmes que nos auxilia na reafirmação da sua relevância cultural, histórica e social está no fato de os mesmos proporem novos desejos, modos inovadores de se fazer leituras e interpretações da história, da cultura e da sociedade, e ao mesmo tempo sugerem sempre o novo enquanto possibilidade infinita de relações com o existente. Essa particularidade do filme revela de modo singular várias maneiras de o ser se instaurar no mundo e isso o torna um constante intérprete ativo dos âmbitos antropológico, social e político. Assim, podemos afirmar que o filme acentua e contribui para uma constante reinterpretação das identidades pessoal – do leitor, do intérprete – e cultural – da história, da sociedade. Em outros termos: o filme pode fazer com que ampliemos nossa capacidade de reinstaurar sentidos a partir daqueles já dados.

Outro dado que gostaríamos de destacar é quanto à sempre possível reconstrução da história que o cinema contribui para acontecer. Talvez seja essa uma outra peculiar contribuição comum a toda arte e em especial à cinematográfica. Há sempre a possibilidade de, através da ficção, retomar ou desvelar aquilo que a leitura oficial procurou ocultar. Nesse sentido, o filme surge como proposição de questão, de interpretação, de indagação, pois persegue aquilo que nem sempre foi visto, vislumbrado, percebido.

Podemos salientar que toda leitura proporcionada pelo filme ultrapassa aquilo que é legitimado pela história oficial, aquela fundada e vista com sentido exclusivo. Toda relação com o filme favorece reinterpretações daquilo que é objeto da obra e também da própria história pessoal do intérprete. Isso leva-nos a considerar que o que surge de novo na relação com o filme é o próprio sujeito da interpretação. Assim, o que está em jogo não são os sentidos “sobre” ou “do” filme, mas também e

especialmente os sentidos da história do próprio sujeito que o interpreta.

Trata-se, portanto, de reconhecer que o filme tem uma capacidade de lançar luzes na realidade sócio-histórica, como também na própria história do sujeito que se faz revisitado a partir das experiências instauradas com o filme. O que se coloca em jogo – podemos compreender a arte como jogo – é a própria maneira singular de perceber os modos de ser de um dado momento histórico, bem como de uma sociedade. Assim, o filme se faz relevante para a história, que aqui podemos denominar de “história oficial”, aquela percebida de modo mais amplo, como também para a história do sujeito, considerada de maneira mais específica, segundo a antropologia filosófica, como “historicidade” ou “história do eu”.

Assim, o cinema se constitui como modo complexo e singular de ler a temporalidade histórica e social que se faz plural e heterogênea, pois dá espaço para interrogações acerca do passado, sugerindo ao mesmo tempo novos sentidos que ampliam a compreensão do presente ao remeter para significados possíveis. Trata-se então de perceber como o cinema, enquanto obra de arte, se constitui como um exercício de interpretação, pois as compreensões proporcionadas não se dão de modo categórico, mas como sugestão de sentidos possíveis considerando o momento presente da interpretação.

O cinema então proporciona a interrogação dos próprios historiadores, sociólogos e filósofos, pois esses se defrontam com suas dúvidas e interpretações acerca do passado, do presente e do futuro. Ao proporcionar tal atitude, vimos que se faz constante também o perguntar pela validade das diversas narrativas, pelos modos de se investigar o que está estatuído como verdade.

A singularidade do cinema que amplia sua importância social e histórica está no fato de ser proposto não necessariamente de modo linear e tradicional. Isso faz com que suas mensagens multipliquem pontos de vista, ampliem a capacidade de interpretação do sujeito e reiterem modos possíveis de reflexão. O cinema então se faz como crítica às narrativas históricas e sociais já consolidadas e legitimadas, pois enfatiza a relevância de se questionar as certezas e faz lembrar sempre os limites das próprias interpretações históricas, sociológicas, filosóficas e antropológicas.

Torna-se possível considerar que o cinema faz com que a consciência histórica e social seja mantida e ampliada, pois acentua sempre a possibilidade de um exercício contínuo de interpretação através da percepção duradoura dos infinitos modos de se pensar a realidade, a história e a sociedade. Pensar tais dimensões para além dos esquemas fixos de entendimento é proporcionar um efetivo trabalho de reinterpretação da história e de si mesmo.

Assim, o cinema compreendido como fonte da história e como marco antropológico e social contribui para o surgimento de maneiras diversas e infinitas de ser, de ver, de pensar, de agir e de sentir. Trata-se então de reconhecer que o cinema pode ampliar a capacidade de o sujeito efetivar um papel primordial, qual seja, sua autorrealização porque se institui como ser que opera uma revisitação constante da própria obra cinematográfica e de si mesmo. O filme se faz assim como fonte inesgotável para a história porque não se constitui como reflexo dela e da sociedade e sim como leitura possível de tais âmbitos.

Como obra de arte que permanece por se fazer, o filme não se efetiva isoladamente no âmbito sociocultural, ele retoma constantemente temas e formas oriundas de outros âmbitos históricos, políticos, antropológicos e estéticos. Alain Resnais (1969, p. 129) nos lembra que “Num filme, assim como qualquer obra de arte, parece que tudo deve estar inter-relacionado”. Assim, amplia-se a possibilidade de o filme ultrapassar o próprio contexto a partir do qual foi proposto. Consideremos aqui a arte como ultrapassamento da realidade e da própria ideia que a constituiu. Ao se fazer dessa maneira, o filme vislumbra sentidos que ainda não foram instaurados e que se tornam possíveis graças ao trabalho interminável de interpretação.

É justamente em virtude desse aspecto que o cinema ganha em importância e significado. Trata-se de uma arte que acentua e exige o exercício duradouro da percepção, pois propõe modos e formas criativos de interpretar o já existente, proporcionando novos elos de ligação do sujeito com o mundo já dado e por ele habitado.

Salientar aspectos que reafirmam a relevância social, histórica, estética e antropológica do cinema é, nos parece, reconhecer algumas das mais significativas funções da obra de arte, quais sejam, fazer-se como indutora existencial, apresentar-se como expressividade e como abertura a novos modos de ler o mundo a partir de uma razão que se constitui como sensível.

Sendo assim, o cinema possibilita a vivência estética cujo significado se reafirma como a ação pela qual o ser atribui sentidos à arte e a si mesmo. Tal vivência pode resultar em pelo menos três atitudes fundamentais. São elas:

A criação de mundos como ultrapassamento: criar ou viver artisticamente é compreender que cada verdade é apenas etapa transitória. Cada verdade pede seu ultrapassamento. Só pode ultrapassar sua própria verdade presente, aquele que estiver intelectual e sensivelmente desperto para o sentido que se atribui a si mesmo e às coisas. Ao despertar o sujeito intelectual e sensivelmente, a arte pode fazer com que este ultrapasse sua verdade por um sentido novo.

A emergência do novo: a vivência estética ensina-nos a reviver o trabalho criador do homem do passado. Esta vivência nos faz ultrapassar este passado, sua alienação e contrariedade. Por esse trabalho que supera o passado, surge o novo como futuro – abertura de futuro. Neste contexto, a dimensão estética faz emergir em nós a capacidade de receptividade e de atividade. Assim, a primeira coisa nova que surge é, portanto, o próprio sujeito da experiência.

A educação pela arte como complementação da educação científica e técnica: a arte, de um modo abrangente, e o cinema, de maneira específica, pode ser compreendida como elemento motor da educação intelectual, política, moral, científica e técnica do homem. Isto porque a dimensão estética é anterior, no homem, à racionalidade formal. Antes, portanto, de o homem operar sua racionalidade, há uma sabedoria poética, o jogo, o imaginário, como celebração da vida. Nesse sentido, a dimensão estética proposta pelo cinema se torna possível a todos os homens.

2. Sociedade, cinema e educação: inter-relações necessárias

Há diferentes formas de tematizar a relação entre o cinema e a educação, desde abordagens mais instrumentalistas, ao reduzir a produção filmica a uma ferramenta didática para ser usada em sala de aula, a perspectivas mais amplas que veem no cinema uma fonte geradora de sentidos. Nas duas últimas décadas, no Brasil, segundo Almeida (2017), tem havido uma maior produção acadêmica crítica sobre essa relação, especialmente quando se soma a produção audiovisual ao cinema.

Devido ao fenômeno da proliferação das telas, conforme já observara Lipovetsky e Serroy (2009), urge estudos que busquem compreender tal fato, tanto socialmente, nos modos de produção e circulação de sentidos gerados na profusão das telas, quanto nas formas de os assimilarmos e/ou resistirmos a eles. Bem como observou Hobsbawm (1995), ainda no século XX, tomando a expressão benjaminiana de uma “era da reprodutibilidade técnica”, quando há uma possibilidade de reprodução massiva de obras de arte e seu facilitado acesso, não há apenas a transformação da maneira como se dá a criação, mas também, a forma como percebemos a realidade.

A nossa perspectiva é hermenêutica e, como tal, visamos cotejar, ainda que de forma breve, uma cartografia das aprendizagens nas inter-relações necessárias, a partir de uma abordagem não instrumentalista, entre a sociedade, o cinema e a educação. Como ponto de partida desse desenho cartográfico,

devemos explicitar, em acordo com vários pensadores do campo educacional e de outras áreas, que o cinema veicula narrativas que influenciam comportamentos, sentimentos e pensamentos, segundo a forma de receber e perceber do expectador e sua capacidade de leitura das imagens que compõem a narrativa filmica (ALMEIDA, 2017; BADIOU, 2004; DUARTE, 2002; MORIN, 2014).

Se partirmos de uma concepção do ato educativo de forma mais ampla, para além dos espaços institucionais formais de escolarização, é perfeitamente plausível entender a sétima arte como educadora, não por ensinar um dado conteúdo,

[...]mas porque condiciona operações cognitivas próprias da narrativa, além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensão do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica. Em poucas palavras, o cinema realiza, no século XX, o que a literatura realizou no XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas. (ALMEIDA, 2017, p. 8).

Nesse mesmo sentido, endossamos também o ponto de vista de Duarte (2002, p. 17-18) ao asseverar que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”, bem como o cinema forma mentalidades e “o homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa”.

Assim, no entrelaçamento entre a sociedade, o cinema e a educação, se quisermos ter uma perspectiva mais ampla e crítica, há de se acentuar o fundamento antropológico filmico e sua complexidade. Para Morin (2014) o cinema é uma invenção tardia, pois o ser humano produz duplos desde as priscas eras frente às suas questões primevas fundantes, diante da existência e da morte. Em suas palavras:

Para mim, o cinema despertava essa indagação-chave de toda a filosofia e de toda a antropologia: o que é essa coisa que chamamos de espírito se pensarmos em sua atividade, a que chamamos de cérebro, se o concebermos como órgão-máquina? Qual

é a sua relação com a realidade externa, sabendo que o que caracteriza o *homo*, não é tanto o fato de ser *faber*, fabricante de ferramentas; *sapiens*, racional e “realista”; mas sim o fato de ser também *demens*, produtor de fantasias, mitos, ideologias, magias? [...] Assim, então, antes mesmo de abordar o problema do cinema como fenômeno histórico-sociológico, eu precisava encarar esse problema “antropológico” ligado a algo fundamental e arcaico no espírito humano. (MORIN, 2014, p. 12).

Quando assistimos a um filme despertam-se e disseminam-se imaginários, pois o cinema gera emoções e sonhos, segundo Morin (2014). Provavelmente pouco saberíamos de outras culturas e povos, sobretudo aquelas que se encontram distantes geográfica e culturalmente da cultura dominante. Nesse sentido, o cinema, especialmente o não estabelecido, isto é, o cinema não comercial, não legitimado pela lógica do mercado e/ou aquele que não está preocupado em atender a padrões estéticos preestabelecidos, “tem contribuído para dar voz a esses povos, bem como aos grupos minoritários, com temas ligados a sexualidade, inclusão, direitos humanos” (ALMEIDA, 2017, p. 22), entre outros.

Exemplificando a citação de Almeida (2017) anteriormente mencionada, Almodóvar, ao se referir aos Estados Unidos, menciona que tem a impressão de que seus filmes e presença tornam manifestas as contradições desse país e diz que “sem querer, minha liberdade acusa a falta de liberdade do cinema americano, e a ausência de preconceitos de minhas personagens evidencia a enorme quantidade de preconceitos dos Estados Unidos”, bem como diz ser “uma mistura de várias coisas, enquanto nos Estados Unidos só se deve ter uma faceta. Se você é underground, é só underground; se é homossexual, é só homossexual. E eu nunca quis me deixar encerrar em um gueto [...]” (STRAUSS, 2008, p. 148-149). Esse depoimento almodoviano conflui com a ideia deleuziana de que a matéria-prima do cineasta é a imagem ao mencionar que “os grandes autores de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos” (DELEUZE, 1985, p. 8), ou na expressão de Cabrera (2006, p. 17), a produção fílmica é um “conceito-imagem [...] um conceito visual e em movimento”.

Outra dimensão que potencializa o entrelaçamento entre a sociedade, o cinema e a educação, em uma perspectiva mais ampla e crítica é o fundamento poético fílmico. Nele se vê nitidamente a ação do cinema produzir estados poéticos, razão pela qual a expressão humana, no filme, pode ser tão arrebatadora, pois, conforme Merleau-Ponty, o cinema

[...]não nos proporciona os pensamentos do homem, como o fez o romance durante muito tempo; dá-nos a sua conduta ou o seu comportamento, e nos oferece diretamente esse modo peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com os seus semelhantes, que permanece, para nós, visível nos gestos, no olhar, na mímica, definindo com clareza cada pessoa que conhecemos. (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 115-116).

Almeida (2017), em seus estudos sobre os fundamentos e perspectivas da relação entre o cinema e a educação, apresenta sete dimensões inseparáveis e complementares que propiciam a compreensão das diversificadas formas pelas quais são produzidas e circulam as compreensões e interpretações dos sentidos e imagens do cinema. Listamos as dimensões por ele assinaladas: cognitiva, filosófica, estética, mítica, existencial, antropológica e poética. Não é o caso de aqui discorrermos sobre cada uma delas, mesmo porque já o fizemos diretamente com algumas e indiretamente com outras. Importa destacar que em todas elas a possibilidade da relação entre a educação e a sociedade, na ação filmica é inarredável.

3. Do local ao global: a cidade é uma só?

As funções sociais do cinema dialogam, questionam, sobrepõem, validam, invalidam, refletem, ironizam e até subjugam a realidade. Cinema e realidade são arranjos possíveis e factíveis que se coadunam e se modelam de diferentes jeitos, especialmente, a depender do contexto no qual é produzido, pensado, refletido e observado. Trata-se de uma relação constante entre produtores, realizadores, expectadores e, principalmente, as mensagens que se pensam em passar a partir desta relação, também, dialética (TURNER, 1997).

Nestas funções encontramos arranjos possíveis que dialogam também com a educação. Cinema e educação podem influenciar as funções outrora destacadas, indicando jeitos e maneiras de concepção de mundo, de concepção de sociedade e também do que é certo e do que é errado, do que é ser e do que é não ser, o século XX foi fértil nessa combinação e deixou forte legado, aprendizado, anúncios e observações para o século XXI.

Povos da Europa, Ásia, África, América e de outras partes do mundo compreenderam tais vinculações e tornaram habituais, em maior ou menor grau, o uso do cinema em suas práticas que vinculem realidade e educação para geração de resultados variados e de diversificados (TURNER, 1997). Dos grandes

centros urbanos às periferias variadas o ato de pensar a vida a partir do cinema, ou pensar o cinema a partir da vida, torna-se um meio cada vez mais possível e factível. Santos (2000) destaca que, apesar dos abismos tecnológicos que existem ainda entre os ricos e pobres, a globalização possibilitou estratégias de se pensar a vida, com o uso de tecnologias variadas, de maneira mais acessível do que em épocas passadas, indicando maneiras e perspectivas distintas de populações excluídas terem novos espaços de voz e reflexão de seus processos sociais, incluindo a educação.

É nesse cenário que chegamos ao Distrito Federal, mais precisamente na Ceilândia, cidade-satélite com aproximadamente 450 mil habitantes, região periférica de Brasília. Ceilândia é uma cidade que possui uma dinâmica própria, com serviços próprios, é geradora de empregos e impostos importantes para o Governo do Distrito Federal, possui tradição na acolhida a migrantes e populações estrangeiras com perfis de vulnerabilidade social, e é uma região de efervescência cultural e cinematográfica¹⁰. É nesse cenário que encontramos Adirley Queirós, mais um morador da conurbação ceilandense, mais um migrante vindo de Goiás e que, como boa parte dos moradores, veio ainda jovem para a região e se fez ceilandense com o passar dos anos, pensando a si mesmo e sua família a partir da relação centro-periferia, tendo o aspecto cinematográfico permeando essa relação com a cidade, os espaços, a inclusão e exclusão. Em meio a rappers, grafiteiros, dançarinos de rua, poetas, escritores, esportistas, entre outros.

Adirley Queirós desponta na história recente da cidade promovendo uma forte discussão que amarra cinema e educação. Suas obras resgatam, justamente, a dicotomia centro-periferia e, especialmente, como se evidencia a cidade tendo que pensar a si mesma em meio a uma atmosfera de segregação social, racial, econômica, cultural e política quando comparada a Brasília e ao centro do poder da Capital Federal. Neste breve ensaio destacaremos uma produção filmica de Adirley que nos ajuda a pensar a relação entre cinema e educação como instrumentos de reflexão social e de emancipação social: “A Cidade é Uma Só?”, filme do ano de 2011.

Em “A Cidade é Uma Só?” percebemos a especulação imobiliária pela qual passa a “capital da esperança”. Neste sentido, podemos perceber uma lógica empresarial que age em conluio com os governos ao longo das décadas, ele-

¹⁰ O nome da cidade tem algumas versões. O prefixo ‘CEI’ indica, na tradição oral da cidade, Centro de Erradicação de Imigrantes, por tratar-se de um espaço pensado para os migrantes nordestinos que rumavam para Brasília durante sua construção e não podiam ficar situados nas imediações do Plano Piloto.

vando os preços dos imóveis nas regiões centrais e expulsando cada vez mais as populações pobres para mais longe. Em um primeiro momento, décadas de 1970 e 1980, o conceito de Distrito Federal se descolou de sinônimo de Brasília. Brasília é a região central: Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte, Lago Sul, Lago Norte, mais adiante Sudoeste e reduzidíssimas adjacências). O Distrito Federal engloba as cidades-satélites, como a própria Ceilândia, Gama – regiões periféricas, ou entorno de Brasília, que acolhiam os incapazes de se manter no centro por conta dos altos custos dos imóveis e por consequência dos serviços da parte nobre pensada inicialmente na Missão Cruls¹¹ e concretizada pelo Plano de Metas de Juscelino Kubistchek, iniciada com a mudança da Capital Federal do Rio de Janeiro para o Centro-Oeste brasileiro.

Já nos anos 1990 aos dias atuais, tal conceito de região periférica, ou de cidade-satélite, ou entorno de Brasília, foi agregada ao novo evento chamado de Entorno do DF, regiões goianas e mineiras que devido às distâncias das capitais daqueles estados, viam no DF uma logística mais adaptável às suas necessidades. Parte dos excluídos de Brasília e ainda das cidades-satélites buscou o entorno como uma tentativa de sobrevivência em espaços em que a especulação imobiliária não inviabilizasse sua vida no Centro-Oeste brasileiro.

O potencial da educação envolvido nesta obra de Adirley Queirós chama atenção para questões centrais: moradia, cidadania, direitos e dignidade. O potencial que engloba a educação nesta obra cinematográfica indica variáveis ausentes para uma camada espessa da população. Na interrogação proposta no título da própria obra, a cidade não é uma só. A cidade é fatiada entre os que mais tiveram oportunidades e os que foram alijados historicamente de um processo social e econômico. Inclusive, parte da história da cidade é uma história assentada na grilagem de terras¹². A produção de Adirley Queirós coaduna com as preocupações de Santos (2000) e de Ribeiro (2008), quando toca em um ponto problemático da história do Distrito Federal, e isso aponta nossa discussão que vincula cinema e educação.

11 “Sonhada por dois séculos, a criação de Brasília – inaugurada no dia 21 de abril de 1960 – começou com projetos esboçados desde o período colonial. No século 18 o governo português já cogitava a possibilidade de transferir a capital do Brasil para o interior – medida que foi defendida em outros momentos históricos. Em 1892, a proposta começou a se consolidar, quando o então presidente Floriano Peixoto determinou que uma comissão de cientistas explorasse o Planalto Central e demarcasse a área que seria destinada ao Distrito Federal”. (SENADO FEDERAL, 1999).

12 O termo grilagem vem da descrição de uma prática antiga de envelhecer documentos forjados para conseguir a posse de determinada área de terra. Os papéis falsificados eram colocados em uma caixa com grilos, adquirindo um aspecto e coloração de antiguidade e/ou ação do tempo, dando ao proprietário do documento um “ar” de dono daquela parte de terra ao longo do tempo. (MONTALVAN, 2009).

Cinema e educação convergem na obra de Adirley Queirós no sentido de que as pessoas que moram nessas cidades muitas vezes não percebem a perversidade histórica na qual estão inseridas, achando normal suas cidades serem consideradas espaços de marginalidade quando, na verdade, há uma engrenagem de exclusão em pleno funcionamento que impulsiona o desenvolvimento de espaços sociais cada vez mais homogêneos e cada vez mais segregados. O cinema, assim, retoma seu potencial de prática social com finalidade de conscientização e de emancipação, criando e oportunizando novos olhares sobre a realidade.

À guisa de conclusão

Nosso intento ao apresentar esse trabalho foi o de problematizar a relação entre o cinema e a educação, entendendo-a como complexa e cheia de desafios, como o é toda e qualquer ação educativa que não se aparta da realidade social, ainda que não necessariamente seja colada a ela, na qual emerge e sobre a qual retorna para ultrapassá-la e transformá-la ou reproduzi-la, reafirmando-a, negando-a e/ou reinventando-a. O cinema, assim compreendido, também educa.

Gostaríamos de concluir transcrevendo as palavras de um grande cineasta que na sua experiência da dureza da vida em sua infância, já em tenra idade, nos ensaios do ser professor, mas que a roda da vida o transformou em um cineasta, assim narrou em uma entrevista a Vicent Ostria, na revista *Les Inrockuptibles*, no ano de 1995, que tipo de mestre ele seria:

Como na nossa rua ninguém sabia ler nem escrever, minha mãe, que é muito esperta, montou uma espécie de empresa: ela e eu – que era muito adiantado para a minha idade – escrevíamos cartas que os vizinhos ditavam e líamos as que recebiam. Depois a minha mãe montou um negócio ainda mais sofisticado. Como eu era tão inteligente, já sabia tantas coisas, enquanto os outros não sabia nada, ela fez de mim um professor primário. Por volta das nove horas da noite, depois do trabalho nos campos, as pessoas – que eram mais velhas que eu, tinham cerca de 15 a 20 anos – vinham à nossa casa, vestidas como se fossem ao médico, e eu as ensinava a ler, escrever e a contar. O incrível é que minha mãe tivesse a ideia de fazer de mim um professor aos oito anos. [Risos.] Às vezes algumas das minhas atrizes vão à televisão e dizem: “Pedro é muito exigente, pede muito de nós”. Outro dia, ao ouvir isso, minha mãe comentou: “Elas dizem que ele é exigente, mas já era assim quando pequeno.” [Risos.] Quando eu dava aula, as pessoas se queixavam: “Como Pedro é severo!” É muito divertido, eu devia fazer um filme sobre isso. (STRAUSS, 2008, p. 8).

Como se pode perceber, no final do trecho, a menção à intenção de transformar tal narrativa em roteiro ou parte dele, se tornou realidade no filme “Dolor y gloria” estreado este ano, 2019, nos cinemas. Nas palavras de Strauss (2008, p. 8-9), Almodóvar tem uma ideia de escola e educação “fora das convenções, num deslocamento que concede espaço à disciplina, ao mesmo tempo que se abre à imaginação de passar à ação, de fazer um filme”, e mais adiante arremata: “[...] vemos o rigor de um cineasta e como, para ele, isso leva a uma inventividade livre”.

Retomando a ideia boudiesiana apresentada na introdução deste escrito, a de que a arte e o cinema nos propiciam uma interessante perspectiva de entendimento de olhares que despertam gostos, sensações e pensamentos que vinculam, ou não, aquele que vê o filme à sua realidade pessoal e social em seus múltiplos aspectos, indicando pertencimentos e filiações ideológicas e políticas, ainda que não confessadas, também nos coloca diante da complexidade e, por que não dizer, da eterna inexatidão do que é sermos humanos, inclusive pela marca do devir que também nos constitui.

Assim, a experiência filmica oportuniza múltiplas referencialidades culturais que podem ir desde um mergulho na própria história pessoal do expectador e a experiências estéticas e antropológicas de alteridades que podem fazê-lo imergir e emergir desse mergulho, com novos olhares sobre si e sobre o Outro em sua complexidade e diversidade, ainda que estranha, mas em toda sua inteireza e dignidade. Ensejando, assim, visibilidades onde outrora não se enxergava na penumbra dos sentimentos, emoções e modos diversos de pensar, alargando horizontes que outrora eram estreitados. Afinal, isso não é educar?

Referências

A CIDADE é uma só? Adirley Queirós. Ceilândia: Ceicine, Cinco da Norte CEI, 400 Filmes, 2011. 1 DVD (79 min.), widescreen, cor. Produzido por Ceicine, Cinco da Norte CEI, 400 Filmes.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e153836, 2017.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Geraldo (org.). *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Cinema: imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MERLEAU-PONTY, Marcel. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 101-117.

MONTALVAN, Henrique. *Apropriação, roubo e usurpação: breve história da ocupação de terras no Brasil*. São Paulo, UNESP, 2009.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica*. São Paulo: É Realizações, 2014.

READ, Herbert. A poesia e o filme. In: GRÜNNEWALD, José L. *A ideia do cinema*. Tradução: José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1969. p. 41-46.

RESNAIS, Alain. Jogar com o tempo. In: GRÜNNEWALD, José L. *A ideia do cinema*. Tradução: José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1969. p. 123-137.

RIBEIRO, Gustavo L. *O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENADO FEDERAL. *Do quadrilátero Cruls ao patrimônio histórico e cultural da humanidade*. 1999. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasilia50anos/not02.asp>. Acesso em: 20 set. 2019.

STRAUSS, Frédéric. *Conversas com Almodóvar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

TURNER, Graemer. *O cinema como prática social*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAPÍTULO IV

Como endereçar os desafios da educação com base no impacto da inovação tecnológica no mundo atual?

Emílio Munaro Junior¹³

Anelise Pereira Sihler¹⁴

Sandra Mara Bessa¹⁵

Vivemos num cenário de mudanças com alterações cada vez mais velozes, em que processos, pessoas e estruturas precisam ser flexíveis para acompanharem a fluidez das exigências organizacionais diante de uma empregabilidade instável e um mercado que exige competências de um novo profissional que consiga se readequar e trazer a inovação e a criatividade em suas propostas.

Essa explosão tecnológica ocorrida na sociedade do conhecimento vem alterando as relações sociais e o modo como as pessoas pensam e reagem frente a determinadas situações. Dessa maneira, alteram-se também as formas de trabalho e, consequentemente, o modo como nos preparamos para nos adequar às mudanças que ocorrem. Não raro temos constatado tipos de empresas e profissões desaparecerem.

E as Instituições de Ensino estão preparando estudantes para tal realidade? Pensar numa escola alinhada com nossa era é pensar em instituições que integrem trabalho, aprendizagem efetiva e lazer, para que as pessoas alcancem

13 Vice-presidente de Desenvolvimento de Negócios Globais e Comunicação do Instituto Ayrton Senna. E-mail: emunaro@ias.org.br

14 Mestre em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: aneliseps@yahoo.com.br

15 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: marabessa@gmail.com

suas necessidades de beleza, amor, brincadeira e convivência e, assim, façam jus às demandas emergentes do mercado de trabalho (DE MASI, 2000).

Para que essa escola proponha uma profissionalização bem-sucedida, há que se preocupar com o desenvolvimento da competência de aprender a aprender que se dá por meios os mais diversos. O fundamental é buscar atualização continuada com estudos científicos, visão holística e, de forma especial, com um planejamento que possa estruturar as melhores estratégias e condições para a concretização daquilo que se almeja.

As novas formas de ensinar e de aprender representam, assim, uma realidade desafiadora para o contexto educacional, desde os tenros momentos da primeira fase escolar até a formação universitária do estudante. As tecnologias alteraram e continuam alterando o cenário social e, consequentemente, modificam interesses, motivações e expectativas de estudantes e futuros profissionais. Em relação a tais transformações, refere Valente (1999, p. 4):

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Integrar tecnologias como uma maneira de trazer de modo rápido as informações e prover o aprendizado continuado aos contextos educativos formais, pressupõe uma educação global, na qual professores e alunos participam conjuntamente e de forma recíproca da construção e da reconstrução da aprendizagem. Para tal união das tecnologias da informação e da comunicação numa perspectiva de aprender fazendo, é primordial que se pense para além dos aspectos técnicos e se enxergue o ser humano que está atrás da máquina, com todas as suas necessidades e expectativas.

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. (KENSKI, 2004, p. 23).

A comunicação se torna poderosa quando vai ao encontro das expectativas e grau da motivação do aluno para a consolidação do processo de aprendizagem. Para que exista a construção do conhecimento, é imprescindível que haja a discussão, a colaboração e a interação ao longo das atividades. É dessa forma que a aprendizagem se torna significativa, pois está imbricada pela emoção e possibilita a internalização do que se aprende a partir do diálogo com o conhecimento e com o outro que participa do processo educativo, seja ele o professor ou o colega.

As dificuldades enfrentadas para trazer esse novo modelo nos obrigam a repensar a função docente e as estruturas da organização dos espaços de aprendizagem. Novas gerações de professores assumem a transdisciplinaridade e o compromisso de serem os articuladores, mediadores e gestores de ambientes educacionais estimulantes e condicionados para a aprendizagem permanente. Lévy (2000) faz uma reflexão sobre a interação, valorizando o trabalho de parceria cognitiva e citando a necessidade de superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. O foco, assim, deixa de ser o conteúdo e passa a ser o processo de aprender, sendo necessário que se imprima direção para a apropriação do conhecimento que se dá na interação social de forma colaborativa, o que remonta aos conceitos de educação pregados por Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

As propostas mais recentes para uma educação efetiva destacam a colaboração entre os atores e a necessária flexibilidade que se impõe, substituindo a relação hierárquica pela parceria entre o professor e estudante, enfatizando a afetividade entre os envolvidos na ação recíproca do ensinar e do aprender. Essas mudanças impactam diretamente não só na atuação do professor e do aluno, mas também na relação que se estabelece na comunidade escolar como um todo na medida em que essa nova forma de interagir e ver o mundo pressupõe diálogo autêntico e aberto nas mais diversas instâncias. É a aprendizagem que se constrói muitas vezes por meio do currículo oculto, sem que o percebamos.

O docente, sob essa perspectiva, é um educador que já não impõe o conhecimento, mas promove um processo de mediação em que aceita a indeterminação e comprehende a complexidade. É um sujeito que se coloca também na posição de um aprendiz, de um professor-aluno e que deixa de ser o dono da verdade. Prepara o indivíduo para se relacionar com a incerteza e se aproveita do conhecimento individual e das experiências práticas de seus alunos para ajudar na construção de novos conhecimentos. Altenfelder (2015, p. 11) afirma:

O professor, portanto, atua como mediador ao estabelecer objetivos de aprendizagem relevantes para a realidade, interesse e contexto do aluno, identificando aquilo que este já sabe, o que pode fazer sozinho e de que tipo de ajuda necessita para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A linguagem utilizada nos recursos, assim como os próprios recursos, tais como textos de apoio, participação em fóruns de discussão, uso de aplicativos, dentre muitos outros, precisam trazer o foco para a interatividade, dialogicidade, reflexão crítica, remetendo o estudante a novas descobertas. Carvalho (2019, p. 3) pontua:

As facilidades técnicas oferecidas pelos computadores também possibilitam a exploração de um leque ilimitado de ações pedagógicas, permitindo uma grande diversidade de atividades. O professor deve, então, pesquisar, conhecer o que as novas tecnologias têm a oferecer a fim de tornar suas aulas mais instigantes, criando condições de aprendizagem por meio de recursos computacionais, dentre os quais se destacam os aplicativos de programas para produção de textos, planilhas, gráficos, jogos educativos, internet, entre outros. Isto significa que ele deve deixar de ser o repassador dos conhecimentos e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem facilitando o processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

As demandas e as exigências para uma utilização potencializada das tecnologias impõem às Instituições a necessidade de transformar a formação de professores para atuarem de forma adequada. Lembrando que, além de fomentar a curiosidade e instigar o estudante, o professor precisa caracterizar-se não apenas como referência acadêmica, mas especialmente como referência humana. Demo (2008) considera que as Tecnologias de Informação e Comunicação são transformadoras e necessariamente passam pelas mãos dos docentes, afirmando que a verdadeira transformação se dá pela atuação socrática do professor.

Isso implica dizer que, para além das ferramentas digitais que se utiliza em sala de aula, precisamos mudar o *modus operandi*. De nada vale alterar os recursos se isso não implica alteração no processo. Um claro exemplo disso está no uso de tablets em lugar dos livros. Se a alteração for somente essa, altera-se o suporte de leitura que não traz para a aprendizagem um impacto efetivo. A leitura será a mesma se não for direcionada para uma ação diferenciada nos suportes. Qual a vantagem que há em utilizar o tablet se o destino for o mesmo?

Refletir sobre estas questões põe o docente no papel de pesquisador. Nunca é tarde para retomar o conceito de professor reflexivo que está revendo sua práxis continuamente de forma a reorganizar o seu fazer diante das mudanças, especialmente, as advindas das inovações tecnológicas. O professor, assim como os demais profissionais, precisa, nesse momento, rever metodologias, ferramentas, recursos, ideologias. Há que se revolucionar o fazer pedagógico de maneira a alcançar uma juventude que é nativa digital e não suporta mais os modelos hierarquizados e conservadores de aprendizagem. Segundo Carvalho (2019, p. 5),

[...] a utilização efetiva das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A utilização das tecnologias, no mundo atual, está fortemente inserida nessas exigências. Além disso, nunca houve tanta informação e conhecimentos disponíveis num espaço de tempo tão curto.

Sendo o professor um sujeito construído social, cultural e historicamente, esse processo de ensinar não se dá de forma neutra, mas está impregnado de sua forma de ser e de estar no mundo. Daí a importância da formação em serviço para a docência. Não se pode afastar o professor dessa possibilidade (imprescindível) de estar se atualizando e ressignificando sua ação, considerando ainda aspectos como a afetividade e a motivação, as diferentes formas de aprender, as contribuições da neurociência e as possibilidades tecnológicas. Paulo Freire nos alerta para esse constante processo de formação:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259).

Mas estará apenas na formação do professor a solução para nossa questão inicial: “Como endereçar os desafios da educação com base no impacto da inovação tecnológica no mundo atual?”. Sabemos que não é bem assim. Caso

contrário, estaríamos imputando aos professores todos os males de nossa educação atual. No entanto, sabemos que qualquer movimento em educação que não tenha a adesão de professores está fadado ao fracasso, pois independente de qualquer decisão, quando se fecha a porta da sala de aula (mesmo as virtuais), é o professor que decide como se dará o processo educativo ali proposto.

São muitos os desafios envolvidos nesse processo de educar por meio das tecnologias. Entre eles, está o de encarar o impacto dessas tecnologias na formação de nossas crianças e jovens. A opção intencional e consciente do uso de tecnologias como fonte de aprendizagem impele os educadores a buscarem informações sobre a natureza, a utilidade e o bom uso das soluções tecnológicas e suas consequências. Deve-se avaliar se as ferramentas tecnológicas se configuram de fato como estratégia efetiva para que haja aprendizagem ou para atender às especificidades curriculares de um curso, programa ou aula. Em outras palavras, não podemos usar determinada tecnologia pela tecnologia simplesmente.

Essas ferramentas devem potencializar a aprendizagem, romper as barreiras de tempo e espaço, possibilitar novas formas de interação nos mais diferentes níveis: professor/professor, professor/aluno, professor/gestores, escola/família. Há que se considerar, no entanto, que a decisão de investir ou não no uso de tecnologias e novas metodologias deve considerar os custos, o conhecimento dos docentes para utilizá-las e a disponibilidade institucional de apoiar as mudanças necessárias. Sobre a importância das instituições investirem no uso dessas tecnologias, Fava (2012, p. 1) destaca:

O sucesso e a perenidade de uma instituição se darão não só por conteúdos eficientemente organizados e permanentemente atualizados, mas pela oferta de um ensino estruturado, em que são disponibilizados ao professor materiais didáticos desenvolvidos de forma coletiva e que provoquem o aluno a pensar. Também, pela adaptação as diversas mídias, pela ludicização dos conteúdos através de objetos de aprendizagem como games, animações e simulações e pela capacidade de ensinar através da jogabilidade.

Embora, haja um reconhecimento das vantagens do uso dessas tecnologias, são muitos os críticos do uso excessivo que crianças e jovens têm feito delas. Alegações como a falta de leitura, de contato social presencial, de acesso a conteúdos inapropriados são constantes. Nesse sentido, a educação tem sido o foco de muitas discussões como resposta aos problemas decorrentes do uso excessivo e inadequado da tecnologia por jovens e adolescentes. Mais uma vez,

vemos a educação sendo convidada a se responsabilizar pelo cuidado com a formação desse grupo.

Assim, não podemos nos furtar à reflexão sobre a cidadania digital. O que se deve considerar é a imprescindibilidade de desenvolver, por meio do uso de tecnologias na educação, a capacidade de:

- 1) Refletir sobre o conteúdo a que estão expostos.
- 2) Reconhecer a existência de *Fake News*.
- 3) Selecionar as informações pertinentes a determinados contextos.
- 4) Fazer perguntas apropriadas.
- 5) Pensar criticamente sobre a experiência.
- 6) Aplicar o conhecimento adquirido na solução de problemas.

Dessa forma, o sujeito aluno aprenderá a fazer um uso adequado e efetivo das ferramentas tecnológicas e suas diferentes mídias de maneira que a aprendizagem aconteça de forma inclusiva, responsável e crítica. Dito de outra forma, deve-se preocupar em ofertar uma experiência digital positiva e criativa que esteja ao alcance de todos. Hoje, a realidade mostra que o uso das tecnologias só amplia o fosso entre aqueles que têm acesso e os que não têm.

Um dos desafios é investir em pesquisas que subsídiam práticas diferenciadas de aprendizagem e o aprofundamento dessas questões. A inconformidade com a realidade é que nos mobiliza à busca de soluções alternativas e inovadoras que contribuam para processos formativos mais qualificados e efetivos. Desta feita, muito há que ser desenvolvido, experimentado e produzido. De acordo com Morin (2007, p. 11), precisamos:

[...] estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania.

No que se refere à democratização da educação, deve-se considerar que, como seres singulares, aprendemos de forma peculiar e muito específica. Nesse sentido, o uso de diferentes mídias bem como a utilização de metodologias ativas possibilita que se considerem as múltiplas inteligências. É fundamental

aqui se pensar na possibilidade de se superar inclusive a ausência de recursos e elaborar projetos que atendam às necessidades locais, contribuindo para o engajamento da comunidade que passa a ver significado na aprendizagem e na existência mesma da escola.

Para Silva, Cordeiro e Silva (2014), a ausência de recursos tecnológicos não pode ser um limitador para a ação criativa do professor. Para tornar os espaços de aprendizagem envolventes e significativos, espera-se a criação de estratégias didáticas diferenciadas, criativas, inovadoras, que possibilitem aflorar a criatividade dos alunos, tornar espontâneas as expressões de suas ideias. Ao optar por uma estratégia, o professor deve levar em conta a complexa e multidimensional natureza humana nas dimensões física, cognitiva, psíquica, emocional e espiritual.

A geração atual exige a superação da educação tradicional, em que a metodologia se restringe às quatro paredes de uma sala de aula. A informação disponível nas diferentes mídias assume para as crianças, jovens e adultos uma dimensão enorme e convidativa com as quais a escola não tem como competir. A dinamicidade, a colaboratividade e o compartilhamento trazem possibilidades de aprendizagem e de motivação inegáveis.

Todo esse processo se baseia no que chamamos de aprendizagem ativa, que se baseia em um método de ensino e de aprendizagem em que o professor supera o modelo de transmissão de conhecimento e passa a ser mediador de um processo educativo que contribua para o empoderamento de crianças e de jovens para que possam mudar suas realidades, assim como das comunidades em que vivem. Ao mesmo tempo, o aluno protagoniza sua aprendizagem, especulando, desenvolvendo competências, construindo novos conhecimentos, compartilhando saberes. De outra forma, passam a ser agentes ativos de sua aprendizagem, criando e recriando possibilidades.

Retomando o exemplo dado anteriormente no texto, a utilização do tablet só toma sentido se pudermos usufruir de seus múltiplos recursos midiáticos. Por exemplo, quantas visitas a museus virtuais ou cibermuseus podem enriquecer uma aula de literatura e arte? Quanto hipertextual pode ser um material de um livro? Quantos filmes podemos assistir, ilustrando fatos históricos? Quantos objetos de aprendizagem podem nos levar aos mais diferentes meandros da ciência? Tudo isso ali à mão de cada aluno e professor. Quão grandes podem ser as possibilidades de pesquisa!

Mas uma pesquisa pronta só determinará o que já se faz hoje: cópias de textos que, como colcha de retalhos, compõem a produção a ser entregue. É possível dizer que muitos professores induzem seus alunos ao ‘copia e cola’.

Pesquisas sem sentido, sem qualquer desafio, sem alinhamento com os interesses do estudante não produzem o efeito esperado. A saída está na problematização: as pesquisas devem ser fonte de consultas para a solução de problemas instigantes que exijam compreensão, análise e síntese.

A esse respeito seria correto afirmar que não importa a metodologia especificamente. Não há uma única forma correta de se ensinar e de se aprender. O essencial é que se promovam espaços de discussão, diálogo, reflexão. Estudos de caso, *cases*, games, mapas conceituais, infográficos, sala de aula invertida, *pear instruction, design thinking, dropping knowledge* (perguntas e respostas para problemas da comunidade). Há ainda tantíssimas experiências com programação e robótica adotadas como política pública em municípios brasileiros. São inúmeras as possibilidades, e o professor pode contribuir de maneira efetiva para que ações assim se concretizem.

Outra possibilidade que tem tido muito sucesso é o uso de aplicativos educacionais utilizados para se fazer *quiz* (perguntas) de maneira muito divertida e dinâmica. Dentre eles, podemos citar o Socrative, Power Point, Kahoot e Plickers. São aplicativos bastante interativos que divertem enquanto ensinam. Organizados como jogos podem gerar uma competição em sala para complementar alguma pesquisa de maneira individual ou em grupos.

A escola, dessa forma, relaciona-se de maneira diversa com o aluno, dando-lhe o sentimento de pertença, de fazer parte de um projeto que também é seu, já que passa a assumir a centralidade do processo de aprendizagem. As escolhas metodológicas devem manter uma aderência com os objetivos que se quer alcançar. Caso a opção seja por desenvolver a autonomia, devemos oferecer problemas cada vez mais complexos em que o aluno possa avançar na busca de soluções à medida que se envolve com a proposta. Caso desejemos que o aluno desenvolva a criatividade, devemos apresentar situações com maior liberdade e flexibilidade na busca de soluções.

Se recorrêssemos às teorias da administração, estaríamos falando de clima organizacional propício à aprendizagem. É esse o intuito. Valorizar o capital humano e criar um ambiente propício à busca curiosa de soluções para problemas reais, próximos, que incomodam. Para se alcançar tal feito, é preciso antes de mais nada que professores e gestores se abram à escuta atenta para o que a comunidade tem a dizer. Mais uma vez, corroboramos que é no diálogo e, por meio dele, que a aprendizagem se concretiza.

No tocante à nossa questão inicial, é fundamental apontar alguns caminhos. Sim, caminhos, pois nada mais são do que direções para vencer os desafios que estão postos diante dos incontáveis obstáculos e possibilidades do uso

das tecnologias em educação. Dentre estes caminhos, é fundamental:

1. Seduzir o professor para a aprendizagem mediada por tecnologias.
2. Desconstruir o formato tradicional de sala de aula, apresentando aos professores metodologias ativas inovadoras.
3. Ampliar o acesso à internet e computadores nas escolas.
4. Prever momentos de trocas e vivências entre os professores de maneira a propiciar um ambiente rico em inovação.
5. Estimular a aprendizagem significativa para além de conteúdos anedóticos e sem sentido para o aluno.
6. Trabalhar em grupo para desenvolver a colaboratividade e a criação de redes de aprendizagem.

Como dissemos anteriormente, o aluno dessa geração comporta-se diferentemente em relação às informações disponíveis. Há um incrível volume de informações, as quais, no entanto, são apreendidas de forma superficial. Por outro lado, este mesmo aluno transita nesse ciberespaço de maneira bem natural, apresentando saberes bastante avançados no que diz respeito ao uso dessas tecnologias e a relação em redes. A questão central a que levam esses caminhos é compreender como mobilizar, na prática, esses saberes em favor da aprendizagem escolar.

Para além da ação do docente em sala de aula como ação individualizada, é preciso pensar sistematicamente de maneira a alcançar a inclusão digital que desejamos, o que requer planejamento e vontade política. Segundo a Microsoft (2010), o processo de transformação social passa pelos seguintes aspectos:

- 1) Educação de qualidade mundial para apoiar o crescimento econômico;
- 2) Educação de qualidade para comunidades carentes;
- 3) Recursos de treinamento para jovens e adultos trabalhadores;
- 4) Melhorar a infraestrutura do sistema de ensino;
- 5) Tecnologias de Informação em sala de aula para melhorar o desempenho;
- 6) Atrair e desenvolver educadores qualificados.

No tocante à efetividade dessas ações que todos os atores sociais envolvidos com a educação, sejam gestores públicos ou comunidade escolar, tenham a consciência de sua responsabilidade nos processos de inovação e transforma-

ção social. Nossas ações e decisões presentes impactam a sociedade em que vivemos e podem determinar seu futuro. As formas de conhecer e de saber foram transformadas pelas tecnologias. Hoje a sociedade requer das pessoas muito mais do que a mera alfabetização e muito mais que a memorização de conteúdos (BESSA; CIGANDA, 2014). E no Brasil, o desafio é ainda maior, pois continuamos tendo milhões de pessoas analfabetas de fato, outros tantos analfabetos funcionais, além dos analfabetos digitais.

É importante dizer que não há resposta definitiva para as questões propostas ao longo desse texto, mas indicativos de que as tecnologias evoluem ainda mais e nos cabe pensar em como utilizá-las em favor da educação. Sabemos, entretanto, que os professores necessitam receber o devido apoio para se preparar e promover espaços de aprendizagem que gerem possibilidades de seleção, uso, integração e avaliação do conhecimento disponibilizados por meio das novas tecnologias.

Ressalte-se o papel crucial dos gestores do espaço educativo no sentido de dar as condições para pensar a escola no momento presente. Estamos na era digital e precisamos compreender as dinâmicas e o impacto dessas tecnologias para a educação. É na escola que toda a comunidade escolar se apropriará dessa nova realidade em um processo de ressignificação e reconstrução de práticas.

Devemos salientar ainda que há que se oportunizar ao aluno um Projeto de Vida, em que o autoconhecimento possibilite o reconhecimento do outro. Nossos jovens e crianças têm direito ao sonho. Precisam acreditar que há possibilidade de superação, que podem criar um futuro e fazer parte da transformação de que precisamos. É preciso, enfim, superar o medo do desconhecido, da escuridão.

*“Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes
Acesas agora
O que foi escondido
É o que se escondeu
E o que foi prometido
Ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens! Tão jovens!”*

(Legião Urbana)

Referências

- ALTENFELDER, Anna H. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019.
- BESSA, Sandra M. S.; CIGANDA, Janaína M. Tecnologias Educacionais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: DANTAS, Lúcio G.; MACHADO, M. J. *Tecnologias e educação: Perspectivas para gestão, conhecimentos e prática docente*. São Paulo: FTD, 2014.
- CARVALHO, Rosiani. *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- DE MASI, Domenico. *O futuro do Trabalho*. Brasília: UnB, 2000.
- DEMO, Pedro. *TICs e educação*. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2012/04/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 10 set. de 2019.
- FAVA, Rui. *O ensino na sociedade digital*. 2012. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/o-ensino-na-sociedade-digital/>. Acesso em: 4 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. Carta aos Professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- LÉVY, Michael. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MICROSOFT. *Transformar a Educação*. Edu Tracker Microsoft Corporation, 07/2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/institutocrescer/educacao-inovadora-por-emilio-munaro-microsoft>. Acesso em: 23 set. 2019.
- MORIN, José. Mídias e Educação. In: *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.
- SILVA, Ana P. C.; CORDEIRO, Bernadete M. P.; SILVA, Chris A. da. As tecnologias digitais chegaram! O que fazer? Formas inovadoras de aprender. In: DANTAS, Lúcio G.; MACHADO, Michelle J. *Tecnologias e educação: Perspectivas para gestão, conhecimentos e prática docente*. São Paulo: FTD, 2014.
- VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, José A. (org.). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: UNICAMP / NIED, 1999. p. 01-27.

CAPÍTULO V

Internacionalização na Educação Básica – Tendências e Desafios

Luiz Síveres¹⁶

A Universidade Católica de Brasília, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou nos dias 26 e 27 de março de 2019 o Congresso Internacional, com o tema: “Internacionalização da Educação Básica e Superior – desafios, perspectivas e experiências”. No conjunto das distintas atividades, foi realizada uma mesa redonda para discutir a “Internacionalização na educação básica – tendências e desafios”, a qual foi coordenada pelo professor Luiz Síveres e contou com a participação de Priscila Cruz – Presidente do Movimento Todos pela Educação, Ítalo Modesto Cruz – da Unicef Brasil, e Alexandre André dos Santos – Presidente da FAP/DF.

Justamente nos dias do evento saiu o resultado do melhor professor do mundo de 2019, e o escolhido pelo Global Teacher Prize foi o professor queniano Peter Tabichi, que está dando aula em uma escola no Vale do Rift, no Quênia. Esta premiação é conhecida como o Nobel de Educação. Entre os finalistas desta premiação, pela primeira vez, esteve uma professora da rede municipal de São Paulo, Débora Garofalo, que desenvolve trabalhos de robótica com sucata no Ensino Fundamental. Mesmo estando em Dubai – Emirados Árabes – local da premiação, a referida professora enviou a seguinte mensagem aos alunos da sua escola: “Vocês são cidadãos do mundo. Não é o lugar que determina o que vocês podem ser. Por isso, abracem o mundo porque o mundo é de vocês”.

16 Pós-Doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: luiz.siveres@gmail.com

É no contexto desta mensagem vivencial que a reflexão sobre a internacionalização da educação básica, imbricada com as experiências partilhadas, poderia contribuir para ampliar os horizontes de compreensão de todo o processo educacional, buscando responder às tendências e aos desafios para se construir um projeto de vida e um programa educativo, no qual a dimensão da internacionalização pudesse estar contemplada, principalmente pela cooperação entre o local e o global.

Compreendendo a importância da experiência local, esta proposta precisaria estar contextualizada, portanto, no complexo sistema global. Um dos aspectos mais evidentes desta globalização é a dimensão econômica, mas que tem como princípio orientador a modernidade, que segundo Bauman (2001) é líquida. No entanto, além de definir o período histórico como líquido, o autor amplia esta analogia para as relações pessoais e sociais, para os espaços e tempos líquidos, e para o amor e a vida líquida. Enfim, todas as relações, sistemas e instituições estariam navegando neste oceano fluido e planetário.

Esta proposta vem superar, em parte, a compreensão de que a vida humana, as relações sociais e as instituições seriam sólidas, bem como, indicar um novo modo de ser e de realizar a própria condição humana, no contexto da fluidez, do movimento e nas constantes mudanças institucionais e sociais. Tal cenário foi potencializado, de maneira mais específica, pela pluralidade das inteligências, com o enfoque na inteligência artificial, bem como pela vinculação à expansão exponencial das tecnologias da informação. Além disso, percebe-se o avanço das ideias neoliberais, pelo acúmulo da riqueza para poucos e o aumento da pobreza para muitos, e pelos desequilíbrios sociais e naturais.

Na dinâmica transversal desta conjuntura encontra-se a educação, que por um lado é protagonista para potencializar esta realidade, mas por outro é refém deste emaranhado, no qual se encontram, de uma forma ou outra, todos os sistemas educacionais. Um dos fatores que poderia reforçar o sistema educacional, como um processo que articula o local com o global, seria a internacionalização.

Para compreender, portanto, a relevância da internacionalização, da educação básica à educação superior, é preciso contextualizar a sua abrangência, que será feita, situando a globalização e a mundialização como as duas margens do mesmo rio, e a internacionalização como o movimento do rio que corre na direção do mar.

1. Duas margens do mesmo rio: globalização e mundialização

Os termos globalização e mundialização entraram na linguagem cultural e, por muitas vezes, foram compreendidos como sinônimos e, em alguns casos, com algumas diferenciações. Aqui pretende-se entendê-los, de forma figurativa, como duas margens do mesmo rio, isto é, fazendo parte de um mesmo cenário, porém com características específicas.

Assim, a globalização está demarcada pelo contexto do novo milênio que se revela de forma sistêmica, embora com distintas abordagens, porém o fenômeno transversal das conexões tecnológicas, das relações comerciais e das vinculações culturais está cada vez mais evidente e influencia os mais distintos grupos sociais, sejam eles locais ou globais.

Nesta compreensão é possível perceber um movimento acentuado de pessoas de um país para o outro, fator que se tornou proeminente com os refugiados; a circulação exponencial de informações de uma nuvem para a outra, principalmente com a popularização das tecnologias digitais; e, a circulação de mercadorias entre todos os segmentos sociais, aspecto que foi alavancado pela pulverização das lojas virtuais.

Estas dinâmicas revelam, por um lado, que passamos de movimentos circulares dentro de um mesmo país, para processos demarcados por múltiplas direções; de economias mais estatizantes, para procedimentos econômicos multilaterais; e, de forças integradoras nacionais, para regimes transacionais.

Estas características, juntamente com tantas outras, proporcionaram um conceito que foi identificado como globalização. Esta terminologia já foi identificada com diversos períodos históricos, mas a mais apreciada é aquela que se assemelha com a expansão territorial, demarcada pela descoberta do Novo Mundo. Esta experiência poderia ser definida, portanto, como o início da modernidade.

Mas tal entendimento evoluiu, significativamente, chegando ao período atual, com a nomenclatura de modernização. A modernização da globalização, segundo Herrera, “é um processo vertiginoso de mudanças, que afetam as relações entre países como parte de uma sociedade planetária” (2000, p. 21). Segundo o autor, as características principais deste processo são as dimensões econômicas, culturais e geopolíticas.

É perceptível, também, que na dinâmica desta expressão tridimensional, a dimensão econômica se tornou preponderante porque garantiu a concentração de capital por meio, principalmente, da especulação financeira. Mas é relevante, também, a dimensão cultural, e de modo expressivo pela influência das tecnologias da informação, bem como a manifestação geopolítica de sistemas

transnacionais, que dominam ou fragilizam a identidade da soberania nacional dos respectivos países.

Independentemente de um juízo de valor, este constructo da globalização trouxe muitos benefícios, mas fortaleceu também, conforme Herrera (2000), um processo desigual e até contraditório. Isto é, a universalização de um modelo de vida que se sobrepõe à diversidade de expressões culturais, certamente reforça a desigualdade entre as distintas populações do planeta, mas estaria reforçando, ao mesmo tempo, uma contradição com a cultura local ou a soberania nacional.

O elemento central deste princípio da desigualdade e da contradição é o mercado financeiro globalizado. A desigualdade, com a concentração de recursos, geralmente alocados em paraísos fiscais, transformou o restante do planeta num deserto, principalmente pelo empobrecimento da maioria das populações. Isto revela, também, uma enorme contradição porque com o aumento da produção de bens, os mesmos não foram disponibilizados para satisfazer às necessidades mínimas da população.

Todo este sistema tem, no entanto, como fator de inspiração, o neoliberalismo. Este sistema se caracteriza por manter um constante processo de crise, em âmbito global, para beneficiar aqueles que detêm o monopólio econômico e político, em detrimento do bem-estar social do conjunto da população. Neste sentido, a globalização seria muito mais uma dependência das economias locais, demandadas pelos mercados globais, que, geralmente, são transnacionais.

A mundialização, considerada a outra margem do rio, é um processo que define que a humanidade viva e conviva num mesmo espaço, seja regida por uma economia única e que os sistemas jurídicos sejam os mesmos para todos os habitantes do planeta (PÉREZ LINDO, 2000). Todo este procedimento potencializa uma produção que busca atender aos grupos transnacionais, fazendo com que também cresça a brecha entre os países e culturas menos desenvolvidos.

Neste contexto, a mundialização, conceito proposto pela Unesco, busca compreender a dinâmica externa que se impõe aos sistemas internos de educação dos distintos países. Para sobreviver a esta dinâmica, Carnoy (2002) sugere um posicionamento pautado na informação e na inovação. Isto é, estes dois movimentos seriam necessários para potencializar um processo de mundialização.

Neste contexto da mundialização houve um processo acentuado para que os países fizessem reformas educacionais, tendo no horizonte deste cumprimento, caracterizar-se como um suporte para a economia mundial. Assim, as agências como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico, tiveram um

papel essencial, principalmente na minimização do Estado em relação ao financiamento público e na maximização das instituições privadas. Tal procedimento tem seus objetivos principais, segundo Carnoy (2002), na descentralização e na privatização dos sistemas educacionais.

A mundialização, segundo Pérez Lindo, “é um processo pelo qual se estabelece um espaço econômico, social, político e cultural comum” (2000, p. 29). O autor também utiliza o conceito de mundialização para definir o que ele chama de “A era das mutações”, pautada, principalmente, no surgimento de uma economia e política universal, bem como na potencialização dos meios de comunicação social. Neste panorama, se os problemas são mundiais, a resposta aos mesmos deveria ser dada sob esta abordagem.

Portanto, no contexto de uma economia globalizada e de uma cultura mundializada, distintas iniciativas poderiam ser instituídas, mas no campo educativo o conhecimento tornou-se a estratégia central para navegar pelas ondas de um rio que é margeado por um lado pela globalização (Hardware) e por outro, pela mundialização (Software). A este rio que corre entre estas margens estamos nomeando de internacionalização.

2. O rio da internacionalização corre em direção ao mar

Os modelos mecanicistas começaram a dar lugar aos paradigmas mais holísticos, em parte porque a globalização e a mundialização começaram a fortalecer um movimento de internacionalização. Passou-se, assim, da unidade para a diversidade, da uniformidade para a pluridiversidade, da disciplinaridade para a multidisciplinaridade.

No relatório para a Unesco (DELORS *et al.*, 1998), já se anunciaava a passagem de uma comunidade local para uma sociedade mundial, com o cuidado, porém, de um equilíbrio entre ser cidadão do mundo e estar enraizado na cultura do seu país e nas experiências da sua comunidade. Para que isto seja efetivo, tornou-se necessário ultrapassar algumas tensões, tais como a referência ao global e local, à tradição e modernidade, à competição e cooperação, e ao material e espiritual.

Diante destas tensões, segundo Delors *et al.* (1998, p. 16), “a educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades”. Na proposição destes espaços, a saber, o mundo, a comunidade e a pessoa, potencializariam a oportunidade de

se pensar na constituição de “uma sociedade educativa”, na qual todos estariam envolvidos num processo de ensino e aprendizagem, e todos os espaços seriam considerados de formulação do conhecimento e do pensamento.

Na sequência, outro documento importante da Unesco (1999) sugere que não é possível, aos sistemas educacionais, ficarem sentados nas margens da globalização e da mundialização, mas precisam se lançar no rio da internacionalização, que pode se transformar num poderoso instrumento de cooperação, seja por meio da mobilidade estudantil, do intercâmbio entre professores, ou pelo acordo de agências internacionais.

Este procedimento é reforçado pela recomendação da Unesco de que, tanto para a atualidade quanto para o futuro, “os governos e as sociedades que querem tomar decisões inteligentes devem levar em consideração os prolongamentos prováveis das ações de outros países e de outros parceiros econômicos espalhados no mundo” (UNESCO, 1999, p. 264). Tal posicionamento exige a iniciativa de propor aos outros países uma interlocução, bem como, dispor de processos e instituições que possam acolher as propostas de outros países.

A cooperação internacional é um procedimento que pretende unir o local e o global, a aldeia e o mundo, o regional e o internacional. Foi neste sentido que o Relatório Delors assumiu o conceito de um “tesouro a descobrir”, tendo como referência a fábula ‘O lavrador e seus filhos’, de La Fontaine, que assim se exprime: “Evitai (disse o lavrador) vender a herança, que de nossos pais nos veio, esconde um tesouro em seu seio. Mas ao morrer o sábio pai fez-lhes esta confissão: O tesouro está na educação”.

Tendo como referência esta fábula, a educação deveria ocupar-se das raízes e dos frutos, das sementes e das flores, da herança e da esperança. Considerando que muito já foi sistematizado e compreendido sobre as raízes, as sementes e a herança, deseja-se neste trabalho refletir um pouco sobre as flores e frutos, bem como com a esperança. Apesar das contradições e dos paradoxos, é necessário estabelecer alguns critérios éticos para que um horizonte de esperança possa ser visualizado no contexto atual.

Tal encaminhamento está ancorado na proposição do Relatório para a Unesco, com a seguinte descrição: “O novo século é, em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança” (DELORS *et al.*, 1998, p. 224). Esta esperança tem como sujeitos o ser humano e a comunidade humanizadora, que por meio da educação, podem criar uma nova ordem social, na qual todos tenham a possibilidade de participar ativamente de um processo de desenvolvimento pessoal e social, buscando construir uma sociedade sustentável e garantir a plena dignidade do ser humano.

Com base neste enunciado, a humanidade, neste novo milênio, precisa incorporar nos seus sistemas educacionais a percepção de que estamos inseridos numa sociedade mundial e que os processos educativos necessitam formar para uma realidade multicultural, bem como, cultivar em cada experiência educativa a possibilidade de ampliar suas fronteiras conceituais e atitudinais, por meio da internacionalização.

Para dar densidade a esta proposta, segundo Delors *et al.* (1998), três sujeitos deveriam assumir a responsabilidade para desencadear as reformas na educação, que seriam a comunidade local por meio dos pais e professores, as autoridades oficiais e a comunidade internacional. Considerando, portanto, o escopo desta reflexão, é oportuno explorar a contribuição que o processo de internacionalização poderia dar à dinâmica educativa.

3. Nascente e destino comum

Considerando as margens da globalização e mundialização, bem como a internacionalização como um rio que corre em direção ao mar, é oportuno observar o barco da educação, que vai navegando de uma nascente, mas está se dirigindo para um destino comum. Para contribuir com esta proposta, durante o referido Congresso Internacional, foram partilhadas duas experiências, uma com um enfoque mais nacional (nascente), feita por Priscila Cruz, do Movimento Todos pela Educação, e a outra mais internacional (destino comum), realizada por Ítalo Modesto Dutra, representante da Unicef Brasil.

Priscila Cruz iniciou sua participação destacando que a educação é um direito, mas defendeu uma educação de qualidade e que a mesma seja considerada uma política pública. Porém, a falta de política pública, principalmente na educação básica, atinge justamente aquelas crianças que nunca vamos conhecer, isto é, aquelas crianças que estão ausentes dos nossos olhares e das nossas opções. Daí a necessidade de uma política educativa voltada, preferencialmente, para este grupo social.

Na sua argumentação afirmou, categoricamente, que os países que conseguiram dar um salto de qualidade na educação básica, têm em comum o papel determinante do professor, com a respectiva formação, com um plano de carreira e dispõe das condições essenciais para desenvolver seu trabalho. Além disso, colocaram a educação no seu projeto de país, independente da forma de gestão, seja ela mais democrática ou mais hierárquica.

Para que a educação seja, de fato, um projeto de país, é preciso se unir para

fazer o país crescer, cuidar da saúde e ter qualidade de vida. Enfim, possibilitar que a população possa ser mais feliz e ter uma vida melhor e, para isso, é preciso uma educação pública de qualidade.

Se na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a avaliação fosse feita com alunos do quinto ano, o Brasil seria um exemplo para o mundo. Mas o problema é que perdemos as crianças antes deste estágio. Por outro lado, é possível perceber que em 10 anos o índice dobrou com alunos do quinto ano, e muito deste progresso deve-se aos municípios. Os sistemas municipais estão conseguindo fazer uma revolução no país.

Para que isso se efetive, é preciso parar com a pirotecnia e aprender a governar. Governar é olhar para os melhores dados, as evidências e fazer modelagem com política pública com os melhores exemplos. Neste sentido, é recomendado encadear os processos e negociar com as partes envolvidas. Mas este processo precisa, necessariamente, chegar na sala de aula e, para isso, é imprescindível que funcione um procedimento articulador e negociador por parte do gestor que, necessariamente, precisa saber governar.

No contexto da governança é aconselhado saber avaliar os efeitos. Assim, depois de ver o que deu certo ou não funcionou, é recomendado voltar à modelagem para, novamente, replicar ou dar continuidade ao ciclo. Por esta razão, governar é tão complexo quanto dar aula. Isto é, fazer gestão pública é difícil, daí a necessidade de uma escola de governo que poderia ajudar a fazer acontecer o ciclo completo da educação.

O investimento do governo brasileiro na educação é bastante expressivo. Investiu-se o dobro nos alunos, e os resultados, em matemática, praticamente continuam os mesmos. Por quais razões? Neste sentido, é recomendado que o montante investido na educação também impacte nos índices de progressão percebidos na educação básica.

Outra característica é a política do nosso tempo. A pergunta que sobressai é: quais são as medidas prioritárias de agora? Isto é, há 20 anos as prioridades eram outras, mas para hoje a prioridade é a primeira infância, porque ela está abandonada e, por isso, não participa das políticas da saúde, assistência, cultura ou esporte.

Outra iniciativa deveria ser uma política para despertar e formar os docentes do país. Como atrair os alunos do segundo grau para serem professores? Como os cursos de formação de professores poderiam preparar para a complexidade da educação, pensando nas condições de trabalho, numa carreira estimulante, ou numa avaliação para ajudar na formação dos professores?

Portanto, cuidar da primeira infância, fazer a reforma do ensino médio com itinerários formativos de qualidade, implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propor um financiamento mais distributivo e governança, são elementos que deveriam compor o pacote do nosso tempo, aspectos que poderiam contribuir, significativamente, com a solução dos desafios da educação básica no contexto da internacionalização.

Na sequência, houve a exposição de Ítalo Dutra, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), instituição que está presente em mais de 190 países, e tem como mandato fazer a defesa da convenção internacional da criança e adolescência. Estes protagonistas estão, de uma forma ou outra, vinculados a um processo educativo, e por isso, é preciso falar destes sujeitos na educação básica.

Neste cenário é possível perceber que os desafios são muitos, porém, de natureza diferente. Algumas questões, no entanto, são recorrentes, como é o caso do acesso e a qualidade da educação das crianças e adolescentes.

Naquilo que diz respeito ao acesso pode-se perceber que a universalização da educação básica é praticamente impossível. Os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 mostram que 2,8 milhões de crianças estavam fora da escola e isto é mais evidente em duas pontas, isto é, na primeira infância por causa da exclusão das famílias mais pobres. A outra ponta é o adolescente, que estaria abandonando a escola pela necessidade de desenvolver outras atividades pessoais ou profissionais. Outro dado revelador é que 7,2 milhões de crianças e adolescentes estão com dois anos de atraso no processo formativo e a grande maioria é de adolescentes de 15 a 17 anos. Segundo a avaliação do expositor, os adolescentes estão na escola, mas não conseguem aprender.

Naquilo que diz respeito especificamente à internacionalização, o currículo é um elemento interessante, porém não como lista de conteúdo, mas como um itinerário de aprendizagem. Neste caso, o Brasil sofre uma forte influência de dinâmicas curriculares de outros países, principalmente por meio dos resultados da aprendizagem destes países.

A avaliação de estudantes é recomendada e uma amostra do Brasil segue parâmetros que impactam na educação. Para isso, a BNCC recebeu uma série de influências de outros países, destacando-se as aprendizagens que foram colhidas naqueles países. Além de ser uma ajuda, ao mesmo tempo pode construir distorções, principalmente em âmbito local, porque dependendo da forma como se dá esta implementação, pode resultar numa exclusão ainda maior de crianças e adolescentes do processo educativo.

Neste procedimento avaliativo, duas questões são recorrentes, isto é,

aprovar continuamente, ou reprovar para que se possa ter uma nova chance de aprender. Estes são dois posicionamentos extremos e que podem contribuir para uma maior exclusão ainda no processo educacional.

Diante disso, o desafio se coloca: como incluir a todos? Sabemos incluir crianças e adolescentes com deficiência, mas é preciso pensar na inclusão de crianças e adolescentes que estão em outras formas de exclusão, a exemplo daquelas que residem nas cidades ribeirinhas ou no semiárido, bem como os negros e negras deste país.

Uma outra recomendação para desenvolver um processo de internacionalização são os objetivos do milênio – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), porque são uma possibilidade para que haja uma correlação com as finalidades da BNCC. Isto é, permitir que os ODS possam estar integrados na BNCC.

Além disso, a internacionalização é um fato inerente às políticas públicas nacionais. Um exemplo para esta iniciativa pode ser visualizado no estado do Maranhão, que se integrou ao projeto “Ganhe o Mundo”, por meio do qual os adolescentes se integram a programas de idioma, de esporte e de música de outros países. Além da experiência possibilitar aprendizagens aos adolescentes, o seu retorno certamente irá trazer muitos benefícios para a sua comunidade de origem.

Por fim, foi informado que a Unicef ainda está ajudando os municípios a irem ao encontro das crianças que estão fora da escola, por meio do projeto “Busca Ativa Escolar”, que propõe o slogan: “Fora da escola não pode”. Juntamente com as demais sugestões, esta seria uma possibilidade concreta para enfrentar as tendências da educação básica num contexto de internacionalização.

4. O encontro do rio com o mar

Após navegar pelo rio da cultura, cuja partida estava na sua nascente e cujo ponto de chegada estaria indicando para o horizonte do oceano, o barco da educação estaria encontrando-se com o mar. O rio simboliza a vivência local e o mar a experiência global. Neste percurso, no qual a educação fica navegando pelas marés dos rios e surfando nas ondas do mar, novas tendências se abrem e novos desafios são perceptíveis.

Quanto aos desafios da internacionalização, apesar de revelarem aspectos positivos, margeada pela globalização e mundialização e refletida nas experiências anteriores, é oportuno acolher a recomendação de Kazamias, ao afirmar que, neste contexto, destacam-se três sacrifícios em relação à educação, que são “a erosão da esfera pública, da democracia e da cidadania democrática; a

desprofissionalização e desqualificação dos professores; e o sacrifício do conhecimento humanístico e daquilo que podemos chamar, metaforicamente, de *paideia da alma*" (KAZAMIAS, 2012, p. 529).

Assim, para não expor a educação a estes sacrifícios, mas de modo especial à *paideia da alma*, segundo Kazamias (2012), é necessário desenvolver uma pedagogia humanista que atuaria em favor da criação de cidadãos democráticos, porém, com mentes e almas na Cosmópolis do conhecimento. O processo de aprendizagem estaria, no entanto, assentado nos seguintes valores: caráter, comunidade, inclusão, integridade, justiça, sabedoria, responsabilidade, amizade e pensamento crítico.

Ao mesmo tempo é recomendado indicar algumas tendências que estão influenciando tanto a cultura quanto os processos educacionais. Assim, na retomada da analogia do rio, em que a cultura e a educação estão inseridas num contexto fluido, os movimentos são constantes, as ondas são infundáveis e os horizontes são universais, seja na vivência local ou na experiência global.

Esta percepção vai exigir um sistema educacional inserido numa dinâmica ecossistêmica, na qual as relações pessoais e sociais serão interativas e conectivas, os processos pedagógicos deverão ser interdisciplinares e interdependentes, e os procedimentos de ensino e aprendizagem, integrais e internacionais.

Tais procedimentos exigirão, cada vez mais, uma relação equilibrada entre os meios e os fins, no sentido de estabelecer uma articulação entre o currículo e o projeto pedagógico, o conteúdo com as competências, as tecnologias com as metodologias, as disciplinas com os componentes curriculares, e os conceitos com os símbolos.

Enfim, articular a família, a escola, a comunidade, a cidade e o país com o mundo e vice-versa, é o grande desafio da cooperação internacional. Assim, compreender a educação, seja pelas tendências de um processo formativo universal, ou pelo desafio proposto pela professora Débora Garofalo: "Vocês são cidadãos do mundo. Não é o lugar que determina o que vocês podem ser. Por isso, abracem o mundo porque o mundo é de vocês", poderia ser uma recomendação significativa para potencializar a internacionalização na educação básica.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernity Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- HERRERA, José R. *Educação e exclusão na América Latina: Reformas em tempos de globalização*. Brasília: Universa, 2000.
- KAZAMIAS, Andreas. Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e *paideia* na nova cosmópole. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine (orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V. 2. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.
- PÉREZ LINDO, Augusto. *A era das mutações*. Cenários e filosofias de mudanças no mundo. Piracicaba, SP: Unimep, 2000.
- UNESCO. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: Unesco/CRUB, 1999.

CAPÍTULO VI

Experiências de Escolas Básicas Internacionais em Brasília: análise crítica, avanços e desafios

Eliana Cenedes¹⁷
José Ivaldo Araújo de Lucena¹⁸
Vanildes Gonçalves dos Santos¹⁹

Introdução

Este texto discute o tema da internacionalização da educação básica no Brasil a partir da socialização de três experiências de Brasília, que estiveram presentes no Congresso Internacional – Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências, realizado pela Universidade Católica de Brasília – UCB, em março de 2019. Com o objetivo de compreender o que são essas escolas e qual o seu diferencial no contexto do sistema brasileiro de educação, o texto faz uma breve contextualização do histórico da internacionalização, identificando as diferenças entre escolas internacionais e bilíngues, a apresentação das três escolas do Distrito Federal, a partir de relatos feitos por seus diretores, e uma análise dos avanços e desafios desse macroproyecto de educação cada vez mais presente no Brasil e no mundo.

17 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: elianacen@hotmail.com

18 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: joseivaldo@gmail.com

19 Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: vanildessantos@gmail.com

1. A internacionalização da educação básica: contextos, tendências e demandas

Atualmente, observa-se que o conhecimento e o talento humano são altamente reconhecidos como divisores competitivos vividos num momento histórico caracterizado pela transição de uma sociedade tipicamente industrial para uma sociedade do conhecimento, em um movimento global. Isto posto, percebe-se que na sociedade do conhecimento, mudanças vêm alterando o cenário mundial, decorrentes do desenvolvimento acentuado das forças produtivas. Para Marshall (1985), o conhecimento é o nosso motor mais poderoso de produção.

Neste contexto, a construção do conhecimento vem se tornando um elemento fundamental na produção de bens e serviços e a capacidade dos indivíduos de ampliar seus saberes torna-se uma característica decisiva no desenvolvimento das habilidades exigidas para o mundo do trabalho (ANTUNES, 2002). Sobre essa ideia, Durkheim (1978, p. 24) considera que “existe um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante”. Na nova economia, a informação e o conhecimento formam o diferencial competitivo das nações e das organizações.

O fenômeno da globalização tomou notoriedade no século XX e se caracteriza pelo surgimento de eventos mundiais que tornam o mundo único e integrado. Segundo Brown (1992), a globalização é traduzida como uma convergência dos interesses da empresa e da sociedade. Para a literatura dos negócios a globalização é entendida como um processo de mudanças padronizadas de produção, investimentos e comércio internacional (DICKEN, 1992). De acordo com Stallivieri (2004), a internacionalização está presente nas formas de se buscar novos conhecimentos e saberes.

A partir das buscas por novos conhecimentos e novas descobertas para o progresso econômico e social surge a cooperação internacional, uma tendência crescente na busca pelo conhecimento gerado entre os países.

No início do século XXI, no âmbito das políticas públicas globais alinhadas às demandas da nova ordem econômica mundial, são colocadas questões gerais que dizem respeito aos vínculos da educação com os interesses do grande mercado. Essas demandas, segundo Thiesen (2019), incluem dentre outras, as reformas e reconfigurações curriculares nos sistemas de ensino, novas com-

petências docentes, maiores exigências e controle na avaliação dos resultados educacionais, novas competências esperadas para estudantes, maior eficiência e eficácia nos sistemas.

No que concerne à internacionalização na Educação Básica brasileira, Thiesen (2019) aponta como um movimento, ainda inicial, com motivações predominantemente políticas e econômicas, que se fortalece mobilizado por influências de organismos estatais ou privados que operam em espaços onde se originam as demandas de interesses comuns do Estado e do mercado, institucionalizando-se por meio das instâncias transnacionais.

Segundo Cossio *apud* Thiesen (2019), fazem parte da rede de governança transnacional importantes organizações político-econômicas ou intergovernamentais, como é o caso do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de várias outras. Sobre a influência dos organismos transnacionais Morgado (2009) faz advertências, apontando que a tendência no domínio curricular tem sido a progressiva europeização do currículo.

Recentemente, acompanhamos no Brasil a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), inspirada nos ideários de centralização curricular de base internacional, chamando a atenção para o enfraquecimento das territorialidades curriculares nacionais em favor de um conhecimento escolar internacional regulado. Em contrapartida à ideia de enfraquecimento territorial e de uma política neoliberal, Morin (2006) enfatiza que no panorama contemporâneo, a educação deve voltar-se para a criação de uma cultura universal, sem deixarem de existir culturas particulares, locais, regionais, enfatizando o sentimento de pertença, de identidade, pois não há como arrancar de nós os espaços que nos formam.

A alteração significativa ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, torna obrigatório o ensino do inglês como língua estrangeira para possibilitar a chamada Reforma do Ensino Médio. É possível notar a investida contrária aos direitos linguísticos das comunidades escolares ao fato dela descumprir a exigência anterior da LDB de 1996 sobre a não especificação de que línguas estrangeiras deveriam integrar o currículo do ensino brasileiro, atribuindo a decisão a essas comunidades (BRASIL, 1996, 2017).

Cabe destacar, que foi por intermédio da LDB de 1996 que a presença da língua estrangeira nos currículos escolares apresentou significativa mudança, mudança essa que se deu por iniciativa de muitas associações de professores

de língua estrangeira na reivindicação por seu direito na nova e democrática legislação. Oliveira (2017) retoma o fato considerando que foi também por intermédio dessa lei da língua estrangeira, após as tímidas tentativas feitas no período imperial, que se buscou contemplar o multilinguismo ou plurilinguismo e, ao menos teoricamente, todas as línguas estrangeiras tinham os mesmos direitos de fazer parte do currículo nacional, a depender das necessidades de cada região.

Desta forma, constata-se que os documentos BNCC e LDB (BRASIL, 1996, 2017) tiveram a participação de organizações de interesse privado e de consultores internacionais na formulação dos textos; assumindo o currículo por competências instrumentais como base da formação escolar, mostram-se receptivas às formas de regulação e avaliação externa, e sinalizam convergência com requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação.

Os movimentos pela internacionalização do currículo da educação básica se inscrevem nos cenários com tendências mundiais de demandas e expectativas educacionais em contextos de internacionalização do currículo em movimentos de globalização, transnacionalização, educação global, cidadania global, competências globais e internacionais, competição por credenciais de qualidade institucional, dentre outros (THIESEN, 2019).

Cabe ressaltar que as maneiras de pensar a educação básica, considerando o fato de ela estar inserida neste contexto neoliberal, requer considerar os compromissos assumidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como nas Declarações de Jomtien (1990) e Incheon (2015) publicadas pela Unesco (1990, 2015), pautando-se, principalmente, pela defesa e garantia do direito à educação e que promova o desenvolvimento de forma sustentável.

1.1. Escolas Internacionais e Escolas Bilíngues: características e conceitos

No contexto brasileiro, tanto as Escolas Internacionais (EI) quanto as Escolas Bilíngues (EB) crescem como um fenômeno e como uma tendência que evidencia um desenvolvimento na educação como também uma demanda mercadológica no mundo globalizado. Cada uma com sua história, conceitos, objetivos, desafios e características próprias, as quais serão exemplificadas a seguir.

1.2. Escolas Internacionais – EI

O conceito de EI entra na pauta de discussão de pesquisadores que atualmente analisam a problemática educacional nos contextos de transnacionalização e internacionalização e por aqueles que focam a atenção nos movimentos que envolvem o currículo da Educação Básica (THIESEN, 2018). De acordo com os estudos do referido autor, amparados em estudos de outros pesquisadores, classificam-se as escolas internacionais em três categorias:

Escolas tipo A	Escolas tipo B	Escolas tipo C
Consideradas tradicionais, criadas no século XIX, nos anos 1860. Oferecem educação aos filhos de pais migrantes com o ofício para atender à formação escolar em diferentes experiências e perspectivas culturais.	Criadas posteriormente à Escola A sob a ideologia do fortalecimento da paz e da mentalidade internacional (international-mindedness), sendo estas as primeiras a oferecer o International Baccalaureate – IB.	São escolas que se configuraram a partir dos modelos anteriores (A-B) incorporando características e abordagens distintas: predominantemente privadas e com interesses lucrativos; atendem a crianças de famílias locais com aspiração à ascensão de classe social e/ou filhos de pais ricos e, na sua maioria, foram absorvidas por grandes empresas ou fundações com ou sem fins lucrativos [...]

Fonte: Bunnell, Fertig e James *apud* Thiesen (2018) – adaptação feita pelos autores.

Para Thiesen (2018), o conceito de Escolas Internacionais ainda é frágil, especialmente quando se trata da definição sobre o que caracteriza uma legítima escola internacional. Nesse aspecto, Bunnell, Fertig e James *apud* Thiesen (2018) problematizam o fato de escolas situadas fora de países de língua inglesa requererem status internacional apenas por desenvolverem seus currículos no idioma inglês; indagam sobre como estas escolas lidam com as questões da diversidade cultural, sobre como os sistemas de ensino vêm se posicionando no que se refere à acreditação de componentes curriculares, publicação de resultados de aprendizagem e atendimento às normas.

Deve haver a coerência entre aquilo que as instituições com essa tipologia propõem e desenvolvem na formação dos estudantes e os comportamentos e valores aceitáveis pelos sistemas sociais mais amplos e, sobretudo, com o atendimento aos princípios e definições dos sistemas nacionais de educação.

1.3. Escolas Bilíngues – EB

A realidade da educação bilíngue brasileira, segundo pesquisadores como Megale (2005) e Marcelino (2007), se concentra em trabalhos com a perspectiva de encontrar definições de elementos e de termos de educação bilíngue com revisões na literatura internacional como Grosjean (1982), Roeper (1999), Wei (2000), Houwer (2009), dentre outros, com o propósito de trazer a discussão existente em outros países para ser comparada com a realidade da educação bilíngue brasileira. É importante destacar que os estudos sobre a educação bilíngue são bastante recentes no Brasil e muitas colocações são de caráter especulativo, apontando questões e tendências hoje pertinentes na esfera da educação internacional global.

Ao tratarmos da educação bilíngue é necessário saber que esta pressupõe conceitos diferentes de acordo com o país em que está inserida, visto que ela envolve as questões linguísticas como também as questões étnicas e sociopolíticas. Neste texto não abordaremos a questão do ensino bilíngue para surdos e indígenas presentes na realidade brasileira, mas optamos por focar no ensino de língua estrangeira.

Para Petrini Júnior e Megale (2015, p. 19), “A educação bilíngue assume diversos contornos de acordo com o contexto, o propósito e a ideologia subjacente às decisões sociopolíticas que a envolvem”. Assim compreendem que uma escola bilíngue pode assumir modelos encontrados em diversas partes do mundo. Desta forma, uma escola pode decidir e buscar apoio na língua materna de alunos imigrantes, aprendendo o idioma principal na escola e se considerar bilíngue, outra pode funcionar em uma comunidade na qual existe uma língua local e uma língua dominante, refletindo as necessidades linguísticas dessa população.

No modelo de escola bilíngue descrita por Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas (de origem e estrangeira) devem ser igualmente valorizadas, fazendo com que a criança desenvolva durante a sua jornada na escola a habilidade tanto da escrita quanto da fala de ambas as línguas usadas na escola, por exemplo, inglês e português. De acordo com Megale (2009), a escola bilíngue deve enfatizar mais o desenvolvimento da identidade cultural dos alunos e afirma que é importante os professores conhecerem as propostas das escolas para que o sucesso escolar da EB seja alcançado.

Harmers e Blanc (2000) classificam o modelo de educação bilíngue em três categorias:

Categoria A	Categoria B	Categoria C
Instrução dada nas duas línguas.	Instrução dada primeiramente na língua pátria (L1).	Instrução dada primeiramente na L2.
As aulas são ministradas em duas línguas simultaneamente.	As aulas são ministradas na (L1) e os alunos aprendem a segunda língua (L2) até que estejam prontos para utilizá-la para fins acadêmicos.	Boa parte das aulas é dada na L2 e a L1 é introduzida posteriormente, primeiramente como matéria e depois se tornando um meio de estudo.

Fonte: Harmers e Blanc (2000) – adaptação feita pelos autores.

É importante salientar que existem outras classificações e que o conceito de escola bilíngue muda de país para país, com diferentes possibilidades e interpretações. O objetivo é a educação que acontece em uma segunda língua em grande parte, embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação. No Brasil, em virtude da inexistência de uma categoria especial de registro para as EB nos órgãos oficiais, elas são registradas como escolas comuns de acordo com a legislação brasileira.

Para entender efetivamente o funcionamento das EB bem como das EI é preciso compreendê-las como uma organização social que contribui para a promoção e formação do sujeito humano, com valores e convivência pacífica de tolerância e de respeito à pluralidade. São escolas predominantemente particulares e atendem a um grupo de maior poder aquisitivo. Na sua razão de ser, conforme Thiesen (2018, p. 7), são as “Escolas Internacionais que materializam o conceito de internacionalização na formação dos estudantes da Educação Básica”.

2. Três experiências de escolas básicas internacionais em Brasília – DF

No Congresso Internacional sobre a Internacionalização da Educação Básica e Superior foram apresentadas três experiências de escolas de educação básica internacionais com sede em Brasília: estadunidense, canadense e francesa, das quais apresentamos uma síntese da história, objetivos e métodos. Os dados foram obtidos nas apresentações dos diretores durante o Congresso e dos sites das respectivas escolas internacionais.

2.1. História, Objetivos e Métodos

2.1.1. Escola das Nações

A Escola das Nações foi fundada em 1º de setembro de 1980. É uma instituição privada, sem fins lucrativos, coeducacional e duolinguística (inglês e português). É credenciada internacionalmente pela AdvancEd e nacionalmente pelo Ministério da Educação do Brasil. Oferece currículo acadêmico bilíngue rigoroso, que é complementado por princípios morais, serviço, esportes e artes. Prepara os alunos para a carreira com aulas em nível universitário, comprovadas por três diplomas: o brasileiro, o americano e o AP Capstone®. A Escola das Nações é definida como um local em que crianças de diferentes países e culturas fazem parte de uma comunidade de aprendizagem em que podem viver juntas, pacificamente como cidadãs do mundo, em um ambiente seguro, saudável e feliz, enquanto recebem educação de excelência baseada em um currículo desafiador e preparatório para faculdades e, ao mesmo tempo, enriquecido de valores e de ética. A escola, por meio de uma parceria com a Universidade de Nova Iorque, disponibiliza a seus docentes o mestrado em educação.

A Escola das Nações tem como objetivo cultivar uma cultura de aprendizagem transformacional que apoia os alunos para que se tornem cidadãos do mundo, conscientes, compassivos e capazes. De acordo com esse amplo objetivo, a escola estimula quatro dimensões do desenvolvimento humano: acadêmico, ação moral transformadora, bem-estar integral e cidadania global.

Enquanto método, a Escola das Nações busca a aprendizagem por meio da reflexão, da metacognição, da investigação para promover a resolução criativa de problemas, a construção de significados e comunicação por meio de mais de uma língua. Considera também que os seres humanos têm uma natureza espiritual e material com potenciais latentes (espirituais, cognitivos, emocionais e físicos).

2.1.2. Maple Bear Canadian School

A Maple Bear Canadian School faz parte de uma rede de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de origem canadense, presente em 17 países com 350 escolas, das quais 120 estão localizadas em 84 cidades brasileiras. Está em operação no Brasil desde 2005 e é reconhecida pela alta qualidade da sua metodologia de ensino. Pelo menos 50% das aulas são em inglês, preparando os alunos para um ambiente bilíngue.

A Maple Bear Canadian School tem como objetivo formar cidadãos autônomos, fluentes nos currículos obrigatórios e preparados para serem bem-sucedidos nas etapas subsequentes do sistema educacional no Brasil e no exterior.

Enquanto método, a escola busca desenvolver uma educação holística cuja aprendizagem acontece em todas as esferas: física, intelectual, emocional e social. Incentiva à experimentação, ao desafio intelectual, à descoberta e à solução de problemas por meio de matérias que se completam em unidades temáticas. A partir da imersão completa no idioma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo em que metade do programa é ministrado em inglês, inclusive em disciplinas como Matemática e Ciências, as crianças se tornam bilíngues de verdade, sendo capazes de navegar, com conforto e naturalidade, em ambientes nos quais tanto o inglês quanto o português são utilizados.

2.1.3. Lycée François Mitterrand

A história do Lycée François Mitterrand começa no Brasil em 1973, logo após a transferência da embaixada francesa do Rio de Janeiro para a nova capital: Brasília. A Escola Francesa de Brasília, como era chamada na época, começa em instalações alugadas no Colégio Santa Rosa, na L2 Sul. Alguns meses depois, as aulas foram transferidas para a Escola Notre-Dame du Rosaire, mais tarde, em 1978, em instalações alugadas da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - AEUDF. Em 1980, a escola mudou para suas próprias instalações, na Asa Sul (708/709), construídas de acordo com os planos de Oscar Niemeyer. O projeto é financiado pelo governo francês, mas por razões práticas e legais, o edifício é comprado pela Associação Cultural Franco-Brasileira (Alliance Française). O Lycée Français não é uma escola bilíngue, é uma escola francesa que ministra aulas de francês, português, inglês e espanhol. Está presente em 130 países com 500 escolas.

A Escola Francesa de Brasília tem como objetivo formar cidadãos do mundo. A metodologia utilizada é a mesma das escolas na França. Além dos conteúdos curriculares, o raciocínio lógico dos alunos é extremamente valorizado e frequentemente exercitado. Eles são periodicamente avaliados, evitando a tensão da semana de provas. A escola funciona como um laboratório pedagógico de trabalho interdisciplinar com os alunos, cujas etapas são método, objetivo, estratégia e resultado.

3. Avanços e desafios na internacionalização da educação básica

Conforme mencionado neste texto, a internacionalização da educação no Brasil é recente no que se refere à compreensão do mundo atual marcado pelo fenômeno da globalização/mundialização, que abarca contradições no seu processo histórico. As reflexões suscitadas por ocasião da Reforma do Ensino Médio e da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estiveram permeadas pelo tema da internacionalização, pois são reformas que dialogam com as orientações internacionais que têm sido implementadas na educação, o que foi para muitas pessoas o primeiro contato com tal terminologia. No entanto, fora do Brasil, principalmente no norte das Américas e no continente europeu, essa é uma questão que há tempos vem sendo pautada e tem implicado diretamente na formatação dos processos educacionais de diversos países. Partindo desse contexto, queremos destacar os avanços e desafios desse projeto de internacionalização da educação básica no Brasil.

A partir de alguns autores consultados em nossas leituras, como Thiesen (2018) e Moura (2017), o projeto, também chamado por Thiesen de macroprojeto de internacionalização da educação, e, das experiências das três escolas apresentadas no Congresso Internacional – Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências, da UCB, identificamos alguns elementos que evidenciam os avanços da internacionalização no âmbito da educação básica:

1. O fato de serem escolas de excelência, tanto através dos seus currículos que priorizam conteúdos e abordagens nas perspectivas de reformas globais quanto da sua estrutura, que se caracteriza como o que existe de mais moderno e inovador, com o objetivo de fazer uma educação internacional de alta qualidade.
2. Uma educação voltada para a cidadania global, em que os estudantes são preparados para serem cidadãos do mundo. O fato de passar por uma formação de alta qualidade permite que os estudantes dessas escolas, por meio da acreditação internacional, possam acessar as melhores universidades do mundo.
3. Do ponto de vista dos estudantes, proporciona o contato com colegas e professores de diversas línguas e culturas. Todas as escolas que compartilharam suas experiências no Congresso sobre internacionalização da educação básica e superior na UCB, em março de 2019, afir-

maram ter em sua equipe de docentes e também entre os discentes pessoas estrangeiras e brasileiras.

4. O contato com escolas cujos espaços são organizados de forma a provocar e garantir experiências mais interativas, com uso de tecnologia de ponta, mas também rompendo com a forma tradicional em que a maioria das escolas se apresenta: por exemplo, a organização do ambiente, disposto de forma circular ou com mesas circulares e com várias cadeiras em volta, proporcionando o trabalho em grupo/equipe.
5. Atendimento de demandas atuais emergidas dos fluxos migratórios que têm se intensificado no mundo por diversos motivos, fazendo com que muitas pessoas se desloquem de seus territórios de origem e escolham o Brasil como seu novo território.
6. O fortalecimento das relações internacionais com os países que têm desenvolvido esse projeto no Brasil.

Mesmo identificados como avanços, os elementos apresentados não deixam de conter críticas, uma vez que essas escolas atendem a grupos específicos e restritos da sociedade brasileira, e que em razão do alto custo, apenas as classes médias e ricas são as que têm condições de acessar essas escolas.

Essa realidade da presença das escolas internacionais no Brasil, no entanto, não contribui para que se resolvam questões históricas que estão presentes na conjuntura brasileira, como a desigualdade social e a assimetria de poder. As crianças e jovens que podem ter acesso a essa educação de alta qualidade, são das classes abastadas e estarão sempre em vantagem, em detrimento das pertencentes às classes menos favorecidas, aumentando o fosso econômico e intelectual historicamente existente, fortalecendo a assimetria de poder que marca as relações no Brasil (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Sobre a questão da aproximação cultural, também consideramos pertinente uma problematização sem, contudo, desvalorizar a sua importância, mas a pergunta que fazemos é em que essa experiência proporciona de fato um reconhecimento das diferentes culturas, do multiculturalismo que constitui os povos? O conceito de multiculturalismo aqui tem a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (GANDIN; HYPOLITO, 2003), para quem o multiculturalismo deve ser ativo e progressista, que reconhece efetivamente as outras culturas. O multiculturalismo emancipatório pós-colonial, que se assenta em uma política de dinâmica complexa e tensa entre política de igualdade, que exige redistribuição das riquezas, e a política da diferença que demanda reconhecimento.

Diferentemente do multiculturalismo colonial, que é capaz de reconhecer as diferentes culturas, porém, as mesmas são consideradas inferiores.

As reflexões sobre os avanços estão correlacionadas com o que tem se apresentado como desafios, sendo que a seguir dissertaremos sobre alguns deles, percebidos nas leituras realizadas sobre o tema, e também na escuta das três experiências presentes no Congresso Internacional – Internacionalização da Educação Básica e Superior.

1. O primeiro desafio é apresentado por Thiesen (2018), quando em suas análises afirma que o Brasil diante desse projeto de internacionalização ainda tem participação passiva, o que significa que é um agente que mais contribui do que conta ou exige contrapartida para a sociedade. Como ser um agente ativo nessa relação?
2. Como as escolas de educação básica internacionais presentes no Brasil podem ser mais inclusivas no que se refere à presença de crianças, adolescentes e jovens das classes populares?
3. Como fazer um projeto de internacionalização da educação básica que tenha como ambiente as escolas públicas? Estamos entre os 10 países mais desiguais do mundo. Ainda temos mais de 2 milhões de pessoas analfabetas. Mais da metade dos adultos entre 25 e 64 anos não têm ensino médio completo. A soma de crianças e jovens entre 4 a 17 anos fora da escola alcança os 2 milhões. Cerca de 6,8 milhões de crianças entre 0 e 3 anos estão sem creche. As crianças e jovens não aprendem da forma como é esperado, na educação básica e no ensino médio (GOTTI, 2019). Como considerar essa realidade nesse macroprojeto de internacionalização da educação básica para a garantia de uma educação verdadeiramente para a cidadania global?

3.1. Questões apresentadas no Congresso

Após a apresentação das três experiências de internacionalização de escolas básicas em Brasília, algumas perguntas dos participantes foram direcionadas para os representantes das escolas e consideramos pertinente apresentá-las, em relação à correlação dessas com as reflexões sobre os avanços e desafios que abordamos, e também para percebermos quais são as questões que são colocadas pelas pessoas ao se aproximarem do tema da internacionalização da educação básica.

- a) Como se dá a transversalização do ensino da Educação Física nestas escolas?

As respostas das escolas foram semelhantes, afirmando que a prática da Educação Física extrapola mais que o currículo em si. Outras atividades, como dança e práticas esportivas, são oferecidas fora do horário regular, conforme as exigências da legislação, e os estudantes escolhem o que querem fazer.

Uma das escolas destacou a presença da Educação Física e atividades que trabalham a motricidade na educação infantil, prática que tem contribuído para o desenvolvimento das crianças nas séries iniciais e também nas seguintes.

- b) Nas escolas públicas e particulares já é possível encontrar um trabalho bilíngue para acolher e acompanhar alunos surdos, trabalhando o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como as escolas internacionais fazem o atendimento a alunos surdos? Elas estão preparadas para o atendimento de alunos com deficiência? E como se dá a adaptação desses estudantes?

Dois dos representantes das escolas informaram que, em relação a pessoas com deficiências, as mesmas não têm alunos surdos, mas têm estudantes com outras necessidades escolares especiais, e que cada caso é olhado e cuidado de uma forma. Têm investido em equipes multidisciplinares para garantir um acompanhamento de acordo com as necessidades desses alunos.

Uma das escolas ressaltou que segue também as orientações do seu país de origem, em que o Ministério da Educação exige que os alunos com deficiências estudem em escolas regulares. A internacionalização ser multilíngua é considerado fator positivo para a inclusão, uma vez que a comunicação em boa parte do tempo acontece de maneira não verbal. Essa mesma escola relatou ainda que existe um contrato com os pais assegurando que seus filhos terão todo o acompanhamento necessário dentro da escola e da sala de aula, e deu o exemplo de uma estudante surda, que tem acesso ao conteúdo e vídeos a serem trabalhados nas aulas antes dos demais, para que quando ela chegue à sala de aula possa acompanhar a aula com a turma. Prática que é feita com alunos que têm outras deficiências também, e que têm obtido êxito.

- c) Existe um plano por parte das escolas internacionais para abrir escolas desse modelo, ou programas sociais para atender as cidades mais carentes do Distrito Federal?

As três escolas afirmaram não ter, no momento, um plano de abrir unidades em outras cidades. Que têm programas de bolsas parciais e integrais em que atendem filhos dos funcionários. Tem consciência de que atendem um público seletivo da sociedade, que deverá assumir futuramente cargos importantes. O que têm muito presente é o investimento na formação de cidadãos responsáveis pela melhoria do mundo, por meio de um programa curricular focado no empoderamento do jovem.

Uma das escolas faz um trabalho de incentivo e preparação dos seus estudantes para se engajarem em projetos sociais para fazer o bem para a sociedade e tem realizado alguns programas fora da escola em lugares considerados mais carentes. Há também programas em parceria com os Centros Interescolares de Línguas – CILs, e a Universidade de Brasília – UnB. Realizam projetos de formação de professores gratuitamente e uma feira anual de livros, que são doados para instituições carentes.

Um representante de outra escola afirmou sobre o projeto de ensinar inglês em algumas comunidades do DF e tem interesse em expandi-lo, porém, tendo muito cuidado para que suas ações não sejam assistencialistas, pois esse não é o foco nem o interesse da escola.

Considerações finais

Este estudo oportuniza uma aproximação e conhecimento sobre a internacionalização da educação básica no Brasil, bem como das escolas internacionais que estão em Brasília/DF. A análise dos textos que ora realizamos sobre a internacionalização e as reflexões e questionamentos trazidos em relação aos contextos educacionais de internacionalização apresentados no Congresso Internacional – Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências, na Universidade Católica de Brasília – UCB, realizado em março de 2019, faz compreender as diferentes visões e desafios que perpassam a sociedade brasileira no âmbito educacional, e o que se percebe é que a internacionalização é um fato contemporâneo concreto que tem composto o cenário da educação no Brasil.

Poderíamos afirmar que a internacionalização da educação básica e do currículo faz parte de um movimento global, direcionado às questões educacionais e socioculturais em escala mundial; assim sendo, o Brasil, por meio de seu sistema de ensino, necessita alinhar as suas demandas educacionais históricas, antes de tudo, com base nos princípios constitucionais de solidariedade humana, favorecendo a formação de uma cultura de paz, de compreensão mútua, de convivência, de cidadania, de aprendizado e troca de experiências, contribuindo com o estreitamento de laços com outros idiomas, culturas e sociedades.

Muitos são os elementos que o tema da internacionalização da educação básica faz emergir, o que torna este texto uma contribuição na análise sobre assunto, porém não o esgota. O tema é provocativo e apresenta questões desafiantes que merecem maior aprofundamento, tais como: Qual é o modelo de multiculturalismo presente nas escolas internacionais e que implicações tem para a sociedade brasileira na relação com os países de origem? Como o Brasil pode ser mais ativo nas relações estabelecidas entre os países de origem dessas escolas? Essas e outras perguntas nos colocam frente à exigência de novas leituras, pesquisas e análises sobre a temática.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicação Original [Diário Oficial da União – de 23/12/1996] (p. 27833, col. 1). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_ato2015-2018/2017/lei/I13415.htm. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BROWN, Juanita. Corporation as Community a new image for a new era. In: RENESCH, J. (ed.). *New traditions in Business*. San Francisco, CA: Berret-Koehler, p. 123-139, 1992.
- CÓSSIO, Maria de F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez. 2015.

DE HOUWER, Annick. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol, 2009.

DICKEN, Peter. *Global shift*. 2. ed. Londres: Guilford Press, 1992.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

GANDIN, Luiz A.; HYPÓLITO, Álvaro M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento – entrevista com Boaventura de Sousa Santos. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GOTTI, Alessandra. Os desafios da educação brasileira em 2019: linhas e cores. *Nova Escola*. 30 jan. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em-2019-linhas-e-cores>. Acesso em: 3 set. 2019.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOUWER, Annick De. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol: MM textbooks 2009.

MARCELINO, Marcello. *O parâmetro de composição e a aquisição/ aprendizagem de L2*. 2007. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp. Campinas, SP, 2007.

MARSHALL, Alfred. *Princípios de economia*. V. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, agosto/2005.

MEGALE, Antonieta H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas On-line – Atemática*. 2/09, p. 90-102 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243 9.

MORGADO, José C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOURA, Selma de A. Educação Bilíngue no Brasil: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil. *Blog Educação Bilíngue no Brasil*, 2017. Disponível em: Disponível em: <https://educacaobilingue.com/info/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

OLIVEIRA, Kate C. O Ensino de Francês na América Portuguesa: a Academia Real Militar do Rio de Janeiro. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, v. 8, p. 33-45, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/download/7239/5825>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PETRINI JÚNIOR, Airton; MEGALE, Antonieta H. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. In: PHILIPPOV, Renata; SCHETTINI, Rosemary H.; SILVA, Kleber A. (orgs.). *Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17-46, 2015.

ROEPER, Thomas. Universal bilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 2(3), Dec. 1999, p. 169-186.

STALLIVIERI, Luciane. *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*. Universidade de Caxias do Sul - Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais, 2004.

THIESEN, Juarez da S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e 194166, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100182&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2019.

THIESEN, Juarez da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, v. 45, e190038, Epub Apr 08, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526&tlang=pt. Acesso em: 22 ago. 2019.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

WEI, Li (ed.). *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000.

CAPÍTULO VII

Issues in the Administration of Higher Education arising from pressures and dynamics in Internationalization Contexts

Peter Milley²⁰
Eliane Dulude²¹

Introduction

In early 2019, the world learned that the U.S. Department of Homeland Security had set-up and run a fake college called the University of Farmington. Over the course of three years, the government used the bogus college to identify and arrest more than 150 foreign nationals on civil immigration violations (Holpuch, 2019). The rationale behind the arrests was that the foreign nationals allegedly knew Farmington was bogus, but they enrolled anyways to help them secure immigration visas that would allow them to stay in the U.S. (Mervosh, 2019)²². Another eight individuals were charged criminally for acting as brokers who allegedly enrolled students in exchange for cash, kickbacks

20 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).
E-mail: pmilley@uottawa.ca

21 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).
E-mail: edulude@uottawa.ca

22 Investigative reporting on the case of University of Farmington suggests that at least some of the foreign nationals who were arrested believed the college to be legitimate; while, others turned to Farmington when legitimate institutions they had been attending in the U.S. went bankrupt and closed before they were able to graduate, or because they had graduated from legitimate U.S. institutions but needed to re-enroll in higher education to secure paperwork that would help secure visas to continue working with U.S. based employers (BBC News, 2019; Cushing, 2019).

and tuition credits from the fake institution (Holpuch, 2019)²³.

Putting aside technical details as well as legal and moral questions about the U.S. government's actions, the "stunning scheme" (Holpuch, 2019) highlights some of the troubling issues and patterns of behavior that exist in higher education internationalization processes globally. The case brings to the fore corruption and fraud in the internationalized higher education sector; but, it also reveals that these unsavory behaviors must be relatively commonplace in the sector otherwise a government would not even consider mimicking the illegitimate colleges and fraudulent "visa mills" that exist in the sector. Nor would government be able to successfully execute on such a scheme. As this chapter will reveal, corruption and fraud are only part of the problem. Indeed, there are many other troubling patterns of administrative, organizational and institutional behaviors in the internationalized higher education sector. Given the range and ubiquity of worrying behaviors, it is not surprising that policy-makers, practitioners and scholars supportive of internationalization tend not to want to discuss them openly.

This chapter begins from the premise that the troubling issues and behaviors in the higher education sector as it internationalizes need to be brought into the open so they can be addressed in policy, practice and scholarship. Drawing on recent scholarship on "maladministration" in education (Samier & Milley, 2018a/b; Milley, 2016, 2018), we approach this premise with three objectives in mind:

1. Describe maladministration in contemporary higher education organizations and institutions, pointing out linkages with internationalization;
2. Explore theoretical concepts that can help us understand how and why maladministration emerges in higher education;
3. Identify potential mitigation strategies and measures.

We use a theoretical focus that emphasizes three interrelated dimensions of maladministration, specifically the nature of the individual administrators who commit troubling acts, the organizational culture (including the predispositions of organizational members) that allows troubling acts to occur, and the

²³ This was not the U.S. government's only phony college business. In 2016, it also set-up the bogus University of Northern New Jersey, through which it reportedly identified more than 20 malfeasant brokers and 1000 foreign nationals putatively masquerading as students (BBC News, 2016; Holpuch, 2019; Mervosh, 2019).

institutional environment that creates the pressures and conditions for such acts to emerge. We base our theorizing on a select review and integration of prominent scholarship in organizational and leadership studies, including the recent work on maladministration in education referenced above. We also include empirical examples of troubling behaviors for evidentiary and illustrative purposes.

None of what follows is intended to undermine the positive aspects of internationalization reported in this book and in many other venues. Rather, our aims are to shine a light on the issues and behaviors that could undermine gains made, and to provide insights for understanding and addressing the “dark side” of internationalization.

Dynamics and Pressures in the Internationalization Context

In last three decades, a rising global demand for education and training has boosted the economic potential of the higher education sector, triggering the expansion and diversification organizations and institutions (Osipian, 2013). When combined with the spread of the Internet and a near-global neo-liberal policy context emphasizing free trade in goods and services (including education), the expansion of higher education has included online, private sector and internationalized provision as prominent features (Stensaker, 2013).

The internationalization of higher education has taken a variety of forms. It involves students travelling abroad to study at an institution in another country, the delivery of online programs from institutions in one country to students in another, as well as students attending branches or franchises of institutions from foreign countries in their home country. There are variants of these forms of internationalization, such as students taking online programs from a foreign institution that also require them to travel abroad for a minimal period of attendance, or students travelling abroad for a period of study at a foreign institution as part of a program at their domestic institution. There are international work experience programs that send students abroad from a domestic program or for students who travel abroad to combine both study and work experience through a foreign institution²⁴. Prior learning assessment processes, which accredit previous coursework and work experience, creden-

²⁴ The University of Farmington scheme mimicked the corrupt form these work/study abroad programs can take when, instead of offering legitimate educational services, they instead are set up, or become, “visa mills” for manipulating or defrauding immigration processes.

tial recognition and upgrading programs, and international accreditation and quality assurance initiatives form part of the internationalization mosaic.

Across the legitimate higher education sector both domestically and internationally, definitions and expectations of quality have been rising. Students and stakeholders want institutions to provide access to leading knowledge resources, modern infrastructure, effective and engaging teaching and learning environments, and efficient client service (Heyneman, 2013). These institutions are subject to increased visibility of their quality assurance methods and findings, status on international ranking systems, and brand reputation. At the same time, the sector has witnessed a reduction in levels of public financial support in most jurisdictions (Osipian, 2013). This has resulted in the need to expand revenue sources and find efficiencies, leading to increased market competition (Bretag, 2013), commodification of education, and increased managerialism and performance measurement (Shaw, 2013).

The competitive context is placing extraordinary pressure on administrators and academics in legitimate institutions and has led to a strategic focus that is replacing collegial governance in conventional institutions with “corporatized” structures, norms and practices (Giroux, 2002). Meanwhile, the potentially lucrative markets and reduced public financial support has enlarged the presence and diversity of non-conventional, profit-seeking, private sector organizations (Osipian, 2013). Out of this market-based system arises a decentralized, global landscape of providers of educational services, regulated through a confusing patchwork of public and private quality assurance, accreditation, licensing, and authorization bodies (Stensaker, 2013). Not surprisingly, the quality of administration, service provision and regulation varies across the landscape; and, there are numerous reasons and considerable room for maladministration to emerge.

Types of Maladministration Occurring in Internationalizing Contexts

In this section, we address the first objective of the chapter, which is to describe maladministration in contemporary higher education organizations and institutions, pointing out linkages with internationalization.

To begin, it seems necessary to provide some definition to the concept of maladministration. As we use it here, maladministration is a broad concept. It covers a range of individual, group, organizational and institutional actions,

such as misdemeanours, negligence, bureaupathologies, professional misconduct, abuse of authority, corruption, and the transgression of policies, regulations and laws. It also incorporates notions of toxicity, destructiveness, and immorality at individual, organizational and institutional levels (Milley, 2016, 2018; Samier & Milley, 2018b). The benefit of having an umbrella concept such as this is that it can highlight both the “obvious” troubling behaviors, such as blatantly criminal acts, and less clear issues, such as administrative inattention that leads to negative organizational outcomes.

Maladministration has been a longstanding issue in higher education; and various measures have been put in place over time to thwart it (see e.g., Sweeney, Despota & Lindner, 2013). For example, accreditation bodies and related processes have been installed to ensure that administrators and their organizations meet certain standards; and, financial controls have been implemented to ward off financial malfeasance. Nonetheless, various forms of maladministration continue to come onto the radar in so-called developed and developing countries, through the work of specific “rogue actors” but also through the actions of larger groups of people. Indeed, maladministration can seep into entire institutions and systems. Investigations by journalists and watchdog organizations provide a robust source of evidence about maladministration. Here are some examples from the last decade:

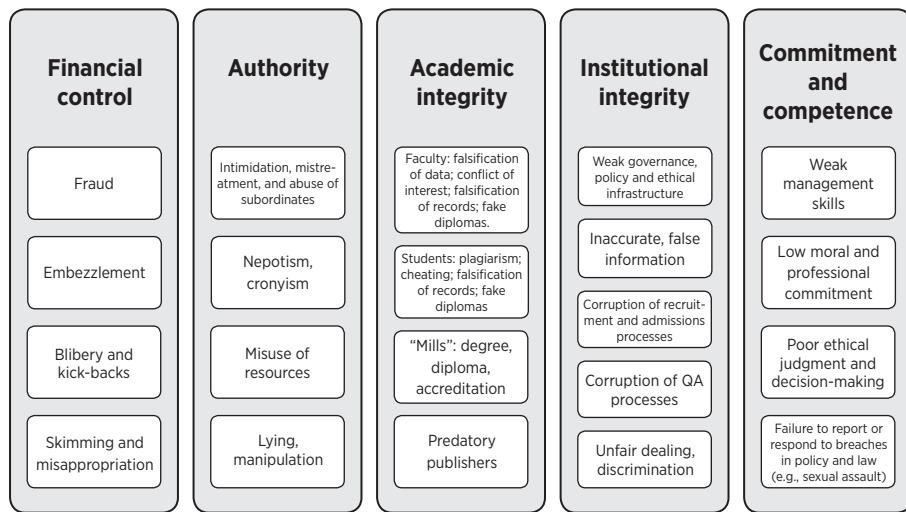
- *Financial control issues:* Former vice presidents of two US higher education institutions were caught embezzling USD 850,000 and USD 1.4 million respectively (U.S. Dept. of Education Office of the Inspector General, n.d.) through false invoicing schemes; while the founder of a Korean university was convicted of embezzling funds, resulting in the shuttering of the institution (The Korea Herald/Asia News Network, 2011).
- *Abuse of authority:* Omotola (2013) found evidence of nepotism in the hiring of academic staff in a diverse set of countries including Romania, Italy, China, Nigeria, Sweden. A former vice president in a Canadian university abused his authority by intimidating and threatening employees as part of his scheme to misappropriate \$1 million CDN (Brean, 2016). There have been reports of academics abusing their status and authority in sexually harassing students and staff (Leach, 2013).
- *Lack of academic integrity:* In one province in India a cheating scandal on tests for medical school entrance and government jobs was

unearthed. The scheme reportedly involved tens of thousands of students and up to \$1 billion USD (Lakshmi, 2015). Although 1900 people were arrested, most of them were reportedly students and “middle men” even though government officials were allegedly involved.

- *Education “Mills”*: Degree mills that provide degrees for little or no academic work, diploma mills that provide forged diplomas, and visa mills that provide fraudulent documentation to support immigration processes represent a major issue with academic integrity. Although it is generally perceived that such mills are associated with the so-called developing world, as is the case of a scheme based in Pakistan that was allegedly valued in the tens of millions of dollars (Clifton, 2018), officials in the U.S. successfully prosecuted four individuals who established an extensive network of online degrees mills that included over 100 domain names, 21 entities claiming to provide degrees, a diploma counterfeiting scheme, and Liberian officials who granted ‘accreditation’ status to add a layer of legitimacy (Stensaker, 2013).
- *Problems with institutional integrity*: A high profile example includes the arrest and prosecution of wealthy parents who, via a corrupt recruitment agency, gained admission for their children to elite private and public universities in the U.S. through alleged cheating, bribery and fraud (New York Times, 2019). A second example is an elite medical school in Japan that was recently found to have altered entrance exam scores over many years to ensure more men than women gained entrance (McCurry, 2018).
- *Lack of commitment and competence*: The President and Vice President of large U.S. displayed a major lapse in moral and professional commitment which resulted in a guilty verdict in court for failing to report the child sexual abuse that had been committed over many years by the university’s assistant football coach (Chappell, 2012). Another illustration of poor judgment comes from the U.K., where administrators at an elite university agreed to a \$2.4million donation from the charity of a North African dictator’s son. Shortly after, the International Criminal Court indicted the son for crimes against humanity, and the university came under intense scrutiny for allegedly “laundering” the donor’s reputation (Ganesan, 2013).

These are only a few of the many examples of maladministration that take place in the higher education sector globally, which are categorized in Figure 7.1.

Figure 7.1 – Types of maladministration based on analysis of investigative reporting



The first area of concern in Figure 1 is *financial control*. Here, one sees misconduct such as "skimming" and misappropriation (usually small sums), fraud and embezzlement (larger sums, often obtained through the use of forged documents and conspirators), bribery and kickbacks (in some organizations and countries bribery is institutionalized, forming part of the cultural norms and expectations).

A second worrisome area is *abuse of authority*, i.e., administrators misusing the privileges, power and legitimacy associated with their formal positions of authority. Such abuse includes the intimidation, harassment or mistreatment of subordinates, including sexual harassment and "mobbing" or bullying (Westhues, 2005). Abuse also manifests in nepotism and cronyism in governance, hiring, promotion, reward and discipline processes. Authority can also be abused to misuse or misappropriate resources. Abuse of authority also takes place when positional authority is used to manipulate others through strategies such hiding or distorting information (Milley, 2018; Yildiz, 2018).

Upholding *academic integrity* is a third troublesome. Here we see the use of falsified records to obtain jobs and promotions, or the falsification of data to publish and get research grants (e.g. Chappell, 2019; Shaw, 2013). Conflicts of interest in research can also be an issue, for instance where corporate funding of research that comes with implicit expectations that findings will support

the interests of the funder and present the funder in a positive light (Robinson, 2013). On the student side of the equation, there are perennial problems with plagiarism, cheating, falsification of academic records, and the use of fake diplomas for admissions (Bretag, 2013). As mentioned earlier, a variety of mills continue to spring up around the world²⁵, including “predatory” publishers who host legitimate-sounding academic journals or conferences that effectively publish any research, regardless of quality, for a fee (Beall, 2015).

Certain forms of maladministration also undermine *institutional integrity*. Weak governance (e.g., no independent board, lack of checks and balances) and the absence of policies and ethical infrastructure (e.g., codes of behavior) allow maladministration to prosper (Salmi & Helms, 2013; Shaw, 2013). The provision of false or misleading information (e.g., inflating information to rise in rankings, distorting or falsifying labour market outcome data) undermines institutional integrity (De Simone, 2013). Trouble can emerge in recruitment and admissions processes through the use of unscrupulous agents but also through cheating, fraud and bribery schemes. Quality assurance processes can equally be affected through bribery, falsification of records, and so forth. Institutional integrity is also threatened through unfair dealing and discrimination, such as individual or institutionalized bias against certain groups of applicants for programs or jobs.

A fifth area of concern is a *lack of commitment and competence* among administrators or throughout an organization or institution. This manifests in a low sense of moral duty, poor ethical and professional judgment resulting in bad decisions, weak management skills, and failures to respond to lapses or breaches in policies, regulations and laws, whether through inattention, a laissez-faire attitude, negligence, or deliberate avoidance. This category of maladministration is “cross-cutting” in that the behaviors associated with it enable the other forms of malfeasance to arise and continue. A lack of commitment and competence may appear more innocuous than the other forms of maladministration, but it can actually have profound consequences on people and institutions.

All of these types of maladministration occur in the internationalized higher education contexts; however, academic and institutional integrity issues seem most prominent because the cross-border context is conducive to their

²⁵ Mills are a global problem, with private schools in Thailand selling thousands of teaching certificates and in the Philippines providing fraudulent “training” for future pilots. It is difficult to know full scale of the problem, but over 1000 mills in were operating in North America in early 2011, 600 in Europe, and 800 in other hidden locations (Stensaker, 2013).

emergence (Vincent-Lancrin, 2013). For example, cross-border accreditation and degree recognition processes are fraught with difficulties because of discretionary decisions and verification problems at local levels (Vincent-Lancrin, 2013). This gives room for low quality or fraudulent educational providers and accreditors to surface, something that can occur with legitimate, quality institutions that open branches or franchises abroad as well as with less credible institutions. A lack of transparency or too much discretion in the establishment of foreign programs or institutions also creates space for maladministration. Local officials, stakeholders or quality assurance agencies may demand bribes or special treatments for licensing or authorization, or for positive evaluations. Moreover, foreign higher education institutions may demonstrate maladministration by not exercising quality control and proper management over the programs, franchises or partnerships they set up in other countries, thereby delivering lower quality education than in their home countries (Vincent-Lancrin, 2013).

Understanding Maladministration and Its Emergence

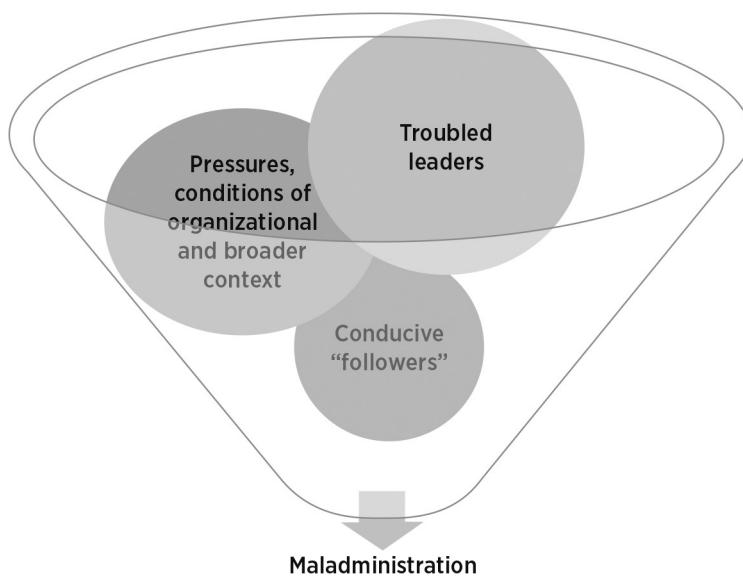
This section turns to the second objective of the chapter, which is to try to understand, even if partially, why maladministration occurs. Here, we draw on scholarship from organizational and leadership studies, which concentrates on “derailed”, “dark side”, “toxic”, and “destructive” leadership and organizations (Einarsen, Aasland & Skogstad, 2007; Furnham, 2010; Padilla, Hogan & Kaiser, 2007). We were drawn to this literature for three reasons. First, very little is written on these topics in educational administration, but this solid body of research exists in the broader arena of organizational and management studies. Second, as we discussed earlier, the pressures and dynamics in the internationalizing context are pushing the higher education sector, including conventional institutions, to become more competitive, market-oriented and “business-like”. As a result, we anticipate the challenges, pathologies, dysfunctions and solutions identified in studies of the corporate and business sectors will be increasingly applicable to higher education audiences. Third, the chosen literature offers a robust, multi-level view of the phenomena by making the following conceptual observations, as represented in Figure 7.2:

- Every organizational member, including administrators, has the potential to behave in troubling ways; all it takes are certain pressures, circumstances and conditions (Furnham, 2010).

- In the case of organizational leaders (public officials, administrators, executives, managers), three interrelated factors can come together to derail them and their organizations. These include i) the nature (personality traits, motives, values) of the administrator who commits the troubling act(s), ii) the (pre)dispositions of organizational members or “followers”, iii) the organizational culture, iv) the political and economic environment that create the pressures or conditions for the act(s).
- Maladministration is not simply a problem of having a troubled leader in place, although that is an important feature if we accept that the tone in organizations is set from the top. Rather, maladministration is part of the group and organizational norms and behaviours, as well as the institutional structures and processes that either promote or mitigate troubling administrative and organizational behaviours.

We discuss each of these conceptual observations in more detail next.

Figure 7.2 – Conceptual understanding of factors driving the emergence of maladministration based on Furnham (2010).



Troubled leaders

Over the past few decades, some researchers have explored the relationship between personality traits and leadership as predictors of positive job performance and leadership effectiveness (Judge, Heller & Mount, 2002). Other studies have emphasized the need to understand the morality and values of leaders as well as “dark side” subclinical personality traits and their relation to poor organizational outcomes (Furnham, 2010; Furnham, Hyde & Trickey, 2014; Judge, Piccolo & Kosalka, 2009). In synthesizing the latter type of literature, Furham (2010) observes leaders who do troubling things can be classified as “sad, mad or bad” (p. 6).

- Sad leaders are incompetent, inattentive or negligent; they exercise poor judgment and lack passion or commitment.
- Mad leaders are mentally unstable or maladjusted, and display aberrant, anti-social, or derailing behaviours. From the perspective of clinical psychology, such behaviours may manifest subclinical traits or clinical personality disorders. Although only a small percentage of the population might be formally diagnosable with the latter, every individual has a unique profile of traits existing along numerous dimensions. Under specific conditions (i.e. exposure to certain kinds of people, stresses, pressures or opportunities), certain traits may be amplified and result in troubling behaviours (e.g., subclinical narcissism or passive-aggressiveness). No one is necessarily immune to potentially behaving “madly” in organizations.
- Bad leaders, also known as dark side, toxic or destructive (Einarsen, Aasland & Skogstad, 2007; Padilla, Hogan & Kaiser, 2007), are amoral, evil or unjust. They exhibit most or all of a “dark triad” of negative traits, including psychopathology (e.g., superficial emotions, thrill-seeking, anti-social), narcissism (e.g., egocentric, arrogant, dominant, eager for power) and Machiavellianism (e.g., charming, ruthless, cynical, manipulative) (Furnham, 2010; Lubit, 2004; Mumford et al., 2007; Paulhus & Williams, 2002).

Although any diagnoses of subclinical or clinical disorders should rest under the purview of qualified professionals, these categories of troubled leadership offer heuristic value in conceptualizing the emergence of maladministration at the level of individual leaders. For example, a “sad” leader with low commitment and poor judgment may, under conducive conditions, demon-

strate a lack of integrity and accept a bribe, rationalizing away the troubling behaviour away by telling him- or herself that the bribe is deserved it for all their hard work and sacrifice over the years. Meanwhile, a “mad” leader who manifests narcissistic traits may surround her- or himself, through nepotistic hiring, with organizational members who will not challenge her or his authority. Whereas, a “bad” leader might appear to be a successful I.T. executive, while secretly running an illegitimate or criminal higher education enterprise such as an online diploma mill (see Farooqui, 2018).

Conducive followers / organizational members

Groups of people, not just individual leaders, do troubling things. Some leaders may create dysfunction; but the literature on troubled leadership observes that followers often accept or even encourage disturbing leader behaviours. Furnham (2010) notes organizational members and troubled leaders can “seem co-dependent...locked in together in an unhealthy partnership” (p. 64). Lipman-Blumen (2005) argues that organizational members are “supremely vulnerable to authority figures – good, bad and middling” (p. 236). Such relationships may arise when employees find their self-esteem reduced through daily exposure to competition, interpersonal conflict, subservience, and thwarted achievement, or may stem from feelings of isolation, powerlessness and insecurity in the face of change that seems to be beyond their control. Troubled leaders can feed off these vulnerabilities, offering new order, purpose and strength (Lipman-Blumen, 2005, p. 89).

As it turns out, some “dark side” subclinical traits and disorders may prove useful in leadership positions, at least for a time. Furnham (2010) observes: “The charm of the psychopath, the self-confidence of the narcissist, the clever deceptiveness of the Machiavellian...[may]...be useful business traits” (p. 78) in certain circumstances. However, sometimes the “neediness” (Lipman-Blumen, 2005, p. 89) of followers can push leaders over the line into bad behaviours. Followers may help create troubled leaders by asking too much of them, having unrealistic expectations for them, and investing too heavily in their powers.

Followers can also be drawn into toxic dynamics (Furnham, 2010). Due to unmet needs, low self-esteem, or lack of maturity or experience, some organizational members may become conformers (Furnham, 2010; Samier, 2008). Other organizational members may actively collude with bad leaders because of ambition or similar worldviews or personality traits. In addition, a core group of loyal

followers may form a protective entourage around a bad leader who dispenses power, perks, and patronage on them. Finally, some members may try to keep a benign or neutral stance vis-à-vis bad leaders (Lipman-Blumen, 2005, p. 89).

Dysfunctional organizational cultures

Organizational culture has long been considered a driver of performance and quality (Schein, 2010). But what if the culture is dysfunctional? Dysfunctional cultures, also known as toxic, sick or deviant cultures (Furnham, 2010; Van Fleet & Griffin, 2006), shape organizational members' behaviours, interactions, communication and values. This is why, as Zimbardo (2007) observes, even good people can find themselves doing bad things. Van Fleet and Griffin (2006) suggest that dysfunctional organizational cultures are a function of their historical foundations such as values, vision, and tribulations of founders and powerful leaders. Others, such as Lipman-Blumen (2005), observe that some organizational environments are more conducive to the emergence of troubled leadership than are others. In particular, organizations that uncritically embrace the centralization of discretionary power in the hands of individual leaders provide breeding grounds for troubling leader behaviors (Furnham, 2010). Insularity in leadership teams can institutionalize this troubled leadership (Mumford et al., 2007; Van Fleet & Griffin, 2006). Thus, behind overt symptoms of troubled leadership lie complicated organizational dynamics. This suggests that if an organization is crooked or dysfunctional, it is difficult to reshape.

Institutional governance and maladministration

Institutional governance factors can also feed maladministration. As mentioned above, the centralisation of discretionary power with few constraints is a problem (Furnham, 2010). Policy orientation can also be important contributing factor. The contemporary fixation in internationalization policy on privatization, competition, markets, performance measurement and ranking tables feeds a tough, results-oriented management style (Chandler, Barry & Clark, 2002) that could be experienced as a form of bullying or abuse in institutional settings that had previously been more collegial and caring (Hoel & Salin, 2003; Samier, 2008). Such pressurized environments also breed unethical behaviours, such as gaming, cheating, deception and fraud (Shaw, 2013).

Concluding Thoughts: Potential Mitigation Strategies for Maladministration

We conclude the chapter by addressing the third objective, which is to identify some potential mitigation strategies and measures to ward-off maladministration. We discuss strategies at individual, organizational and institutional governance levels.

Individual strategies

Helpful guidance on how organizational members and other stakeholders can *survive* certain types of troubled leaders and other organizational members is available (see e.g., Furnham, 2010). For example, those working with people who have psychopathic traits may want to keep comprehensive written records, minimize contact, avoid direct confrontation and refuse to be “baited”, and be wary about making formal complaints about them (Babiak & Hare, 2006). However, such guidance is not that helpful in addressing maladministrative problems involving individuals “head-on”. What one chooses to do may depend on how overt and clear the maladministration is. In particular, if it is patently illegal, morally wrong or repugnant, or egregious then it behooves one to act. This will likely entail reporting the malfeasance to appropriate authorities and through recognized avenues of recourse (e.g., ombudspersons, enforcement authorities), where those exist. It will involve taking a courageous stand that could have negative personal and career consequences, so if the situation allows, careful planning is advised. Often, maladministration manifests ambiguously, with a pattern emerging over time. If this is the case, one is advised to:

- Write down everything, and share it with a trusted person;
- Make oneself aware of applicable laws, policies, regulations, and recourse avenues;
- Perform a ‘diagnosis’ of the type of person(s) involved (e.g., sad, mad, bad?);
- Determine from that diagnosis if you may be “exposed” (e.g. a target or threat?);
- Observe how others are responding and what this signals (e.g. any allies? any protection?);
- Evaluate your options and plan a response, preferably collective.

Those who witness or become aware of maladministration should be mindful that choosing to do nothing serves to amplify the harm (Samier, 2008). It also sets the tone for the non-response of others.

Organizational and institutional governance strategies

Increased democratization of organizational governance and culture is seen as central to warding-off maladministration. Dillard and Ruchalla (2005) argue for pluralistic, democratic organizational arrangements that shift responsibility, authority and control downward and value the rights and contributions of organizational members. These prescriptions stem from research findings that link troubled leadership with high levels of centralized, discretionary power. Pluralistic, democratic configurations are thought to counteract this tendency of “absolute power” to corrupt (Furnham, 2010, p. 236). Limiting such power can reduce the potential for leaders’ dark sides to emerge (Kaiser & Hogan, 2007) and secure ethical protective layers that can slow or halt the effects of troubled leadership from cascading across organizations (Shaw, 2013). Some features that are helpful in establishing democratic governance and cultures include:

- reliable and complete information flows;
- symmetrical connections to constituents;
- systems of checks and balances;
- leadership teams that embrace diverse points of view and the raising of inconvenient truths boards and advisors who are strong and independent;
- recourse mechanisms that are fair and safe;
- impartial third parties who can monitor, intervene and adjudicate (Kellerman, 2004; Lipman-Blumen, 2005).

It is also recommended to structure workplaces with high control jobs, clear roles and responsibilities, and functional accountability mechanisms (Salmi & Helms, 2013; Schaubroeck et al., 2007). These features militate against maladministration and insular group-think, protecting against collusion, conformity and passivity in light of any troubled leadership and maladministration that emerge (Furnham, 2010; Samier, 2008).

Specific practices related to governing organizational leaders have also been identified. These include managing properly the full cycle of leader re-

cruitment, selection, induction, tenure and compensation (e.g. fixed terms, severance avenues), development (e.g. coaching, counselling, training), performance management (e.g. systems that incorporate upward, lateral and external feedback and are tied to long-term goals and effects), and career management (e.g. promoting, demoting, moving out of the organisation) (Furnham, 2010; Kaiser & Hogan, 2007; Shapiro & Von Glinow, 2007). If higher education organizations were to take seriously Furnham's (2010) sad, mad, bad leadership model seriously, then it would be making use of the psychometric tools developed to assess and monitor leader traits and potential derailing behaviours throughout the foregoing governance cycle (e.g., Hogan & Hogan, 2001), although there are numerous issues in doing so, not the least of which are cost and feasibility. That said, Furnham's (2010) work does suggest that specific types of interventions for problems occurring among different categories of leaders. For example, a "sad" leader exhibiting a lack of commitment may actually be in need of an intervention for "burn out"; while, a "bad" leader discovered to have behaved immorally (or criminally) may need to be subject to dismissal (or prosecution).

Finally, there are some specific institutional governance recommendations for internationalized higher education. These focus on the prominence of integrity issues in cross-border education in three areas:

- Integrity in the delivery of education services should be measured by legitimate and credible accreditation and external quality reviews (Salmi & Helms, 2013);
- Integrity in the attainment and use of financial and other resources should be measured by due diligence (for attainment) and external auditing (for use) (Ganesan, 2013; Salmi & Helms, 2013);
- Integrity in the production of knowledge through research should be measured by the quality of publication venues, such as credible journals that feature legitimate, high quality peer review.

The adoption and adherence to structural policies, such as the *UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education*, are reported as helping to limit maladministration in cross-border education (Vincent-Lancrin & Pfotenhauer, 2012). According to Vincent-Lancrin (2013), these guidelines provides a framework to enhance transparency, quality and collaboration in internationalizing higher education. In particular, the adoption and adherence to this policy holds promise in mitigating problems with degree recognition, degree/diploma mills, and recruitment agents because it calls for higher education institutions to:

- take part in international recognition agreements;
- make accreditation and quality assurance standards, practices and outcomes transparent and internationally accessible;
- improve accessibility, accuracy and reliability of information they provide about themselves to the public (Vincent-Lancrin, 2013).

The Guidelines also point out actions that governments should take to ward off maladministration in internationalized higher education. In particular, governments need to improve and monitor how institutions and programs are established, ensure there are transparent authorization and licensing systems, with clear, accessible criteria, and that institutions offer comparable quality between in their domestic and international operations, with no distinctions made between their degree offerings across borders or, indeed, for offerings made domestically to students coming from abroad.

References

- Babiak, P., & Hare, R. (2006). *Snakes in suits: When psychopaths go to work*. New York: HarperCollins.
- BBC News. (2016, April 5). Fake US university exposes 'pay-to-stay' immigration fraud. *BBC News*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-35974391> (accessed March 4, 2019).
- BBC News. (2019, February 8). US-India Farmington university row: "I fled after fake college raid." *BBC News*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/world-asia-india-47154187> (accessed March 4, 2019).
- Beall, J. (2015). Criteria for determining predatory open-access publishers. *Scholarly open access*. Retrieved from <https://crescent.education/wp-content/uploads/2017/09/Criteria.pdf> (accessed September 12, 2019).
- Brean, J. (2016, June 8). Judge orders head of 'tyrannical regime' at York and co-conspirator to repay more than \$1 million. *National Post* [online]. Retrieved from <http://news.nationalpost.com/news/canada/judgeordersheadoftyrannicalregimeatnyorkandcoconspiratortorepaymorethan1million> (accessed July 13, 2018).
- Bretag, T. (2013). Short-cut students: From academic misconduct to academic integrity. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 171-175). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Chandler, J., Barry, J., & Clark, H. (2002). Stressing academe: The wear and tear of the new public management. *Human Relations*, 55(9), 1051-1069.

Chappell, B. (2012, June 21). Penn State abuse scandal: A guide and timeline,' *National Public Radio* [online]. Retrieved from <http://www.npr.org/2011/11/08/142111804/penn-state-abuse-scandal-a-guide-and-timeline> (accessed March 13, 2016).

Chappell, B. (2019, March 25). Duke whistleblower gets more than \$33 million in research fraud settlement. *National Public Radio* [online]. Retrieved from <https://www.npr.org/2019/03/25/706604033/duke-whistleblower-gets-more-than-33-million-in-research-fraud-settlement> (accessed March 25, 2019).

Clifton, H. (2018, January 2018). "Staggering" trade in fake degrees revealed. *BBC News*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/uk-42579634> (accessed August 25, 2019).

Cushing, B. (2019, February 6). Students arrested at ICE's fake university are facing more than deportation. *Vice News*. Retrieved from https://www.vice.com/en_us/article/xwbye4/students-arrested-at-ices-fake-university-are-facing-more-than-deportation (accessed March 4, 2019).

De Simone, F. (2013). Transparency in US higher education job placement data. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 160-167). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Dillard, J., & Ruchala, L. (2005). The rules are no game: From instrumental rationality to administrative evil. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 18(5), 608-630.

Einarsen, S., Aasland, M., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.

Farooqui, M. (2018, September 26). Pakistan jails Axact boss over \$140m fake diploma scam. *Gulf News*. Retrieved from <https://gulfnews.com/world/asia/pakistan/pakistan-jails-axact-boss-over-140m-fake-diploma-scam-1.2283215> (accessed August 25, 2019).

Furnham, A. (2010). *The elephant in the boardroom: The causes of leadership derailment*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.

Furnham, A., Hyde, G., & Trickey, G. (2014). Do your dark side traits fit? Dysfunctional personalities in different work sectors. *Applied Psychology*, 63(4), 589-606.

Ganesan, A. (2013). University funds: Giving due diligence its due significance. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 137-141). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere, *Harvard Educational Review* 72(4): 425-463.

Heyneman, S. (2013). Higher education institutions: why they matter and why corruption puts them at risk. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 101-107). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Hoel, H., & Salin, D. (2003). Organisational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (eds.). *Bullying and emotional abuse on the workplace: International perspectives on research and practice* (pp. 203-218). London: Taylor & Francis.

Hogan, R., & Hogan, J. (2001). Assessing leadership: A view from the dark side. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1/2). 40-51.

Holpuch, A. (2019, February 22). How the US government created a fake university to snare immigrant students. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/us-news/2019/feb/22/farmington-university-immigration-sting-students> (accessed March 4, 2019).

Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002, July). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3) pp. 530-541, July 2002 DOI: 10.1037/0021-9010.87.3.530.

Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The leadership quarterly*, 20(6), 855-875.

Kaiser, R., & Hogan, R. (2007). The dark side of discretion. In R. Hooijberg, J. Hunt, K. Boal, B. Macy & J. Antonakis (eds.). *Leaders in and of organizations* (pp. 177-197). Amsterdam, NL: Elsevier.

Kellerman, B. (2004). *Bad leadership*. Boston, MA: Harvard University Press.

Lakshmi, R. (2015, July 6). Over two dozen people with ties to India's \$1-billion exam scam have died mysteriously in recent months. National Post [online]. Retrieved from <https://nationalpost.com/news/world/over-two-dozen-people-with-ties-to-indias-1-billion-exam-scam-have-died-mysteriously-in-recent-months> (accessed August 15, 2015).

Leach, F. (2013). Corruption as abuse of power: Sexual violence in educational institutions. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 88-98). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lubit, R. (2004). *Coping with toxic managers*. New York, NY: Prentice Hall.

McCurry, J. (2018, August 8). Tokyo medical school admits changing results to exclude women. The Guardian [online]. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2018/aug/08/tokyo-medical-school-admits-changing-results-to-exclude-women> (accessed March 23, 2019).

Mervosh, S. (2019, January 31). ICE ran a fake university in Michigan to catch immigration fraud. The New York Times. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2019/01/31/us/farmington-university-arrests-ice.html> (accessed March 4, 2019).

Milley, P. (2016). Maladministration in education: Towards a typology based on public records in Canada. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 466-483.

Milley, P. (2018). Strategies of discursive closure maladministrators use to "manage" their misdeeds. In E. Samier & P. Milley (eds.). *International Perspectives on Maladministration in Education: Theories, Research, and Critiques*. New York: Routledge.

Mumford, M., Espejo, J., Hunter, S., Bedell-Avers, K. Eubanks, D., & Connelly, S. (2007). The sources of leader violence. *Leadership Quarterly*, 18(3), 217-235.

Omotola, J. S. (2013). Corruption in the academic career. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 185-188). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Osipian, A. L. (2013). Recruitment and admissions: Fostering transparency on the path to higher education. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 148-154). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194.

Paulhus, D., & Williams, K. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.

Robinson, D. (2013). Corrupting research integrity: Corporate funding and academic independence. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report*:

Education (pp. 202-203). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Salmi, J., & Helms, R. M. (2013). Governance instruments to combat corruption in higher education. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 108-112). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Samier, E. (2008). The problem of passive evil in educational administration: Moral implications of doing nothing. *International Studies in Educational Administration*, 36(1), 2-21.

Samier, E., & Milley, P. (eds.). (2018a). *International Perspectives on Maladministration in Education: Theories, Research, and Critiques*. New York: Routledge.

Samier, E., & Milley, P. (2018b). Introduction: The landscape of maladministration in education. In E. Samier & P. Milley (eds.). *International Perspectives on Maladministration in Education: Theories, Research, and Critiques* (pp. 1-16). New York: Routledge.

Schaubroeck, J. Walumbwa, F., Ganster, D., & Kepes, S. (2007). Destructive leadership traits and the neutralizing influence of an 'enriched' job. *Leadership Quarterly*, 18(3), 236-251.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*, 4th edition. San Francisco: John Wiley & Sons.

Shapiro, D. L., & Von Glinow, M. A. (2007). Why bad leaders stay in good places. *Research companion to the dysfunctional workplace*, 90-109.

Shaw, M. A. (2013). Impacts of globalization on the academic profession: Emerging corruption risks in higher education. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 194-201). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Stensaker, B. (2013). In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 142-147). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Sweeney, G., Despota, K., & Lindner, S. (eds.) (2013). *Global Corruption Report: Education* (pp. 78-79). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

The Korea Herald/Asia News Network (2011, November 8). *Asiaone.com*. Two universities ordered to close. Retrieved from <https://www.asiaone.com/News/>

Latest+News/Asia/Story/A1Story20111108-309206.html (accessed March 25, 2019).

The New York Times (2019). U.S. College Admissions Scandal: Complete coverage of a brazen cheating scheme. *New York Times* [online]. Retrieved from <https://www.nytimes.com/news-event/college-admissions-scandal> (accessed September 13, 2019).

U.S. Department of Education Office of Inspector General (n.d.). *Fundamentals of Title IV Administration: Office of the Inspector General Investigative Services Overview*. Retrieved from <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjXqaOwsM3kAhWHiOAKHbtyCc4QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdedcmdasfaa.org%2Fdocs%2Fconferences%2FConference2012Fall%2Fpresentations%2FOfficeOfInspectorGeneralInvestigation-ServicesOverview.pptm&usg=AOvVaw1I96Au158ibmOuHe7V5nk6> (accessed March 23, 2019).

Van Fleet, D., & Griffin, R. (2006). Dysfunctional organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, 21(8), 698-708.

Vincent-Lancrin, S. (2013). Cross-border higher education: Addressing corruption, ensuring opportunity. In G. Sweeney, K. Despota & S. Lindner (eds.). *Global Corruption Report: Education* (pp. 142-147). Milton Park, Abingdon, UK: Routledge and Transparency International.

Vincent-Lancrin, S., & Pfotenhauer, S. (2012). Guidelines for quality provision in cross-border higher education: Where to we stand? OECD Education Working Paper No. 70. Paris: OECD. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/guidelines-for-quality-provision-in-cross-border-higher-education_5k9fd0kz0j6b-en (accessed March 9, 2019).

Westhues, K. (2005). *The envy of excellence: Administrative mobbing of high-achieving professors*. Lampeter, UK: The Edwin Mellen Press.

Yildiz, Y. (2018). In E. Samier & P. Milley (eds.). *International Perspectives on Maladministration in Education: Theories, Research, and Critiques* (pp. 48-62). New York: Routledge.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. London: Rider & Company.

CAPÍTULO VIII

Inclusão Educacional sob a Perspectiva da Internacionalização: uma revisão sistemática

Soraya Dayanna Guimarães Santos²⁶
Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos²⁷
Helen Carla Santos Matos²⁸

Introdução

Num mundo cada vez mais globalizado, em que a liberalização do comércio mundial e a concorrência estrangeira são progressivamente maiores, a capacidade de atuação nos mercados internacionais constitui um fator primordial para a competitividade. Dessa forma, a internacionalização vem ganhando força no cenário atual.

A internacionalização é um conceito cada vez mais abrangente e complexo, com aplicação em várias áreas. O mesmo se refere às trocas econômicas, políticas, culturais, educacionais entre nações, e às relações que daí resultam, pacíficas ou conflituosas, de complementaridade ou de concorrência.

Ao contrário dos que muitos pensam, a internacionalização da educação é algo recente. No Brasil, antes da década de 90, era usado o termo “educação internacional” para algumas atividades, como os mestrados e doutorados “sanduíches”, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e

²⁶ Doutora em Educação e docente do Departamento de Educação Física e do PPGE da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: soraya_dayanna@hotmail.com

²⁷ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: r.abrantes2@gmail.com

²⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: helencarlamatos@yahoo.com

funcionários de universidades, na maioria públicas. Nessas duas décadas houve uma evolução muito significativa em relação ao conceito e ao fenômeno da internacionalização da educação, que passou a ser mais abrangente e consistente.

Segundo Maués e Bastos (2017), esse fenômeno trouxe no seu bojo a formulação de que estava se forjando uma sociedade na qual o conhecimento seria uma força produtiva importante, a mola mestra para o desenvolvimento dos países. Nessa compreensão, a educação passou a ser vista como uma ferramenta significativa para o alcance dessa nova sociedade.

Com as novas tecnologias e as novas formas de educar e de aprender, a inovação em relação à flexibilização dos percursos curriculares e reconhecimentos adquiridos, que possibilita a dinâmica acadêmica e produção de novos conhecimentos, traz novos rumos para a formação das pessoas.

Os estudos sobre internacionalização e educação enfatizaram nas últimas décadas as seguintes temáticas: Educação Superior (PINTO; LARRECHEA, 2018), Currículo (THIESEN, 2018) e Políticas Educacionais (MAUÉS; BASTOS, 2017). No entanto, pouco se tem documentado sobre esse processo de internacionalização para inclusão educacional, indicando uma carência de reflexões e estudos, dificultando, assim, a formulação de políticas públicas que contemplam ações para este âmbito. Assim, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma revisão sistemática sobre a inclusão educacional na perspectiva da internacionalização, durante o período de 2009 a 2019, de modo a sistematizar o conhecimento no âmbito desta temática.

Procedimentos Metodológicos

A elaboração deste texto utilizou a revisão sistemática (LEITÃO *et al.*, 2010) como procedimento metodológico, realizada nas seguintes bases de dados: *Scientific Library Online (Scielo)*, Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Education Resources Information Center (Eric)* e Google Acadêmico.

Como descritores foram utilizados os termos “Inclusão”, “Internacionalização”, “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e seus correlatos em língua inglesa. Como estratégia de busca envolveu a combinação dos seguintes descritores: i) Inclusão e internacionalização, ii) Educação Especial e Internacionalização, iii) Educação Inclusiva e Internacionalização, e os seus correlatos em língua inglesa. Ambos deveriam constar no título da pesquisa, resumo ou palavras-chave.

Na realização do presente estudo foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) a pesquisa foi restrita aos estudos publicados em inglês e português; b) foi analisada a produção científica disponível no período de janeiro de 2009 a junho 2019; a pesquisa foi limitada a artigos científicos indexados nas bases de dados eletronicamente mencionadas anteriormente. Como critérios de exclusão: a) não foram considerados teses, dissertações, capítulos de livros, resumos, carta de editor, estudos não publicados e comentários; b) os estudos que não fossem do âmbito educacional foram excluídos.

Os procedimentos de análise envolveram duas fases distintas: i) proposta de busca seguida de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão supracitados, ii) seleção e extração de dados dos estudos com a descrição das características gerais dos mesmos.

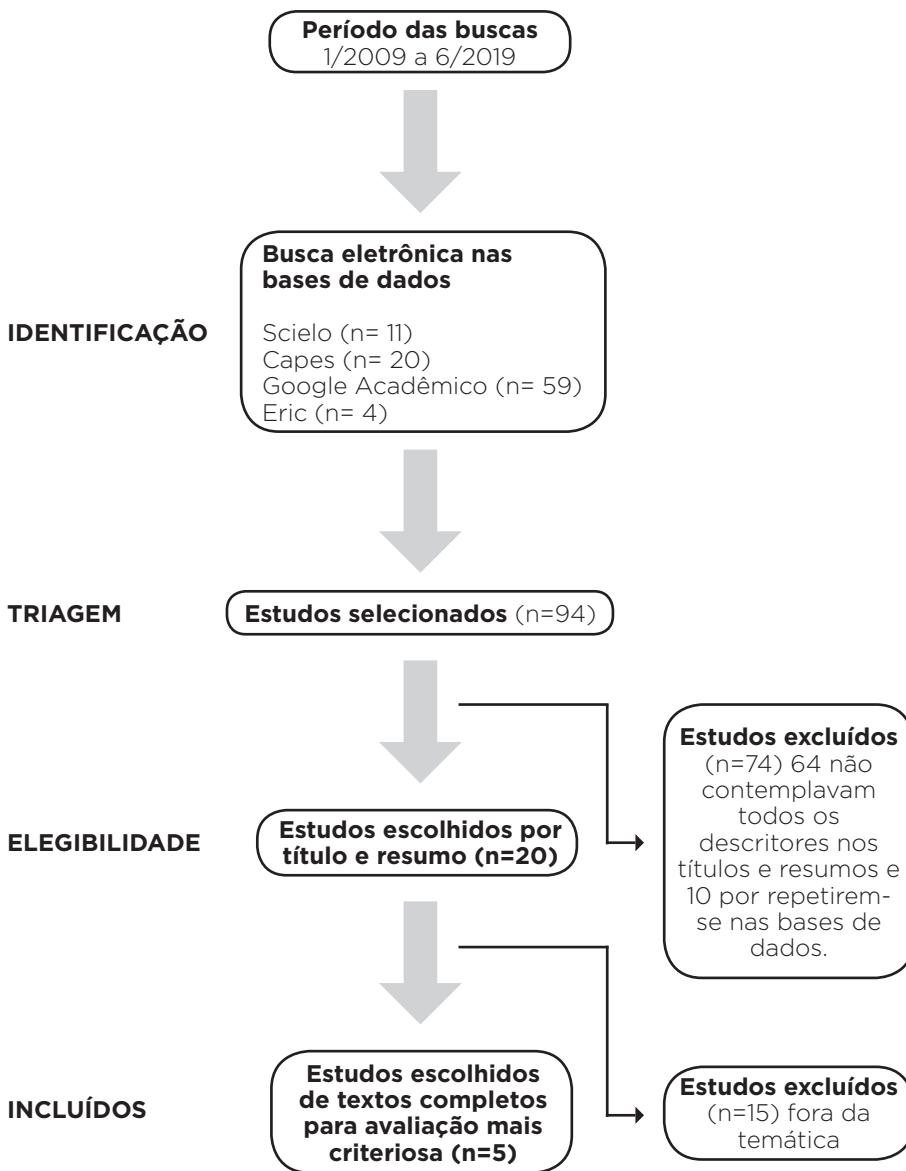
Resultados

Estratégia de busca

A proposta de busca elaborada com base na pesquisa eletrônica em bases de dados e em referências dos artigos incluídos, foi sintetizada no fluxograma relativo ao processo de pesquisa dos estudos na figura 8.1.

Na primeira etapa, foram identificados todos os artigos que continham em seus títulos os descritores utilizados nas buscas – um total de 94 artigos. Na segunda etapa foi realizada a triagem dos artigos com base na leitura dos títulos e resumos, tendo sido excluídos 64 por não contemplarem a totalidade dos descritores e 10 por repetirem-se nas bases de dados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão foram selecionados cinco artigos para esta revisão sistemática.

Figura 8.1 – Processo de pesquisa de estudos relevantes



Fonte: Elaboração dos autores.

Características gerais dos estudos

Os artigos utilizados nesta revisão foram publicados entre os anos 2012 e 2018, que estão relacionados à temática discutida, a saber: Armstrong (2012), Šiška *et al.* (2013), Rahme (2013), Rahme e Vorcaro (2014), Hauerwas e Mahon (2018).

Os trabalhos foram publicados em periódicos científicos, cujo acesso é por via eletrônica. O artigo de Monica Maria Farid Rahme (2013) foi publicado na revista Educação e Pesquisa de São Paulo, o trabalho de Monica Maria Farid Rayme e Angela Maria Resende Vorcano (2014) foi publicado no X Colóquio Internacional do LEPSI “Crianças públicas, adultos privados”, em São Paulo. Os artigos de Armstrong (2012), Šiška *et al.* (2013), e o de Hauerwas e Mahon (2018) foram publicados na Revista Internacional de Educação Inclusiva, envolvendo pesquisadores da Austrália, República Tcheca e Estados Unidos.

As principais questões discutidas nos trabalhos foram: (i) Políticas educacionais, com foco nos principais elementos que favorecem a construção de um discurso em torno da Educação Inclusiva (RAHME, 2013); (ii) Política pública de inclusão escolar, voltada às práticas institucionais e profissionais orientadas por referenciais legislativos em âmbito nacional e internacional (RAHME; VORCANO, 2014); (iii) Formação de professores para a inclusão educacional (ARMSTRONG, 2012; ŠIŠKA *et al.*, 2013; HAUERWAS; MAHON, 2018). Ver quadro 8.1.

Quadro 8.1 - Dados gerais quanto à origem, dimensão e principais dados reportados dos estudos selecionados

Autor/Ano/Título	País	Periódico	Objetivo	Análise de dados	Instrumento	Resultados
ARMSTRONG, Ann Cheryl/2012 <i>Collaboration, partnerships and alliances: perspectives on Erasmus Mundus MA/Magistr in special education needs</i>	Austrália	Revista Internacional de Educação Inclusiva	Discutir a ligação entre colaboração, parceria e alianças relacionadas ao Mestrado Erasmus Mundus mostrando as inter-relações entre política e prática. Identificar algumas das questões que se referem à globalização e à internacionalização da educação inclusiva.	Estudo de caso interpretativo, com análise documental, bibliográfica e empírica.	Entrevistas com estudantes do curso e relato de experiência enquanto educador do curso.	Houve muitos êxitos alcançados pelo consórcio, mas também muitos problemas e desafios enfrentados no desenvolvimento do programa de Educação Especial. Pode haver um reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e as relações de poder entre eles.
ŠÍŠKA, Jari; SWET Jacqueline Van; PATHER, Sulochini; ROSE, David/ 2013 <i>From vision to reality: managing tensions in the development and implementation of an international collabora- tive partnership pro- gramme for institutional change and sustainable development in inclusive education</i>	República Tcheca (Praga)	Revista Internacional de Educação Inclusiva	Demonstrar como as universidades envolvidas no programa de Mestrado Erasmus Mundus trabalharam em conjunto e como fizeram alterações e inovações em cada uma de suas organizações.	Análise de documentos internacionais e dados relativos ao programa do curso, a partir da descrição da estrutura do programa e sua implementação.	Observação das demandas institucionais estabelecidas dentro das fronteiras nacionais e seus procedimentos associados à garantia de qualidade.	Aprendizagem recíproca e estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem provaram ser ferramentas eficazes para estabelecer um currículo internacional.

continua...

continuação Quadro 8.1

Autor/Ano/Título	País	Periódico	Objetivo	Análise de dados	Instrumento	Resultados
HAUERNAS, Laura Boynton; MAHON, Jennifer, 2018. <i>Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape</i>	Estados Unidos	Revista Internacional de Educação Inclusiva	Ampliar o conhecimento do contexto secundário para professores de inclusão e seus alunos com deficiência, contribuindo para o debate internacional sobre a melhoria da educação desses alunos no nível secundário, fornecendo dados internacionais sobre a formação de professores secundários e experiências com práticas inclusivas.	Análise ANOVA, Escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), para medir a Autoficácia em três áreas: instrução inclusiva, colaboração e gestão de comportamento. E Análise de conteúdo somativa com abordagem comparativa.	Questionário online aplicado a 21 profissionários de 20 países sobre experiências profissionais com pessoas com deficiências e a eficácia do professor para práticas inclusivas	Professores com formação em desenvolvimento profissional sobre inclusão e necessidades de educação especial tiveram significativamente maior autoficácia na escala global. Não foram encontradas diferenças com base nos anos de ensino, nível de escolaridade. Os resultados apontam para a necessidade de uma conscientização contínua sobre as capacidades de todos os alunos e análise crítica dos valores culturais e padrões institucionais que marginalizam os estudantes.
RAHME, Monica Maria Fard, 2013. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana	Brasil	Revista Educação e Pesquisa	Analizar os elementos que favoreceram a construção de um discurso em torno da educação inclusiva, a partir da experiência educacional de três países: Brasil, Estados Unidos e Itália.	Bibliotecas universitárias, por meio de consulta ao Portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à base de dados da Scielo.	A análise foi feita de modo conjugado, com pesquisa bibliográfica e documento (MARCONI; LAKATOS, 2002). Para tanto, realizou-se um levantamento de livros e artigos acadêmicos produzidos no Brasil e nos outros países sobre a educação inclusiva, mais especificamente sobre o campo da educação especial e da psicanálise e educação.	O resultado do levantamento e análise dos documentos e publicações permite apontar, entre outros aspectos, que o processo de inclusão encontra-se articulado a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos e que o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar.

continua...

continuação Quadro 8.1

Autor/Ano/Título	País	Periódico	Objetivo	Análise de dados	Instrumento	Resultados
Rayme, Monica Maria Farid; VORCARO, Ana Maria Resende, 2014. Efeitos da internacionalização do direito à educação nas políticas de inclusão brasileira e colombiana	Brasil	X Colóquio internacional do LEPsi “Crianças públicas, adultos privados”	Abordar alguns efeitos da internacionalização do direito à educação nas políticas de inclusão escolar brasileira e colombiana.	Observação das legislações internacionais, tendo como foco os princípios e normatizações que são remetidos às realidades locais.	Observação das legislações internacionais, tendo como foco os princípios e normatizações que são remetidos às realidades locais.	A partir dos dados analisados, referentes às políticas educacionais brasileira e colombiana, observa-se o quanto tem-se intensificado uma aproximação dos discursos no âmbito das políticas educacionais, mais propriamente da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Análise dos dados a partir das categorias estudadas

Atualmente há uma expansão significativa da internacionalização resultante dos novos efeitos da globalização, impulsionando a sociedade acadêmica a reagir a esse efeito, com a inserção dos pesquisadores nos cenários globais, pela mobilidade mediante a participação em conferências, seminários, eventos ou programas de intercâmbio (STALLIVIERI, 2017). A autora também destaca outras formas de internacionalização, como a apresentação de estudo de natureza científica bem como a publicação de artigos em revistas científicas internacionais. Portanto, em toda manifestação intelectual, especialmente aquela que contém elementos e experiências globais, pode-se visualizar a presença da internacionalização.

Para tanto, apresentamos em dois tópicos os principais aspectos abordados pelos pesquisadores selecionados sobre as temáticas em questão, a fim de analisar e descrever os principais apontamentos sobre a Educação Inclusiva em face da internacionalização. Desta forma, os trabalhos catalogados na presente pesquisa discutem sobre: a) políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva em diversos contextos mundiais, tendo como foco a internacionalização de direito; b) formação de professores para a inclusão educacional: perspectivas internacionais.

Políticas educacionais voltadas à Educação Inclusiva no âmbito nacional e internacional: internacionalização de direito

No trabalho de Rahme (2013) conceitua-se a Educação Inclusiva com um discurso que gera formas de estabelecimento de laço social, e a partir dessa compreensão a autora analisa os elementos que favoreceram a construção de um discurso em torno desse caráter de educação. Tal discurso apresenta-se como um operador das relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência. Para tanto, discutiu-se aspectos relacionados à experiência educacional de três países, Brasil, Estados Unidos e Itália.

A autora pontua importantes marcos históricos do percurso do campo da Educação Especial, desde 1994, com a introdução de um discurso na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da circulação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até a Convenção de Nova Iorque. Nessa Convenção, realizada em 2006, tratava-se de uma articulação internacional sobre o direito de pessoas com deficiência.

Rahme (2013, p. 97) ressalta que as Declarações Mundiais e as Convenções citadas favorecem “os Estados signatários a adotarem uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários e abertos às diferenças”.

Portanto, com a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e legalizadas em diversos países, inclusive o Brasil, observou-se uma importante relação entre o que é expandido entre as agências internacionais e o que é produzido em termos de políticas públicas para a Educação Especial. Tal relação também permite um crescente desenvolvimento no processo de internacionalização do direito à educação desses sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Destarte, as análises das experiências educacionais relacionadas aos três países foram localizadas a partir de seus documentos legais, focalizando questões históricas voltadas ao delineamento de discursos inclusivos no contexto das políticas educacionais brasileira, estadunidense e italiana (RAHME, 2013).

Já o estudo de Rahme e Vorcano (2014) destacou alguns efeitos da internacionalização do direito à educação nas políticas de inclusão no contexto brasileiro e colombiano.

Nesse estudo, apresenta-se a intensidade em que as legislações internacionais têm estabelecido princípios e normatizações, direcionadas em micro ou macroescala para as realidades locais, no caso, os países em estudo, Brasil e Colômbia. No entanto, antes de discutir as questões propostas, as autoras fazem uma breve abordagem sobre a inclusão escolar como discurso, pontuando os desafios da Educação Inclusiva nos meandros dos dispositivos discursivos. Desta forma, refletindo sobre o emprego indiscriminado das terminologias utilizadas nestes discursos, que tendem a aproximar contextos tão distintos, embora para as autoras essas palavras (inclusão, diversidade, para todos, diferenças) podem se tornar vazias se não pensadas e indagadas com particularidade (RAHME; VORCANO, 2014).

Para fundamentar a classificação desses discursos, Rahme e Vorcano (2014) utilizam as concepções de Lacan (1972) e Gueguén (2009), que escrevem sobre o discurso do psicanalista.

No que se refere aos documentos internacionais no contexto das políticas de inclusão no Brasil, destacou-se a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 2001, que criou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, incluindo os combinados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Rahme e Vorcano (2014, p. 4), na visão de Garcia e Michels (2011), essa Resolução n. 2 é “um mar-

co da efetivação dos princípios inclusivos no Brasil, configurados no plano internacional". As autoras também destacam a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência em 1999, bem como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006. Logo, ambas tiveram uma enorme relevância para o processo de definição de um sistema de ensino inclusivo no país.

Na Colômbia, esse processo aconteceu há pouco tempo e de forma pontual, pelo Decreto de n. 2082/1996, que dispõe a Lei de n. 115/1994, acordando que os departamentos, distritos e municípios precisam desenvolver um plano progressivo para atender as pessoas com "limitações ou capacidade excepcionais" (RAHME; VORCANO, 2014, p. 4). Segundo as autoras, a Resolução de n. 2565/2003 estabelece parâmetros e critérios organizacionais para a prestação de serviços ao público com necessidades educacionais permanentes. Sendo assim, ressalta-se que a terminologia Educação Inclusiva colombiana foi encontrada no primeiro artigo do Decreto de n. 366/2009.

Em síntese, o estudo de Rahme e Vorcano (2014) discute os principais dados relacionados às políticas educacionais desses dois países da América do Sul, pontuando a intensificação da aproximação dos discursos dessas políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência.

Formação de professores para a inclusão educacional: perspectivas internacionais

Os três estudos analisados nesta categoria (ARMSTRONG, 2012; ŠIŠKA *et al.*, 2013; HAUERWAS; MAHON, 2018) defendem a utilização de uma perspectiva intercultural na formação de professores para a inclusão, com o desenvolvimento de ideias teóricas e trocas que privilegiam seus conhecimentos e espaços de mundo, refletindo como diferentes países buscam caminhos para a consecução desses princípios e como tem sido a internacionalização da inclusão educacional.

A inclusão educacional abrange um processo de reforma e de reestruturação dos sistemas educacionais como um todo para que possam responder a uma vasta gama de necessidades especiais, com o objetivo de garantir o acesso e a participação de todos os estudantes em todas as possibilidades e oportunidades oferecidas pelas instituições educacionais e impedir a segregação, assegurando que todos os estudantes possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais oferecidas pela escola (MITTLER, 2003).

Esses princípios globais ganharam legitimidade, uma vez que a maioria dos países sancionou a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, que dispõe sobre a Educação Inclusiva, apontando para a necessidade de acesso, permanência e qualidade da educação em todos os âmbitos.

Dois dos estudos encontrados nesta revisão sistemática (ARMSTRONG, 2012; ŠIŠKA *et al.*, 2013) enfatizam a concepção de uma formação para a inclusão numa perspectiva internacional. Ambos tiveram como objeto de estudo a formação de professores em um programa de mestrado internacional em Educação Especial (Erasmus Mundus) que envolveu diferentes instituições de Ensino Superior.

O estudo de Armstrong (2012) teve por objetivo discutir a ligação entre colaboração, parceria e alianças relacionadas ao programa, mostrando as inter-relações entre política e prática, além de identificar algumas das questões que dizem respeito à globalização e à internacionalização da Educação Inclusiva. Utilizando uma metodologia de estudo de caso, com base em entrevistas com os estudantes participantes do curso, o estudo defende que o programa oferece, entre outras coisas, uma oportunidade real de refletir criticamente as noções de Currículo e Pedagogia. O texto foi elaborado a partir da análise de documentos históricos, literatura acadêmica relevante, experiências, observações da pesquisadora e *feedback* de alunos entrevistados sobre suas experiências com o programa. O trabalho focou as conceituações gerais de Educação Inclusiva como impulsionadores da educação global e da reforma social.

De acordo com o estudo, o significado da inclusão é enquadrado de forma expressiva por diferentes contextos nacionais e internacionais e, embora esses conceitos possam ser debatidos em um espaço político que desafia agendas mais amplas de injustiça social, eles também podem destacar oportunidades de avançar em direção a uma agenda educacional progressiva que vá além da retórica e das limitações do empréstimo de políticas das nações do primeiro mundo. A autora utiliza o conceito de inclusão definido por Alur (2007), como o desafio de abordar as diferenças e a diversidade, afirmando que para os profissionais internacionais, é essencial ser sensível às formas como são expressas em cada região e ao fato de que a inclusão precisa ser específica da cultura e do contexto. É importante quebrar os entrincheiramentos do colonialismo e permitir que cada país desenvolva seus próprios modelos, incentivando o trabalho em rede e construindo aliança (ALUR, 2007 *apud* ARMSTRONG, 2012).

Para a autora, devem ser proporcionadas maiores oportunidades de diálogo na formação dos docentes para permitir aos estudantes explorar os vários

significados de inclusão no seu próprio país e compará-los com os vários sistemas e métodos de diferentes países aos quais são introduzidos numa crítica que lhes permita desenvolver pedagogias críticas que sejam culturalmente relevantes.

Conclui que o envolvimento em cursos de pós-graduação pode ter um impacto positivo sobre os primeiros educadores mundiais, incentivando o apoio ao engajamento crítico com os desafios e dificuldades decorrentes das histórias coloniais e da globalização dentro de uma comunidade educacional. Argumenta que não só os participantes do Mestrado Erasmus Mundus na Educação Especial devem ser capazes de articular as suas situações particulares a partir de uma perspectiva “doméstica”, mas também devem ser capazes de articular estas mesmas situações com a compreensão adicional da inclusão e exclusão em um diálogo sobre a reforma educacional dentro de seus próprios países.

Por sua vez, o estudo realizado por Šiška *et al.* (2013) considerou as práticas de parceria colaborativas entre e dentro das universidades envolvidas no Programa Internacional em Educação para as Necessidades Especiais (*Roehampton University, Charles University* e *Fontys University*). Até 2010, acadêmicos e alunos de 49 países haviam participado do programa. Consideram que as filosofias que sustentam a prática em termos de desenvolvimento e implementação do programa não se referem apenas a entendimentos conceituais da Educação Especial e Inclusiva, mas também a processos que envolvem o reconhecimento de conteúdo, monitoramento e avaliação de programas e pedagogias.

A partir da descrição de dados relativos ao programa, que teve por base documentos internacionais sobre os direitos humanos, os autores descrevem como se deu a implementação do curso, cujo foco foi promover uma compreensão das Necessidades Educacionais Especiais e Inclusão na Europa e internacionalmente ao nível de identificação e definição dessas necessidades, exploração de legislação relevante e variedade de políticas que afetam oportunidades educacionais para alunos com deficiência.

De acordo com os autores, a partir de uma abordagem de aprendizagem colaborativa, tutores e alunos são encorajados a compartilhar o conhecimento sobre políticas e práticas de Educação Especial e Inclusiva e o contexto socio-político e educacional em seus diferentes países, de forma mais formal, e o incorporam cada vez mais ao programa e aos módulos, por exemplo, nas perspectivas globais das sessões de Educação Especial e Inclusiva apresentadas pelos alunos. Assim, as reflexões dos alunos antes de saírem do programa sugerem que essas abordagens foram benéficas para aumentar a conscientização e o

compartilhamento cultural. Entretanto, as noções de ‘inclusão’ mantidas pelos estudantes e a extensão em que isso está impactando a sua prática no retorno aos seus países são desconhecidas.

Para Šiška *et al.* (2013), a aprendizagem recíproca, uma das características significativas do processo e as estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem foram ferramentas eficazes na formação de docentes para a inclusão, ajudando a se desenvolverem gradualmente como pesquisadores que refletem criticamente e de forma contínua, o que evita que os docentes adotem práticas em seus próprios contextos sem uma análise mais profunda de sua viabilidade e sustentabilidade.

Já artigo de Hauerwas e Mahon (2018) discorreu sobre experiências de professores secundários²⁹ com alunos com deficiência. Objetivou contribuir para o debate internacional sobre a melhoria da educação para alunos com deficiência no nível secundário, fornecendo dados internacionais sobre a formação de professores e experiências com práticas inclusivas. Mostrou que embora muitos países apoiem os direitos das pessoas com deficiência e tenham desenvolvido políticas de Educação Inclusiva, a implementação real desses sistemas educacionais em todo o mundo varia.

O estudo supracitado envolveu professores de 20 países, em uma pesquisa exploratória sobre o contexto em que trabalham, suas experiências e sua formação relacionada à sua eficácia para educar alunos com deficiência. Os países participantes foram descritos conforme a tabela a seguir criada pelos autores.

²⁹ Professores secundários correspondem aos professores do Ensino Médio no Brasil.

Tabela 8.1 – Education statistic about the participants' countries

Participant countries	Health development index ^e	Expenditure on education as % of total government expenditure (2011)	Literacy rates (2015) ⁹	Date ratified United Nations convention on the rights of people with disabilities ^d	Survival rate to last grade of primary education (2011) ^f	Gross enrolment ratio secondary (2012) ^c	Teach/ student ratio for secondary total (2012) ^c
Armenia	0.73	12.56	99.84	22 September 2010	94.24	NA	NA
Bolivia	0.67	19.48	99.04	16 November 2009	89.95	95	NA
Bulgaria	0.78	11.10	98.00	22 March 2012	96.94	96	12
Cambodia	0.58	NA	91.48	20 December 2012	65.95	41	NA
Chile	0.82	17.50	99.34	29 July 2008	98.67	97	20
Colombia	0.71	15.53	98.66	10 May 2011	84.71	95	25
Dominican Republic	0.70	20.64 ^a	97.93	18 August 2009	79.17	72	29
Ecuador	0.71	10.96	98.83	3 April 2008	91.36	98	12
Haiti	0.47	NA	82.07	23 July 2009	NA	NA	NA
India	0.59	14.15	89.65	1 October 2007	NA	69	26
Jordan	0.75	NA	99.22	31 May 2008	NA	98	NA
Mali	0.41	18.27	54.08	7 April 2008	61.59	62	25
Nicaragua	0.61	NA	91.62	7 December 2007	NA	67	31
Niger Republic	0.34	21.68	26.56	24 June 2008	60.30 ^b	69	35
Poland	0.83	11.06	100.0	25 September 2012	97	9	9
Romania	0.79	8.33	99.29	31 January 2011	94.05	89	13
Russia	0.78	NA	99.70	25 September 2012	96.60	90	9
Ukraine	0.73	13.48	99.76	4 February 2010	98.07	94	NA
Yemen	0.50	NA	90.23	26 March 2009	69.47 ^b	56	16
Zambia	0.56	NA	65.76	1 February 2010	55.49 ^b	NA	NA
World			91.51		75.51	73	17
USA	0.91	12.91		No		94	15

Fonte: Hauerwas e Mahon (2018).

Para a coleta de dados foi utilizado questionário elaborado pelos autores. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa. Organizaram os resultados em três temas: conceito de deficiência, sistemas de educação e formação de professores. No que se refere ao como os países definem os indivíduos com deficiência, o estudo de Hauerwas e Mahon (2018) mostrou que há variações no conceito de deficiência dos países e sua implementação de sistemas educacionais inclusivos, em que a maioria dos docentes considera a deficiência como uma deficiência médica. Vários professores relataram que o sistema educacional depende da deficiência, indicando que alunos com deficiências mais graves estavam em escolas separadas. Quando o sistema foi descrito como inclusivo, alguns professores relataram que alunos com deficiência não frequentavam a escola e se sentiam excluídos, e que professores não tinham treinamento e recursos adequados. Várias foram as explicações para a exclusão: prédios não eram acessíveis, estudantes eram enviados para escolas especiais ou mantidos em casa por suas famílias, ou o seu nível de conteúdo era avançado demais para que os alunos fossem incluídos. Desvantagens socioeconômicas foram relatadas como o maior problema em relação ao acesso à educação.

Todos os entrevistados relataram que não tinham cursos em seu programa de preparação de professores sobre a educação de pessoas com deficiência. E metade deles relatou que eles tinham formação em serviço. Apesar disso, as avaliações dos professores secundários foram aprofundadas quando eles relataram ter qualquer desenvolvimento profissional na área da Educação Especial. Hauerwas e Mahon (2018) consideram que a descrição dos professores sobre o ensino de estudantes com deficiência aponta para a necessidade de uma conscientização contínua sobre as capacidades de todos os alunos e análise crítica de valores culturais e padrões institucionais que marginalizam os estudantes. Segundo eles, mudanças culturais e sistêmicas são necessárias para remover barreiras à participação, de modo que os alunos não sejam excluídos ou segregados de seus pares.

Além das mudanças na política de educação, os estudos reforçam a necessidade de recursos e de formação de professores para atuar com a inclusão. Consoante a essa necessidade, Mittler (2003) argumenta que um dos maiores obstáculos à inclusão apresenta-se na atitude e na percepção do professor, o qual não pode ser ignorado.

Considerações finais

Ao considerarmos que a inclusão educacional tem sido tema cada vez mais presente nas discussões nacionais e internacionais, tendo como suporte as noções de direitos humanos e educação para todos, percebe-se que ela vem alterando preceitos, políticas e práticas sociais relacionadas à deficiência e à escolarização em vários países, influenciando sistemas de educação em diferentes sociedades.

Com esse estudo foi possível perceber que a inclusão educacional encontra-se vinculada a um movimento mais amplo de internacionalização. Tal realidade requer que se amplie as reflexões sobre as experiências com a inclusão vivenciadas mundialmente e sobre o avanço de suas perspectivas, pois evidenciou-se que são poucos os estudos relacionados a esta temática.

Nesse contexto, as instituições de ensino precisam estar abertas para a internacionalização da educação, pois necessitamos formar profissionais preparados para ocupar diferentes tipos de funções no Brasil e no mundo. O crescimento econômico de um país depende cada vez mais desses profissionais.

As instituições de ensino que não se abrirem para a internacionalização da educação, não se manterão competitivas ou atrativas para seus estudantes e professores. Porém, é necessário que o Sistema de Educação de cada país esteja aberto ao reconhecimento de cursos realizados fora do país. O Brasil ainda não superou algumas questões que já foram bem resolvidas em diversas economias desenvolvidas.

Também se aponta para a necessidade de novos estudos baseados em diferentes abordagens metodológicas com o objetivo de esclarecer potenciais dúvidas que ainda possam existir sobre esta temática.

Espera-se que a presente revisão sistemática tenha contribuído para ampliar as discussões sobre a inclusão na perspectiva da internacionalização. Também se aponta para a necessidade de novas publicações nesta área, baseadas em diferentes abordagens metodológicas.

Referências

- ALUR, Mithu. The lethargy of nation: Inclusive education in India and developing systemic strategies for change. In: BARTON, L.; ARMSTRONG, F. (eds.). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, p. 91-106. Dordrecht: Springer, 2007.
- ARMSTRONG, An C. Collaboration, partnerships and alliances: perspectives on Erasmus Mundus MA/Magistr in special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 4, p. 364-376, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2011.651823>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- GARCIA, Rosalba M. C.; MICHELS, Maria H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382011000400009>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- GUÉGUEN, Pierre-Gilles. Nous sommes tous désinsérés. *Lettre Mensuelle*. Paris, n. 277, p. 19-21, 2009.
- HAUERWAS, Laura B.; MAHON, Jennifer. Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, v. 22, n. 3, p. 306-322. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1364793>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- LACAN, Jacques. *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LEITÃO, José C. et al. *Metodologia de Investigação em Educação Física e Desporto: introdução à revisão sistemática*. Vila Real: Série Didática Ciências Aplicadas, 2010.
- MAUÉS, Olgaíses C.; BASTOS, Robson dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PINTO, Marinalva M.; LARRECHEA, Enrique M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação - Campinas*; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

RAHME, Monica M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*. v. 39, n. 1, p. 95-110, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100007>. Acesso em: 5 jul. 2019.

RAHME, Monica Maria Farid; VORCARO, Ângela Maria Resende. Efeitos da internacionalização do direito à educação nas políticas de inclusão brasileira e colombiana. In: *X Colóquio internacional do LEPSI “crianças públicas, adultos privados”*. V Congresso da RUEPSY – Rede Universitária Internacional em Educação e Psicanálise e I Congresso Brasileiro da Rede INFEIES. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=1875>. Acesso em: 9 jul. 2019.

ŠLŠKA, Jan *et al.* From vision to reality: managing tensions in the development and implementation of an international collaborative partnership programme for institutional change and sustainable development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 4, p. 336-348, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2011.651825>. Acesso em: 5 jul. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME*, ano 26, n. 50, janeiro-junho 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. Implicações da internacionalização da educação nos currículos da Educação Básica brasileira – algumas notas. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – COLBEDUCA. *Anais...*, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/13055>. Acesso em: 9 jul. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CAPÍTULO IX

Neoliberalismo e Internacionalização na Educação Superior: oportunidades e desafios para o encontro com o outro

Alexandre Anselmo Guilherme³⁰

Bruno Antonio Picoli³¹

Desde a falência dos projetos alternativos ao capitalismo nos anos finais do século 20 uma parte significativa dos intelectuais críticos, normalmente mais próximos ao espectro político da esquerda, tem dedicado sua atenção para a crítica do novo sistema econômico e suas implicações na política, na cultura e na sociedade. O neoliberalismo que emerge em experiências pontuais nos anos 1970, especialmente no Chile de Pinochet (GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 1-2), torna-se, a partir dos anos 1980, com as medidas de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos da América, o sistema hegemônico mundial.

Diferente de outros modelos de organização econômica, o neoliberalismo não se caracteriza apenas como um conjunto articulado de políticas econômicas, outrossim, compreende uma rede complexa de políticas, ideologias, valores, lógicas, etc., que não raro são desarticuladas e, inclusive, contraditórias entre si (MIRAFTAB, 2009, p. 34), o que não anula a existência de concepções gerais homogêneas. A principal crítica que esses autores oferecem ao neoliberalismo e ao seu elemento cultural e educacional que encoraja a globalização,

30 Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

31 Docente do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: prof.brunopicoli@gmail.com

mesmo que de forma desarticulada, é a redução dos indivíduos a meros consumidores e a um coletivo de indivíduos que concorrem entre si (SANTOS, 2000, p. 11; CONNEL, 2013, p. 100; GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 3). Como Margaret Thatcher afirmou numa entrevista à revista britânica *Women's Own*, em 1987:

Como vocês sabem, não há essa coisa chamada de sociedade. Há indivíduos, homens e mulheres, e há famílias. Assim, governos só podem agir pela ação de indivíduos, e indivíduos precisam se ajudar primeiro. É nosso dever nos ajudar primeiro e depois, também, ajudar nossos vizinhos. (THATCHER, 1987 - tradução nossa).

Entretanto, não apenas a extrema-esquerda oferece críticas ao neoliberalismo e à globalização. Tem-se verificado um interessante movimento de recusa à integração global em segmentos conservadores e ultraconservadores de direita em todo o mundo. Esses grupos são reativos às ondas de migração, ao ingresso de valores que lhes são estranhos e defendem o fechamento para o que vem de fora, e que é o Outro que ameaça o sentido do seu mundo, ou melhor, de seu modo de ver o mundo (LÖWY, 2015; ZÚQUETE, 2007; COSTA, 2011). São também reativos aos acordos internacionais de redução de impactos ambientais e de combate à violência estatal, especialmente a tortura. São frutos desse movimento antiglobalização o crescimento da extrema-direita pelo mundo, com vitórias eleitorais significativas em vários países (CROUCHER, 2018; STIGLITZ, 2017; GONÇALVEZ, 2018).

Assim sendo, essa situação nos obriga a refletir sobre a necessidade de ressignificar a globalização e indagar que globalização nos interessa, que tipo de integração global pode oferecer, de forma digna, condições para a superação do nacionalismo extremo, da recusa do Outro sem que, ao mesmo tempo, essa integração anule o Outro como uma diferença no mundo, cujo valor reside justamente nessa diferença. Quer dizer, sem que tal integração anule o *eu* como um Outro para o Outro e sem que essa integração global nos reduza a meros números que consomem produtos em escala global, e, dentre esses produtos, a educação.

Nessa reflexão procuraremos responder que conceito de educação na era da globalização pode favorecer o encontro ético e responsável com o Outro e como esse conceito pode ser mobilizado de forma prática na educação superior. Nesse sentido, organizamos essa reflexão partindo da escalada do neoliberalismo como uma nova ordem mundial e as críticas de setores da extrema-esquerda e da extrema-direita à globalização neoliberal, discutindo

o conceito neoliberal da Educação focando em seus elementos voltados para a globalização e a internacionalização da Educação Superior, e afirmando a possibilidade de mobilizar esse entendimento a fim de favorecer o acesso ao conhecimento produzido internacionalmente e dignificar o encontro solidário e desejoso com o Outro.

A ascensão do neoliberalismo e as críticas da esquerda e da direita

Pode-se afirmar que é consenso entre os estudiosos do tema que, a despeito de ter nos EUA de Reagan e no Reino Unido de Thatcher seus marcos definitivos, foi no Chile, sob Pinochet, que se verificou a primeira experiência neoliberal no mundo (STIGLITZ, 2006; KLEIN, 2007; CARVAJAL DIAZ, 2019; VÁSQUEZ; OLAVARRIA, 2014). Em termos de índices de crescimento e de redução de despesas públicas, a experiência chilena foi tão bem-sucedida a ponto de Milton Friedman, que, ao lado de Von Hayek, é o principal teórico desse modelo de organização político-econômica, denominá-la como “um milagre” (FRIEDMAN, 1995).

Durante a ditadura chilena, sob a coordenação dos “Chicago Boys”, um conjunto significativo de reformas legais e estruturais foi implementado resultando na redução do orçamento público, no corte de impostos, na desestatização pela privatização de bens públicos, na desregulamentação do sistema bancário, na flexibilização das leis trabalhistas, na redução da oferta de assistência previdenciária e do sistema de ensino público (ASSAÉL BUDNIK *et al.*, 2011, p. 306; ESQUIAVEL LARONDO, 2007, p. 42; REDONDO, 2005, p. 103). Após a experiência sul-americana iniciada nos anos 1970, nos anos 1980 os governos de Thatcher e Reagan, no Reino Unido e nos EUA respectivamente, iniciam um conjunto de reformas com o mesmo sentido que a chilena. A diferença é que devido ao peso político e econômico desses dois países no cenário global, e dada a crise que viviam as economias socialistas ligadas a ainda existente União Soviética, o neoliberalismo tornou-se a tendência hegemônica mundial com os EUA e o Reino Unido como suas vitrines.

Sob o discurso “menos governo”, o capital privado assume serviços que antes eram considerados funções e mesmo parte do Estado, como eletricidade, comunicação, transporte, assistência médica e educação. Além disso, os governos passaram a evitar a criação de regras, restrições e procedimentos gerais para orientar a produção, a distribuição, o acesso e o consumo de bens e ser-

viços sob a divisa da não intervenção (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2001, p. 273). Não só evitaram criar regras, como realizaram intenso movimento legislativo para eliminar regras existentes permitindo a expansão do mercado desregulado sobre setores inteiros da economia. No neoliberalismo, o Estado deve abrir todos os setores para o livre mercado, deve desregulamentar através de legislação o uso dos recursos naturais e as relações de trabalho, deve conceder, e até mesmo criar a demanda para construção de infraestrutura às empresas privadas (MCMURTRY, 1999, p. 58; KARLSSON, 2002, p. 6; OLSSEN; PETERS, 2005, p. 314). Assim, enquanto no liberalismo clássico se entende que o Estado deve ficar fora das relações de mercado, garantindo a segurança para a livre iniciativa, no neoliberalismo o Estado torna-se um agente do setor privado e promove a todo o custo a expansão de suas atividades (GUILHERME; PICOLI, 2019, p. 2).

Assim sendo, o sucesso do neoliberalismo como a abordagem dominante em quase todas as áreas se deu porque o século XX experimentou uma série de crises ideológicas, sociais e políticas, que colocaram em xeque as principais utopias e metarrativas; por exemplo, o Reino Unido adota políticas neoliberais com a eleição do Partido Conservador (*Conservative Party*) de Thatcher, o que ocorre após o país enfrentar um período muito problemático de governo trabalhista (*Labour Party*). Além disso, porque o neoliberalismo não se apresenta como uma utopia a ser realizada no futuro, mas como a própria verdade, como o caminho sem volta. Isso, é claro, não significa que não seja uma utopia, uma promessa (KAŠČÁK; PUPALA, 2011, p. 149-150), mas tão só que se fortalece porque se recusa a assumir-se como tal.

O neoliberalismo é hoje o que Foucault (2008) chamou de “episteme”, uma maneira de pensar que constitui a base da realidade social. Esta “nova episteme” procura convencer as pessoas de todas as maneiras possíveis que qualquer oposição a ele é um desperdício de tempo, uma tentativa fraca e irrelevante para resolver os processos econômicos e sociopolíticos de livre mercado. Em Foucault (2008, p. 218-219), em reflexão realizada quando das primeiras experiências neoliberais, há a afirmação de que o (neo)liberalismo é mais do que uma forma de organização dos mercados, mas é, sobretudo, um método de pensamento que se arvora como um estilo geral de pensamento, análise e imaginação, em outras palavras, o neoliberalismo é uma utopia, uma ideologia, uma episteme. Esse entendimento serve de suporte fundamental para críticas de um viés de esquerda.

Mas não foi só da esquerda e seus intelectuais que o neoliberalismo recebeu crítica. É possível afirmar que a principal faceta do neoliberalismo que é

atacada constantemente pelos grupos ultraconservadores e radicais de direita é a da globalização, a da integração mundial de mercado e, sobretudo (para a crítica ultraconservadora), de pessoas. Essa face do neoliberalismo, a globalização, é, sem dúvida, a menos desenvolvida, a que registrou menos avanços, ou então, que não avançou da forma como o fez a incorporação de mercados, a desregulamentação das atividades produtivas e a circulação de mercadorias. E é justamente essa faceta a que pode oferecer maiores contribuições para a democratização do acesso e da produção do conhecimento entre o Norte e o Sul Globais, a que preserva o potencial educativo do encontro com o que é o Outro, o diferente, sem subsumi-lo a uma manifestação do eu, a um número que consome.

Nos últimos anos verificou-se um crescimento substancial de grupos e partidos políticos de extrema-direita na Europa, nos EUA e no Brasil. No caso europeu, em alguns países esses grupos aderem ao processo eleitoral e, apresentando-se como “antissistema globalista”, mobilizam suas políticas antide-mocráticas. Apesar das diferenças entre eles, Löwy (2015, p. 653) afirma que em comum promovem oposição à globalização cosmopolita através de um nacionalismo chauvinista marcado por discursos xenófobos e racistas contra imigrantes, especialmente ciganos e muçulmanos (não raro negros e oriundos de países africanos).

Ainda conforme Löwy (2015, p. 653-654), “A orientação reacionária nacionalista, na maioria das vezes, é ‘complementada’ com uma retórica ‘social’, em apoio às pessoas simples e à classe trabalhadora (branca) nacional”. Ressalta que a influência desses movimentos ultraconservadores é muito maior do que o seu eleitorado, haja vista que influenciam no discurso e na prática de grupos políticos de direita liberal e mesmo de alguns setores da esquerda, já que competem pelo mesmo eleitorado. O apelo social salientado pelo autor tem base empírica, especialmente em razão da crise econômica iniciada em 2008, do crescimento do desemprego e do rebaixamento do padrão de vida com o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social. Em diálogo com Bauman, Mazzeo (*apud* BAUMAN, 2013, p. 12-13) afirma que o afã antiglobalização recebe inclusive o apoio de imigrantes já estabelecidos nos países europeus e que veem seus privilégios ameaçados pelas constantes ondas migratórias. Fazendo uso das reflexões do último caderno de Saramago, escrito em 2009, Mazzeu afirma:

Muitos portugueses se afogaram tentando atravessar a nado o rio Bidasoa, a fim de passar da Espanha para a França, lugar que imaginavam ser o paraíso. Os sobreviventes foram forçados a aceitar empregos subalternos, a suportar humilhação, aprender

línguas desconhecidas e sofrer o isolamento social, mas orgulhosamente construíram um futuro para seus descendentes. [...] A pessoa que era explorada e que esqueceu isso vai explorar outras pessoas; a pessoa que era olhada com desprezo e faz de conta que esqueceu isso agora fará o mesmo; e eis aqui todos juntos, jogando pedras nos que chegam à margem do Bidasoa. (*apud* BAUMAN, 2013, p. 12-13).

Esse apelo social favorece a problemática conceitualização da extrema-direita contemporânea como um movimento populista (MOUFFE, 2005, p. 55), um eufemismo para o perigo que esses grupos representam para as democracias modernas. Sua ênfase na antiglobalização está ancorada em uma espécie de pânico moral (BAUMAN, 2017) e de pânico de identidade (LÖVY, 2015, p. 656-657), ou seja, na “obsessiva procura por fontes e raízes que leva a formas chauvinistas de religião, formas religiosas de nacionalismo, além de alimentar conflitos étnicos e confessionais”. O encontro com o Outro é sempre um encontro tenso, inseguro e instável e que, por isso mesmo, oferece certa ameaça, especialmente para grupos que querem preservar seus valores e apresentá-los como imutáveis e atemporais. É justamente na defesa desses desejos, ameaçados pelo contato com estranhos promovido pela globalização cosmopolita, que os grupos ultraconservadores organizam e mobilizam suas pautas (MOUFFE, 2005, p. 55). Há vários exemplos disso.

Nos EUA a campanha eleitoral do Partido Republicano foi pautada na autoafirmação como “antissistema” e na defesa de um maior fechamento para com o mundo, sintetizada no seu principal slogan, “Make America Great Again”, e nos derivados, como “America First”. O fechamento para o mundo tomou inclusive uma dimensão física na promessa de construção de muro na fronteira com o México. Assim sendo, podemos constatar que a crítica dos setores da esquerda mundial ao neoliberalismo recai sobre seus impactos econômicos e sociais e que a crítica de setores da direita radical incide sobre questões morais e de costumes. Ademais, é interessante notar que não pode ser desconsiderada a inusitada situação em que grupos de polos políticos tão distantes como a extrema-esquerda e a extrema-direita tenham uma pauta tão próxima, pelo menos em termos de resultados, no que diz respeito à globalização.

Essa situação inusitada não é por acaso. Croucher (2018, p. 4) afirma que, após passado o grande encantamento com a retórica da globalização que atingiu seu auge na transição do milênio, ou seja, após a promessa da integração global e da superação das perspectivas nacionalistas, se verificou o retorno ao discurso de defesa dos valores ameaçados e das identidades em perigo. Esse re-

torno não se limitou ao campo discursivo, e os novos grupos ultraconservadores, embora sejam muito distintos entre si, passaram a fazer uso dos recursos e tecnologias que acompanharam a onda globalizante, dentre esses destaca-se a internet. Para a autora esses grupos combatem a globalização globalmente, em rede e, por isso, causa perplexidade que fundamentalistas religiosos e neozistas divulguem suas ideias e ações na internet e de forma muito semelhante.

Ademais, a própria globalização favoreceu a capilarização desses grupos “antissistema”. Isso ressalta o quanto complexo é o tema. Além disso, é comum o maniqueísmo nas abordagens sobre a globalização, conforme Morosini (2006, p. 122) nos afirma: “os próximos veem sempre apenas um brilhante futuro de integração econômica, enquanto os contrários focam apenas nos negativos. Nenhum deles tem uma visão balanceada que leve em conta as armadilhas e desigualdades”. Consequentemente, o campo de disputa se complexifica quando percebemos que na oposição à globalização estão setores de esquerda e de extrema-direita, e isso tem impactos também nas políticas globais sobre a Educação.

O conceito neoliberal de Educação

Outro fator relacionado a essa situação inusitada se refere à forma de implementação do neoliberalismo, especialmente no contexto dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, entre o Norte e o Sul Global, e isto gera um impacto substancial no campo da Educação. Connell (2013, p. 101) afirma que no Norte o neoliberalismo desmantelou o Estado de Bem-Estar Social do pós-Segunda Guerra Mundial, e no Sul o neoliberalismo demoliu as estratégias de desenvolvimento econômico autônomo e quebrou as alianças sociais e econômicas, internas e externas, em torno dele. O sistema coloca pressão sobre as economias em desenvolvimento por meio de corporações multinacionais, ajuda financeira, acordos comerciais, etc., estabelecendo uma relação internacional baseada na dicotomia entre o centro (países desenvolvidos) e sua periferia (os países em desenvolvimento).

Essa divisão tem grande impacto na produção e no acesso ao conhecimento produzido nas universidades e na ciência em geral. Karlsson (2002, p. 2) apresenta um expressivo dado comparativo entre o Norte e o Sul Globais no início do milênio, durante o auge do entusiasmo neoliberal e da globalização: “o número de cientistas/engenheiros por milhão de habitantes em países em desenvolvimento é de 200, em média, enquanto em países desenvolvidos,

a média é de 1.800". É claro que nas últimas décadas se verificaram avanços significativos nesse campo em países como Brasil, China, Índia e África do Sul, entretanto, ainda não se aproximam da média do Norte Global (à exceção da Índia, que possui a 3^a maior comunidade científica do mundo). A abordagem da globalização como uma possibilidade de ampliar o contato acadêmico, através da internacionalização dos cursos de graduação e, especialmente, pós-graduação, oferece o potencial de democratização do acesso ao conhecimento produzido e o potencial do encontro digno com o Outro.

O neoliberalismo procura cobrir e integrar à sua lógica de mercado todos os povos, instituições e culturas, e isso significa que a educação comprehende uma parte importante desse sistema e uma das áreas nas quais os formuladores de políticas estão dispostos a implementar mudanças (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2001). Como uma episteme, uma maneira de pensar, o neoliberalismo precisa controlar o discurso educacional para incutir valores em crianças e jovens, particularmente em relação ao sucesso individual (autodeterminação) e liberdade de escolha nas trocas entre o indivíduo e os Outros. Pongratz (2006, p. 474) e McLaren e Farahmandpur (2001, p. 276) afirmam que, na lógica desse pensamento, o fracasso e a pobreza são tomados como responsabilidades de indivíduos que não conseguem sucesso porque são demasiado preguiçosos, ignorantes ou não procuraram tornar-se mais qualificados para o mercado de trabalho em transformação, não investiram, portanto, no desenvolvimento de sua empregabilidade. Como o neoliberalismo procura estabelecer-se como verdade, a educação torna-se um dos setores mais importantes neste projeto: é necessário preparar as pessoas para se conformar a uma Nova Ordem Mundial, uma ordem sob o domínio do mercado livre globalizado em que todos concorrem contra todos.

Como é o caso nos campos econômico e social, as ações neoliberais no campo educacional podem ser muito fluidas. De acordo com Pongratz (2006, p. 475), com um discurso fragmentário e reformas parciais, o neoliberalismo estabeleceu um controle centralizado da educação com uma nova metanarrativa que é uma nova forma de governança no setor escolar. Pongratz (2006, p. 477), apoiado em Foucault, afirma que a estratégia de "soft power" da concorrência, das disputas de classificação (ranqueamento) por parte do Estado e instituições supranacionais, fornecem uma forma de controle baseado em autocontrole do indivíduo e que é aliado à ideia de responsabilidade pessoal pelo próprio sucesso ou fracasso. Isso está relacionado ao discurso da democratização e à melhoria dos padrões acadêmicos, do "bom uso do dinheiro público", bem como a tentativa de disfarçar relações não igualitárias entre as pessoas que estão

dentro do processo educacional. O indivíduo ideal na era neoliberal é aquele que aceita o sistema e internaliza os ideais de autorresponsabilidade e autocontrole. É um indivíduo que, embora viva na possibilidade do contato com o Outro, está isolado porque só entra em contato com o Outro no mercado de trocas, no ato do consumo.

Com uma aparência de liberdade e democracia, o tipo de educação apoiada pelo neoliberalismo é uma manifestação mais profunda da educação normalizadora. Gur-Ze'ev (2005b, p. 332) afirma que “a educação normalizadora é baseada em um consenso inquestionável e está comprometida com a segurança de suas próprias evidências”. Normalizar a educação não significa apenas introduzir um conjunto de valores, mas também estabelecer e naturalizar o que se considera relevante e válido, e, consequentemente, o que é irrelevante e não válido. Assim, os valores que corroboram a verdade do neoliberalismo são tratados como “verdadeiros” e, portanto, válidos; em contrapartida, os valores que questionam o sistema são combatidos como “ideologia” (GUR-ZE'EV, 2007, p. 164).

Os ranqueamentos, embora possam partir de uma perspectiva bem-intencionada de elevação dos padrões acadêmicos, incorrem no risco de que a justificativa das ações educativas seja simplesmente melhorar seus indicadores nos rankings (BIESTA, 2013; BALL, 2009). As instituições de ensino tendem a se tornar orientadas para as demandas do mercado e a educação é vista como uma *commodity* (PONGRATZ, 2006, p. 479). O foco não é a educação em si, mas o acesso à educação (GUILHERME; PICOLI, 2019). Connell (2013, p. 109) aponta que isso leva ao desenvolvimento de uma “identidade corporativa”, a um “comportamento corporativo” e um “design corporativo” dentro de um “tribunal permanente de qualidade” que estabelece e intensifica a concorrência entre professores, alunos e instituições. A universidade não é mais uma instituição para produzir e compartilhar conhecimento, mas se torna uma instituição voltada para alguma forma de lucro. De acordo com a perspectiva de mercado, dentro desse discurso, as instituições se tornam meros provedores de serviços e os estudantes se tornam meros consumidores (CAMBELL; SHERINGTON, 2006). Assim, a educação se torna um privilégio daqueles que podem consumi-la.

A educação neoliberal, como uma *commodity*, exige que todos os esforços, desde as práticas pedagógicas até as políticas de organização e financiamento, devem estar direcionados para o desenvolvimento do capital humano normalizado. Não é incomum que, para conseguir isso, sejam mobilizados valores e práticas de tradições humanistas e até mesmo da Pedagogia Crítica, do decolonialismo, do feminismo, etc. (GUR-ZE'EV, 2005). Além disso, a aprendizagem

ativa em ambiente de colaboração, oriundos da psicologia construtivista são alguns dos conceitos mais queridos utilizados pela perspectiva pedagógica neoliberal para fortalecer a ênfase na concorrência e no sucesso individual (CARTER; DEDIWALAGE, 2010). De acordo com Kaščák e Pupala (2011, p. 150), o neoliberalismo é muito inteligente ao incorporar perspectivas, originalmente pensadas para lhe fazer resistência, e mobilizá-las para o desenvolvimento do capital humano e padronização dos indivíduos.

Como Connell (2013, p. 109) aponta, a base interna de valores e conhecimento técnico promove um sentimento de satisfação que dificulta qualquer crítica ao sistema. Isto significa que o indivíduo é, ao mesmo tempo, uma vítima e um entusiasta deste tipo de educação, porque, em teoria, qualquer pessoa pode ter sucesso e isso só depende do desempenho e dos esforços do indivíduo. Há uma combinação complexa de controle externo (do mercado) e autocontrole (do indivíduo). Os interesses do indivíduo em um mundo de livre mercado compreendem estratégias para tornar-se competitivo nesse mundo (OLSEN; PETERS, 2005, p. 314; PETERS, 2001, p. 66). O Outro só aparece como aquele contra quem é preciso competir, e não como um igual-diferente (algo inerente à sua condição humana) merecedor de um respeito ético, de uma acolhida universal.

Educação como encontro com o Outro na era da globalização

A questão maior sobre a qual a educação que não normaliza e está aberta às manifestações de humanidade precisa se debruçar é se o que se deseja, e “não apenas em termos do que se quer ter, mas também em termos do que se quer ser” (BIESTA, 2018, p. 27), compreende algo desejável. Isso implica uma postura crítica com relação ao que se consome no mundo e com relação às relações estabelecidas no mundo. Implica, para sermos mais claros, uma postura ética sobre o consumo e sobre a relação com o Outro. Mazzeo (*apud* BAUMAN, 2013, p. 13), na reflexão já referida sobre Saramago, reproduz uma expressão do escritor: “há certas maneiras de ser feliz que são simplesmente odiosas”. Então, uma educação na era da globalização que procura construir (cotidianamente e laboriosamente) relações éticas precisa ser uma educação que resiste às demandas de consumo e de padronização do Outro do modelo neoliberal.

A diferença que precisa ser defendida por esse conceito da educação é o direito de ser diferente como se é, e não a ideia de diferença presente no discurso neoliberal, para o qual o diferente compreende um novo mercado a ser

integrado, com outras expectativas de consumo, “diferentes”, mas lucrativas. Refletir sobre seus desejos frente à massiva publicidade que estimula o consumo e apresenta o Outro apenas como um concorrente no grande mercado de privilégios, é assumir uma postura responsável pelo mundo, uma postura solidária para com o Outro sem garantias de reciprocidade. Uma educação que esteja preocupada com isso é uma educação que ajuda seres humanos em formação, mesmo que em uma formação profissional ou de nível superior, a se inserir no mundo globalizado como adultos. Conforme Biesta (2018, p. 28),

Estar no mundo de um modo adulto [e a educação não tem por razão manter as crianças como crianças], existir de um modo adulto – sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante. Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. Enfrentar essa questão, levantá-la, dar-lhe um lugar, respondê-la, é menos um assunto de aprendizagem e, talvez, mais um encontro com o ensino, com a experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si.

De modo algum se quer afirmar que o encontro com o Outro é algo que se dá sem conflitos, ao contrário, é cheio de armadilhas (BAUMAN, 2013, p. 58), incompreensões, ruídos e mal-entendidos (GUILHERME, 2015). Uma informação ou um conjunto de valores de uma cultura precisa ser traduzido e ajustado ao quadro de referências da outra, precisa ser traduzido constantemente. Esse contato tenso, mas que procura se comunicar com o Outro, supera a ideia de tolerância, no sentido de tentar construir um entendimento, uma forma de compreensão mútua que é, segundo Bauman (2013, p. 59), uma prolífica fonte de criatividade cultural. Essa criatividade precisa estar aberta para o Outro, para o imprevisto, precisa improvisar responsávelmente. A responsabilidade é manifesta por Gur-Ze'ev (2005, p. 343):

Assim, enquanto chamando pela criatividade, pelo amor pela vida e pela responsabilidade do eterno improvisador, ela também está comprometida em rejeitar todos os dogmas e outras formas de fechamento e mesmice, e também recusa todas as versões do niilismo e do relativismo.

Gur-Ze'ev defende uma forma de excitação cognitiva que se manifesta intensamente quando da tomada de consciência da existência do Outro (LUZON,

2016, p. 467). Isso é muito importante no caso da educação na era da globalização pois se para o neoliberalismo, para as relações de comércio e produção, para o sistema financeiro, a incerteza sobre o futuro é algo problemático, para a educação ela é, concomitantemente, algo igualmente problemático e a própria condição para a possibilidade da educação (BIESTA, 2017, p. 26).

Assim, Biesta (2018, p. 26) afirma que resistir às demandas do mercado não significa que a economia não importa, mas ao contrário, significa que importa tanto que é preciso pensá-la, o desafio é “fazer” a economia de forma diferente, de uma forma que seja mais sustentável e mais democrática. Isso implica questionar o foco contemporâneo da educação para a competição, no sentido de favorecer a cooperação. A educação deve perguntar como a cooperação e a colaboração podem ser mais centrais na forma como conduzimos nossas vidas juntos, em um mundo cada vez mais compartilhado. E isso significa, e este é talvez o problema mais importante que enfrenta a educação global hoje, que precisamos mudar o foco da sobrevivência no mundo para uma orientação sobre a vida no mundo. A educação tem de olhar para a orientação sobre a questão de como podemos viver em circunstâncias em constante mudança, enquanto a questão da vida nos pede para explorar primeiro se vale a pena se adaptar às circunstâncias em que nos encontramos, ou se a primeira tarefa é tentar criar melhores condições para viver.

Certamente, não há garantia de que uma efetiva educação será bem-sucedida, no entanto, na era da globalização neoliberal, uma educação que não sucumba a tornar-se mera *commodity* deve resistir à lógica do mercado e se afirmar como a oportunidade para tentar criar oportunidades de viver no mundo compartilhado e assumir os riscos de compartilhar ética e responsavelmente o mundo com Outros. Criar possibilidades de vida e enfrentar riscos significa ter a oportunidade de conceber uma visão solidária de conviver do mundo.

Internacionalização na educação superior

As críticas à globalização, presentes em setores conservadores e progressistas da política, sociedade e, mesmo, intelectualidade, apresentam os desafios e as contradições da era globalizada para a universidade, de modo específico, e para a democratização do conhecimento de modo amplo. A universidade, como parte da sociedade, sofre pressões as mais variadas nesse cenário de incertezas e encruzilhadas. Dias Sobrinho (2005, p. 165) salienta que se de um lado há a pressão neoliberal para que a universidade se converta em uma prestadora de

serviços articulada à dinâmica de mercado, por outro, há a necessidade de que não sucumba a essa lógica, ou seja, de que não adira acriticamente aos “desejos da sociedade” (BIESTA, 2018), abdicando assim de sua autonomia e função de formação, de educação propriamente dita. A universidade se faz necessária especialmente no atual momento de incertezas e de contato com o que é estranho pela sua responsabilidade ética (teórica e prática) de refletir sobre esse encontro, sobre as incertezas e os desejos.

Nas últimas décadas o conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade em muito ultrapassou o que foi produzido em épocas anteriores. São inegáveis os avanços nas áreas de comunicação, transportes e produção de bens e serviços necessários para a manutenção da vida e para a diminuição do esforço para a própria produção. E isso tem relação direta com a facilitação no intercâmbio de informações e conhecimentos produzidos em diferentes partes do globo. Entretanto, isso não significa afirmar que todo esse conhecimento melhorou as relações humanas (GUILHERME, 2015) ou diminuiu as desigualdades entre ricos e pobres, tanto dentro dos territórios nacionais quanto entre nações (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166). A produção de conhecimentos científicos não é uma exclusividade da universidade, mas esta é sem dúvida o seu espaço privilegiado. Assim, na era globalizada, a democratização do conhecimento, o contato com o Outro e a responsabilidade ética e social da educação superior entrecruzam-se sobremaneira.

Podemos afirmar que não é possível facilitar o acesso ao conhecimento e qualificar eticamente as relações entre seres humanos com diferentes modos de conceber o mundo sem abordar a questão da internacionalização da educação superior. Antes de prosseguir, é necessário reafirmar que a educação superior aqui é tratada não como uma *commodity*, mas como um direito, como um bem público que pode ser oferecido tanto por instituições estatais quanto por instituições privadas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170), pois todas compartilham solidariamente da responsabilidade pela formação em nível superior de pesquisadores éticos nos mais diferentes campos do conhecimento.

Desde o início do século XX, vários autores têm se dedicado a compor um conceito para “Internacionalização da Educação Superior”, e os principais foram elencados por Morosini (2006). A partir deles entende-se que a internacionalização, embora seja uma demanda histórica da universidade no que diz respeito à função “pesquisa” (WESTPHAL; GISI, 2019, p. 370), adquiriu relevância substancial na função “ensino” a partir do fim da Guerra Fria, ou seja, a partir da ascensão do neoliberalismo e da globalização neoliberal. O entendimento, a despeito das várias abordagens, converge para uma “visão complexa, de ampla

abrangência, orientada por políticas e que permeia a vida, a cultura, o currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros" (BARTELL, 2003, p. 46). Com o intuito de estabelecer uma definição mais precisa, Bartell (2003), Morosini (2006) e Knight (2004) apresentam um conjunto de práticas que caracterizam a internacionalização: presença de estrangeiros (estudantes, pesquisadores e professores) nos câmpus, pesquisas em parceria entre instituições de diferentes países, associações internacionais de pesquisa e consultoria universitária, metas internacionais, internacionalização do currículo e publicações em diferentes idiomas. É importante estabelecer a diferenciação entre internacionalização e transnacionalização do ensino superior. Enquanto internacionalização está relacionada ao conceito acima e está "mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade", a transnacionalização "via de regra está associada a processos de mercadorização" (AZEVEDO, 2015, p. 56), ao conceito neoliberal da educação portanto. Isso é claro, não evita a armadilha da internacionalização ser uma fachada da globalização neoliberal mercadológica (KNIGHT, 2011), mas é uma forma de estabelecer do que estamos falando.

A internacionalização da educação superior não está alheia às relações de poder entre países, mercados e culturas. A língua inglesa como "segunda língua universal" é uma manifestação dessas relações. A maior parte da produção global de conhecimento científico é publicado e só se encontra disponível em inglês. Os programas de mobilidade acadêmica exigem habilidades em língua inglesa que a maior parte dos estudantes falantes de outros idiomas não detêm. Além disso, os *rankings* universitários costumam considerar apenas a produção em inglês. Isso faz com que a língua inglesa adquira uma relevância de tal modo que é acusada por muitos autores como uma manifestação de imperialismo linguístico (GAYOL; SCHIED, 1997; PHILLIPSON, 2008).

Por outro lado, é possível afirmar que o fato de a maior parte do conhecimento produzido estar em um idioma, e não dispersa em várias línguas, é um elemento que facilita o acesso. É evidente que isso implica a necessidade de que as instituições de ensino superior dos países falantes de outros idiomas ofereçam programas de formação em língua inglesa em seus currículos (mesmo que na modalidade de atividade extracurricular). A predominância da produção em inglês gera a estranha situação de que muitos artigos produzidos por diversos pesquisadores de países francofônicos, lusofônicos, hispanofônicos, etc., não estejam disponíveis em francês, português, espanhol, etc. A ausência dessa produção nas línguas nativas dos pesquisadores é algo muito mais estranho do que a existência da publicação em língua inglesa. Uma possível forma de

dirimir esse problema é estimular a publicação bilíngue (em inglês e no idioma dos pesquisadores); assim a comunidade científica e os estudantes locais, além da comunidade científica internacional e dos estudantes de diversos países, teriam acesso a essa produção. É uma medida que favorece a democratização do acesso.

O processo de globalização trouxe para o cenário decisório atores políticos que antes eram pouco expressivos, especialmente na organização dos sistemas educacionais (RIZVI; LINGARD, 2010). Um exemplo disso é a demanda por internacionalização dos currículos que enfrenta a resistência das tradições nacionais e das diretrizes regulatórias, especialmente para os cursos de graduação. Isso tem como corolário a amplificação das dificuldades para os docentes das instituições de ensino superior internacionalizarem sua prática. Conforme Westphal e Gisi (2019, p. 371), no mundo globalizado os governos nacionais se deparam com a necessidade de tomar iniciativas, dentre as quais favorecer por meio de políticas públicas a internacionalização de suas instituições e a qualificação de seus estudantes para a internacionalização do ensino e da pesquisa.

Nesse cenário, a importância do Estado Nacional não é diminuída, mas muda de sentido. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 171), “o Estado Nacional tem a autoridade pública para construir e dinamizar as relações sociais sinérgicas a fim de impulsionar a democracia, a produção econômica e a cultura em geral, e a responsabilidade de fomentar as instituições da sociedade”. Isso significa investir recursos em pesquisas através de financiamento, bolsas de estudo e pesquisa, bolsas de mobilidade acadêmica, etc. (MOROSINI, 2011; CASTRO; CABRAL NETO, 2012), em áreas que não produzem lucros diretos. Nem todo conhecimento útil é lucrativo e isso implica que o Estado não pode abandonar o financiamento às agências e companhias privadas. O tipo de conhecimento que melhora as relações entre as pessoas, que qualifica a vida social, não é um conhecimento lucrativo do ponto de vista do mercado, mas é sem dúvida um tipo de conhecimento útil e é, portanto, de interesse e de responsabilidade dos Estados.

A democratização do conhecimento facilita o acesso dos estudantes que estão no ensino superior ao conhecimento produzido, e assim, especialmente em países com índices de desigualdade social tão grandes como os do Sul Global, promove o acesso de estudantes de diversas classes sociais ao conhecimento produzido globalmente (MARTINEZ, 2018). É na educação que o contato com o Outro apresenta suas possibilidades e problemas. Em mobilidade, o estudante estrangeiro imerge em um ambiente cultural, acadêmico e linguístico que lhe é estranho e, por isso, é comum encontrar dificuldades em acompanhar

os requisitos acadêmicos da mesma maneira que um nativo. Isso implica uma constante necessidade de negociação identitária (CHAPMAN; PYSIS, 2005, p. 57). Em outras palavras, a outridade, a diferença que é o Outro, se desconsiderada, pode comprometer o processo de inclusão e, assim, a própria produção de conhecimento internacionalizado. Por outro lado, se tomada como uma riqueza potencial, pode favorecer o descobrimento de novas formas de conhecer e produzir conhecimento, não só para o estudante estrangeiro, mas para todos que estão envolvidos na relação ética para com o Outro, e desejosos do Outro. Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 171), “é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social” da universidade que não esteja presa ao conceito neoliberal da educação (superior) como um privilégio, como uma mera *commodity*.

Considerações finais

O neoliberalismo que se estabeleceu como sistema econômico (mas não só) hegemônico no mundo pós-Guerra Fria procura reduzir todas as formas de relações entre seres humanos a relações de trocas de mercadorias no grande mercado mundo. Assim, a educação, ou, para sermos mais precisos, o acesso à educação e ao conhecimento produzido pela universidade, se torna apenas um produto, embora sem dúvida um dos principais nesse grande mercado. O conceito de educação do neoliberalismo é comercial, ou seja, a educação (e o conhecimento) se torna um privilégio. É um conceito que afasta os seres humanos da possibilidade de construir diferentes formas de ser no mundo, de viver, de fazer a economia.

Compreendemos que a era da globalização (intimamente ligada ao neoliberalismo, mas dele potencialmente diferente) oferece as condições para essa construção, entretanto o conceito neoliberal de educação precisa ser enfrentado, e transformado para algo mais substancial que uma mera *commodity*, abarcando aspectos mais éticos de ser no mundo e de encontro com o Outro. Enfatizamos e propomos tomar a educação a partir da ideia de encontro com o Outro. A globalização, movimento criticado tanto por setores da extrema-esquerda quanto por setores da extrema-direita, oferece o potencial nunca antes experimentado pela humanidade para o encontro com o Outro; quer dizer, do encontro entre diferentes concepções de mundo, formas de ser e estar, crenças, valores, línguas. Isso pode ser entendido apenas como algo em potencial porque pode ser corrompido pela lógica neoliberal da educação normalizadora, em que a diferença não passa de “diferença de consumir”, e que o Outro é apenas

alguém com quem se compete. Enfrentar as incertezas do encontro de forma ética implica desejar estar em contato com o Outro, além de se oferecer como um Outro para o Outro, de forma digna. Isso gera uma atitude e sentimento de pertença, de querer estar com o Outro, de agir de forma mais colaborativa a fim de que todos possam vivenciar uma existência digna e humana.

Nesse sentido, vieses políticos mais extremistas parecem estar errôneos por focarem apenas em potenciais desafios e não vislumbrarem as grandes oportunidades que o atual contexto nos oferece. Como já dito, a internacionalização da educação superior não está alheia a tudo isso, fazendo-se necessário que toda comunidade acadêmica, todos os *stakeholders*, entendam os grandes desafios e oportunidades que jazem a nossa frente. Se faz mister entender que o processo de globalização, e consequentemente a internacionalização da educação superior, não transforma necessariamente a educação numa *commodity*; outrossim, nos fornece oportunidades de compartilhar conhecimentos, de encontrar o Outro em toda sua diferença, o que nos provê de oportunidades de enriquecer nossas vidas, de viver mais plena e eticamente.

Referências

ASSAÉL BUDNIK, Jenny; CORNEJO CHÁVEZ, Rodrigo; GONZÁLEZ LÓPEZ, Juan; REDONDO ROJO, Jesús; SÁNCHEZ EDMONSON, Rodrigo; SOBARZO MORALES, Mario. La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 305-322, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

AZEVEDO, Mário L. N. de Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Doi: <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i1.7371>

BALL, Stephen J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>

BARTELL, Marvin. Internalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*. Manitoba, Winnipeg, p. 37-52, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

- BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BIESTA, Gert. Interrupting the Politics of Learning. *Power and Education*, v. 5, n. 1, 2013.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Tradução: R. Eichemberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Tradução: B. A. Picoli. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- CAMPBELL, Craig; SHERINGTON, Geoffrey. *The comprehensive public high school: Historical perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2006.
- CARTER, Lyn; DEDIWALAGE, Ranjith. Globalisation and science education: the case of Sustainability by the Bay. *Cultural Studies of Science and Education*, v. 5, n. 2, p. 275-291, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-009-9248-8>
- CARVAJAL DIAZ, Luis M. Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, v. 17, n. 26, p. 115-134, 2019. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- CASTRO, Alda A.; CABRAL NETO, António. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, p. 69-96, 2012.
- CHAPMAN, Anne; PYVIS, David. Identity and social practice in higher education: student experiences of postgraduate courses delivered 'offshore' in Singapore and Hong Kong by an Australian university. *International Journal of Educational Development*, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.05.003>
- CONNELL, Raewyn. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, v. 54, n. 2, p. 99-112, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- COSTA, José M. da. O Partido Nacional Renovador: a nova extrema-direita na democracia portuguesa. *Análise Social*, Lisboa, n. 201, p. 765-787, out. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.
- CROUCHER, Sheila L. *Globalization and belonging: the politics of identity in a changing world* / Sheila Croucher, Miami University. Second Edition. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 164-173, 2005. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>

ESQUIVEL LARRONDO, Juan E. Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles educativos*, v. 29, n. 116, p. 41-59, 2007.

FOUCAULT, Michel. *The Birth of Biopolitics: Lectures at The Collège De France, 1978-79*. New York; Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultura, 1995.

GAYOL, Yolanda; SCHIED, Fred M. Cultural Imperialism in the Virtual Classroom: Critical Pedagogy in Transnational Distance Education. *Proceedings of the 18th ICDE World Conference: The New Learning Environment*. International Conference of Open and Distance Education. State, College, PA: The Pennsylvania State University, June 2-6.1997.

GIL CALVO, Enrique. A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. (orgs.). *Jovens e rumos*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo. Governo Bolsonaro, Brasil 2019-22: Cenários. *UFRJ: Instituto de Economia*, 2018. <http://www.ie.ufrj.br/index.php/publicacoes/textos-para-discussao>.

GUILHERME, Alex A. Michel Serres' Le Parasite and Martin Buber's I and Thou: Noise in Informal Education Affecting Dialogue Between Communities in Conflict in Midle East. *Educational Philosophy and Theory*, abril de 2015.

GUILHERME, Alex A.; PICOLI, Bruno A. Neoliberalism and Education in the Global South: A New Form of Imperialism. In: NESS, I.; COPE, Z. (eds.). *The Palgrave Encyclopedia of Imperialism and Anti-Imperialism*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6_144-1

GUR-ZE'EV, Ilan. Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: Toward a Diasporic philosophy of conter-education. In: GUR-ZE'EV, I. (org.). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical language in Education*. Haifa: Universidade de Haifa, 2005.

GUR-ZE'EV, Ilan. *Education: Toward Counter-Education and Enduring Improvisation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

KARLSSON, Sylvia I. The North-South Knowledge Divide: Consequences for Global Environmental Governance. In: ESTY, D.; IVANOVA, M. (eds.). *Global Environmental Governance Options & Opportunities*. New Haeven: Yale School of Forestry & Environmental Studies, 2002. p. 1-24.

KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. Governmentality - Neoliberalism - Education: the Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*, v. 2, n. 2, p. 145-158, 2011. Doi: <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>

KLEIN, Naomi. *Shock Doctrine*. New York: Metropolitan Books, 2007.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, n. 62, 2011.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, n. 124, p. 652-664, out./dez, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.044>

LUZON, Pinhas. The Eros of Counter Education. *Journal of Philosophy of Education*, v. 50, n. 3, 2016.

MARTINEZ, César A. F. Geografias da mobilidade acadêmica internacional brasileira (ou Por que a internacionalização da educação superior é um problema geográfico?). *Terra Livre*, ano 33, v. 1, n. 50, p. 13-33, 2018.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/1071441010230304>

MCMURTRY, John. *The cancer stage of capitalism*. London: Pluto Press, 1999.

MIRAFTAB, Faranak. Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. *Planning Theory*, v. 8, n. 1, p. 32-50, 2009. <https://doi.org/10.1177/1473095208099297>

MOROSINI, Marilia C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marilia C. Internacionalização na produção de conhecimentos em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011.

MOUFFE, Chantal. The “end of politics” and the challenge of right-wing populism. In: PANIZZA, F. (ed.). *Populism and the Mirror of Democracy*. London: Verso, p. 50-71, 2005.

OLSSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

PETERS, Michael. Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, v. 2, n. 2, p. 58-71, 2001.

PHILLIPSON, Robert. The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 5, n. 1, p. 1-43, 2008. Doi: <https://dx.doi.org/10.1080/15427580701696886>

PONGRATZ, Ludewig A. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 471-482, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

REDONDO, Jesús M. El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, v. 13, n. 22, p. 95-110, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing education policy*. London, UK: Routledge, 2010.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade*: entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

STIGLITZ, Joseph E. *Making Globalization Work*. New York, London: W. W. Norton, 2006.

STIGLITZ, Joseph E. The overselling of globalization. *Business & Economy*, v. 52, n. 129, 2017. <https://doi.org/10.1057/s11369-017-0047-z>

THATCHER, Margaret. "Margaret Thatcher: A Life in Quotes". *The Guardian*, 1987/2013. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2013/apr/08/margaret-thatcher-quotes>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VASQUEZ, Juan S.; OLAVARRIA, Fernando F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. *Revista Katálysis*, v. 17, n. 1, p. 22-30, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802014000100003>

WESTPHAL, Angela M. S.; GISI, Maria L. A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 20, n. 2, p. 369-382, abr./jun. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.20435/inter:v0i0.1822>

ZÚQUETE, José P. Portugal: A new look at the extreme right. *Representation*, v. 43, p. 179-198, 2007.

CAPÍTULO X

Internacionalización, espacio de articulación entre la educación superior y la escuela pública

Vera Lucia Felicetti³²
Adriana Del Rosario Pineda Robayo³³
José Alberto Antunes de Miranda³⁴

Introducción

El proyecto *Biblioteca Viva: Espacio de apoyo a los procesos de Enseñanza y aprendizaje*, desarrollado en una escuela pública de Porto Alegre, Brasil, consta de tres fases, las dos primeras están asociadas a procesos técnicos y de alistamiento del acervo bibliográfico propio del funcionamiento de la biblioteca. La tercera fase, denominada “La hora del cuento”, tuvo entre sus objetivos, favorecer la resignificación de algunos elementos propios de la acción pedagógica de los profesores de Educación Básica Primaria que desarrollan su labor en una escuela pública de Porto Alegre, Brasil, a través de actividades lúdicas desarrolladas en el contexto de la biblioteca escolar.

Específicamente “La hora del cuento”, se consolidó como una práctica en la que la narración de historias contadas por docentes extranjeros, en su lengua nativa, fue una de las principales características. Este espacio concebido en el

32 Pós-doutorado pela Maryland University. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br

33 Pós-doutora pela Universidade La Salle. E-mail: adripineda10@hotmail.com

34 Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito e Sociedade da Universidade La Salle. E-mail: jose.miranda@unilasalle.edu.br

contexto del proceso de internacionalización, a la par que favorece los procesos de formación de profesionales del área de la educación que realizan pasantías o estudios posgraduales favorece el desarrollo profesional de los docentes de Básica Primaria de la escuela.

En este sentido, el objetivo del capítulo es evidenciar las implicaciones ontológicas que entrañan el desarrollo de procesos de internacionalización, desde los cuales es posible articular el trabajo y la investigación propias de la Educación Superior, con las necesidades de formación y acompañamiento entre pares presentes en la escuela, específicamente en los primeros grados de la Educación Básica Primaria en Brasil.

La Internacionalización para la Educación

La internacionalización para las Instituciones de Educación Superior (IES) es en esencia una herramienta necesaria en la posibilidad de establecer diálogos y sinergias con una sociedad globalizada, ya que como lo admite la normatividad del estado colombiano (MEN, 2009, online), “este proceso otorga una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior, a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores”.

La historia y trayectoria de las instituciones educativas es permeada continuamente por fenómenos asociados a la internacionalización, como la presencia de profesores de diversas partes del mundo que se ha extendido desde principios de siglo. Sin embargo, lo que se observa en la transición del siglo XX al siglo XXI es la aparición de movimientos que delinean nuevas formas y modelos de enseñanza en los diferentes entornos escolares de los países. Ejemplo de tales corrientes es el estímulo a la movilidad de los estudiantes, que fortalecen la cooperación internacional en actividades de enseñanza e investigación, así como el aprendizaje a distancia y la aparición de estándares curriculares internacionales (EDMUNDO, 2016).

El sistema global de educación se caracteriza por la diversidad en cada dimensión de lo que significa ser universidad o escuela, de igual manera la percepción frente a los beneficios y propósitos de la internacionalización difieren de una institución a otra y de un país a otro. La mayoría de las expectativas compartidas entre las instituciones de educación superior tiene que ver con la observación de la internacionalización como elemento relevante en la calidad y eficiencia del proceso educativo en un contexto interconectado e interdepen-

diente, aunque en las instituciones públicas de algunos países este aspecto no es suficientemente claro.

Desde el enfoque institucional, la internacionalización es observada como un proceso en el que la dimensión internacional se integra de manera sostenible con las tres funciones sustantivas de la universidad: enseñanza / aprendizaje, investigación y servicio a la sociedad (KNIGHT, 2008).

El término de la internacionalización integral, enunciado en el presente capítulo, está asociado a un enfoque y conjunto de comportamientos estratégicos institucionalizados que se redefinen en virtud de los factores internos y externos que caracterizan la educación superior en el siglo XXI. A medida que la internacionalización institucional conecta de manera integral la misión, los valores y las prioridades, todos estos aspectos se transforman, lo que implica que su significado a nivel operativo y programático responde a factores internos y externos en constante evolución (HUDZIK, 2011).

Las reformas constantes en las agendas educativas están presentes en todo el mundo y desde diferentes niveles, países de Europa, Estados Unidos, Asia y América Latina, buscan generar cambios, que a su vez inciden en el ámbito de la internacionalización, tanto en educación básica como en educación superior.

Las discusiones sobre la globalización con sus supuestos sobre la desigualdad económica y la competencia han traído en el pasado una perspectiva negativa a la internacionalización de la educación. Muchos aspectos del compromiso global y la internacionalización provienen de aspectos competitivos y, a menudo, de elementos empresariales en los que se necesitarían consideraciones estratégicas (DE WIT, 2002).

La internacionalización también requiere un proceso y análisis del estado de la educación, el contexto socioeconómico de la nación y las tendencias mundiales, así como una revisión de los desafíos del sistema en calidad, capacitación de recursos humanos, gestión, uso de sistemas de información, producción, habilidades científicas y de investigación, habilidades en idiomas extranjeros, fortalecimiento de instituciones de educación y flexibilidad regulatoria, entre otros (CROSS; MHLANGA; OJO, 2011).

Este movimiento requiere la definición de bases para la construcción de una política pública para la internacionalización de la educación, cuyos elementos deben definirse más claramente, como:

1) La conveniencia de la política pública, para responder y ayudar en la construcción de un proyecto de país, de acuerdo con los parámetros legales de cada nación, la política nacional e internacional;

2) El desafío de articular las empresas y estrategias de los diferentes actores y aumentar los esfuerzos para favorecer la internacionalización del sistema de educación no solo en la educación superior sino también en la educación básica;

3) Reconocer los avances y desafíos de los países para mejorar su imagen en el extranjero, para dar una idea de lo mejor del sistema de educación y garantizar una oferta educativa de calidad;

4) Promover la transformación del sistema educativo, al reconocer las prácticas exitosas de otras naciones e instituciones de educación y al revisar los mecanismos internos para sistematizar, hacer visibles y evaluar las mejoras de la internacionalización en el país;

5) La necesidad de continuar y ampliar el alcance de los programas e iniciativas que se están construyendo, para fomentar la internacionalización de la educación inclusiva.

La estructuración de una política pública para la internacionalización de la educación requiere elementos específicos que respondan a la construcción de un proyecto de país. En el caso de Brasil, se identifica la existencia de motivaciones económicas, políticas, académicas y socioculturales para apoyar el desarrollo del país en todos los ámbitos.

Sin embargo, no es claro cómo la internacionalización de la educación superior, basada en estas motivaciones, contribuirá a fortalecer el posicionamiento del país a nivel internacional. Como resultado, la internacionalización de las instituciones de educación superior brasileñas a menudo se pierde en la dirección que deberían dar a sus procesos de internacionalización (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

En las escuelas públicas del país el proceso es prácticamente inexistente, aunque en algunas escuelas privadas, está presente la preocupación por formar un estudiante global. En este sentido, la articulación entre la educación superior y la escuela pública en el ámbito de la internacionalización resulta de gran importancia. En el caso de Brasil la universidad debe asumir la responsabilidad social, de ayudar a las escuelas públicas para que tengan una oportunidad de experimentar acciones de internacionalización.

Debido a sus conexiones con el desarrollo económico y la diplomacia pública, la educación internacional en Brasil debe recibir más atención, especialmente con respecto a la definición de intereses nacionales frente a su proceso de internacionalización. Las decisiones sobre el desarrollo del talento para el futuro del país, una agenda de cooperación internacional sobre transferencia de conocimiento, la contribución nacional a los desafíos mundiales y la vincu-

lación de las actividades de internacionalización de las agendas regionales, son cuestiones que el país necesita.

La internacionalización es considerada hoy una de las fuerzas que más impacta y define la educación y se consolida como uno de los desafíos que enfrenta el nuevo siglo. Los intercambios internacionales e interculturales entre las instituciones de educación principalmente, en la educación superior de todo el mundo se han ampliado y continúan expandiéndose (DE WIT, 2002; ALTBACH; KNIGHT, 2007; HUDZIK, 2011).

Este siglo requiere que las universidades reconsideren su papel en la sociedad como instituciones que mantienen diferentes valores y opiniones y resaltan el carácter universal del conocimiento.

En este sentido, la globalización afecta directamente la forma en que los estudiantes deben estar preparados para comprender y aplicar sus conocimientos. La naturaleza interconectada de los diferentes sistemas mundiales requiere habilidades para comprender problemas, investigar e implementar soluciones que tengan en cuenta estas conexiones.

El impacto en las decisiones de los individuos tiene el potencial de sentirse en diversos contextos, por lo que es necesario desarrollar en el estudiante habilidades para predecir, evaluar y hacer juicios étnicos a acciones personales y profesionales informadas por la perspectiva global (LAUDER *et al.*, 2006).

Como se señaló anteriormente, no hay duda de que algunas condiciones que han llevado a la aproximación de las IES son las características de la globalización. Necesitamos recordar cómo las comunicaciones tecnológicas, los medios globales, los viajes de negocios, el turismo, la migración, las fuerzas laborales multinacionales y multiculturales, forman una red compleja con la economía global, poniéndonos en contacto diario entre nosotros.

Según David Killick (2015), la caracterización del estudiante global es la que lo conecta adecuadamente con la identidad mundial y el rendimiento necesarios para desenvolverse de manera competente en un mundo globalizado, a partir de criterios informados para valorar y advertir sobre su propia participación en asuntos y acciones globales.

Para que esto suceda, las universidades deben dar a los estudiantes la capacidad de comprender el mundo a través de una visión holística, un aprendizaje significativo y perspectivas transformadoras (KILICK, 2015), elementos que a futuro deberán ser compartidos por las escuelas en la enseñanza básica.

Además, los maestros deben promover las experiencias que propicien la formación de responsabilidad, respeto por la diversidad y apertura comunicativa que les permita desenvolverse en diferentes contextos y culturas. Para

esto, las universidades y escuelas deben promover un entorno inclusivo y equitativo con atención al plan de estudios examinando y desafiando el estereotipo del otro, desde un enfoque de protección y valoración de las habilidades de comunicación intercultural.

En Brasil, aunque la presencia de estudiantes extranjeros sigue siendo baja en comparación con otros países, es posible encontrar campus en los que se verifica la visita de discentes de diferentes países, a veces incluso en cantidades significativas de un solo país.

En las escuelas públicas y privadas de Brasil no se tiene el número exacto de estudiantes que participan del proceso de internacionalización, pero es muy bajo, aunque algunas universidades reciben más de 100 estudiantes extranjeros de diferentes países por semestre.

A menudo, las reacciones de los maestros que enseñan a estudiantes extranjeros son la negación y la culpa, destacando que es responsabilidad de los estudiantes extranjeros adaptarse. Hay poca preocupación en integrar a estos estudiantes con los nacionales para conocer sus diferentes realidades.

En todo el mundo, las personas que participan en la gestión pedagógica de la internacionalización de la educación superior para la educación global de los estudiantes enseñan, supervisan y evalúan de manera diferente. Mirando la variedad pedagógica en los sistemas educativos, uno puede encontrar cientos de ejemplos. Hockings describe un entorno de aprendizaje inclusivo, como uno en el que todos los estudiantes experimentan el aprendizaje como accesible, significativo y relevante (HOCKINGS, 2010).

Los procesos de internacionalización en la formación profesional se configuran como espacios de realidades claramente relacionales, donde la dinámica establecida directamente entre los seres que de ella participan a través de la comunicación, plantea el reencontrarse y reconstruirse continuamente de un yo que es por y para los demás.

Procesos como la suscripción de convenios interinstitucionales, la estructuración de redes académicas, la internacionalización del currículo, la utilización diversificada de tecnologías de la información y la comunicación, la estructuración de políticas de cooperación y acuerdos interuniversitarios con el apoyo de instancias como el Mercosur, son algunos de los mecanismos, desde los cuales las Instituciones de Educación Superior (IES), a la par que “amplían sus espacios de acción, propician el mejoramiento en los estándares de acreditación y evaluación de la calidad de los programas académicos de las Instituciones de educación superior en Colombia” (MEN, 2009, online).

Igualmente, en el contexto del Brasil, la internacionalización en la educación superior es concebida como eje de integración y articulación de las dimensiones pedagógica y estratégica de gestión en las universidades. En este sentido, Fossatti, Miranda e Moehlecke (2015) señalan que, a partir de diversas investigaciones, es posible verificar como la internacionalización actualmente hace parte de los Planes de Desarrollo Institucional, como una estrategia importante para en el avance de las Instituciones brasileñas de Educación Superior.

Lo anterior sustentado en el objetivo de responder adecuadamente a los requerimientos de los estándares de calidad, y a la demanda de IES, que como lo plantea Santos (1994, p. 239), “puedan trascender de la rigidez institucional y la dificultad para captar las señales del mercado de trabajo, hacia propuestas de formación centradas en la flexibilidad, el desarrollo personal y la motivación individual”.

Frente a este reto, universidades de Brasil y Colombia han estructurado procesos de internacionalización, que de acuerdo con Landinelli (2010), transitan desde la valoración de la producción local, hacia la construcción de procesos globales e interculturales. Estos facilitan el establecimiento de relaciones y la vivencia de experiencias a través de las cuales se construyen saberes como producto de un proceso interactivo donde el lenguaje y la educación con sus herramientas simbólicas, abstractas y verbales, favorece la construcción conjunta de nuevos conocimientos.

Este capítulo describe las implicaciones del proceso de internacionalización en diferentes ámbitos de la formación profesional de docentes, entre instituciones de Brasil y Colombia. Demuestra también la importancia de asumir la internacionalización como una instancia que propicia el desarrollo humano en un proceso de continua construcción del ser, a través de la dinámica que supone el conjunto de relaciones que establece, con sigo mismo, con los demás y con la cultura.

Internacionalización y educación

El crecimiento y la transformación que el planeta ha experimentado en los últimos años, a causa de los procesos de globalización, ha impactado en todos los ámbitos de la vida del ser humano, pero en especial en la educación.

Los avances en la ciencia y la tecnología han propiciado, según Hudzic (2008), transformaciones importantes en la economía, la política y las relaciones interpersonales, y han eliminado los obstáculos que persistían para el intercambio de ideas, conocimientos y relaciones sociales.

Estas transformaciones, a su vez dan paso a una nueva forma de ver el mundo y la realidad, en la que diversidad y complejidad se conectan con las condiciones de sufrimiento y desgaste infringidos a la naturaleza y se valora cada vez más la habilidad del ser humano para asumirse como parte de un todo, al que debe integrarse desde su propia diferencia.

Las modificaciones implícitas en estos procesos llevan al ser humano a reflexionar sobre su existencia y su papel en el mundo globalizado, en el que además de conocimientos técnicos y específicos de cada área, y el dominio de otros idiomas, persiste la necesidad de formar un ser con las competencias adecuadas para integrarse a esa nueva forma de sociedad y de cultura.

En este sentido, Stallivieri (2009) menciona que el estudiante global necesita estar preparado para entender al otro a través de las semejanzas y diferencias al mismo tiempo en que se reconoce a través de este contacto, aprende y se enriquece como ser humano. Es preciso reafirmar el papel de las universidades en la formación del ciudadano global, ante el cual es preciso observar dos perspectivas que según Knight (2012), permiten verificar la labor de las IES, en torno a la internacionalización. Una, desde el interior de la institución y que centra su interés en la internacionalización del currículo, el desarrollo de procesos investigativos en colaboración con universidades de otros países y la recepción de estudiantes a través de convenios de intercambio.

Esta perspectiva es coherente con los planteamientos de Mota (2009), quien afirma la alta valoración que el contexto laboral globalizado otorga a los profesionales que han desarrollado estudios en el exterior, ya que se consideran más flexibles y cualificados en las competencias interculturales, aspectos que hacen que la movilidad académica sea considerada fundamental en el proceso de formación.

Otra arista del proceso de internacionalización es la que se da a través de la educación transfronteriza, que de acuerdo con Knight (2012), busca la proyección de su función de docencia hacia el exterior a través de procesos de movilidad académica de programas, proveedores, profesores, estudiantes, conocimientos, ideas, servicios y proyectos.

El autor plantea que este proceso ha posibilitado la consolidación de nuevos referentes en torno a la Educación Superior, donde las universidades virtuales con sus sedes en diferentes países, a la vez que responden a las necesidades de formación, también aprovechan los avances tecnológicos.

Esta modalidad de internacionalización ha sido ampliamente analizada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) y la Unesco, quienes plantean las direc-

trices en torno a la calidad de los procesos educativos transfronterizos, y a su posibilidad de moverse entre la presencialidad y la virtualidad, a través de herramientas tecnológicas.

En este sentido y a partir de la posibilidad que ofrece la globalización de repensar, organizar y dinamizar los procesos educativos, como lo plantean Morosini y Dalla Corte (2018), es posible asumir los procesos de internacionalización como una consecuencia, desde la cual productos y/o servicios son aprovechados y valorados fuera de su contexto de origen (HARRIS; WHEELER, 2005).

Experiencia de Internacionalización - Metodología

Este capítulo presenta avances del proyecto de investigación *Biblioteca Viva: Espacio de apoyo a los procesos de Enseñanza y aprendizaje*, desarrollado en una escuela pública en la ciudad de Porto Alegre en Brasil. El objetivo del mismo es transformar el espacio de la biblioteca en un ambiente dinámico de búsqueda y reconstrucción de conocimiento, a través de la revitalización del espacio físico y el desarrollo de actividades de lectura e investigación que contribuyan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la dinámica de la hora del cuento en español basada en la conciencia frente a la importancia del sujeto, la interacción y la autoformación, a través de estrategias lúdicas se consolidó como posibilidad de internacionalización en una escuela pública de Porto Alegre. Se toma como punto de partida la idea de que el relato de historias y la participación de los profesores de Educación Básica Primaria en actividades lúdicas incide positivamente en el enriquecimiento y transformación de su acción pedagógica.

El proyecto de investigación *Biblioteca Viva: Espacio de apoyo a los procesos de Enseñanza y aprendizaje* consta de tres fases que se desarrollan simultáneamente. Las dos primeras asociadas a procesos técnicos y de organización del espacio físico, así como del alistamiento del acervo bibliográfico propio del funcionamiento de la biblioteca, donde los actores principales fueran cuatro Becarios de Iniciación Científica Junior del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico³⁵.

La experiencia documentada en el presente capítulo corresponde a la tercera fase del proyecto, denominada “La hora del Cuento”, que tuvo entre sus

³⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

objetivos favorecer el desarrollo profesional de docentes de Educación Básica Primaria a través de su participación en diversas actividades lúdicas desarrolladas en la biblioteca escolar. Las actividades hacen parte del proyecto de investigación, vinculado a un programa de Postgrado en Educación de Brasil, fueron realizadas en el año 2016, en español, por una docente de nacionalidad colombiana (tallerista), en el contexto de su formación Postdoctoral.

La metodología es cualitativa, y a través del Análisis Textual Discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2006) se indaga por las reflexiones de los profesores, que participaron directamente en cada sesión. Ellos desempeñan su labor en la escuela donde se realizó la implementación del proyecto, con niños y niñas de los grados primero a quinto de Educación Básica Primaria. Su elección fue intencional y, basada en el criterio de obtener representatividad en los cinco grados de la básica primaria, así como de haber participado activamente en todas las actividades con los niños y niñas y los talleres para maestros, desarrolladas durante esta fase del proyecto (MARTÍNEZ, 2006). Los profesores poseen formación como normalistas o licenciados en Pedagogía, con experiencia laboral de 7 a 15 años.

Se desarrollaron 14 encuentros, discriminados así: cuatro en el primer semestre del año 2016, con estudiantes de los grados primero, segundo y tercero; y siete y tres encuentros en el segundo semestre, con estudiantes de cuarto y quinto grado respectivamente.

Durante las actividades lúdicas, propias de “La hora del cuento”, se manejaron diversos tipos de juego (motores, de interacción social, de fantasía, reglados y de construcción), así mismo, los cuentos utilizados pertenecen al Programa de Educación y desarrollo psicoafectivo Pisotón, desarrollado en Colombia.

Igualmente, la música, con canciones y baile, así como la experimentación con diferentes materiales, orientados a la producción artística (plastilina casera, colores, papel, yeso, pinturas, entre otros), tuvieron gran acogida entre los grupos. Todas las actividades, asociadas con el cuento, fueron desarrolladas en español. La presencia y participación de los cuatro profesores en las actividades con los niños, fue fundamental en el transcurso de la experiencia. El cuadro 10.1 detalla las actividades lúdicas desarrolladas durante “La hora del cuento”.

Cuadro 10.1 – Cronograma de actividades “La hora del cuento (2016)” en español

	Fecha	Actividad	Participantes
1	Abril 4	Cuento “Pisotón va al colegio”; Juegos de imaginación con lenguaje de señas: “La avispa”. Canción y baile “El tiburón en español”.	Docentes 3 Estudiantes 1, 2 y 3 grado, tallerista
2	Mayo 2	Cuento “Pisotón está enojado”; Juegos motores: “El carrito”; Canción y “Baile del caballito”.	Docentes 3 Estudiantes 1, 2 y 3 grado, tallerista
3	Mayo 9	Cuento Quítale el disfraz de monstruo; Canción y baile chu chu wa; Elaboración collage con algodón, lija, arena, pinturas, piedras, harina, gelatina.	Docentes 3 Estudiantes 1, 2 y 3 grado, tallerista
4	Mayo 16	Cuento Mio, mio, mio; Canción y baile “La taza”; Juego motor “Vamos de paseo”.	Docentes 3 Estudiantes 1, 2 y 3 grado, tallerista
5	Agosto 4	Cuento “Pisotón y sus amigos”. Elaboración títeres de bolsa y juego de representación. Canción y baile “El tiburón”.	Profesor 1 Estudiantes 4 grado, tallerista
6	Agosto 11	Cuento “Juguemos a que yo soy tu”. Desarrollo de carrera de observación, por etapas, en las que se resuelven desafíos de armar rompecabezas, encontrar el detalle, etc.; Canción y baile “La bomba”.	Profesor 1 Estudiantes de 5 grado, tallerista
7	Agosto 18	Cuento “Mony aprendiendo a bañarse solita”. Juegos con música, montaje del baile “El caballito”. Actividad artística: Coloreando con gelatina.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista

continua...

continuación Cuadro 10.1

	Fecha	Actividad	Participantes
8	Agosto 25	Cuento “¿Alguien ha visto a Peluza?” Elaboración de títeres de dedo y creación de cuentos en grupos de tres estudiantes. Canción y baile “La taza”.	Profesor 1 Estudiantes de 5 grado, tallerista
9	Sept 30	Cuento “Mio, mio, mio”. Juegos con música, “La bamba”; juegos con lenguaje de señas, los saludos. Elaboración de figuras de animales, origami.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista
10	Octub 7	Cuento de los “Siete Ratones Ciegos”; Baile “El caballito”. Cuento “Bambú la Jirafa” - Expresión Corporal y lenguaje de señas: “Los animales salvajes”.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista
11	Octub 14	Cuento “Dentoncito está en apuros”. Expresión corporal con música La Taza. Juegos con elementos del contexto: El mensaje secreto: limones, papel, palillos, algodón, vela.	Profesor 1 Estudiantes de 5 grado, tallerista
12	Octub 21	Cuento “Pisotón está enojado”; Actividad 1: Dibuja o escribe las cosas que te hacen enojar. Fase 2: Dibuja o escribe como puedes solucionar esas cosas que te hacen enojar. Elaboración de plastilina con harina, gelatina, sal, aceite, agua.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista
13	Octub 28	Cuento “Quítale el disfraz de Monstruo”; Elaboración de máscaras de yeso.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista
14	Novie 4	Cuento “Pasito a paso”. Decoración de máscaras con pinturas, escarchas, fomi, lentejuelas, cintas y moños.	Profesor 1 Estudiantes de 4 grado, tallerista

Fuente: Adaptado de Pineda Robayo e Felicetti (2018).

Las actividades de la hora del cuento fueron realizadas en diferentes espacios de la escuela, como el aula de clase, salón de audiovisuales y patio salón, con una duración de 60 minutos, una vez por semana, y utilizando como ejes el juego, la literatura, el movimiento y el arte.

La recolección de información desde la cual se realiza el análisis fue realizada a partir de entrevistas con los profesores alrededor de la pregunta ¿Cuál fue el aporte del proceso de acompañamiento pedagógico en “La hora del cuento”, involucrado a estrategias lúdicas, a su práctica pedagógica?

A continuación, se presenta el análisis construido a partir de la primera categoría desde la cual se verifica la reflexión de los profesores, frente a la posibilidad de contrastar su propia práctica pedagógica, con las características de otra práctica desarrollada a través de estrategias lúdicas en “La hora del cuento”. Las voces de los docentes aparecen en el texto con letra cursiva, identificando los testimonios con letras y números así: D1, D2, D3, D4.

Internacionalización, espacio de contrastes en la acción pedagógica del profesor

La acción pedagógica del profesor dinamiza en el entorno educativo la labor de enseñar, razón por la cual la conciencia y reflexión frente a los saberes y experiencias que la respaldan, fortalecen su pertinencia y garantizan su transformación continua.

En este sentido, colocar como objeto de reflexión la propia práctica, mirando la práctica de otro, se consolida como un criterio de gran importancia para el desarrollo profesional del docente, tal como lo plantea el siguiente testimonio desde el cual, es posible reconocer sus características a partir de la observación de la práctica de otro:

Pude ver a través de otro, mis propias fortalezas y mis debilidades, lo que yo puedo hacer y lo que me falta por aprender. (D4).

El trabajo colaborativo, articulado a procesos investigativos sobre la práctica de profesores, más que evidenciar el uso de diversas estrategias de enseñanza, busca aportar a las dinámicas de trabajo de los profesores, mediante una acción colectiva y colaborativa. Además de esto, la necesidad de se educar para un mundo globalizado, comprende capacitar a un estudiante global para ser un ciudadano global, requiere que sea crítico con sus experiencias de in-

terconexión. Al mismo tiempo, se requiere que los profesores responsables de sus materias puedan desarrollar en los estudiantes el reconocimiento de sus propias relaciones globales a partir de las tensiones en el mundo y sus desigualdades. ¿Está preparado el estudiante para contribuir a la reducción de las barreras mundiales, para tratar con eficacia las nuevas ideas y participar plenamente en los diversos espacios de las comunidades en las que formarán parte de su mundo?

Como lo plantea Tenti Fanfani, “esta tendencia de la contemporaneidad, contribuye a redefinir el valor del colectivo docente, no solo como instancia de formación, sino con grandes implicaciones en la identidad del profesor” (TENTI FANFANI, 2009, p. 41) en el contexto global. Un aspecto relevante en la experiencia fue la posibilidad de generar espacios en los que los profesores asumieran también el papel de estudiantes, a través de su participación en actividades lúdicas, que simultáneamente propiciaron procesos reflexivos en torno a sus saberes, necesidades o expectativas acerca de la práctica. Al respecto un profesor comenta:

Con certeza la desenvoltura, el trabajo con la voz, con la expresión, fueron cosas que vi que puedo mejorar en mi práctica. A veces uno es medio retraído, con vergüenza, pero ver trabajar de esa forma, uno se da cuenta de que es más fácil y los niños aprovechan bastante, aprenden más. (D1).

A partir de la experiencia vivida por los profesores a través del acompañamiento en las actividades desarrolladas por la docente extranjera en “La hora del cuento”, se acude a lo que se denomina la especificidad epistemológica de la profesión, que según Pimenta (2014), es formada por saberes propios del docente y por aquellos construidos por la ética y la práctica del profesor. Desde esta dimensión epistémica, se motiva hacia la visión de una educación que comprende y utiliza la lúdica como espacio de enriquecimiento de la práctica, una vez que, el hábito, las creencias, las exigencias institucionales y las rutinas, van colocando en desventaja a las prácticas innovadoras y articuladas con aspectos más globales de la contemporaneidad:

Infelizmente con el pasar de los años, uno deja de hacer cosas que hacía en el comienzo, yo cantaba mucho, y al ver que los niños hoy disfrutan de la música y percibes que en tu práctica eso te está faltando, uno comienza de nuevo a usarla y ve que a ellos les gusta, es un motivo para comenzar a hacerlo de nuevo. (D2).

La participación de los profesores en “La hora del cuento”, propiciada por una docente extranjera, además de facilitar la realización de procesos reflexivos sobre la manera de actuar, de sentir y de pensar su propio quehacer, en un contexto de realidad, construyó un espacio de cambios entre culturas distintas y al mismo tiempo imbuidas de un quehacer en educación capaz de ser mejor.

Desde esta articulación, los testimonios de los profesores dan cuenta de la experiencia de frente al interjuego entre estos dos aspectos, desde los cuales la dimensión personal del ser se articula con la realidad presente en su práctica pedagógica. Al respecto una docente menciona:

Ha sido un aprendizaje para los niños, pero también un aprendizaje para mí, sé que tengo que ser más expresiva, colocar más emoción y utilizar diferentes estrategias. (D1).

Lo anterior es ratificado por el siguiente testimonio:

Para mí ha sido una forma de reaprender cosas, de ser más expresivo, más emocional al contar los cuentos, reaprender que puedo utilizar otras estrategias para enseñar. (D4).

En cualquiera de sus manifestaciones, es vivida por quienes participan de ella, como una puerta de entrada a un mundo de interacciones en las que se construyen nuevos significados de las vivencias y se viven experiencias de interacción consigo mismo, y con los demás participantes. Al respecto un profesor comenta:

La forma de contar las historias, de usar el cuerpo, la música, el movimiento, lo inspiran a uno a hacerlo de la misma manera, a veces uno no se da cuenta de la importancia que esto tiene para los niños y lo va dejando de hacer, se limita a dar los contenidos. (D2).

En este sentido, se plantea la necesidad de generar desde el acompañamiento entre pares, propuestas de acción que faciliten la superación de la brecha entre lo lúdico y los contenidos, presente en las concepciones de los maestros. En este escenario, la actividad lúdica es considerada adicional, opcional en el proceso educativo, y asociada a momentos de descanso, indisciplina o de tiempo perdido.

Es considerada como una estrategia que se puede incluir o no en la práctica pedagógica del profesor según su gusto, su propia inclinación o su voluntad. Las razones que soportan esta visión van desde el desconocimiento, capricho,

inmediatez, facilidad, falta de recursos, de tiempo, de reglamentación como área específica del currículo, hasta conflictos con un sistema educativo que evalúa contenidos más que competencias.

Teniendo en cuenta que el juego, el arte, la interculturalidad, la música, la literatura, el movimiento, son considerados espacios necesarios cuando se busca una interacción más confiada y placentera que enriquezca el acto pedagógico en todas sus dimensiones, entre ellas a da interculturalidad que permite comprender al otro y comprender a partir de este entendimiento estimula la percepción de nuevas posibilidades. De esta manera, la internacionalización del currículum es un proceso que implica comprender las redes de significados que cada uno construye a partir de las experiencias y, además de tolerarlas, poder lidiar con ellas. Reformular un plan de estudios hacia la internacionalización significa crear condiciones para el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural, es decir, desarrollar conocimientos interculturales, habilidades de comunicación y motivación (GAREIS, 2012).

El espacio intercultural se crea a través del diálogo y la comunicación entre culturas, tanto como un proyecto político, en el sentido de corregir la asimetría de poder existente, y como un proyecto cultural, de reconocer las culturas desde el principio del reconocimiento recíproco.

El desarrollo de la competencia intercultural, como lo aporta Bona (2016), es un factor central en este proceso. Quizás este sea uno de los objetivos principales de un plan de estudios intercultural e internacionalizado: es un proceso de interacción, mediación y negociación que involucra a los estudiantes y a los docentes de una manera cognitiva, conductual y afectiva. Esto implica reconocer al otro y aprender a interactuar con él o ella en busca de un aprendizaje común.

Consideraciones finales

La realidad del contexto educativo está asociada a la realidad presente en el entorno social y esta a su vez incide en las dinámicas de la ciudad, el estado y el país, inmersos en un mundo que no tiene fronteras debido a los mecanismos tecnológicos y de internacionalización y frente a esto la práctica del docente esta llamada a adaptarse a la complejidad que implica esta dinámica. En este sentido, las creencias, valores, teorías y concepciones del profesor adquieran resonancia en la estructuración de una nueva racionalidad, necesaria para enfrentar su quehacer en la cotidianidad.

En este enfrentamiento está el ser personal del docente y las exigencias de un entorno institucionalizado, que busca en el saber científico y en la práctica del profesor el camino para lograr la formación de los estudiantes. Así, los procesos reflexivos sobre el quehacer docente, propiciados a partir de un proceso de internacionalización, se convierten en elemento fundamental de la propuesta desarrollada a partir de “La hora del cuento”.

La participación de los profesores en “La hora del cuento” encuentra respaldo en la importancia del sujeto, de la interacción y de la autoformación, como espacios que posibilitan la mejoría de la acción pedagógica. De esta manera, las prácticas de los profesores y la influencia que sobre ellas tiene la inclusión de estrategias lúdico-pedagógicas, por parte de un docente formador extranjero, que las desarrolla en el aula con la participación del profesor, está asociada a una concepción de desarrollo profesional colaborativo dando a él un carácter transfronterizo, conectando idiomas, personas y países.

La constante participación en actividades lúdicas, desarrolladas en el contexto de la escuela y específicamente con estudiantes y profesores de la Educación Básica Primaria, por parte de profesores con experiencia en Educación Superior y provenientes de países y culturas diferentes a la propia, facilita el desarrollo de motivación, interés por aprender, por leer, por buscar otras fuentes, otros ritmos, otras maneras de sentir, de entender, de expresar e interactuar. Este es algo que en el pasado solamente estaba en el imaginario y ahora es factible en la realidad educativa brasileña.

Las evidencias muestran que es posible pensar en procesos de internacionalización que trasciendan el contexto del postgrado y lleguen a la Educación Básica Primaria, específicamente a la realidad de la escuela pública en Brasil.

En este sentido, la experiencia desarrollada a partir de “La hora del cuento” se consolida como una respuesta práctica, frente a la pregunta de cómo lograr sinergias y articulación entre la Educación Superior y los diferentes grados de la Educación Básica Primaria, que desde un proceso efectivo de internacionalización, propician la participación del profesor como sujeto activo, en el despliegue de estrategias y prácticas, mediadas por la interacción y la comunicación lúdicas.

Los hallazgos presentados a partir del proyecto ratifican el sentido del presente capítulo en torno a evidenciar la importancia de hacer visibles las implicaciones ontológicas que entrañan el desarrollo de procesos de internacionalización, y que articulen el trabajo y la investigación propias de la Educación Superior con las necesidades de formación y acompañamiento entre pares presentes en la escuela, específicamente en los primeros grados de la Educación

Básica Primaria. A la vez valorar el aporte que hacen los procesos de internacionalización en Educación Superior a través del acompañamiento pedagógico a la acción pedagógica que se desarrolla en la Educación Básica Primaria en la escuela.

Referências

- ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- BONA, C. T. A. Dos Caminhos Percorridos: uma proposta de internacionalização do Currículo na Educação Básica. In: LUNA, José M. F. de (org.). *Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2016.
- CROSS, Michael; MHLANGA, Ehpraim; OJO, Emmanuel O. Emerging Concept of Internationalization in South African Higher Education: Conversations on Local and Global Exposure at the University of the Witwatersrand (WITS). *Journal of Studies in International Education*, v. 15, n. 1, p. 75-92, 2011.
- DE WIT, Hans. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Boston: Library of Congress, 2002.
- EDMUNDO, Eliana S. G. Perspectiva de Internacionalização do Currículo de língua inglesa: o caso de uma escola internacional. In: LUNA, José M. F. de (org.). *Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2016.
- FOSSATTI, Paulo; MIRANDA, José A. A. de; MOEHLECKE, Carolina. *Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão*. INPEAU/UFSC, 2015. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136050>. Acceso en: 11 mar. 2016.
- GAREIS, Elisabeth. Intercultural Friendship: effects of home and host region. *Journal of International and Intercultural Communication*. 2012. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/loi/rjii20#.VleONr-M7xo>. Acceso en: 23 ago. 2019.
- HARRIS, Simon; WHEELER, Colin. Entrepreneurs' relationships for internationalization: functions, origins and strategies. *International business review*, v. 14, n. 2, 2005, p. 187-207.

HOCKINGS, Christine. *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. 2010. Disponible en: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education_synthesis. Acceso en: 14 abr. 2016.

HUDZIK, John. *Comprehensive internationalization*. [S.l.]: Taylor & Francis, 2008.

HUDZIK, John. *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington: NAFSA Association of International Educators, 2011.

KILLICK, David. *Developing the global student: higher education in an era of globalization*. New York: Routledge, 2015.

KNIGHT, Jane. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Students Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012.

LANDINELLI, Jorge. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. [S.l.]: [S.n.], 2010. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php>. Acceso en: 11 mar. 2016.

LAUDER, Hugh *et al.* (eds.). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MARTÍNEZ, Miguel. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Editora Trillas México, 2006.

MEN - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Internacionalización de la Educación Superior*. 2009. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>. Acceso en: 11 mar. 2016.

MIRANDA, José A. A. de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma Política Pública de Internacionalização para o Ensino Superior Brasileiro. Campinas, *Revista Avaliação*, 2017. Disponible en: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3135>. Acceso en: 23 ago. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Carmen. Análise textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, Marília C.; DALLA CORTE, Marilene G. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan./mar. 2018.

MOTA, Keila. Turismo de Intercâmbio. In: *Segmentação do mercado turístico: estudos, produtos e perspectivas*. Barueri, SP: Manole, 2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Repaso a la enseñanza*. Indicadores de la OCDE 2005. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/35317197.pdf>. Acceso en: 11 mar. 2016.

PIMENTA, Selma. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PINEDA ROBAYO, Adriana del R.; FELICETTI, Vera L. Comprensiones sobre la práctica Pedagógica del profesor: la lúdica en la Hora del Cuento. *Educação* | Santa Maria | v. 43 | n. 3 | p. 393-412 | jul./set. 2018 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428323>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *De la idea de universidad a la universidad de ideas*. [S.l.]: [S.n.], 1994. Disponible en: www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad. Acceso en: 11 mar. 2016.

STALLIVIERI, Luciane. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. Argentina, Universidad del Salvador – USAL, 2009. Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/228380071>. Acceso en: 11 mar. 2016.

TENTI FANFANI, Emilio. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In: MEDRANO, C. V. de; VAILLANT, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana, 2009.

CAPÍTULO XI

A mobilidade de estrangeiros como desafio/ferramenta à Internacionalização em Casa - IAH: Desafios e Perspectivas da Internacionalização das Universidades Brasileiras

Pricila Kohls dos Santos³⁶
Marília Costa Morosini³⁷

A internacionalização está no cerne das Instituições de Educação Superior (IES), principalmente aquelas denominadas Universidades, que são aquelas que têm em sua essência a pesquisa como um meio de também desenvolver e realizar a oferta de educação de qualidade. Muito impulsionada pelos organismos multilaterais, tais como OCDE, Banco Mundial, Unesco, etc., a internacionalização pode ser definida como qualquer atividade, seja esta de cunho teórico ou prático, que tenha por objetivo responder aos desafios das demandas do mundo globalizado, desde o ponto de vista econômico até o social, ou seja, uma educação que atenda aos parâmetros internacionais para educação superior.

As políticas globais expandiram e fortificaram a internacionalização da educação e esta, por sua vez, tem impactado em sistemas nacionais que se tornam legítimos ao demonstrar com transparência a qualidade do ensino que fez

36 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: pricila.kohls@gmail.com

37 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

emergir o processo da internacionalização. No Brasil, neste movimento, a internacionalização ganha destaque com a expansão acelerada da educação superior refletida em políticas governamentais e em consequente implantação de Programas que buscam de forma ampla a democratização via acesso à educação superior (RISTOFF, 2008).

A internacionalização da educação superior é tema recorrente, nos últimos anos, nas métricas de qualidade, principalmente na pós-graduação brasileira. As Universidades têm buscado diferentes iniciativas de internacionalização com vistas à excelência acadêmica e ao reconhecimento internacional.

Nesse sentido, uma das iniciativas mais presentes em relação à internacionalização ainda está na mobilidade estudantil. Porém, a internacionalização universitária apresenta diferentes conceituações, como a definida por Knight (2004), que apresenta a internacionalização como qualquer atividade (teórico-prática) sistemática que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.

No processo de internacionalização se destacam as perspectivas de mobilidade acadêmica, que, via de regra, vem ocorrendo na direção Norte-Norte (entre países desenvolvidos) e Sul-Norte (entre países subdesenvolvidos buscando o conhecimento nos países desenvolvidos do Norte). De forma mais recente, é importante ressaltar a mobilidade Sul-Sul, que caracteriza os intercâmbios entre continentes/países em desenvolvimento, tais como, América Latina, África, Países de Língua Portuguesa e outros. Esses intercâmbios não deixam de refletir as recomendações da Unesco, que, na última conferência mundial de educação superior, em 2009, colocou seu olhar entre um dos três principais pontos merecedores de destaque, a solidariedade de desenvolvimento da África. Sendo que neste processo estão as Instituições de Educação Superior que, tal como destacado por Bawden (2013), neste contexto precisam assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social.

Segundo informações divulgadas no site da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Brasil coordenou 236 projetos e atividades pontuais de cooperação técnica Sul-Sul nas áreas de agricultura, formação profissional, educação, justiça, esporte, saúde, meio ambiente, tecnologia da informação, prevenção de acidente de trabalho, desenvolvimento urbano, biocombustível, transporte aéreo e turismo. Destes projetos, 91 envolvem a área da Educação em diferentes níveis de ensino. Desta feita, no Brasil, merece destaque o Programa de Estudantes-Convênio (PEC), criado em 1965 por meio do Decreto n. 55.613, que é um Programa fruto de parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Assim, o presente texto tem por objetivo discutir a internacionalização a partir da mobilidade de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras e como aproveitar o potencial desta mobilidade acadêmica para realizar a internacionalização em casa dos estudantes brasileiros.

Internacionalização da Educação Superior

A internacionalização da educação superior está na pauta dos governos e das instituições de educação superior, porém, embora muito se tenha falado sobre este tema, as iniciativas de internacionalização das universidades brasileiras ainda vivem um período embrionário, um período de despertar quando se aborda a internacionalização para além da mobilidade estudantil.

Em relação ao conceito, podemos destacar da literatura a compreensão de Knight (2003, 2010), segundo à qual a “Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2).

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e a distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, hotspots, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização. (KNIGHT, 2010, p. 1).

De acordo com Morosini,

A internacionalização da educação superior pode ser analisada em diferentes planos, tais como o plano do sistema de educação superior e o plano da instituição universitária. Em termos de compreensão da internacionalização da educação, esses planos estão interconectados porque as instituições estão alocadas em um país, no caso do Brasil, que regula, avalia e supervisiona a educação superior. (MOROSINI, 2011, p. 2).

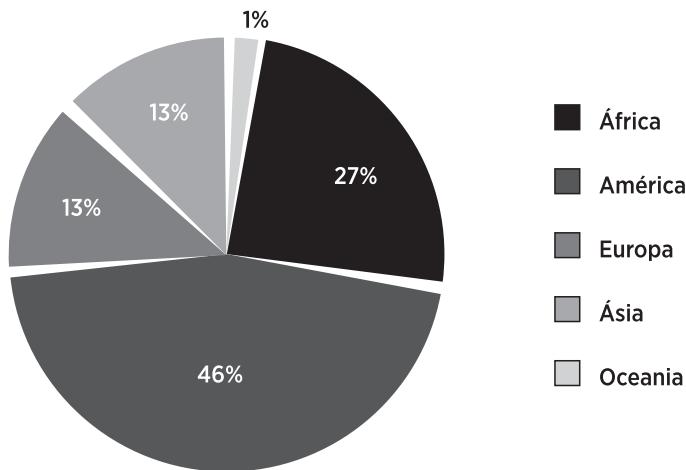
Em linhas gerais, o processo das instituições de educação superior que abrangem a internacionalização caracterizou-se pela mobilidade estudantil e acadêmica, que ocorreu principalmente no cenário Norte-Norte. No entanto, algumas mudanças ocorreram mais recentemente, já que a mobilidade Sul-Sul tornou-se parte integrante do processo de internacionalização e a mobilidade estudantil e acadêmica entre as economias emergentes, por exemplo, na América Latina, entre os países de língua portuguesa na África e no Brasil (PALOPS).

No Brasil, por muitos anos se trabalhou a internacionalização da educação superior somente via mobilidade acadêmica frente às demandas do mundo globalizado e também políticas e governamentais. As instituições de ensino superior têm buscado outras formas ou outras maneiras de se trabalhar a internacionalização da educação superior não somente via mobilidade acadêmica, seja convidando pessoas de outros países para promover workshops, palestras realizadas em disciplinas ou cursos de curta duração, seja na recepção de estudantes de outros países ou outros continentes e também pela utilização de bibliografia estrangeira, de materiais escritos em outro idioma. Além de, na graduação e na pós-graduação, disciplinas ministradas em outros idiomas, ainda assim, é importante se pensar também na possibilidade de se realizar a internacionalização por meio das tecnologias digitais que estão aí para nos auxiliar a encurtar distâncias e possibilitar o conhecimento, a descoberta de outras culturas, outros lugares, outros espaços mesmo sem a visitação física, ou seja, mesmo sem sair do país de origem.

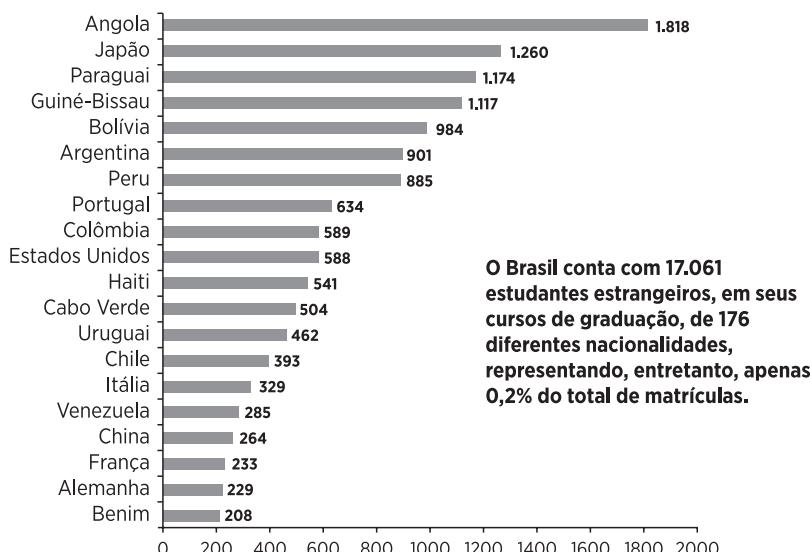
De acordo com os dados recentes publicados no Censo da Educação Superior de 2018/2019, o Brasil possui 17.061 estudantes estrangeiros no país, sendo que sua maioria é oriunda de países do Global Sul, como pode ser observado na figura 11.1.

Figura 11.1 – Internacionalização da educação no Brasil em 2018

Percentual de matrículas de estudantes estrangeiros, em cursos de graduação, por continente de origem do estudante – Brasil 2018



Os 20 países com maior número de matrículas em cursos de graduação – Brasil 2018



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019, p. 59).

No panorama internacional, principalmente no Reino Unido e na Austrália, os estudos mais recentes sobre internacionalização da educação superior (LEASK, 2013; CLIFORD, 2014; ROBSON, 2011) têm tido como foco as estratégias que a instituição universitária, em todos os níveis, deve desenvolver para colocar em prática projetos de internacionalização.

Nesse sentido, duas abordagens, para além da mobilidade acadêmica, são importantes de serem esclarecidas, a saber:

- a) Internacionalização *at Home* (IaH) – “Qualquer atividade acadêmica relacionada internacionalmente com exceção da mobilidade estudantil e docente” (CROWTHER *et al.*, 2000, p. 8); b) Internacionalização do Currículo (IoC) – desenvolvimento de experiências internacionalizadas para todos os estudantes através de iniciativas curriculares formais e/ou informais (LEASK, 2009, p. 21).

De acordo com Abdi, Schultz, Pillay (2015, p. 1),

Felizmente, está ficando cada vez mais claro que os principais benefícios da globalização do ensino superior não são financeiros (por mais valiosos que sejam), mas intelectuais e culturais. A reunião de pessoas de diferentes partes do mundo para estudar tem o potencial de formar comunidades globais criativas que aprendem a interagir e colaborar de maneiras novas e antes incompreensíveis. Esse é o dinamismo da vida na “aldeia global”.

Estas comunidades que podem ser criadas a partir da internacionalização do ensino, podem também potencializar o desenvolvimento de competências interculturais, tão preconizadas nos dias atuais, pois levam em consideração não apenas o conhecimento, atitudes e habilidades, mas também a autonomia, compreensão e consciência, como explorado no diagrama 11.1.

Diagrama 11.1 – Desenvolvimento de competências interculturais



Fonte: Leask *et al.* (2008).

Caminhos metodológicos

O presente estudo tem por objetivo analisar a experiência de internacionalização Sul-Sul em uma instituição comunitária do Sul do Brasil, levando em consideração a perspectiva estudantil em relação à qualidade da educação oferecida e à escolha do Brasil para realização da mobilidade acadêmica. Assim, esta investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, fazendo uso do estudo de caso exploratório a fim de conhecer diferentes perspectivas relacionadas à internacionalização da educação superior (QUIVY; VAN CAMPENHOUDT, 2013). Para coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes da referida universidade. A análise dos dados se pauta nos princípios da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A base empírica deste texto são estudantes africanos e latino-americanos, com os quais foi realizada uma pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas buscando verificar:

1. O porquê de o Brasil ser uma opção de mobilidade;
 2. Como os estudantes estrangeiros percebem a educação superior brasileira.

O *corpus* da pesquisa é composto por onze estudantes entrevistados, nove estudantes de graduação e três de pós-graduação, dos cursos de Administração, Relações Públicas, Jornalismo, Educação, Engenharias e Publicidade e Propaganda. Destes, oito estudantes são provenientes do continente africano e três da América Latina. Em relação ao gênero, sete são do gênero masculino e quatro do gênero feminino, sendo que foram entrevistados estudantes concluintes e estudantes no primeiro semestre do curso a fim de levantar os diferentes pontos de vista em relação à permanência no país estrangeiro.

Uma exploração inicial dos dados coletados nos permitiu acompanhar quais as expressões ou palavras com maior recorrência nas falas dos estudantes. Estas palavras podem ser visualizadas na Nuvem de Palavras apresentada na figura 11.2. Sendo que é possível notar que as palavras mais mencionadas, além de Brasil, estão relacionadas a conhecimento, educação, bolsa de estudo, cultura, professores e universidade.

Figura 11.2 - Nuvem de palavras



Fonte: Elaboração das autoras.

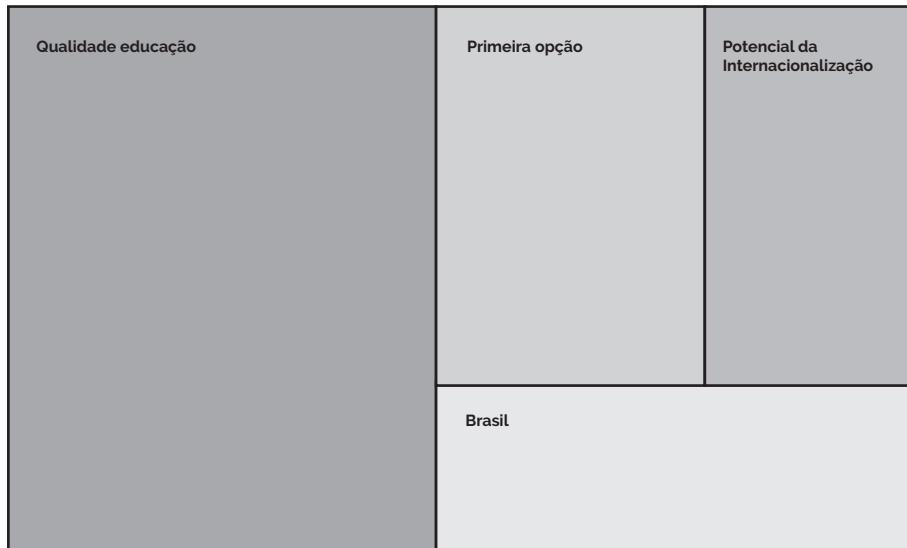
A partir desta exploração inicial, apresentamos a voz dos estudantes em relação à escolha do Brasil como país para realizar a formação acadêmica e a qualidade da educação da educação ofertada.

Resultados: a voz dos estudantes estrangeiros

Quando analisadas as falas dos estudantes estrangeiros em relação às categorias de escolha do país para estudo e qualidade da educação ofertada, é possível perceber que todos os estudantes salientam a qualidade da educação como um ponto importante a ser considerado. Ainda assim, dois dos estudantes apontam como ponto importante da experiência o seu potencial para o desenvolvimento das nações e a internacionalização como uma opção para qualificação pessoal e profissional dos estudantes estrangeiros, mas também uma oportunidade para os estudantes nativos desenvolverem competências interculturais ao conhecerem e se relacionarem com estudantes de outros países.

Dos aspectos apresentados pelos entrevistados, a questão da qualidade da educação brasileira foi um dos pontos mais enfatizado, como pode ser observado no gráfico 11.1.

Gráfico 11.1 – Gráfico de Hierarquia das Categorias



Fonte: Elaboração das autoras.

A menção à qualidade da educação superior brasileira pode ser comprovada nas falas de alguns estudantes entrevistados:

Eu estou na Universidade, tenho acesso a uma biblioteca extraordinária, tenho tudo em termos de, quase tudo, tenho acesso aos melhores professores de educação do Brasil, é só ver as publicações desses professores. O tempo todo, esses professores e professoras, estão muito dispostos em ajudar, toda hora recebo apoio desses professores, para assuntos pessoais e acadêmicos. (Estudante 7).

É claro que o Brasil comparado com o meu país, já fiz estudo comparativo (risos), as oportunidades aqui são imensas comparado com o meu país. Só para dar um exemplo muito claro, aqui milhares de pessoas fazem o estudo totalmente gratuito, na minha terra toda a gente paga propina, toda a gente paga mensalidade, seja no ensino público ou privado. A diferença é que no ensino público tu paga menos. [...] Então o Brasil tem milhares de oportunidades e o Brasil está se consolidado e tem muito a oferecer. (Estudante 11).

Eu gostaria de destacar somente do ponto de vista acadêmico... eu na experiência que estou tendo aqui pela forma de que o incentivo aos estudos aqui no Brasil... e pela forma como a todo um conjunto de recompensas que o pesquisador consegue ganhar para sua vida privada, mas também para sua vida profissional, eu acredito que isso vai me ajudar na maneira e no meu contexto em Cabo Verde. (Estudante 5).

Ao analisar as experiências relatadas pelos participantes é importante que os docentes tenham o foco no estudante como aprendiz, com respeito à diversidade, providenciando contextos e informações específicas, possibilitando o entendimento e o engajamento intercultural, respondendo às evidências e preparando estudantes para a vida num mundo globalizado (LEASK, 2013). Por meio da análise dos dados, também se fez evidente a necessidade de formação docente para turmas culturalmente diversas e a construção de um espaço nas universidades que auxilie diretamente os estudantes estrangeiros durante seu tempo de mobilidade acadêmica. Outro ponto importante é também auxiliar na integração dos estudantes estrangeiros com os nativos, para que todos possam aprender e valorizar este processo de internacionalização, pois o conhecimento pode ser construído e ampliado para diferentes contextos tornando essa uma formação internacional tanto para os estudantes estrangeiros quanto para os brasileiros.

Essa qualidade também pode ser notada quando os estudantes falam sobre o seu retorno ao país de origem e a contribuição para o seu país.

[...] Porque até tipo um dos princípios do programa, é tu se formar em um país desenvolvido, o Brasil, e voltar pro nosso país, e contribuir com ele também. Então eu acho que Relações Públicas lá [Peru] pelo menos não é tão forte, então eu acho que vai ser bem desafiante, abrir mercado pra mim mesmo, mas eu acho também que vai ser gratificante para o mercado, para outros profissionais de lá também. (Estudante 12).

Outra estudante relata que

[...]jo Brasil no quesito jornalismo é mundialmente conhecido. Então vir pra IES, que tá entre as 100 melhores faculdades do mundo e pelo jornalismo na Famecos estar entre os melhores no quesito jornalismo, no quesito comunicação em si já é melhor, meu currículo já está... meu diploma já tá valendo. (Estudante 9).

Numa das falas podemos depreender que alguns estudantes estrangeiros entendem que todos os envolvidos têm a ganhar com o processo de internacionalização. Mesmo os estudantes do país que recebe o estrangeiro podem ganhar com essa recepção e ampliar seus conhecimentos, aprender a valorizar as diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

Acho que talvez é a questão de aproveitar melhor as culturas dos outros países, por exemplo o fato que eu ganho com vocês, conhecendo a cultura de vocês eu me enriqueço, e vocês também deveriam se enriquecer com aquilo pouco que eu trago pra vocês, e eu acho que isso ainda não é tão explorado. (Estudante 2).

A IES tem um contato sim com os alunos intercambistas, mas eu acho que também deveriam englobar todos os estrangeiros, mesmo não sendo PEC-G, porque têm vários ali estrangeiros que os pais enviaram e que estão aqui no Brasil, mas nenhum deles carrega essa cultura. Então isso eu acho que até para os estudantes brasileiros enriqueceria a educação. [...] Quando a gente se conhecer de verdade, a gente vai se juntar como continente, porque pra ser como a União Europeia, a gente tem tudo, tem recursos naturais, tem tudo pra ser uma potência assim, continente potencial. Acho que é fundamental se conhecer primeiro, e não brigar entre nós. (Estudante 10).

Eu aprendi com erros, eu passei por experiências não tão positivas e isso me fez crescer e aprender e passei por experiências muito boas que me ajudaram também a crescer sabe, a própria universidade tu acaba adquirindo muito, muito conhecimento, tu acaba conhecendo pessoas de vários países aqui mesmo conheci gente da China, do Japão, da Coreia do Sul, sabe, dos Estados Unidos, da França, vários países, mexicanos e equatorianos sabe é muita gente, culturas novas, tu aprende muita coisa é uma troca cultural muito forte, então isso acaba sendo muito positivo sabe tudo isso é uma experiência de vida, quando eu voltar para Cabo Verde eu vou ter muito para oferecer para os que ficaram sabe, então valeu. (Estudante 7).

A universidade muito boa e eu sei que vou me virar bem seja onde for que eu vou trabalhar depois. [...] o intercâmbio no Brasil de alunos da América Latina pode contribuir para a integração da América Latina porque algumas pessoas que eu conheci aqui, bom acho que a maioria nem sabe onde fica a Venezuela e o que eles sabem é o que todo mundo sabe né, sobre a política, o Chávez e está muito ruim enfim... mas ver de perto de um ponto de vista de um venezuelano falando, eu acho bom porque as pessoas se abrem mais sabe, não ficam mais fechadas em alguma coisa [...] e podem aprender de verdade sobre outra realidade. (Estudante 1).

Algumas reflexões

A internacionalização em casa surge como uma possibilidade de se trabalhar a questão da internacionalização para além da mobilidade acadêmica, principalmente a realidade dos países do Global Sul. Realizar uma mobilidade acadêmica por vezes se torna oneroso e difícil em função de custos de tempo em razão do perfil dos estudantes, que muitas vezes são estudantes trabalhadores e não podem ausentar-se dos seus compromissos laborais. Além disso, é também uma oportunidade de se trabalhar as diferentes culturas dentro do campus. Há um potencial na internacionalização em casa que vai além do conteúdo propriamente dito; é uma possibilidade de construção do conhecimento compartilhada a partir de diferentes visões e vivências de mundo, ou seja, contribui também para nova estrutura dos câmpus universitários em contextos emergentes.

Esta é uma oportunidade de construirmos a visão para os estudantes brasileiros de que a educação superior no Brasil é de qualidade e que nós esta-

mos sendo buscados como uma possibilidade de formação não só pela América Latina, como também pelo continente africano, e por estudantes de outros países ou até mesmo do Global Norte que estão vindo até o Brasil em busca de capacitação, formação e, além disso, buscando essa interlocução das diferentes culturas e o desenvolvimento das competências interculturais.

Nesta seara vemos um grande potencial a ser explorado pelas universidades brasileiras, a presença de estudantes estrangeiros com vistas ao desenvolvimento da internacionalização em casa. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação dos nossos estudantes precisam estar atentos a esse potencial, e se não estão, cabe à gestão da instituição, por meio dos escritórios de internacionalização e mobilidade, da coordenação dos cursos, fomentar o diálogo sobre a importância de se aproveitar a presença destes estudantes na instituição para oportunizar aos estudantes brasileiros o conhecimento de diferentes realidades e contextos, para que possam fomentar o desenvolvimento das competências interculturais como parte do processo de formação universitária.

Referências

- ABDI, A.; SCHULTZ, L.; PILLAY, Thashika. *Decolonising Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
- BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: GUNI. *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.
- CLIFFORD, Valerie. Transformative Learning Through Internationalization of the Curriculum in Higher Education. *Journal of Transformative Education* 01/2014; v. 13, n. 1: p. 46-64. DOI: 10.1177/1541344614560909
- CROWTHER, Paul *et al.* *Internationalisation at Home*. A position paper. European Association for International Education (EAIE), 2000.
- KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, Chestnut Hill, v. 33, n. 3, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans *et al. Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington: World Bank, 2004.

KNIGHT, Jane. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Internationalisation of European Higher Education*. Berlin: Raabe, 2010.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of studies in international education*, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, Betty. Internationalizing the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. *Journal of studies in international education*, XX(X), p.1-16, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educ. rev. [online]*. 2011, v. 27, n. 1, p. 93-112. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2013.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2008.

ROBSON, Sue. Internationalization: a transformative agenda for higher education? *Teachers and teaching: theory and practice*. v. 17, n. 6, December 2011, p. 619-630.

CAPÍTULO XII

Experiências de Discentes em Doutorado Sanduíche em Educação

Idalberto José das Neves Júnior³⁸

Luiz Síveres³⁹

Rosa Jussara Bonfim⁴⁰

José Ivaldo Araújo de Lucena⁴¹

O Doutorado Sanduíche no Brasil, uma alternativa de estágio de doutorado no exterior, tem sido uma possibilidade de aprimorar as habilidades de pesquisa, de ampliar a rede de *networks* entre pesquisadores, alunos dos programas de doutorado e instituições, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos e professores e a internacionalização de grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação.

Com esse propósito, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), estimula o doutorado sanduíche no Brasil, incentivando a aproximação de grupos de pesquisa e seus orientandos, apoian- do o aluno a desenvolver parte de sua tese de doutorado no exterior, com o aporte financeiro aos bolsistas (PAGLIUCA, 2009).

38 Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: idalbertoneves@gmail.com

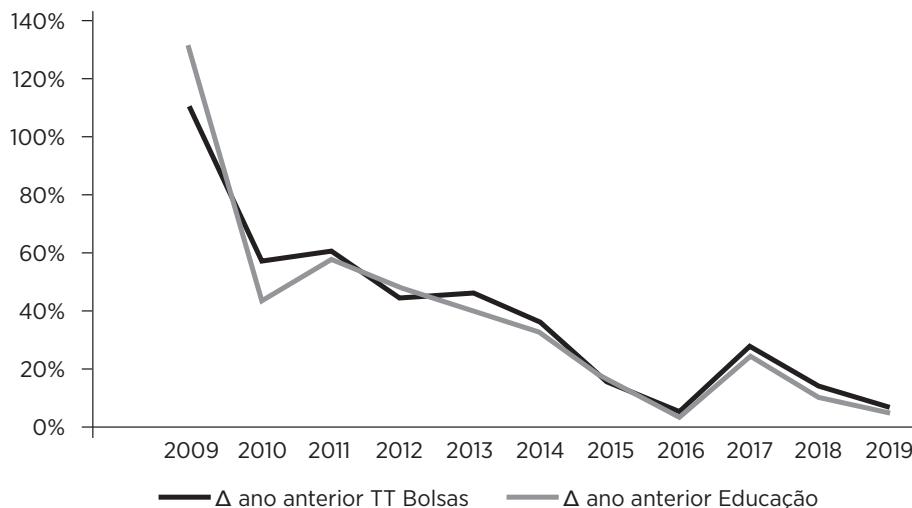
39 Pós-Doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: luiz.siveres@gmail.com

40 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: rosajussarabonfim@gmail.com

41 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: joseivaldo@gmail.com

O total de bolsas implementadas na modalidade de Doutorado Sanduíche no exterior foi de 25.477, de 2008 até agosto/2019, um crescimento de 2.435%, quando comparado ao volume de 1.005 bolsas implementadas em 2008, dados da Acervo de Dados Digitais (ADD) – dados e serviços de informação da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Com relação ao volume de bolsas concedidas para a área de Educação, obteve-se, no mesmo período, o crescimento de 2.077%, 1.241 bolsas no período de 2008 até agosto/2019, em comparação a 57 bolsas implementadas em 2008. O gráfico 12.1 evidencia a curva de crescimento das bolsas, de 2008 até agosto/2019, ano a ano, demonstrando que a área de Educação seguiu a tendência do total de bolsas implementadas.

Gráfico 12.1 – Curva de crescimento das bolsas de doutorado sanduíche no Brasil (em relação ao ano anterior)



Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados do Acervo de Dados Digitais (ADD) – dados e serviços de informação da Capes.

Em se tratando de estágio sanduíche no exterior, a Capes, responsável pela avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação, reconhece os cursos de alto padrão internacional com a atribuição de notas 6 e 7. Por esse indicativo é de se esperar que programas de pós-graduação com notas 6 e 7 tendem a ter um volume superior de iniciativas estruturantes para o fomento a internacionalização e obtenção de recursos para a formação continuada de pesquisadores no exterior, o que pode resultar em um número maior de alunos na modalidade de doutorado sanduíche.

Na última avaliação da Capes, a de 2017, nove programas em Educação dos 128 avaliados, obtiveram notas 6 e 7, o equivalente a 7% do total de cursos avaliados. Os Programas de Pós-Graduação em Educação da UERJ e da Unisinos obtiveram nota máxima na avaliação de 2017. A tabela 12.1 apresenta a lista de Instituições de Ensino Superior (IES).

Tabela 12.1 – Programas de Doutorado em Educação com notas 6 e 7 - Avaliação Quadrienal 2017

Instituição de Ensino Superior (IES)	Sigla IES	Nota da Avaliação
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	7
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	7
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	6
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA)	UNESP-MAR	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	6
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PUC/RS	6

Fonte: Capes, por meio da Plataforma Sucupira.

O percentual de 7% dos programas em educação denota um espaço de oportunidades para a ampliação de cursos em patamar superior de desempenho internacional, o que poderia contribuir para o aumento de número de alunos em instituições de ensino superior na modalidade de doutorado sanduíche.

Em uma outra vertente, a participação do estudante em programa de doutorado sanduíche deveria ser precedida de planejamento que permitisse, a tempo de seus estudos no exterior, a possibilidade de vivenciar, ainda que na forma de laboratório de pesquisa, possibilidades de aprimoramento de suas teses de doutorado, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partir de experiências carregadas de sentido e significado para os estudantes.

Trata-se de experiências que não se referem a excesso de informações, em estar informados, em saber das coisas, o que pode denotar uma sociedade

constituída sob o signo da informação, na qual a experiência é impossível. A experiência de que estamos falando é aquela que nos passa o que nos acontece e o que nos toca (LAROSSA, 2002).

Aplicando esse conceito para a realização de doutorado sanduíche no exterior, é possível uma leitura de que o excesso de informações, a busca de literaturas, de parcerias, de lugares visitados, de práticas conhecidas, pode ser apenas um saber das coisas, um amontoado de acontecimentos que pouco ou nada tem tocado os estudantes. As experiências do doutorado sanduíche deveriam deixar marcas carregadas de sentido e significado nos estudantes.

Com essa abordagem teórica, a experiência como algo que nos toca, esta pesquisa pretendeu estudar o que fica para os estudantes do doutorado sanduíche em educação, como resultado de seus estudos no exterior. O objetivo deste estudo é descrever, sob a ótica da experiência discente, os resultados da realização de doutorado sanduíche em educação de seis estudantes brasileiras em instituições de ensino no Canadá, Portugal e Moçambique.

Os dados foram coletados por meio da transcrição de relatos de experiências realizados na palestra “Experiência do egresso no exterior: a dimensão intercultural do estudante”, e no debate “Experiências de discentes de Pós-Graduação em Educação no Exterior”, atividades realizadas no dia 27/03/2019, em Congresso Internacional em Educação que abordou a temática de Internacionalização da Educação Básica e Superior – desafios, perspectivas e experiências, efetivado na Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

Como principal contribuição deste estudo tem-se a possibilidade de apresentar aos interessados na realização do doutorado sanduíche informações sobre as possibilidades e desafios do estágio no exterior, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos pesquisadores brasileiros para o fomento à internacionalização dos programas de pós-doutorado em educação.

1. O estado da arte em pesquisas na temática do Doutorado Sanduíche

O estado da arte de pesquisas sobre a temática do Doutorado Sanduíche foi construído pela aplicação da análise bibliométrica (análise quantitativa) e da análise descritiva dos resultados publicados (análise qualitativa).

Entre outros aspectos, o uso da bibliometria permite conhecer as principais publicações da área científica, o local dessas publicações, seus autores e respectivas instituições, os temas publicados, as metodologias e as referências

utilizadas, permitindo aos pesquisadores a abertura de um campo de possibilidades para produção de novas ideias e publicações.

Em uma abordagem complementar à análise bibliométrica dos trabalhos publicados, a análise qualitativa dos resultados encontrados pode evidenciar a convergência, a complementariedade ou a divergência dos achados dos textos publicados. A principal contribuição da análise qualitativa está na formulação de um constructo que pode permitir contrastar os resultados das pesquisas publicadas com os encontrados da pesquisa em elaboração.

Partindo para a análise bibliométrica, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi a tecnologia digital utilizada para a identificação de artigos publicados, por tratar-se de ferramenta gratuita e de ampla cobertura para a área de Ciências Humanas⁴².

A plataforma Sucupira Qualis-Periódicos foi utilizada para a identificação da classificação dos periódicos das publicações⁴³. O Qualis é um sistema brasileiro que avalia os periódicos classificando-os quanto ao local de circulação (local, nacional ou internacional) e a qualidade (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C), do tipo quanto mais próximo de A1, melhor, por área de avaliação.

Utilizando o critério de acessibilidade, optou-se por aplicar o estudo em periódicos publicados nos últimos 20 anos, encontrando artigos no período de 2007 a 2019. A busca dos artigos foi realizada pela pesquisa das palavras-chave “doutorado sanduíche”, “estágio sanduíche” ou “doutorandos sanduíche”. Os resultados dessa busca evidenciaram o total de dez artigos, como apresentado no quadro que segue.

42 Link <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

43 Link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>.

Quadro 12.1 – Autores, títulos dos artigos, instituições vinculadas e periódicos publicados

Artigo	Ano	Autor(es), título do artigo e periódico	Instituição(ões) vinculada(s)
1	2007	Karla Maria Carneiro	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza
		Maria Vera Lúcia Moreira Leitão Cardoso	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza
		Wilson Jorge Correia Pinto Abreu	Escola Superior de Enfermagem de D. Ana Guedes (ESEDAG) – Portugal
		Henriqueta Ilda Verganista Martins Fernandes	Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Portugal
		Estágio de doutorando (sanduíche) em enfermagem: uma experiência em Portugal	
		<i>Revista Eletrônica de Enfermagem</i>	Qualis B1
2	2008	Kleyde Ventura de Souza	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) – Curitiba
		Intercâmbio Educacional Internacional na Modalidade Doutorado Sanduíche em Enfermagem: relato de experiência	
		<i>Esc. Anna Nery Rev. Enferm.</i>	Qualis B1
3	2009	Rosane Arruda Dantas	Universidade Federal da Paraíba (UFP)
		Lorita Marlena Freitag Pagliuca	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza
		Antônio Luís Rodrigues Faria de Carvalho	Escola Superior de Enfermagem de D. Ana Guedes (ESEDAG) – Portugal
		Wilson Correia de Abreu	Escola Superior de Enfermagem de D. Ana Guedes (ESEDAG) – Portugal
		Doutorado-sanduíche em Enfermagem: relato de experiência	
		<i>Esc. Anna Nery Rev Enferm</i>	Qualis B1
4	2009	Lorita Marlena Freitag Pagliuca	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza
		Doutorado Sanduíche no País e no Exterior: as Modalidades do CNPq	
		<i>Editorial da Rev Rene</i>	Qualis B1

continua...

continuação Quadro 12.1

Artigo	Ano	Autor(es), título do artigo e periódico	Instituição(ões) vinculada(s)
5	2012	Elaine Drehmer de Almeida Cruz	Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba
		Bjorg Marit Andersen	Universidade de Oslo - Noruega
		Elucir Gir	Universidade de São Paulo (USP) - Ribeirão Preto
		Estágio Sanduíche na Noruega: relato de experiência	
6	2013	<i>Acta Paul Enferm.</i>	Qualis B1
		Marina de Goes Salvetti	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP)
		Mariana Bueno	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP)
		Denise Gastaldo	Lawrence S. Bloomberg Faculty of Nursing, University of Toronto - Canadá
		Amélia Fumiko Kimura	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP)
		Cibele Andruscioli de Mattos Pimenta	Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP)
		Doutorado Sanduíche: considerações para uma experiência de sucesso no exterior	
7	2016	<i>RGE Revista Gaúcha de Enfermagem</i>	Qualis B1
		Elisiane Lorenzini	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre
		Nelly Donszelmann Oelke	University of British Columbia, School of Nursing, Okanagan Campus. Kelowna, Canadá; University of Calgary, Department of Community Health Sciences, Cummings School of Medicine, Calgary, Canadá.
		Patricia Beryl Marck	University of British Columbia, School of Nursing, Okanagan Campus. Kelowna, Canadá; University of Victoria, Faculty of Human and Social Development. Victoria, Canadá.

continua...

continuação Quadro 12.1

Artigo	Ano	Autor(es), título do artigo e periódico	Instituição(ões) vinculada(s)
7	2016	Clarice Maria Dall'Agnol	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre
		Contribuições do Programa de Doutorado Sanduíche nas abordagens metodológicas: relato de experiência	
		RGE Revista Gaúcha de Enfermagem	Qualis B1
8	2016	Adriana Amadeu Garcia Torres	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO
		Claudio Marcos Maciel da Silva	Universidade Estácio de Sá
		Josir Simeone Gomes	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO
		Mobilidade de Doutorandos para o Sanduíche: Internacionalização Da IES ou do Doutorando?	
9	2018	Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	Qualis B1
		Marcio Rossato Badke	Universidade Federal de Santa Maria
		Rosa Lía Barbieri	Pesquisadora da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Clima Temperado - Pelotas/RS
		Maria-Antonia Martorell-Poveda	Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, Espanha
		Internacionalização da Enfermagem Brasileira: Doutorado Sanduíche na Região da Catalunha – Espanha	
10	2019	Texto e Contexto - Enfermagem	Qualis A2
		Idalberto José das Neves Junior	Universidade Católica de Brasília (UCB)
		Rosa Jussara Bonfim Silva	Universidade Católica de Brasília (UCB)
		Luiz Síveres	Universidade Católica de Brasília (UCB)
		Giuliano Reis	University of Ottawa - Canadá
		A EXPERIÊNCIA CANADENSE: suas contribuições para o Doutorado Sanduíche	
		Humanidades & Tecnologia	Qualis B2

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados. Classificações de Periódicos - Quadriênio 2013-2016.

As informações extraídas dos periódicos foram organizadas pela quantidade de artigos produzidos por periódico, frequência de publicação dos artigos na classificação Qualis-Periódicos, frequência de publicações por ano, o gênero dos autores, autores estrangeiros, frequência das palavras utilizadas nos títulos, resumos e palavras-chave e quantidade de artigos por instituição.

Os resultados da pesquisa apresentam as informações sobre as publicações encontradas nos periódicos analisados, os autores e as instituições de ensino vinculadas, a lista de referências utilizadas nos artigos e os temas pesquisados. Como ponto de partida, verificou-se o volume de artigos publicados anualmente, como evidenciado na tabela a seguir.

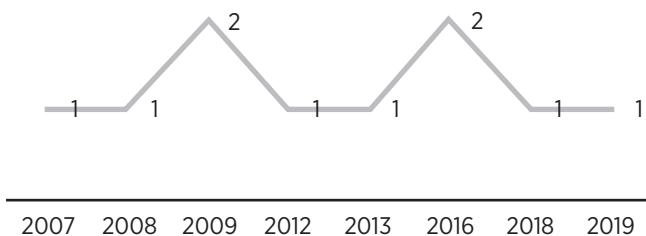
Tabela 12.2 – Frequência de publicações por ano

Ano	Frequência	%
2007	1	10%
2008	1	10%
2009	2	20%
2012	1	10%
2013	1	10%
2016	2	20%
2018	1	10%
2019	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

Os dados apresentados na tabela 12.2 revelam que dos dez artigos analisados, 40% foram publicados nos anos de 2009 a 2016. Não foram identificadas publicações nos anos de 2010, 2011, 2014, 2015 e 2017. A média de publicações de artigos no período é relativamente baixa, 1,25 artigos ao ano. O gráfico que segue ilustra a distribuição dos artigos no período analisado.

Gráfico 12.2 – Distribuição dos artigos 2007-2019



Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

O gráfico 12.2 evidencia que a quantidade de artigos publicada nos anos de 2009 e 2016, dois artigos por ano, foi superior aos demais anos. A respeito da autoria dos artigos, verificou-se o total de 32 autores, sendo nove de outros países (quatro do Canadá, três de Portugal, um da Noruega e um da Espanha), 75% do gênero feminino. A tabela 12.3 apresenta a frequência de gênero dos autores que tiveram publicação no período 2007-2019.

Tabela 12.3 – Frequência de gênero dos autores

Gênero	Frequência	%
Masculino	8	25%
Feminino	24	75%
Total	32	100%

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

É importante destacar que dos dez artigos publicados no período de 2007 a 2019, sete artigos (70%) apresentaram a autoria de pesquisadores estrangeiros, o que denota o empenho das Instituições de Ensino Superior pela internacionalização e coerência das publicações que abordaram o tema do Doutorado Sanduíche.

Com relação à qualidade da produção intelectual das publicações, pelas métricas Qualis-Periódicos, adotando como referência o quadriênio 2013-2016, evidenciou-se que um trabalho foi publicado em revista de alto impacto de qualidade, classificada como A2, o que se infere, segundo os critérios da Capes,

artigo de alta qualidade científica. Os demais artigos, nove trabalhos, foram publicados em estratos B1 e B2, sendo oito em B1, o que também denota boa qualificação dos textos científicos. A tabela a seguir apresenta a frequência das publicações pelos estratos da Qualis-Periódicos.

Tabela 12.4 – Frequência de publicações pela Qualis

Qualis*	Frequência	%	% acum.
A2	1	10%	10%
B1	8	80%	90%
B2	1	10%	100%
Total	10	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados. Classificações de Periódicos - Quadriênio 2013-2016.

Os nomes dos periódicos dos dez artigos publicados são apresentados na sequência.

Tabela 12.5 – Frequência de periódicos

Periódicos	Qualis*	Frequência	%	% acum.
Revista Eletrônica de Enfermagem	B1	1	10%	10%
Esc. Anna Nery Rev. Enferm.	B1	2	20%	30%
Editorial da Rev Rene	B1	1	10%	40%
Acta Paul Enferm.	B1	1	10%	50%
RGE Revista Gaúcha de Enfermagem	B1	2	20%	70%
Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL	B1	1	10%	80%
Texto e Contexto - Enfermagem	A2	1	10%	90%
Humanidades & Tecnologia	B2	1	10%	100%
Total		10	100%	

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

(*) Classificações de Periódicos - Quadriênio 2013-2016.

Destacam-se o trabalho publicado Texto e Contexto - Enfermagem e quatro trabalhos científicos pela publicação nas revistas Esc. Anna Nery Rev. Enferm. (dois artigos) e RGE - Revista Gaúcha de Enfermagem (dois artigos), com a presença de pesquisadores internacionais. Aspecto a ser mencionado é a inexistência de artigos em estrato A1, o de maior impacto em publicações, e os estratos B3, B4, B5 e C, que indicariam graduação de qualidade inferior aos publicados em A2, B1 e B2.

Com relação à abordagem temática dos artigos analisados, efetuou-se a identificação da frequência do uso de palavras nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos e procurou-se, em um segundo momento, agrupá-los em temas comuns de abordagens. Para essa finalidade, reuniu-se todos os títulos, os resumos e as palavras em texto único para o cálculo das frequências das palavras, produzindo a nuvem de palavras no aplicativo Word Art⁴⁴. Esse aplicativo efetua a contagem das palavras mais repetidas na forma de uma nuvem, em que as palavras mais frequentes são destacadas e as menos frequentes são apresentadas em tamanho menor na ilustração. A figura 12.1 evidencia as palavras mais utilizadas nos artigos analisados.

Figura 12.1 – Nuvem de palavras dos títulos, resumos e palavras-chave



Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

44 Link: <https://wordart.com>.

A análise da nuvem de palavras permite inferir dois conjuntos de palavras que confirmam a aderência da escolha dos dez artigos para a composição deste estudo, respectivamente, Grupo 1 – Programa de Pós-Graduação (Doutorado Sanduíche, Intercâmbio, Pesquisa, Brasil, Exterior e Orientador); Grupo 2 – Alunos (Doutorando, Bolsa, Experiência e Estágio). Diante da predominância do objeto de estudo dos artigos analisados direcionados ao tema central do doutorado sanduíche seria de se esperar resultados destacando o uso de palavras vinculadas a esses Grupos. É importante ressaltar que das dez publicações realizadas nos últimos 20 anos, sete foram aplicadas à área de Enfermagem, o que permite inferir, ficando restritos ao procedimento de pesquisa realizado no Portal de Periódicos da Capes, que há a carência de publicações da temática doutorado sanduíche em outras áreas do conhecimento.

Em complemento à análise bibliométrica, é apresentada a descrição dos principais resultados das dez publicações encontradas, seguida de uma análise qualitativa dos achados apresentados. O quadro 12.2 evidencia os autores, os títulos dos artigos e a descrição dos principais resultados.

Quadro 12.2 – Principais resultados das publicações

Autores	Título do artigo e principais resultados
Carneiro, Cardoso, Abreu e Fernandes (2007)	<p>Estágio de doutorando (sanduíche) em Enfermagem: uma experiência em Portugal</p> <p>(1) Importância do intercâmbio para a ampliação da Enfermagem neonatal.</p> <p>(2) Crescimento humano e profissional dos enfermeiros como capazes de repensar o fazer e o ser e participar, com todos os envolvidos.</p> <p>(3) Espaço e tempo para trabalharmos, em conjunto, temas relativos à diversificação da forma de ensino em Enfermagem.</p> <p>(4) Adaptação para as questões físicas (temperatura como o frio, hábitos alimentares, fuso horário) e emocionais (tristeza, saudade dos familiares, domicílio, trabalho e amizades).</p> <p>(5) Acolhimento pessoal e profissional.</p> <p>(6) Conhecimento de projetos europeus.</p>

continua...

Souza (2008)	<p>Intercâmbio Educacional Internacional na Modalidade Doutorado Sanduíche em Enfermagem: relato de experiência</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Atualizações da revisão da literatura. (2) Discussões, leituras e reflexões realizadas ampliaram de forma significativa a produção da tese de doutorado. (3) Professor coorientador estrangeiro acompanhou todas as atividades, incentivando e orientando em atividades cotidianas na adaptação à universidade e à cidade. (4) Participação em cursos, reuniões de grupos de pesquisas e eventos científicos. (5) Visitas técnicas e troca de experiências com pesquisadores e instituições do Brasil e do exterior. (6) Emancipação profissional e social. (7) Realização de curso de idioma francês.
Dantas, Pagliuca, Carvalho e Abreu (2009)	<p>Doutorado Sanduíche em Enfermagem: relato de experiência</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Ampliação de conhecimentos. (2) Dificuldades naturais do processo de adaptação ao novo ambiente e da formação profissional. Comparativo entre duas culturas que gradam afinidades, mas têm características distintas. (3) Participação em cursos e seminários. (4) Participação no estágio dos alunos da licenciatura em enfermagem. (5) Relação com o coorientador, com escola e com os demais professores e funcionários foi receptiva e de frequente ajuda. (6) Contribuição para a melhoria da prática e do ensino. (7) Estímulo para a qualificação profissional do enfermeiro como pesquisador e docente. (8) Experiência para estímulo da autonomia do enfermeiro. (9) Influência positiva no amadurecimento psicológico, cultura e social do doutorando.
Pagliuca (2009)	<p>Doutorado Sanduíche no país e no exterior: as modalidades do CNPq</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Doutorado sanduíche como finalidade de apoiar o aluno para o desenvolvimento parcial de sua tese. (2) Orientador da instituição de origem é o proponente e responsável pelo encaminhamento da proposta de estágio sanduíche. (3) Apoio financeiro para o doutorando. (4) Doutorado sanduíche apoia o aluno para o aprofundamento teórico, coleta de dados e desenvolvimento da tese de doutorado. (5) Documentos necessários para a inscrição no doutorado sanduíche. (6) Critérios de avaliação dos pedidos de inscrição no doutorado sanduíche.

continua...

continuação Quadro 12.2

Cruz, Andersen e Gir (2012)	Estágio Sanduíche na Noruega: relato de experiência (1) Intercâmbios entre os cursos de pós-graduação no país. (2) Doutorado sanduíche apoia a análise de dados do projeto da tese. (3) Planejamento das atividades durante o período do estágio no exterior. (4) Generosidade do norueguês para oportunizar o aprendizado. (5) Valiosa experiência do estágio nos aspectos acadêmico, profissional e pessoal. (6) Doutorando que pretende desenvolver o estágio sanduíche deve preparar, o mais precocemente possível, o cronograma e o planejamento de atividades. (7) Os desafios financeiros e culturais que surgem durante o estágio. (8) O Brasil proporciona condições financeiras para a realização do estágio de doutorado no exterior.
Salvetti, Bueno, Gastaldo, Kimura e Pimenta (2013)	Doutorado Sanduíche: considerações para uma experiência de sucesso no exterior (1) Processo de planejamento e desenvolvimento do doutorado sanduíche como elementos-chave de uma experiência de sucesso. (2) Experiência internacional, quando bem planejada e desenvolvida, promove o desenvolvimento pessoal e profissional. (3) Internacionalização dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisas. (4) Permite aos doutorandos conhecer outros grupos de pesquisas. (5) Experimentar diferentes processos de trabalho acadêmico. (6) Ampliação de parcerias e estreitamento de contatos. (7) Oportunidade única para os doutorandos como parte da formação de pesquisadores autônomos.
Lorenzini, Oelke, Marck e Dall'Agnol (2016)	Contribuições do Programa de Doutorado Sanduíche nas abordagens metodológicas: relato de experiência (1) Incorporação de novas metodologias nas pesquisas de Enfermagem brasileira. (2) Visibilidade e participação internacional dos doutorandos nas diferentes áreas de conhecimento da Enfermagem. (3) Oportunidade para expandir perspectivas e abrir a mente para o mundo da ciência. (4) Conhecer outras culturas e línguas, professores internacionais e ampliação da rede de contatos. (5) Possibilidades de <i>insights</i> teóricos e metodológicos no trabalho conjunto. (6) Incentivo ao intercâmbio para a compreensão de outras realidades. (7) Disseminação de descobertas científicas brasileiras em Enfermagem.

continua...

continuação Quadro 12.2

Torres, Silva e Gomes (2016)	Mobilidade de Doutorandos para o Sanduíche: Internacionalização da IES ou do Doutorando? (1) Constatção de etapas anteriores ao sanduíche, o sanduíche e o retorno do sanduíche. (2) Programa de mobilidade de pessoas que deveria representar um processo de internacionalização da Instituição de Ensino Superior. (3) O atual engajamento para a realização do doutorado sanduíche tem sido do estudante, assim como no custeio desse processo. (4) O único auxílio do orientador tem sido o contato estabelecido com o orientador e/ou Instituições de Ensino Superior. (5) Necessidade de planejamento é evidente, na medida em que não há obrigatoriedade de cursar disciplinas. (6) Cuidado especial em não tornar o estágio sanduíche em viagem de turismo. (7) O professor orientador de renome do exterior tem tornado a relação com o orientando distante. (8) Doutorandos são unâmes ao informar os saltos qualitativos do doutorado sanduíche, especialmente aqueles que optaram por assistir disciplinas como ouvintes. (9) Ausência de estratégias das Instituições de Ensino Superior em incentivar sua prática vinculando-os a seus projetos de pesquisa.
Badke, Barbieri, Martorell-Poveda (2018)	Internacionalização da Enfermagem Brasileira: Doutorado Sanduíche na Região da Catalunha - Espanha (1) Ganhos do doutorado sanduíche como aprimoramento profissional, teórico-científico e a obtenção de valores sociais e culturais. (2) Contato com pessoas e instituições de ensino permitindo o desenvolvimento de diferentes habilidades didáticas, pedagógicas e interpessoais. (3) Intercâmbio que possibilita o fortalecimento e o reconhecimento das instituições de ensino brasileiras. (4) Encoraja os alunos a conhecerem realidades distintas que fortalecem a internacionalização das pesquisas em enfermagem.
Neves Júnior, Silva, Síveres e Reis (2019)	A Experiência Canadense: suas contribuições para o Doutorado Sanduíche (1) Educação transformadora baseada na cooperação e interação. (2) Compartilhamento de conhecimentos, crenças e culturas. (3) Interações com os professores, pesquisadores e alunos. (4) Vivência com professora do ensino da matemática. (5) Conhecimento das linhas de pesquisas dos professores. (6) Pleno acolhimento do professor orientador no exterior. (7) Reconhecimento de aspectos regionais e geográficos. (8) Experiências que instigaram a ampliação de conhecimentos. (9) Abertura de campo de possibilidades para o desenvolvimento da tese de doutorado.

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

Os resultados das pesquisas descritos no quadro 12.2 evidenciam a relevância de achados como a adaptação do estudante aos desafios financeiros e culturais no exterior, a importância do intercâmbio para o desenvolvimento profissional e pessoal, a relevância do papel dos professores orientadores – Brasil e exterior – no estágio sanduíche, a realização do planejamento do doutorado sanduíche como elemento-chave de sucesso para o estágio no exterior, visando à emancipação profissional e pessoal do estudante. A principal crítica ao estágio sanduíche tem sido a falta de protagonismo das Instituições de Ensino Superior, em que o estudante conta com pouco apoio das instituições.

2. O delineamento metodológico da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa foi a análise bibliométrica das publicações realizadas nos últimos 20 anos, disponíveis no Portal de Periódicos Capes, em relação à temática doutorado sanduíche. Prezando pelo senso de complementariedade de métodos, a partir dos preceitos teóricos de Bernstein (1983) e de Feyerabend (2007), procedeu-se à análise quantitativa das publicações pela aplicação da técnica de bibliometria e a análise qualitativa a partir da descrição dos principais resultados da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio da transcrição de relatos de experiências apresentados na palestra “Experiência do egresso no exterior: a dimensão intercultural do estudante” e no debate “Experiências de discentes de Pós-Graduação em Educação no Exterior”, atividades realizadas no dia 27/03/2019, em Congresso Internacional em Educação que abordou a temática de “Internacionalização da Educação Básica e Superior – desafios, perspectivas e experiências”, realizado na Universidade Católica de Brasília, como referido anteriormente.

De forma a preservar o anonimato das estudantes do doutorado sanduíche, atribuiu-se o código E1, E2, E3, E4, E5 e E6, sendo a letra E a abreviação de Estudante. O quadro 12.3 evidencia o código da estudante e o país em que realizou o estágio.

Quadro 12.3 – Estudantes e países da realização do estágio

Doutoranda	País do doutorado sanduíche
E1	Canadá
E2	Canadá
E3	Portugal
E4	Canadá
E5	Moçambique
E6	Canadá

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados coletados.

A análise dos textos transcritos ocorre por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo – Bauer e Gaskell (2015) – de forma a evidenciar as experiências vivenciadas em categorias, padrões e/ou dispersões para os relatos dos estudantes do doutorado sanduíche. O conceito de experiência a ser utilizado para a descrição dos resultados é o de Larossa (2002), que apresenta a experiência como algo que nos toca carregada de sentido e significado.

3. Descrição e análise de resultados da pesquisa

O constructo deste estudo foi a concepção da iniciativa do doutorado sanduíche materializada em plano de ação (planejamento), com sua execução (realização) e avaliação de resultados (o retorno do doutorado).

Com esse pressuposto, os resultados desta pesquisa são descritos em três etapas: (1) o planejamento do doutorado sanduíche (*o antes...*); (2) a realização do doutorado sanduíche (*o durante...*); e (3) o retorno do doutorado sanduíche (*o depois...*).

A discussão desses resultados ocorre a partir da análise comparativa entre os achados desta pesquisa e os principais resultados de estudos apresentados no quadro 12.2 do tópico de Estado da Arte em Pesquisas na Temática do Doutorado Sanduíche.

3.1. O planejamento do doutorado sanduíche (*o antes...*)

O planejamento financeiro e operacional para a execução do doutorado sanduíche no exterior é elemento essencial para o aproveitamento dos estudos na tese de doutorado do estudante. Definir o período do doutorado no exterior, identificar como obter apoio financeiro (bolsa de estudos), avaliar o nível de proficiência do idioma estrangeiro, dialogar com os professores orientadores (Brasil e exterior) e delinear o plano de ação de atividades são tarefas importantes para o sucesso do estágio sanduíche.

Nesse sentido, os relatos dos estudantes participantes deste estudo – que realizaram o doutorado sanduíche de quatro a oito meses – evidenciaram iniciativas para a realização do doutorado sanduíche no exterior.

A questão de minha escolha por participar do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior [...] veio de um meio que a instituição está sempre nos informando e aí eu fui conversar com o meu orientador, perguntei o que ele achava, e aí o professor disse: 'vamos lá, você está interessada em estudar, então vamos tentar'. (E3).

É importante você preparar com antecedência já no primeiro ano de doutoramento. Verificar as exigências dos editais, verificar as exigências da universidade, tanto da sua quanto da universidade do exterior. Alinha esse projeto com os orientadores, tanto no Brasil quanto no exterior para exequibilidade desse projeto. E também avaliar esses contextos porque o processo de construção de seu instrumento de pesquisa é muito importante. (E6).

[...] estadia de seis meses e recebia US\$ 9,700 pela bolsa para ficar lá, para custear a hospedagem, alimentação e transporte e já estava inclusa a passagem e o seguro saúde. (E1).

Eu fui com uma bolsa do programa que a [E1] acabou de falar, o programa Futuro Líderes das Américas, é um programa oferecido pelo governo canadense. (E2).

Eu vou falar [...] um pouco de como é esse processo seletivo [...]. São quatro documentos necessários, um documento que é a carta de intenção do aluno [...]. O coordenador do programa tem que fazer mais uma carta [...], o seu orientador também [...]. E uma carta do professor no Canadá que vai te receber. (E2).

[...] então é importantíssimo os alunos participarem de grupos de pesquisas, de congresso, publicarem, isso é fundamental para você conseguir, é uma das diretrizes para você participar, conseguir essa bolsa. (E2).

Eu sou casada, tenho dois filhos e a gente ficou pensando nós dois como que ia fazer. Nós ficamos muito preocupados de como que faria com as crianças, se eles poderiam estudar ou não, mas como eles foram como os meus dependentes então eles tiveram o visto aberto para estudo, o meu esposo visto também aberto para o trabalho. (E4).

Esses relatos vão ao encontro dos resultados de estudos anteriores (quadro 12.2) confirmando os preceitos de trabalhos anteriores. O quadro 12.4 evidencia os achados de estudos anteriores que foram confirmados nesta pesquisa.

Quadro 12.4 – Planejamento Doutorado Sanduíche - Achados desta pesquisa confirmados em estudos anteriores

Adaptação para as questões físicas (temperatura como o frio, hábitos alimentares, fuso horário) e emocionais (tristeza, saudades dos familiares, domicílio, trabalho e amizades)¹.

Dificuldades naturais do processo de adaptação ao novo ambiente e da formação profissional. Comparativo entre duas culturas que gradam afinidades, mas têm características distintas².

Apoio financeiro para o doutorando³.

Documentos necessários para a inscrição no doutorado sanduíche³.

Critérios de avaliação dos pedidos de inscrição no doutorado sanduíche³.

Doutorando que pretende desenvolver o estágio sanduíche deve preparar, o mais precocemente possível, o cronograma e o planejamento de atividades⁴.

Os desafios financeiros e culturais que surgem durante o estágio⁴.

O Brasil proporciona condições financeiras para a realização do estágio de doutorado no exterior⁴.

Experiência internacional, quando bem planejada e desenvolvida, promove o desenvolvimento pessoal e profissional⁵.

Processo de planejamento e desenvolvimento do doutorado sanduíche como elementos chaves de uma experiência de sucesso⁵.

Necessidade de planejamento é evidente, na medida em que não há obrigatoriedade de cursar disciplinas⁶.

Fonte: Carneiro, Cardoso, Abreu e Fernandes (2007)¹; Dantas, Pagliuca, Carvalho e Abreu (2009)²; Pagliuca (2009)³; Cruz, Andersen e Gir (2012)⁴; Salvetti, Bueno, Gastaldo, Kimura e Pimenta (2013)⁵; Torres, Silva e Gomes (2016)⁶.

Esses resultados – que guardam semelhança com os relatos das estudantes do doutorado sanduíche deste estudo – são coerentes com o propósito de realização do estágio sanduíche do exterior e podem ser elementos-chave para um bom início das atividades acadêmicas no exterior, enfatizando a habilidade de proficiência em um segundo idioma. Esses elementos podem ser categorizados como iniciativas de planejamento, operacionalização e financiamento do doutorado sanduíche, confirmando itens apresentados no estudo de Torres, Silva e Gomes (2016).

3.2. A realização do doutorado sanduíche (*o durante...*)

Delineado o planejamento – que é o desenho de uma situação ideal que não é real – inicia-se a execução do plano (planejamento), onde a expectativa é que o maior número de variáveis possíveis tenha sido incluído no planejamento do doutorado sanduíche.

A respeito das atividades durante o doutorado sanduíche é apresentado um compêndio de relatos das estudantes, sobre o como aproveitar as possibilidades de estudos e desenvolvimento da tese de doutorado em outro país.

A acolhida em Moçambique foi fantástica, assim, os moçambicanos eles têm assim um amor muito especial pelo povo brasileiro. (E5).

O Canadá é um país fantástico [...] para acolher o imigrante, então nós fomos muito bem acolhidos. (E4).

Então aquele choque, acho que desde o início aquele impacto da viagem, mistura emoção, medo, a questão da língua (E4). [...] resolvi me matricular em um curso de conversação. (E2).

É muito importante que o aluno dentro da sala de aula com os seus professores consiga expressar com o seu país, do sistema educacional com seu país, do sistema de saúde do seu país, consiga falar da sua tese, consiga falar dos objetivos, quais são os objetivos, os resultados que são esperados na pesquisa. (E6).

Experiência cultural fantástica, o contato com bibliografia, autores inéditos foi uma coisa assim impressionante, eu não teria encontrado esses autores que melhoraram muito o referencial teórico e a biblioteca da universidade é aberta, é uma coisa de louco, de louco, em fiquei impressionada (E1). Eu ia todos os dias pela manhã para a biblioteca [...] a gente tem acesso a arti-

gos, periódicos, livros, que são pagos, como existe um convênio da universidade com esses periódicos alunos têm direito de baixar, então eu trouxe muito material [...] (E2). Quando eu comecei a estudar sobre Moçambique, eu quero pensar em Moçambique como os autores moçambicanos, então eu comecei a pesquisar essa bibliografia por lá. (E5).

[...] experiência com o Canadá de fato, várias experiências multiculturais (E4). [...] ter contato com outras pessoas [...] de renome que estavam produzindo na área de educação [...] (E3).

Fiquei muito impressionada como os estudantes se organizam lá, eles têm muito autonomia, inclusive financeira, a universidade tem uma conta corrente para os alunos nos centros acadêmicos deles. (E1).

[...] uma experiência muito bacana foi participar de eventos que eles fizeram, inclusive videoconferências que eram organizadas pelos próprios estudantes... não precisava ter um doutor por detrás para fazer (E1). Eu tive a oportunidade de participar de três congressos internacionais no período que eu estava no Canadá [...] a professora [...] me convidou para escrever um trabalho, um artigo, nós fomos e publicamos [...] (E2).

Participar de grupo de pesquisa com os orientandos [...] possibilidades de publicação [...] os alunos da universidade apresentavam o que estavam fazendo em termo de pesquisa (E1). [...] questões relacionadas a própria pesquisa, que ele já faz a conexão com os grupos de pesquisa dessa instituição no exterior, que ele já se sinta parte de um grupo. (E6).

Esses relatos de estudantes confirmam os pressupostos teóricos de estudos anteriores (quadro 12.2). Os achados de estudos anteriores encontrados nesta pesquisa são apresentados no quadro que segue.

Quadro 12.5 – Realização de Doutorado Sanduíche - Achados desta pesquisa confirmados em estudos anteriores

- Acolhimento pessoal e profissional¹.
- Atualizações da revisão da literatura².
- Discussões, leituras e reflexões realizadas ampliaram de forma significativa a produção da tese de doutorado².
- Participação em cursos, reuniões de grupos de pesquisas e eventos científicos².
- Emancipação profissional e social².
- Ampliação de conhecimentos³.
- Participação em cursos e seminários³.
- Experiência para estímulo da autonomia do enfermeiro³.
- Doutorado sanduíche apoia o aluno para o aprofundamento teórico, coleta de dados e desenvolvimento da tese de doutorado⁴.
- Doutorado sanduíche apoia a análise de dados do projeto da tese⁵.
- Permite aos doutorandos conhecer outros grupos de pesquisas⁶.
- Experimentar diferentes processos de trabalho acadêmico⁶.
- Ampliação de parcerias e estreitamento de contatos⁶.
- Conhecer outras culturas e línguas, professores internacionais e ampliação da rede de contatos⁷.
- Contato com pessoas e instituições de ensino permitindo o desenvolvimento de diferentes habilidades didáticas, pedagógicas e interpessoais⁸.
- Compartilhamento de conhecimentos, crenças e culturas⁹.
- Interações com os professores, pesquisadores e alunos⁹.
- Conhecimento das linhas de pesquisas dos professores⁹.
- Reconhecimento de aspectos regionais e geográficos⁹.
- Experiências que instigaram a ampliação de conhecimentos⁹.

Fonte: Carneiro, Cardoso, Abreu e Fernandes (2007)¹; Souza (2008)²; Dantas, Pagliuca, Carvalho e Abreu (2009)³; Pagliuca (2009)⁴; Cruz, Andersen e Gir (2012)⁵; Salvetti, Bueno, Gastaldo, Kimura e Pimenta (2013)⁶; Lorenzini, Oelke, Marck e Dall'Agnol (2016)⁷; Badke, Barbieri, Martorell-Poveda (2018)⁸; Neves Júnior, Silva, Síveres e Reis (2019)⁹.

Os achados de pesquisas anteriores (quadro 12.5) são confirmados nos relatos das estudantes participantes deste estudo, o que fortalece a tese de que a realização do estágio sanduíche no exterior traz elementos importantes para a formação do pesquisador (estudante) e a possibilidade de internalização das Instituições de Ensino Superior (IES), em iniciativas anteriores, durante e depois do doutorado sanduíche, como apresentado pelo estudo de Torres, Silva e Gomes (2016).

3.3. O retorno do doutorado sanduíche (*o após...*)

O retorno do estudante de doutorado sanduíche para o Brasil pode ser caracterizado por um momento de reflexões de uma aprendizagem significativa, carregada de sentido e significado, em que o saber das coisas, agora arraigado em marcas que nos tocam, permite inferir sobre o exercício pleno da experiência vivenciada, confirmando os preceitos teóricos de Larossa (2002).

Esse exercício pleno da experiência vivenciada pode ser comprovado pelas iniciativas relatadas pelos estudantes do estágio sanduíche, aqui também confirmadas em estudos anteriores (quadros 12.4 e 12.5), caracterizado pelo que passa na experiência dos estudantes, naquilo que os toca e lhes acontece (LAROSSA, 2002), de modo a alterar o sentido e o significado de algo para os estudantes, à semelhança da metáfora da argamassa que fixa uma razão maior pela busca da felicidade, de um exercício que trouxe alegria aos estudantes, construída pelo amor ao próximo e pela educação (NEVES JÚNIOR, 2018).

Essa experiência, que acontece nos sujeitos, esteve presente nas palavras e na corporeidade das estudantes, em expressões que denotaram emocionalidade, um olhar pelas lentes de quem passou pelos acontecimentos e que de forma sensível relata o que transformou a sua história, a experiência de estágio sanduíche que marcou sua vida.

A seguir são apresentados relatos dessas estudantes que ilustram o sentido da experiência como algo que deixou marcas importantes para a aprendizagem desses sujeitos.

[...] foi um privilégio imenso de estar só pensando, lendo e escrevendo, que foi o que eu fui fazer lá visitando essas escolas, foi um momento de me encontrar mais, de melhor olhar para o Brasil, estar de fora do Brasil me ajudou a enxergar melhor o Brasil, enxergar a mim mesma, porque tive momentos de solidão, não solidão de sofrimento, mas de estar só comigo, isso é muito legal. (E1).

[...] grande desafio era a língua... outro desafio foi a solidão, eu me sentia sozinha porque eu nunca tive um encontro com o meu eu. (E2).

No caso dos vínculos acadêmicos eu acho que o que fica de importante para a gente quando a se propõe a fazer um tipo de doutorado sanduíche é que a gente tem que estar aberta a novas ideias, a novas formas de analisar questões importantes que a gente está estudando. (E3).

[...] estar com pessoas que pensam diferentes da gente, que analisam as coisas por outras perspectivas fazem a gente avançar, inclusive no tema de pesquisa, naquilo que a gente gostaria de analisar. (E3).

Os aspectos culturais, a gente ganha muito estudando lá fora, também é um conselho, quem quer, que tem essa vontade, eu fui com a família, foi uma experiência melhor ainda, porque além de viver o contexto da universidade eu tive o contexto da escola, eu pude vivenciar isso, a experiência junto com os meus filhos. (E4).

[...] alguns benefícios e são muitos [...] formação como pesquisadora, eu aprendi muito [...] comitê ética, para a vida e entrando em sintonia com a pesquisa [...] novas ideias eu pude trazer para o contexto da minha tese, do meu projeto [...] para moderar os alunos e dar autonomia. E com relação aos benefícios pessoais, está relacionado a cultura, história, museu, valores, essa compreensão desse contexto internacional, o discurso da realidade do país com a realidade do meu país. (E6).

Ao encontro desses relatos de estudantes, os resultados das publicações apresentados no quadro 12.2 oferecem elementos importantes sobre a experiência e a efetividade da aprendizagem de doutorandos em estágio no exterior. O quadro 12.6 evidencia elementos importantes sobre o retorno dos estudantes para o Brasil.

Quadro 12.6 – Retorno do Doutorado Sanduíche - Achados desta pesquisa confirmados em estudos anteriores

Importância do intercâmbio para a ampliação do conhecimento¹.
Crescimento humano e profissional dos profissionais como capazes de repensar o fazer e o ser e participar, com todos os envolvidos¹.
Contribuição para a melhoria da prática e do ensino².
Estímulo para a qualificação profissional do profissional como pesquisador e docente².
Doutorado sanduíche como finalidade de apoiar o aluno para o desenvolvimento parcial de sua tese³.
Intercâmbios entre os cursos de pós-graduação no país⁴.
Valiosa experiência do estágio nos aspectos acadêmico, profissional e pessoal⁴.
Internacionalização dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisas⁵.
Oportunidade única para os doutorandos como parte da formação de pesquisadores autônomos⁵.
Visibilidade e participação internacional dos doutorandos nas diferentes áreas de conhecimento da enfermagem⁶.
Oportunidade para expandir perspectivas e abrir a mente para o mundo da ciência⁶.
Possibilidades de *insights* teóricos e metodológicos no trabalho conjunto⁶.
Incentivo ao intercâmbio para a compreensão de outras realidades⁶.
Disseminação de descobertas científicas brasileiras em Enfermagem⁶.
Cuidado especial em não tornar o estágio sanduíche em viagem de turismo⁷.
Doutorando são unâimes ao informar os saltos qualitativos do doutorado sanduíche, especialmente aqueles que optaram por assistir disciplinas como ouvintes⁷.
Ganhos do doutorado sanduíche como aprimoramento profissional, teórico-científico e a obtenção de valores sociais e culturais⁸.
Intercâmbio que possibilita o fortalecimento e o reconhecimento das instituições de ensino brasileiras⁸.
Encoraja os alunos a conhecerem realidades distintas que fortalecem a internacionalização das pesquisas⁸.
Pleno acolhimento do professor orientador no exterior⁹.
Abertura de campo de possibilidades para o desenvolvimento da tese de doutorado⁹.

Fonte: Carneiro, Cardoso, Abreu e Fernandes (2007)¹; Dantas, Pagliuca, Carvalho e Abreu (2009)²; Pagliuca (2009)³; Cruz, Andersen e Gir (2012)⁴; Salvetti, Bueno, Gastaldo, Kimura e Pimenta (2013)⁵; Lorenzini, Oelke, Marck e Dall'Agnol (2016)⁶; Torres, Silva e Gomes (2016)⁷; Badke, Barbieri, Martorell-Poveda (2018)⁸; Neves Júnior, Silva, Síveres e Reis (2019)⁹.

Os elementos descritos no quadro 12.6 permitem uma avaliação de resultados sobre a experiência adquirida no estágio sanduíche no exterior, categorizando esse conjunto de itens como de finalização e controle do doutorado sanduíche, confirmando itens apresentados no estudo de Torres, Silva e Gomes (2016).

4. O que podemos concluir da pesquisa

O objetivo deste estudo foi o de descrever, sob a ótica da experiência discente, os resultados da realização do doutorado sanduíche em educação de seis estudantes brasileiras em instituições de ensino no Canadá, Portugal e Moçambique.

Esses relatos de experiências foram realizados em atividades do dia 27/03/2019, na palestra “Experiência do egresso no exterior: a dimensão intercultural do estudante” e no debate “Experiências de discentes de Pós-Graduação em Educação no Exterior”, em Congresso Internacional em Educação que abordou a temática de “Internacionalização da Educação Básica e Superior – desafios, perspectivas e experiências”, realizado na Universidade Católica de Brasília.

Com base na literatura pesquisada e nos relatos das estudantes brasileiras no Congresso Internacional em Educação foi apresentada uma síntese de oito itens referentes à temática doutorado sanduíche.

Literatura pesquisada

- (1) Em dez publicações realizadas nos últimos 20 anos, sete foram aplicadas à área de Enfermagem, o que permite inferir que há uma carência de publicações da temática doutorado sanduíche em outras áreas do conhecimento.
- (2) Identificação de dois grupos da temática Doutorado Sanduíche, a partir da análise de conteúdos dessas publicações: Grupo 1 – Programa de Pós-Graduação (Doutorado Sanduíche, Intercâmbio, Pesquisa, Brasil, Exterior e Orientador); Grupo 2 – Alunos (Doutorando, Bolsa, Experiência e Estágio).
- (3) Os achados recorrentes da literatura pesquisada indicando os seguintes temas: adaptação do estudante aos desafios financeiros e

culturais no exterior; a importância do intercâmbio para o desenvolvimento profissional e pessoal; a relevância do papel dos professores orientadores – Brasil e exterior – no estágio sanduíche; a realização do planejamento do doutorado sanduíche como elemento-chave de sucesso para o estágio no exterior, visando a emancipação profissional e pessoal do estudante.

Relatos das estudantes brasileiras

- (1) Os relatos das estudantes brasileiras permitiram identificar as etapas de iniciativas e/ou avaliação de resultados em atividades de planejamento do doutorado sanduíche, a execução das ações do estágio no exterior e o retorno dos estudantes do doutorado sanduíche.
- (2) O planejamento financeiro e operacional para a execução do doutorado sanduíche no exterior é elemento essencial para o aproveitamento dos estudos na tese de doutorado do estudante.
- (3) Definir o período do doutorado no exterior, identificar como obter apoio financeiro (bolsa de estudos), avaliar o nível de proficiência do idioma estrangeiro, dialogar com os professores orientadores (Brasil e exterior) e delinear plano de ação de atividades são tarefas importantes para o sucesso do estágio sanduíche.
- (4) Em relação às atividades durante o doutorado sanduíche, foram relatadas as experiências de acolhimento dos países, a importância da proficiência de um segundo idioma, o contato com bibliografia, experiências multiculturais, a autonomia dos estudantes, a participação em eventos acadêmicos, a importância das publicações para o doutorado sanduíche, a participação em grupos de pesquisa no exterior.
- (5) O retorno do estudante de doutorado sanduíche para o Brasil, carregado de sentido e significado, em que o saber das coisas, agora arraigado em marcas que nos tocam, permite inferir sobre o exercício pleno da experiência vivenciada, presente nas palavras e corporeidade das estudantes, em expressões que denotaram emotionalidade, um olhar pelas lentes de quem passou pelos acontecimentos e que de forma sensível relata o que transformou a sua história.

Esses principais resultados indicam o quanto foi importante a iniciativa do Congresso Internacional em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) na realização da palestra “Experiência do egresso no exterior: a dimensão intercultural do estudante” e no debate “Experiências de discentes de Pós-Graduação em Educação no Exterior”, contribuindo para o compartilhamento de experiências do programa de doutorado sanduíche brasileiro, uma alternativa de formação continuada do pesquisador que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do pesquisador e a internacionalização dos grupos de pesquisas e programas de doutorado brasileiros.

Referências

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BERNSTEIN, Richard J. Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, And Praxis. In: Parte One - *Beyond Objectivism and Relativism: An Overview*. University of Pennsylvania: Pennsylvania, 1983.
- BADKE, Marcio R.; BARBIERI, Rosa L.; MARTORELL-POVEDA, Maria-Antonia. Internacionalização da enfermagem brasileira: doutorado sanduíche na região da Catalunha - Espanha. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-9, 5 mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018003620016>
- CARNEIRO, Karla M. et al. Estágio de doutorando (sanduíche) em enfermagem: uma experiência em Portugal. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 261-274, 30 abr. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/v9n1a21.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- CRUZ, Elaine D. de A.; ANDERSEN, Bjorg M.; GIR, Elucir. Estágio Sanduíche na Noruega: relato de experiência. *Acta Paulista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 643-646, 2012. Bimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21002012000400026>
- DANTAS, Rosane A. et al. Doutorado-sanduíche em Enfermagem: relato de experiência. *Esc. Anna Nery. Rev. Enferm.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 425-430, 30 jun. 2009. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a27.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FEYERABEND, Paul K. *Contra o Método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. -, n. 19, p.20-28, 30 abr. 2002. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

LORENZINI, Elisiane *et al.* Contribuições do programa de doutorado sanduíche nas abordagens metodológicas: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 1-4, 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.02.58244>

NEVES JÚNIOR, Idalberto J. Possibilidades educativas no exercício da dialogicidade. In: SÍVERES, Luiz; VASCONCELOS, Ivar C. O. de. *DIÁLOGO: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 51-66. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2018/05/siveres-vasconcelos-dialogo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

NEVES JÚNIOR, Idalberto J. das *et al.* A EXPERIÊNCIA CANADENSE: suas contribuições para o Doutorado Sanduíche. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, Paracatu, v. 1, n. 16, p. 108-119, 2019. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/659/474. Acesso em: 13 ago. 2019.

PAGLIUCA, Lorita M. F. Doutorado sanduíche no país e no exterior: as modalidades do CNPq: (editorial). *Rev. Rene*, Fortaleza (CE), v. 10, n. 1, p. 1-2, 21 fev. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/4717/3504>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SALVETTI, Marina de G. *et al.* Doutorado sanduíche: considerações para uma experiência de sucesso no exterior. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 201-204, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1983-14472013000100026>

SOUZA, Kleyde V. de. Intercâmbio educacional internacional na modalidade doutorado sanduíche em enfermagem: relato de experiência. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 358-363, 30 jun. 2008. Trimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452008000200025&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 13 ago. 2019.

TORRES, Adriana A. G.; SILVA, Claudio M. M. da; GOMES, Josir S. Mobilidade de Doutorandos para o Sanduíche: Internacionalização da IES ou do Doutorando? *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 274-291, 2016. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n4p274/33370>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CAPÍTULO XIII

Desafios da internacionalização e da mobilidade acadêmica no Ensino Superior europeu

Elisabete Pinto da Costa⁴⁵

Introdução: os desafios da internacionalização do Ensino Superior

A internacionalização do Ensino Superior (ES) tem vindo a assumir-se como um tema central dos planos estratégicos das Instituições de Ensino Superior (IES). Tanto a nível mundial quanto europeu assumiu-se o desiderato da internacionalização da Educação Superior (ES). Portugal, como os demais Estados membros da União Europeia (UE), decidiu registrá-la entre os eixos da agenda política numa tendência de contínua afirmação.

As razões para a internacionalização do ES estão, sobretudo, associadas a questões da globalização.

Desde o final do século XX que as IES se preparam com um novo cenário, complexo e competitivo, resultante das rápidas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas ocorridas no mundo, no qual o avanço das tecnologias de informação e de comunicação promove a redução de barreiras ao movimento do capital e de pessoas e incentiva lógicas de interdependência promotoras de processos de convergência e de integração.

Mais recentemente, a pressão demográfica constitui outro fator que influí na internacionalização do ES, fruto dos movimentos migratórios e do atual ciclo de perda de população jovem a nível europeu e nacional, que veio dar ênfase

⁴⁵ Docente da Universidade Lusófona do Porto (Portugal). E-mail: elisabete.pinto.costa@ulp.pt

à necessidade de qualificação do capital social da comunidade mundial.

A internacionalização do ES passou também a ter um enquadramento específico no Acordo Geral de Comércio de Serviços, que entrou em vigor em 1995, através do qual passou a existir um suporte jurídico internacional para tornar a educação um serviço similar aos demais serviços comerciais. A globalização contribuiu assim para o investimento na indústria mundial do conhecimento, nomeadamente na ES, que fomentou a disseminação de produtos de conhecimento e de pessoal graduado para os fins do crescimento e desenvolvimento das sociedades atuais.

A internacionalização da ES tende a apresentar-se, assim, em duas principais vertentes, sendo a primeira mais próxima de valores relacionados com a interculturalidade e a segunda associada a processos de mercadorização.

O debate anda em torno dos fins que se espera alcançar, isto é: “está a proporcionar-se, de maneira solidária, a construção de um campo social global académico ou, na realidade, está a formar-se um mercado mundial de educação terciária?” (AZEVEDO, 2015, p. 60).

Por sua vez, subjacente à internacionalização emerge um outro debate em torno das opções da interculturalidade e da multiculturalidade. Pela interculturalidade, o processo de internacionalização assenta no reconhecimento das culturas, bem como na promoção substantiva da integração, da justiça social e da igualdade. Pela perspectiva do multiculturalismo, esse processo assenta na coexistência de culturas justapostas (com maior ou menor tensão entre si) e refratárias de um processo de integração hegemônico política e culturalmente (AZEVEDO, 2015; ROMERO, 2015; NOSELLA, 2015).

As IES encontram-se sujeitas a pressões de *performance*, baseada no conhecimento – apelidada de capitalismo acadêmico por Slaughter e Leslie (1997), como se denota pelo uso do inglês como língua comum para a comunicação científica, nos rankings de IES, na amplitude geográfica do mercado de trabalho para o estudante e o investigador, no desenvolvimento de meios de publicação e de eficiente acesso de trabalhos científicos e na disseminação e acumulação internacional do conhecimento (SOUZA *et al.*, 2019).

Como afirma Azevedo (2015), a mobilidade de estudantes pode fazer-se no contexto de comércio de serviços de educação terciária, contribuindo para a formação de um mercado mundial de Educação Superior, ou pode fazer-se no contexto da construção de um campo social global de Educação Superior.

Até que ponto tais perspetivas e opções estão claramente definidas pelas políticas públicas e pelas IES é a questão que se coloca em termos de desafios à internacionalização do ES.

Em síntese, a internacionalização do ES, num mundo globalizado, de fácil mobilidade humana, complexo e competitivo, estreitado pelas novas tecnologias de informação e comunicação e de diversidade cultural, veio pôr fim ao modelo tradicional de Universidade tal como a conhecemos.

Entre a internacionalização e a estratégia para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior europeu

A internacionalização é considerada tanto uma consequência quanto uma resposta das IES à globalização. Se por um lado, a internacionalização é uma oportunidade que o mundo global oferece a estas instituições, por outro lado, as IES devem preparar-se para beneficiar-se dessa oportunidade com êxito.

Frisando a tese de Knight (2011), a internacionalização da ES consiste num processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global nas atividades das IES (ensino, investigação, inovação e extensão) nas diversas modalidades de formação que ministram. Nesse sentido, a internacionalização do ES não é um fim em si mesmo, nem deve estar confinado a meras motivações de natureza instrumental ou econômica (DE WIT *et al.*, 2015), devendo, sobretudo, assumir uma perspetiva de qualidade, de cooperação e de inclusão.

Para o efeito, por exemplo, importa verter intencionalmente essas dimensões no currículo formal, incluindo saberes do mundo e das relações internacionais, e no currículo informal, nomeadamente pela participação em atividades de extensão, de investigação e extracurriculares, alargando o conhecimento transmitido e valorizando a cultura para além do nacional. Desta forma, o processo de internacionalização pode também ser realizado sem que o estudante tenha necessariamente de se envolver em programas de mobilidade ou em atividades fora do seu país (SOUZA *et al.*, 2019), criando nos estudantes uma vocação para a alteridade, o diálogo, o conhecimento de saberes universais.

Para a afirmação da internacionalização das IES, importa que estas definam políticas consistentes e sustentadas, adequadas aos seus objetivos e do contexto *glocal*, assentes numa visão de eficácia e eficiência dos recursos, resultantes de processos de decisão sistemáticos, enquadradas em planos de ação estruturados, evitando medidas que possam responder a questões pontuais e setoriais, a enviesamentos políticos, econômicos e institucionais.

Principalmente, as IES devem oferecer aos estudantes competências necessárias para obter sucesso no contexto da globalização. As IES têm a res-

ponsabilidade de preparar os estudantes para se integrarem numa sociedade complexa e competitiva (seja para circular e (con)viver, seja para estudar e trabalhar), em que o global e o local estão intrinsecamente ligados e pressionam a uma constante adaptação à evolução e, consequentemente, à mudança. As IES devem, por isso, fomentar nos estudantes uma cidadania global, assente no cosmopolitismo e no interculturalismo.

A internacionalização da ES configurada pela União Europeia (UE), que se propôs a construir uma economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo (ESTRATÉGIA DE LISBOA, 2000), foi tecida progressivamente em torno de objetivos comuns, com base no respeito pela diversidade cultural entre os povos e visando contribuir para a unidade, a coesão e o desenvolvimento.

A UE estabeleceu o objetivo ambicioso de triplicar, até 2017, o número de participantes no Programa Erasmus+ (COMISSÃO EUROPEIA, 2018) e aumentar a proporção de diplomados que conclua estudos superiores no exterior para 20% até 2020 (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2011). Em maio de 2018, a Comissão Europeia advogou a construção de um Espaço Europeu da Educação, propondo o reforço do programa Erasmus+; a criação de, pelo menos, 20 universidades europeias até 2024, que contribuam para a emissão de diplomas europeus reconhecidos em toda a Europa; a criação de um cartão europeu de estudante facilitador da mobilidade acadêmica; e ainda apresentou uma proposta de recomendação relativa à promoção do reconhecimento mútuo automático de diplomas de ES (COMISSÃO EUROPEIA, 2018).

Reconhece-se que o objetivo da UE seja criar o máximo de oportunidades para que os estudantes do ES tenham uma experiência acadêmica que implique a conexão com o exterior do seu país de origem. Para o efeito, a Comissão Europeia criou uma versão *online* para o Erasmus+ para ligar mais estudantes de países europeus e da vizinhança meridional da União. O Erasmus+ *Virtual Exchange* visa promover o diálogo intercultural e melhorar as habilidades de pelo menos 25.000 jovens, por meio de ferramentas de aprendizagem digital, proporcionando a realização de atividades que se podem enquadrar nos conteúdos curriculares do ES. Com esta versão *online* do Erasmus+⁴⁶, a Comissão Europeia visa complementar, e não substituir, o programa de mobilidade física tradicional.

Em suma, para procurar tomar a internacionalização como eixo estratégico de inovação e qualidade, as IES devem pretender entender o mundo global,

46 <https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>

reconhecer o posicionamento do seu contexto local e preparar-se incondicionalmente para as mudanças permanentes que daí resultam para os estudantes e para a instituição.

Internacionalização e mobilidade acadêmica no Ensino Superior europeu: uma realidade confirmada

Embora as IES tenham vindo a apostar em diversos focos estratégicos de internacionalização, como a obtenção de financiamento, a captação de talento, o aumento da reputação e visibilidade internacional dos seus sistemas de ensino superior, o estabelecimento de polos no estrangeiro, a realização de cursos em regime de franquia ou de aprendizagem digital (SOUSA *et al.*, 2019), uma das principais estratégias de internacionalização assenta na tradicional mobilidade de estudantes e acadêmicos.

Mundialmente, em 2016, a mobilidade acadêmica representava 6% das matrículas no ensino superior (OECD, 2018). Em 2017, havia mais de 5 milhões de estudantes internacionais, contra 2 milhões em 2000, 2,8 milhões em 2005 e 4 milhões em 2013 (OECD, 2018; UNESCO, 2015a, 2015b). Mais da metade destes estudantes estava matriculada em programas acadêmicos em seis países: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, França, Alemanha e Federação Russa. Os países que mais se destacam em termos de estudantes internacionais que optam pela mobilidade internacional são: China, Índia, Alemanha, Coreia, Nigéria, França, Arábia Saudita e vários países da Ásia Central.

A Europa é a segunda maior região de origem de estudantes internacionais, a seguir aos EUA, com 845.000 estudantes cruzando fronteiras para fins de estudo – 24% de todos os estudantes em mobilidade matriculados nos países da OECD (2018).

No espaço da UE, em 2017, 37% dos estudantes estrangeiros que realizavam os estudos de nível superior eram da Europa, 30% eram da Ásia e 13% da África (EUROSTAT, 2019). Nesse período, 25% do número total de estudantes estrangeiros na UE-28 estudava no Reino Unido, em número muito superior a qualquer outro Estado membro da UE, seguindo-se a Alemanha e a França, ambos os países com cerca de 15% do total da UE-28 (EUROSTAT, 2019).

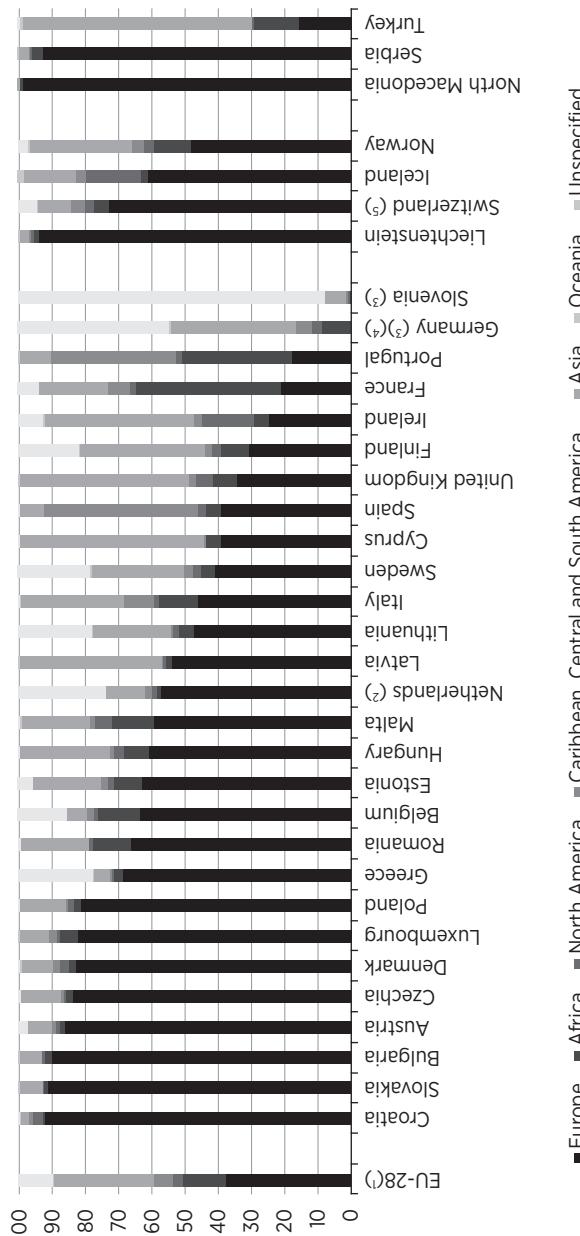
Conforme se constata da análise do quadro seguinte, em 2017, para 16 Estados membros da UE o principal país de origem dos estudantes estrangeiros foi outro Estado membro, constatando-se a persistência de um tipo de padrão

de mobilidade que denuncia a preferência pelo fator da proximidade geográfica e cultural, resultante da língua, laços culturais ou históricos comuns (incluindo, por exemplo, países que anteriormente foram colônias). A OECD (2018) aponta esses fatores como aqueles que mais condicionam os fluxos internacionais de estudantes, acrescidos das relações bilaterais entre países e das condições do quadro político.

Por exemplo, o governo português, na principal plataforma de oferta de ES (*Study and Research in Portugal*)⁴⁷, aponta um conjunto de principais fatores que um estudante deve ter em conta para optar pelo país quando decidir realizar os seus estudos superiores no estrangeiro, a saber: a qualidade das IES nacionais e organizações de investigação de referência; 114 IES, cerca de 5.000 cursos e aproximadamente 350.000 estudantes; 307 unidades de I&D em todos os domínios do conhecimento, com 525 milhões de euros do Horizonte 2020; Portugal foi considerado o melhor destino da Europa em 2017-2018 e onde o sol brilha 70% do tempo. O estilo de vida e cultura são razões adicionais a considerar. Segundo dados de 2018 da Global Peace Index, Portugal é o 4º país mais seguro do mundo.

47 <https://www.study-research.pt/pt/>

Gráfico 13.1 – Share of tertiary education students from abroad by continent of origin, 2017
 (% of all tertiary education students from abroad)



Note: based on country of usual residence unless otherwise stated. Based on country of upper secondary diploma in Belgium, Bulgaria, Denmark, Germany, Greece, Croatia, Cyprus, Lithuania, the Netherlands, Austria, Poland, Portugal, Romania, Finland, Iceland, Norway and Switzerland. Based on country of citizenship in Czechia, Italy, Hungary, Malta and Slovakia. Based on country of prior education in Latvia and Luxembourg. Based on country of upper secondary diploma and citizenship in France. Other criteria: Sweden. No information provided for Serbia or Turkey. Ranked on percentage of mobile students from Europe.

(¹⁾ 2017; excluding the Netherlands; excluding students from Europe for Germany and Slovenia.

(²⁾ 2015.

(³⁾) Students from Europe: not available.

(⁴⁾) Doctoral or equivalent: shares based on values rounded to the nearest hundred.

(⁵⁾) Bachelor's or equivalent and master's or equivalent: only students in universities or universities of applied sciences.

Source: Eurostat (online data code: <http://ec.europa.eu/eurostat/> _mobis/2)

A proporção de estudantes estrangeiros no ensino superior no espaço da UE-28 é diversa, podendo ser de 90% na Bulgária, Eslováquia e Croácia, 25% na Irlanda, 21% na França e de 17% em Portugal. Em concreto, em 2017, entre os estudantes estrangeiros no ensino superior oriundos do continente africano, 43% estudavam na França e 33% em Portugal. Já a participação de estudantes estrangeiros oriundos das Caraíbas, América Central e do Sul teve índices elevados na Espanha (46%), seguindo-se Portugal (38%), enquanto os demais Estados membros apresentaram menos de 10%. Por sua vez, a Irlanda foi o Estado membro em que mais aumentou (16%) o número de estudantes oriundos da América do Norte. Na tabela seguinte podemos verificar os três principais países de origem dos estudantes internacionais pelos Estados membros da UE.

Tabela 13.1 – Share of tertiary education students from abroad by country of origin for the three largest partner countries, 2017
(% of all tertiary education students from abroad)

	Largest country of origin for students from abroad	Share (%) for students from abroad	Second largest country of origin for students from abroad	Share (%)	Third largest country of origin for students from abroad	Share (%)
EU-28(1)	China (including Hong Kong)	11.2	Germany	4.4	Ukraine	3.5
Belgium	France	23.6	Netherlands	11.3	Luxembourg	4.4
Bulgaria	Greece	26.1	Turkey	14.7	United Kingdom	11.6
Czechia	Slovakia	50.8	Russia	13.5	Ukraine	6.8
Denmark	Germany	10.6	Norway	9.5	Romania	6.8
Germany (2)	China (including Hong Kong)	11.5	India	5.6	Austria	4.4
Estonia	Finland	34.9	Russia	6.8	Nigeria	6.2
Ireland	China (including Hong Kong)	10.1	United States	9.3	India	8.1
Greece	Cyprus	48.9	Germany	6.2	Albania	4.8
Spain	France	10.9	Italy	10.6	Ecuador	9.9
France	Marocco	11.5	China (including Hong Kong)	9.6	Algeria	7.9
Croatia	Bosnia and Herzegovina	51.8	Slovenia	5.1	Germany	4.7
Italy	China (including Hong Kong)	14.9	Albania	10.6	Romania	9.0
Cyprus	India	35.2	Greece	33.8	Bangladesh	6.9
Latvia	Uzbekistan	16.7	Germany	14.7	India	11.6
Lithuania	Belarus	19.8	India	7.7	Germany	3.7
Luxembourg	France	30.2	Germany	14.5	Belgium	13.7
Hungary	Germany	11.3	Romania	7.2	Serbia	6.7
Malta	United Kingdom	21.9	Italy	6.4	Kuwait	5.0
Netherlands (3)	Germany	27.4	China (including Hong Kong)	5.6	Belgium	3.1
Austria	Germany	38.5	Italy	11.8	Bosnia and Herzegovina	4.1

continua...

	Largest country of origin for students from abroad	Share (%) for students from abroad	Second largest country of origin (%) for students from abroad	Share (%) students from abroad	Third largest country of origin for students from abroad (%)	Share (%)
EU-28 ⁽¹⁾	China (including Hong Kong)	11.2	Germany	4.4	Ukraine	3.5
Poland	Ukraine	54.3	Belarus	7.8	India	3.3
Portugal	Brazil	35.0	Angola	13.1	Cape Verde	10.2
Romania	Moldova	30.2	Israel	10.2	France	7.7
Slovenia ⁽³⁾	Croatia	30.5	North Macedonia	21.4	Bosnia and Herzegovina	11.7
Slovakia	Czechia	36.7	Ukraine	11.8	Serbia	6.6
Finland	Russia	11.3	China (including Hong Kong)	7.2	Nepal	4.8
Sweden	Finland	8.6	China (including Hong Kong)	8.3	Germany	6.6
United Kingdom	China (including Hong Kong)	22.2	India	3.8	Malaysia	3.8
Iceland	United States	12.3	Germany	8.9	United Kingdom	6.2
Liechtenstein	Austria	40.4	Germany	25.2	Switzerland	17.9
Norway	Sweden	7.8	China (including Hong Kong)	5.2	Germany	4.6
Switzerland ⁽⁴⁾	Germany	21.1	France	19.0	Italy	10.0
North Macedonia	Serbia	50.3	Turkey	40.8	Albania	2.9
Serbia	Bosnia and Herzegovina	56.1	Montenegro	24.0	Croatia	5.2
Turkey	Syria	13.9	Azerbaijan	13.8	Turkmenistan	9.6

Note: based on country of usual residence unless otherwise stated. Based on country of upper secondary diploma in Belgium, Bulgaria, Denmark, Germany, Greece, Croatia, Cyprus, Lithuania, the Netherlands, Austria, Poland, Portugal, Romania, Finland, Iceland, Norway and Switzerland. Based on country of citizenship in Czechia, Italy, Hungary, Malta and Slovakia. Based on country of prior education in Latvia and Luxembourg. Based on country of upper secondary diploma and citizenship in France. Other criteria: Sweden. No information provided for Serbia or Turkey.

(1) 2017; excluding the Netherlands and Slovenia; excluding doctoral or equivalent for Germany.

(2) Excluding doctoral or equivalent.

(3) 2015.

(4) Bachelor's or equivalent and master's or equivalent: only students in universities or universities of applied sciences.
Source: Eurostat (online data code: `educ_uee_mobs02`)

Em relação ao número geral de diplomados do ensino superior em cada Estado membro da UE, em 2017, Luxemburgo teve a maior proporção (49%), seguido pelo Reino Unido (25%), Países Baixos, Áustria, Dinamarca, Chipre, Bélgica (dados de 2015) e Irlanda (entre 10% e 16%). Em contrapartida, os estudantes estrangeiros representavam uma proporção relativamente pequena (1,8%) do número total de diplomados do ensino superior na Grécia (EUROSTAT, 2019). Ora, a grande maioria dos estudantes no espaço europeu ainda o são no seu país de origem (SOUZA *et al.*, 2019). No caso de Portugal, verifica-se que o ES recebeu sempre mais estudantes em mobilidade do que enviou para instituições congêneres europeias (VALE; CACHINHO; MORGADO, s/d).

Os estudantes europeus preferem ficar na Europa, o que é, em grande medida, explicado pela existência e popularidade do programa de intercâmbio Erasmus na UE e pelas vantagens do Processo de Bolonha, que introduziu graus de estudo comparáveis e compatíveis. Estima-se que 2 milhões de estudantes do Ensino Superior participarão em programas de mobilidade durante o período de 2014 a 2020 (HÉRIARD, 2019).

Os dados apresentados acima refletem que estudar no exterior constitui uma experiência diferenciadora importante para jovens e adultos matriculados no ES, daí que a mobilidade internacional em ES venha a receber uma crescente atenção política nos últimos anos (EURIDYCE, 2019).

Estudar no exterior está associado a inúmeras vantagens. Trata-se de uma oportunidade de aceder uma educação de qualidade, adquirir habilidades que podem não ser ensinadas no seu contexto acadêmico habitual, melhorar o percurso acadêmico em termos de currículo e aproximar-se dos mercados de trabalho globais, que ofereçam maior retorno da educação e melhor oportunidade de empregabilidade. Outras motivações relacionam-se com o interesse de expandir o conhecimento sobre outras sociedades e melhorar as habilidades linguísticas, particularmente o inglês, no contexto das denominadas *soft skills*.

Segundo a análise da OECD (2018), para os países de acolhimento, os estudantes em mobilidade acadêmica podem constituir uma fonte de impacto nos sistemas econômicos e sociais. Por exemplo, os estudantes internacionais geralmente pagam propinas mais altas do que os estudantes nacionais e aqueles que obtêm melhores resultados, provavelmente, integrar-se-ão nos mercados de trabalho nacionais. Acresce que os estudantes em mobilidade acadêmica adquirem conhecimento que geralmente é compartilhado por meio de interações pessoais e pode permitir que o seu país de origem se integre nas redes globais de conhecimento. Além do mais, a mobilidade acadêmica parece moldar mais profundamente as futuras redes internacionais de cooperação científica do que uma língua comum, proximidade geográfica ou científica.

Os desafios da internacionalização e da mobilidade acadêmica de uma Universidade Privada Portuguesa

A Universidade Lusófona do Porto (ULP) iniciou a sua atividade no ano de 2005 (Aviso nº 2.734/2005, de 16 março, publicado em Diário da República, II série), na sequência da vontade assumida pelo Grupo Lusófona de desenvolvimento do ensino, formação e investigação no norte do país e, especificamente, na cidade do Porto.

A ULP é constituída por cinco Faculdades (Faculdade de Ciências Económicas, Sociais e da Empresa; Faculdade de Ciências Naturais, Engenharias e Tecnologias; Faculdade de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação; Faculdade de Direito e Ciência Política e Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto), que constituem Unidades Orgânicas, no enquadramento das quais se encontram os 36 ciclos de estudos avaliados e acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior Português.

Esta IES⁴⁸ integra o Grupo Lusófona⁴⁹, o maior grupo de Ensino Superior Privado em Portugal, que se expande por vários Países de Língua Oficial Portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique, Guiné e São Tomé e Príncipe)⁵⁰, tais como: Faculdade Paraíso, no Rio de Janeiro - Brasil, Faculdade Mário Schenberg, em São Paulo - Brasil, Faculdade de Ciências Gerenciais, na Bahia - Brasil, Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias, em Angola, Universidade Lusófona de Cabo Verde, Instituto de Educação em Gestão, em Moçambique, a Universidade Lusófona da Guiné e ainda a Universidade em São Tomé e Príncipe.

Em termos de missão de ensino, formação e investigação, a ULP assume como principais desafios e oportunidades diversificar e especializar o processo de ensino e aprendizagem; potencializar a produção científica; alargar a captação de estudantes nacionais, internacionais e estrangeiros; internacionalizar, com aumento da mobilidade de estudantes e docentes; contribuir para a melhor empregabilidade dos seus diplomados; incrementar a ligação e extensão à comunidade.

A política de internacionalização da ULP está em articulação com a política pública do governo nacional definida para a ES⁵¹, que considera esta área como um dos pontos essenciais para a definição da sustentabilidade das IES.

48 <https://www.ulp.pt>

49 <http://www.grupolusofona.pt/pt/>

50 <http://www.grupolusofona.pt/pt/ensino-internacional/>

51 <https://www.dges.gov.pt/pt?plid=375>

Nesse sentido, a ULP apresenta os seguintes objetivos estratégicos para a internacionalização:

- promover redes internacionais de interação que potenciem o conhecimento em coerência com as dinâmicas do mundo atual;
- contribuir para a afirmação da lusofonia, em termos científicos e acadêmicos, dando cumprimento ao alcance cultural da ULP, parte integrante do Grupo Lusófona que dispõe de IES em diversos Países de Língua Oficial Portuguesa;
- dinamizar uma cultura de internacionalização da instituição, afirmado a universalidade intrínseca ao processo de criação e disseminação do conhecimento;
- fomentar a mobilidade acadêmica de estudantes, proporcionado experiências no campo educacional e intercultural;
- incentivar a mobilidade acadêmica de professores, em contexto de projetos internacionais, contribuindo para a criação de saberes e práticas científicas.

Apesar da concentração de parcerias com IES do Brasil e de Espanha, a ULP pretende reorganizar a sua estratégia de internacionalização, em termos de coerência, afirmação e sustentabilidade, tendo em consideração os objetivos supra mencionados e o alargamento das parcerias com IES, no espaço europeu e internacional.

Assim, entre as estratégias de desenvolvimento, a ULP vem expandindo e aprofundando a internacionalização, fomentando a mobilidade de estudantes, professores e investigadores e incrementando a captação de estudantes Erasmus+ e de estudantes internacionais, com particular atenção aos estudantes dos Países de Língua Portuguesa, que constituem o seu maior contingente de estudantes estrangeiros (na mesma tendência dos índices inscritos no primeiro quadro acima indicado).

No ano letivo 2018-2019, a ULP contava no universo de estudantes matriculados nos três ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) com 18% estudantes internacionais e estudantes em mobilidade Erasmus+, posicionando-se na média nacional apontada pela OECD (2018), dos quais 55% são estudantes brasileiros, 21% são estudantes angolanos. Os estudantes de Países de Língua Portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe) representavam 80% dos estudantes internacionais e estrangeiros entre as 28 nacionalidades presentes no campus universitário. A ULP propôs, no mais recente plano estratégico, alcançar 25% de estudantes internacionais até 2023.

A ULP, tal como as demais IES nacionais, vem definindo e adotando medidas para dar resposta, de forma estruturada, sustentada e coerente com a sua estrutura e objetivos, aos desafios da internacionalização e da mobilidade acadêmica, nomeadamente pelo/a:

- reforço da estrutura orgânica, com a criação de uma Pró-Reitoria dedicada à internacionalização e a indicação de um representante de cada Faculdade para esta área, que colabora na execução da estratégia e das medidas operacionais a adotar, a par do funcionamento do gabinete de relações internacionais e do gabinete de apoio ao estudante internacional;
- apostar na presença da ULP em plataformas digitais nacionais e internacionais de divulgação da oferta educativa de 1º, 2º e 3º ciclos, com destaque para a plataforma *Study and Research in Portugal*⁵²;
- incentivo ao aumento da mobilidade acadêmica *incoming* e *outgoing* de estudantes, particularmente no contexto do programa Erasmus+ e do programa *Overseas*, possibilitando no *outgoing* um desconto na propina paga pelo estudante à Universidade, e fomentando o aumento do número de bolsas de mobilidade Erasmus+ para professores, investigadores e *staff*;
- dinamização das parcerias e protocolos existentes e celebração de novas parcerias com instituições universitárias e de investigação e com empresas;
- estabelecimento de convênios com entidades da cidade do Porto, com vistas à melhor integração dos estudantes internacionais, como é o caso do Programa Porto Acolhe promovido pelo município⁵³;
- atualização regular do site da Universidade com informação para os estudantes internacionais, encontrando-se em fase de preparação final uma plataforma, no contexto do Grupo Lusófona, através da qual os estudantes (nacionais e estrangeiros) terão acesso direto às parcerias e programas de internacionalização disponíveis;
- integração no programa de mobilidade interna do Grupo Lusófona, denominado Programa Damião de Góis⁵⁴, (definido tendo em conta a necessidade de aprofundar e dinamizar todas as formas de desenvolvimento de projetos transversais às instituições de ES do Grupo). O

52 <https://www.study-research.pt/>

53 http://www.cm-porto.pt/juventude-projetos/porto-acolhe_49

54 <http://internacional.ulusofona.pt/mobilidade/>

Programa aposta em três grandes áreas: na mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores; na compatibilização e paralelismo científico e acadêmico em nível de ciclos de estudo e na promoção de estudos pós-graduados;

- associação ao programa de mobilidade AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa)⁵⁵. Trata-se de um programa de mobilidade acadêmica promovido por uma ONG internacional que fomenta a cooperação e troca de informação entre Universidades e Institutos Superiores de Países de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Macau).

A internacionalização da ULP também vem sendo dinamizada por meio de medidas para o sucesso escolar, tais como:

- realização de cursos preparatórios de ingresso (destinados aos estudantes internacionais e estrangeiros) e cursos de Língua Portuguesa;
- criação de uma Equipe de Estudantes Acompanhantes de Estudantes Internacionais (com certificado incluído no suplemento ao Diploma);
- organização de cursos de ensino a distância (cursos *e-learning* e *b-learning*), nos termos da mais recente legislação nacional (Projeto DL n. 83/2019).

Uma vez que a internacionalização, e em concreto a mobilidade acadêmica, é hoje uma condição essencial nas estratégias da vida das pessoas e das instituições, a ULP assume a preocupação e a responsabilidade de, a sua escala, dar resposta aos desafios que se colocam neste campo e na sociedade. Ciente da competitividade e complexidade da sociedade global, à qual procura estar atenta para melhor conhecer o contexto, as tendências e as pressões, a Universidade visa aproveitar as oportunidades criadas a esse nível e intenta dar o seu real contributo para a formação de cidadãos, seja em *incoming*, *outgoing* ou *at home*, para o mundo global e sociedades desenvolvidas, sustentáveis e interculturais.

Considerações finais

É incontestável que a globalização veio colocar diversos desafios às IES, tendo como consequência a sua internacionalização, que desde finais do século XX assumiu uma versão mais comercial e mais intercultural.

55 <http://mobilidade-aulp.org/>

A ideia de que a globalização tem um forte conjunto de implicações sobre a educação foi claramente denunciada por Dale (2001), na teoria da agenda globalmente estruturada para a educação, que apontou uma espécie de governação global, a partir de organizações internacionais, que veio condicionar as políticas educativas nacionais e, consequentemente, as políticas das Instituições de Ensino em todos os seus níveis e modalidades, homogeneizando e padronizando a formação dos indivíduos. A par desta tendência de unicidade também se destacou uma forte competitividade entre IES que viram na internacionalização uma forma de afirmação.

O processo de internacionalização contém em si mesmo contradições, porquanto, a par da perspetiva de mercadorização, sujeita a regras de mercado, confirmou-se a cooperação entre Universidades e aumentou a mobilidade acadêmica de estudantes entre os mais diversos países, no alinhamento da Declaração Mundial da Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998). Aliás, no preâmbulo do texto, de 1998, se pode ler que “a solução dos problemas que surgem no limiar do século XXI será determinada por uma amplitude de perspetivas na visão da sociedade do futuro e pela função que se determine à educação em geral e à educação superior em particular”. Além do mais, “a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo”.

O processo de internacionalização do ES não é homogêneo, porquanto as IES são diversas e, consequentemente, partem de condições diferentes para atingir índices de sucesso. Aliás, essa realidade está também presente nos fluxos de mobilidade dos estudantes internacionais que se organizam por determinados focos regionais, como demonstram os dados da OECD (2018) e da Unesco (2015a).

A dinâmica de internacionalização do ES vislumbra-se tanto a nível externo quanto interno. No primeiro contexto, as IES apresentam-se, nomeadamente, através de um conjunto de atividades que lhes permita disseminar o conhecimento, em termos de divulgação de publicações científicas e participação em encontros científicos internacionais, captar talentos e atrair estudantes internacionais e ainda obter recursos financeiros para a investigação por meio dos diversos programas internacionais disponíveis. No segundo contexto, importa que as IES integrem as dimensões internacional, intercultural e global na missão, funções e atividades realizadas para os estudantes (nacionais e estrangeiros) e todos os colaboradores. Às IES cabe a responsabilidade de preparar a sociedade do futuro, devendo assumir-se como verdadeiros laboratórios de construção de saberes universais, de aquisição de competências adequadas à

economia e ao mercado de trabalho globais e de formação de uma cidadania global.

A mobilidade acadêmica é de fato o campo de maior visibilidade da internacionalização do ES. Os dados apresentados pela OECD (2018) e pela UE (EUROSTAT, 2019) são reveladores do aumento desse fenômeno, que tem merecido a atenção dos governos nacionais. A UE tem-se demonstrado atenta e ativa na definição de diretrizes, programas e estratégias para a construção de um espaço europeu de ES, contribuindo dessa forma para a consecução do objetivo ambicioso de construir uma economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

Neste contexto europeu insere-se Portugal e as suas IES, que se viram perante uma nova realidade *glocal*, à qual tiveram de responder em termos de competitividade e qualidade, até para garantir uma sobrevivência sustentada. Esses esforços são também observados numa Universidade Privada Portuguesa, que se utilizou como caso de estudo, e que apresenta um leque de objetivos estratégicos e de medidas operacionais com as quais pretende conquistar e fazer da internacionalização uma oportunidade de afirmação e, dessa forma, também contribuir para a construção da sociedade global.

Referências

AZEVEDO, Mario L. N. de. Internacionalização ou trasnacionalização da educação: a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>

COMISSÃO EUROPEIA. Proposta de regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho que cria o programa 'Erasmus'. *COM(2018)367 final. 2018/0191 (COD)*, 2018. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:147de752-63eb-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0022.03/DOC_1&format=PDF. Acesso em: 20 out. 2019.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council conclusions on the modernisation of higher education*. Brussels: Council of the European Union, 2011. Disponível em: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 16, p. 133-169, 2001.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva. *Internationalisation of Higher Education*. European Union, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 6 nov. 2019.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. *Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000*, conclusões da Presidência. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

EURIDYCE. *Mobilidade no ensino superior – Portugal*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2019. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-higher-education-53_pt-pt. Acesso em: 6 nov. 2019.

EUROSTAT. *Statistics explained*. Learning mobility statistics, União Europeia, 2019. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Learning_mobility_statistics. Acesso em: 6 nov. 2019.

HÉRIARD, Pierre. *O Ensino Superior*. Fichas temáticas sobre a União Europeia. Bruxelas: Parlamento Europeu, 2019. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/140/ensino-superior>. Acesso em: 20 out. 2019.

KNIGHT, Jane. *Five myths about internationalisation*. International Focus, 67. London: The UK HE International Unit, 2011.

NOSELLA, Paolo. *Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo*. Mimeo., 2015.

OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

ROMERO, Carlos G. Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista: Cuadernos del Observatorio de las migraciones y la convivencia intercultural (oMci)*, v. 1, p. 7-31, 2005. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=176976>. Acesso em: 20 out. 2019.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SOUSA, Marina; NOGUEIRA, Teresa; BARATA, Ana; MOURA, Ana; FÉLIX, Carlos; ESCUDEIRO, Nuno; COSTA, Vítor. Internacionalização do ensino superior: para além da mobilidade internacional. *Sensos-e, Centro de Investigação e Inovação em Educação*, v. vi, n. 3, p. 28-38, 2019, doi 10.34630/sensos-e.v6i3.3106

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1998.

UNESCO. *Facts and figures: Mobility in higher education* From the UNESCO Science Report, Towards 2030. Paris: UNESCO Institute for Statistics, 2015a. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/1-4_growth_international_students.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

UNESCO. *UNESCO Science Report: towards 2030*. Paris: United Nations Educational, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>. Acesso em: 20 out. 2019.

VALE Mário; CACHINHO, Herculano; MORGADO, Paulo S. (s/d). *A Internacionalização do Ensino Superior português no âmbito do Erasmus 2014-2016*. Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação.

CAPÍTULO XIV

Student engagement in higher education (Brazil and Canada): shifting perspectives and agendas in a neoliberal era

Richard Maclure⁵⁶

Student Engagement as a Barometer of Educational Quality

In recent years the notion of student engagement has attracted considerable scholarly attention. A concept that draws upon a range of sociological and organizational studies, student engagement refers to the level of students' interests and motivation relative to what they are learning or being taught (Zepke, 2015). As generally understood, when student learning is stimulated by curiosity and attentiveness, the results of learning tend to be positive and are thus seen to reflect educational quality and student satisfaction (Lawson & Lawson, 2013). Conversely, when students show disinterest or disaffection with what they are expected to learn, or with the ways they are being taught, anticipated knowledge acquisition is diminished and the quality of education offered is considered as less than expected or desired. The connection between student engagement and educational quality is reinforced by indicators of "learning outcomes" and "student success", and by the subsequent endeavours that former students undertake after they transition out of the classroom – most often ei-

56 Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).
E-mail: rmaclure@uottawa.ca

ther in furthering their education or in securing job opportunities (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Kuh et al., 2008). Not surprisingly, therefore, as a barometer of educational quality in schools and universities, student engagement has become a matter of close scrutiny by an array of stakeholders – by students' family members, their teachers and instructors, prospective employers, and government policy makers (Bryson & Hand, 2007).

The nature of student engagement and perceptions of educational quality, however, are not constant. Instead, the behavioural and attitudinal characteristics associated with student engagement are themselves strongly influenced by the goals and policies of educational institutions. These in turn are aligned with shifting societal views regarding the purposes of education (Lawson & Lawson, 2013; Zepke, 2015). This is especially evident in systems of higher education where formal assessments of learning have significant import on students' opportunities for employment or further educational opportunities, and ultimately on their long-term quality of life. In view of the extraordinary political, socio-economic, and technological developments that have occurred across the world, popular perceptions of educational quality have likewise shifted ground, albeit often slowly and incrementally (Taylor et al., 2012). Since the end of the second world war, these changes can be viewed as corresponding with three sequential perspectives regarding the purposes of education. These perspectives, which in scholarly literature have been referred to respectively as utilitarian, constructivist, and transformative, have emerged parallel to significant global developments and have reverberated on the nature of student engagement in university settings. In this paper I will highlight the main attributes of these three perspectives, the underlying reasons that explain how they have come about, and how they have influenced ideas of educational quality and the nature of student engagement. In consideration of current global anxieties associated with the prevalence of neoliberal ideology, the unpredictability of global markets, and the frailties of democratic systems of governance, I will conclude by highlighting a number of university-led activities in Brazil and Canada that exemplify an emerging trend towards transformative education that engages students through a combination of academic learning and socio-ecological activism.

Transitions of Student Engagement in Higher Education

The Utilitarian Perspective: From cultivation of the intellect to the neoliberal ethos

Universities have always been regarded as pinnacles of formal education. The scholarly basis of learning that they offer, and the significance of the diplomas that they bestow on students who complete their university education, have consequently been highly influential in determining the nature of student engagement. For centuries, European universities and their offshoots in the "New World" focused primarily on transmitting the received knowledge of religious, philosophical, and literary texts, as well discoveries in the expanding fields of scientific inquiry. By preparing students to assume the edified role of intellectual elites, and by conferring degrees testifying to the successful completion of higher education in these areas of study, universities lent a mark of enhanced social status among their university graduates.

Throughout the 20th century, as the size and power of central states increased and global forces became more prevalent in people's everyday lives, national governments allocated ever greater public expenditures for the development and expansion of post-secondary colleges and universities. In part this was an inevitable result of mushrooming publicly funded school systems and the subsequent plethora of school graduates who were keen to continue their education. In addition, the rise of higher education was spurred on by rapid advances in science and technology, and the escalation of capitalist industries requiring new and constantly evolving job-related skills. With the recognition that young students constituted the workforce of the near future, the concept of human capital development emerged as a popular way to explain the economic and national benefits that would emerge from increased government expenditures on post-secondary education. State-funded formal education became viewed as the primary means of transmitting the knowledge and skills required for workplace output in increasingly competitive national and international market economies. A key function of schooling was therefore regarded as developing competencies for the job market, and thence for economic growth and corresponding goals of national stability and prosperity (Clarke, 2012). Besides facilitating the streaming of young people into differentiated roles for productive citizenship, a further utilitarian rationale for schooling lay in its assumed function as a force for social engineering. Policies that enabled millions of children and adolescents from different socio-economic strata to at-

tend schools, and eventually colleges and universities, were seen as the means to foster social mobility and thence erode intergenerational inequality based on class and ethnic heritage. A related benefit was that education became a mechanism to engender shared civic allegiance to the nation state and thence national unity.

Inevitably this utilitarian penchant towards human capital development insinuated itself into systems of higher education. Universities and colleges assumed mandates that became increasingly responsive to the needs of technocracy and the forces of capitalist market-driven economies. A common mandate was to prepare students for participation in high level jobs, particularly in those areas that required technical expertise and administration. In order to proceed successfully through their university or college education, students came to understand the imperative of assimilating the curricular content of the programs in which they were enrolled, and to sit for formal examinations that would reveal this assimilation (learning outcomes) in forms that were amenable to quantitative assessment and ranking (Zepke, 2015). In this way, as course credits were accumulated and led to accredited qualifications, higher education adopted the utilitarian mandate of forming human capital (or *human resource development* as is now more commonly referred to).

Over the last three decades, the utilitarian mandates of higher education became especially pronounced as central governments have faced challenges in sustaining recurrent expenditures for education and other social services, and as financial and commodity markets have become transnational. The global sweep of neoliberalism, propounding individual entrepreneurship and free market capitalism as catalysts of socio-economic prosperity, has propelled universities to adopt norms of standardization and efficiency, and to perceive students through a market-oriented lens as consumers of academic services that are offered competitively (Olssen & Peters, 2005). In line with the precepts of neoliberalism, educational quality became synonymous with cumulative student success in demonstrating acquired learning that could be aggregated into grade point averages. "Performativity" became a determinant of student evaluations and transitions from higher education into job markets (Zepke, 2015). It also became a key factor of accountability that equated the quality of teaching and learning as equivalent to the relative returns on human capital formation.

The impact of neoliberalism as an influence on political and economic policy-making in most countries, and therefore on the structures of post-secondary institutions, was not lost on students. As the utilitarian function of formal education became firmly embedded in both secondary and tertiary levels of

education, student engagement became strongly wedded to the notion of learning as the retention and reproduction of predesignated curricula leading to degrees and certification. Educational success relative to these criteria was the main determinant of educational quality. This strong connection between higher education and employment ensured that student engagement became resolutely aligned with the prospects of socio-economic mobility.

The Misplaced Assumptions of Utilitarianism

While the utilitarian underpinnings of student engagement remain deeply entrenched in institutions of higher as well as secondary education, the fixation on economicistic goals that serve as an impetus for quantitative assessments and the rigid ranking of GPA scores has been subject to numerous criticisms. Some observers have pointed to what they regard as the de-professionalization of teaching (Reis, 2018). Pedantic classroom practices such as repetitive lecturing and “teaching for the test” are derived from the widely held view of teaching as essentially a technical task, delivering information to audiences rather than engaging students with questions and dialogue. In this way, the function of the teacher is primarily to reinforce assumptions and practices that offer little or no scope for students to question a hegemonic status quo or to relate classroom learning to their own local and socio-cultural realities (Goldstein, 2004). Others have argued that the utilitarian view of education as human capital development, with its singular emphasis on the extraneous reward of gaining satisfying employment in the context of competitive job markets, limits consideration of other forms of human development. In particular, neglect of aspects of creativity, collaborative learning, and development of leadership skills in education can undermine the development of social and cultural capital (Holland, Reynolds & Weller, 2004).

Ironically as well, the utilitarian view of education as human capital development has often had the effect of overestimating the causal connection between educational achievement and the prospects of employment. As studies have shown, labour market prospects depend on factors other than education, such as the strength of national economies and the extent of societal prosperity. As the phenomenon of educated unemployment attests, human capital *development* does not translate seamlessly into the actual *utilisation* of human capital (MacLure, Sabbah & Lavan, 2012). Instead, the activities of teaching and learning, and the utilitarian precepts of education, may be quite dissociated

from the fluctuating complexities of the marketplace. In such circumstances, many students who graduate with higher education degrees may be unable to cope with, or adjust to, market dynamics that are difficult to foresee and have little correspondence with either their training or their aspirations.

In many countries, in fact, where government structures are weak or undemocratic, systems of higher education often have a greater impact in reproducing socio-economic disparities that are beneficial for the wealthy and powerful than they do in improving conditions for the poor. Indeed, the utilitarian perspective of education does little to challenge structural inequities, nor does it encourage questioning of capitalist driven production and consumption that are clearly associated with ongoing destruction of natural environments and unprecedented climate change. In the words of one critic, “People investing in human capital through a purchase of higher education don’t know what they’re buying—and won’t and can’t know what they have bought until it is far too late to do anything about it” (Winston, 1999, p. 15).

The Constructivist Perspective

As criticisms of neoliberalism and the serious irregularities of global free markets have increased, concerns about the limitations of utilitarianism materialized in many university departments. In response universities began to adopt a more expansive view of learning – rhetorically at least –extending beyond economic goals and singular reliance on quantitative forms of assessment. Commonly referred to as a constructivist or humanistic perspective of learning (Zepke, 2015), this alternative perspective rejects a one-size-fits-all agenda centered solely on student performativity and mastery of curriculum content. Although still adhering to knowledge and skills acquisition as the foundational imperative for competitive market-dominated employment prospects, the constructivist view of education also embodies spheres of learning that are experiential and affective in nature. This has been gradually endorsed by systems of higher education as evidenced by official university pronouncements that acknowledge the value of relationships, collaboration, and differentiated forms of learning both as precepts of instruction and learning, and as aspects of competitive student recruitment strategies. Not only does the constructivist perspective hearken to the liberal arts traditions of higher education that have not been completely forsaken, but it also reflects an awareness of the differentiated social and cultural dimensions of education that connect

with the day-to-day lives of students beyond the citadel of formal education (Bivens, Moriarty & Taylor, 2009).

The growing prevalence of the constructivist perspective has had an influence on teaching practices. While many university courses continue to rely on lecturing and the didactic transmission of information, students are frequently encouraged to be discoverers and co-producers of knowledge, both independently and with fellow students, and in some instances in collaboration with instructors and researchers. Connections between academic studies and local place-based knowledge have likewise become more present in university courses. This accommodation of differentiated teaching and learning has led to an appreciation of the need for different forms of evaluation. While methods of student assessment still depend heavily on quantitative grading, other forms of qualitative evaluations that take into account collaborative work, oral reasoning and argumentation, and creative projects are increasingly accepted as routine. Universities are beginning to be recognized as sites where students formulate identities and aspirations, develop social networks, and make decisions that may have a deeper and longer lasting impact on their lives than the acquisition of knowledge and technical skills attained in course lectures and entered onto their transcripts (Chambliss & Takacs, 2014). These developments in turn have had an effect on student engagement. As constructivist perspectives of quality education have become an increasingly normative aspect of university teaching and research, new generations of students are placing greater value on the social and affective domains of their learning in university settings (Zepke, 2015).

Yet as with the utilitarian perspective of education, the constructivist perspective is itself constrained by limitations. In focusing on students' holistic educational development, it nonetheless retains a strong affinity with the utilitarian perspective, as both are centered on individual learning that largely conforms with established political and economic norms. Neither approach signals opposition to, or a departure from, the neoliberal principle of individualism. Nor does the constructivist perspective overtly challenge the troubling social ramifications of a market-based, consumer-oriented status quo. Although endorsing multiple types of learning as beneficial for student self-development, rather less heed is paid to the structural dimensions of political economies that perpetuate economic disparities and the social divisions and discord that remain commonplace in many parts of the world (Bivens, Moriarty & Taylor, 2009). In sum, regardless as to whether education is informed by utilitarianism or constructivism, student engagement in universities continues to be guided

by perspectives of quality education that are influenced by the neoliberal precepts of individualism and market-orientation competition as the generators of educational success.

The Transformative Perspective

As critics have long argued, education is not a value neutral enterprise; it is subject to the diverse ideologies and interests of its numerous stakeholders (Dewey, 1916; Giroux, 1997). Generally, however, education has been loosely categorized as adhering to one of two opposing objectives. On the one side it is regarded as indispensable for ensuring that succeeding generations can assume a meaningful and productive place in an established socio-economic order (Spindler, 1997). On the other, it is viewed as the means to critique the established order and to inspire action for social transformation (Freire & Horton, 1993). The utilitarian perspective of education lies firmly on the reproductive side, and to a lesser extent so too does the constructivist perspective. Increasingly, however, societal order throughout much of the world has been sinking into *dis-order*. The neoliberal juggernaut of market-based competition on a global scale has disrupted local economies and communities, intensified natural resource extraction at an unsustainable rate, and ushered in an era of distrust, conflict, and populist demagoguery. As systems of democratic governance are being assailed and the world's commons (land, sea, and atmosphere) are experiencing wholesale destruction, growing numbers of young people have lost trust in established institutions and global leadership. In era characterized by disbelief and disruption, mass street protests – many of them led by anxious and frustrated youth – are now a regular occurrence across the world. As one newspaper columnist has written, "It is as if the unprecedented environmental traumas experienced by the natural world are being matched by similarly exceptional stresses in human society" (Tisdall, 2019).

Not surprisingly, global turmoil is having repercussions on systems of education. Within universities concerns are being expressed about conventional practices that continue to divide students into disciplinary boundaries and confine them to timeworn forms of didactic instruction. In a world that is experiencing rapid change and deep uncertainty about the future, many university students are ill equipped to fully deal with complex problems that necessitate multiple collaborative and disciplinary skills. As two senior university administrators have argued, "We must teach students how to engage with disruption

by disrupting our own model of education" Elop and Puri (2019). Consequently, drawing inspiration from innovative approaches in adult education (Freire, 1976; Mezirow, 1990), growing numbers of educators are being drawn to the idea of education for socio-ecological transformation – whereby learners are encouraged to regard themselves not only as actively engaged "owners" of their own learning (which is similar to the constructivist perspective), but as participants in efforts to resolve these problems (Bivens, Moriarty & Taylor, 2009; Zepke, 2015). From a pedagogical standpoint, transformative education focuses on enhancing students' skills and knowledge while simultaneously developing their capacities to challenge the shortcomings and injustices of the societal status quo, and thereupon acting as agents of socio-ecological change (Tisdall, Gadda & Butler, 2014; Torres-Harding et al., 2018). While not dismissive of standardized curriculum as a useful repository of foundational knowledge, the transformative perspective of education conceives of curriculum-directed learning as a springboard for questioning and critique, and for investigation of problematic issues that are beyond core curricula and disciplinary boundaries (McWhinney & Markos, 2003).

The integration of transformative ideas about the role of educational change has had a growing influence on the designation of quality education. Because of its propensity for a more collegial learning process, transformative education also encourages the formation of communities of learning within which students can realize their potential as co-producers of knowledge (Maitles & Deuchar, 2006). While still shaped by the imperatives of academic learning and personal development, it is also animated by obligations to transform learning into actions that defy the underlying premises and effects of neoliberalism. For this to occur, learning environments must incorporate principles of ethical relationality that emphasize "the significance of the relationships we have with others, how our histories and experiences position us in relation to each other, and how our futures...are tied together" (Donald, 2012, p. 535). Participatory processes of inquiry and dialogue that generate knowledge acquisition must precede and accompany actions for change. Likewise, institutional accountability for learning must entail not only assessment of individual academic performances and indicators of students' sense of belonging within formal educational settings, but as well it must provide evidence of student participation and leadership in connecting their learning with activities aiming to address the problems of troubled societies and fragile natural environments (Zepke, 2015).

This shift from systematic adherence to pre-determined curricula and authoritative lectures towards a more open-ended participatory process of learner-generated inquiry has by degrees begun to penetrate systems of higher education (Krstovic, 2014). In practice, the transformative perspective of education does not supersede either the utilitarian or the constructivist perspective. It would be neither ethical nor practical to reject these perspectives on the basis of their limited activist response to the crises and injustices of the world, for this would imply jettisoning students' personal aspirations and long term security for the sake of full scale social justice advocacy. Nor would families and societies at large countenance a significant shift away from conventional teaching and learning practices towards an educational approach centered on stimulating radical changes that could lead to further tumult and jeopardize current livelihoods (Bivens, Moriarty & Taylor, 2009). Instead the practice of transformative education largely consists of incremental learning-by-doing processes that aim to achieve a balance between education that fits students for an evolving status quo, and education that challenges malfeasance and leads to advocacy and action for progressive social change.

Transformative Educational Initiatives in Brazil and Canada

Transformative education is emerging on an international scale, and generally involves multiple institutions and actors in diverse contexts (Alsop & Benzce, 2014). This is exemplified by a number of collaborative, community-oriented projects undertaken at three universities. Each of these projects has adopted strategies of transformative education that share the following common attributes: a) encouragement of learner-centered inquiry-based approaches to teaching that aim to heighten students' critical understanding of the socio-ecological challenges that confront all societies locally and globally; b) emphasis on the notion of communities of learning and co-production of knowledge amongst professors, university students, and youth in schools and community organizations; c) engagement of students in educationally generated community initiatives that are aligned with transformative principles of progressive social and environmental change. The following provides a descriptive synopsis of the teaching and learning strategies of each of these projects.

Planaltina College, University of Brasilia (UnB): Science education and social inclusion

Since 2006 the University of Brasilia's Planaltina College (Faculdade de Planaltina [FUP]) has combined its four-year teacher education program with an ongoing series of community-based non-formal education activities aiming to re-engage young people in low income communities who have been compelled to drop out of school. Through a Freirean approach that strives to ensure that teaching and learning enhance student opportunities while simultaneously fostering critical understanding of community problems, the program also aims to nourish the capacity of teacher education candidates to become community leaders and change agents. An integral feature of the program has been an action-research component enabling teacher education candidates to publish reflective analyses of their experiences in several edited book publications.

School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo (USP): Teacher education and activist science outreach in low-income communities

Beginning in 2016, the Teacher Education program, housed within the School of Arts, Sciences and Humanities at USP, has implemented a series of initiatives demonstrating the social and ecological relevance of school-level science education. Small teams of graduate students and teacher education candidates have undertaken projects in schools and public spaces designed to enable children and adolescents to observe and participate in interesting science demonstrations. Such projects have included a mobile Science Stand, a school program for young people with special learning needs (e.g., autism, hearing impairment, blindness), a STEM program for girls, a vertical garden project with children in a low-income community centre and an ethics-in-science project that focuses on animal rights. Most such projects have entailed action-research components, and several have been the focus of graduate student thesis research funded by the São Paulo Research Foundation (FAPESP). Symposium presentations, face-to-face in Ottawa and through videoconferencing from USP, will elaborate on these initiatives.

Faculty of Education, University of Ottawa: Pedagogies of student engagement and digital knowledge mobilization

In conjunction with two Ottawa city school boards, the Faculty of Education has initiated the Urban Education Cohort (UEC) program to engage with students in inner-city schools who face an array of socio-economic, cultural and linguistic barriers to learning. Through several weeks of in-school practicum experience in each of four semesters, coupled with campus-based courses and close collaboration with the University of Ottawa's Community Service Learning (CSL) unit, the UEC program supports teacher candidates in employing an array of pedagogical activities that connect core subject areas – e.g., science, mathematics, language arts – with issues pertaining to citizenship, social justice, and environmental stewardship. In so doing, the program enables pre-service teacher candidates, along with regular school teachers and students with whom they interact, to think critically about the structural barriers that impede progressive socio-ecological change, and then to conceptualize plans to overcome such barriers through innovative pedagogy, student-centered inquiry and associated civic action. A key aspect of the program consists of personally developed “digital hubs” that comprise descriptive summaries of pre-service teacher candidates’ experiential and scholarly learning in the UEC program and their critical reflections generated by these experiences. Designed for professional learning and networking, digital hubs offer information and insights through forms of text, images and audio-visual recordings.

Faculty of Engineering, University of Ottawa: STEM outreach in schools and communities

The Engineering Outreach Program (EOP) of the University of Ottawa's Faculty of Engineering had its genesis in 1991 as a summer program for children. Over the last decade, in partnership with school boards and a host of English- and French-language schools, as well as with numerous community organizations, the EOP has undertaken a series of outreach activities designed to engage and inspire children and adolescents in the areas of science, technology, engineering and math. Through the use of Makerspace in a variety of venues – schools, community centres and a “Maker Mobile” vehicle – graduate students in engineering have collaborated with teachers and community cen-

tre personnel in engaging youth in innovative projects that demonstrate the everyday relevance, attractiveness and accessibility of STEM. A major goal of the program is to engage the interests of students who, due to social pressures and stereotyping, tend to shy away from STEM fields. Symposium presentations will centre on the impact of the EOP among children and youth and the spin-off effects that this can have on families and local communities.

Conclusion

Student engagement in university settings has evolved from a time when the focus was on self-advancement in market economies that were regarded as engines of untrammelled social and economic progress. That world, and those assumptions, are now fading. In today's world young people are contemplating futures that many fear will leave them bereft of sustainable livelihoods. They are furthermore increasingly concerned about natural environments that are experiencing unprecedented deterioration brought on by the political machinations, economic policies, and uses of technology guided by human hubris. Faith in mainstream institutions and current leadership is dwindling, and the relevance of what is being taught – and how it is taught – is increasingly questioned in light of current and unforeseen challenges. Student's engagement in higher education now leans more than ever towards modalities of teaching and learning that regard them not as citizens of the *future*, but as active citizens of the *present*. They are therefore looking for education that engages them through learning-by-doing – individually, collectively, and collaboratively with those who are teaching them. This is the essence of transformative education. By focusing on the dynamic connection between student's ability to examine and question prevailing structures and processes, and their desire to act in ways that aim to redress what they recognize as unjust and unsustainable, the transformative perspective of education envisions an integrated process student's self-directed learning, critical thought, dialogue, and civic action (Sperling, Wilkinson & Bencze, 2014). In this way too, higher education can approach Paolo Freire's ideal of the interchangeability of teachers and learners – when the teacher is recognized as a lifelong learner, and the student by degrees becomes the teacher (Freire, 1976).

References

- Alsop, S., & Benzce, L. (2014). Activism! Toward a more radical science and technology education, In L. Bencze & S. Alsop (eds.). *Activist Science and Technology Education* (pp. 1-19). New York & London: Springer.
- Bivens, F., Moriarty, K., & Taylor, P. (2009). Transformative education and its potential for changing the lives of children in disempowering contexts. *IDS Bulletin*, 40(1), 97-108.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Chambliss, D. F., & Takacs, C. G. (2014). *How college works*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.
- Elop, S., & Puri, I. (2019). University education is ripe for disruption. *Globe & Mail*, May 12. <https://www.theglobeandmail.com/business/commentary/article-university-education-is-ripe-for-disruption/>.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (1976). *Education as the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P., & Horton, M. (1993). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goldstein, H. (2004). Education for all: The globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14.
- Holland, J., Reynolds, T., & Weller, S. (2004). Transitions, networks and communities: The significance of social capital in the lives of children and young people. *Journal of Youth Studies*, 10(1): 97-116.

- Krstovic, M. (2014). Preparing students for self-directed research-informed actions on socio-scientific issues, In L. Bencze & S. Alsop (eds.). *Activist Science and Technology Education* (pp. 399-418). New York & London: Springer.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lawson, M., & Lawson, H. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Maclure, R., Sabbah, R., & Lavan, D. (2012). Education and Development: The perennial contradictions of policy discourse, in P. Beaudet, P. A. Haslam, & J. Schafer (eds.). *Introduction to International Development: Approaches, Actors, and Issues*, 2nd ed. (pp. 397-412). Toronto, ON: Oxford University Press.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2006). We don't learn democracy, we live it. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1(3), 249-266.
- McWhinney, W., & Markos, L. (2003). Transformative education: Across the threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16-37.
- Mezirow, J., ed. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Reis, G. (2018). En route to becoming a "good" teacher: An attempted hijack of pedagogical autonomy? In L. Bryan & K. Tobin (eds.). *13 questions: reframing education's conversation – science* (pp. 103-114). New York: Peter Lang.
- Sperling, E., Wilkinson, T., & Bencze, L. (2014). We got involved and we got to fix it!: Action-oriented school science, In L. Bencze & S. Alsop (eds.). *Activist Science and Technology Education* (pp. 365-380). New York & London: Springer.
- Spindler, G. D., ed. (1997). *Education and Cultural Process: Anthropology approaches*, 3rd ed., Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Taylor, P., Wilding, D., Mockridge, A., & Lambert, C. (2012). Reinventing engagement. In I. Solomonides, A. Reid, & P. Petcz (eds.). *Engaging with learning in higher education* (pp. 259-278). Oxfordshire UK: Libri Publishers.
- Tisdall, E. K. M., Gadda, A. M., & Butler, U. M., eds. (2014). *Children and Young People's Participation and its Transformative Potential: Learning from across countries*. London: Palgrave Macmillan.

Tisdall, S. (2019). About 41% of the global population are under 24. And they're angry, *The Guardian*, October 26. <https://www.theguardian.com/world/2019/oct/26/young-people-predisposed-shake-up-established-order-protest>.

Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N., & Maly, M. (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3-18.

Winston, G. (1999). Subsidies, hierarchy, and peers: The awkward economics of higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1): 13-36.

Zepke, N. (2015). What future for student engagement in neo-liberal times? *Higher Education*, 69(4), pp. 693-704.

CAPÍTULO XV

Internacionalização em casa e no exterior: percepções de doutorandos brasileiros nas universidades canadenses

Ângela Barbosa Montenegro Arndt⁵⁷

Peter Milley⁵⁸

Giuliano Pagy Felipe dos Reis⁵⁹

Luiz Síveres⁶⁰

Introdução

A expansão do interesse das universidades pela internacionalização da educação superior tem assumido novas formas na última década. As universidades brasileiras estão enfrentando o crescente imperativo para desenvolver políticas, planos e programas internos objetivando preparar os estudantes para viver e trabalhar em um mundo globalizado.

Lima e Contel (2011) ressaltam que o Brasil, em razão da crescente importância conferida à produção de conhecimento e respectiva aplicação no setor produtivo, da pressão exercida pela sociedade por acesso à educação superior, da expansão do sistema privado e ensino superior frente às limitações dos investimentos públicos destinados ao setor educacional, apenas recente-

57 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB.
E-mail: angelamontenegro68@gmail.com

58 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).
E-mail: pmilley@uottawa.ca

59 Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).
E-mail: greis@uottawa.ca

60 Pós-Doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: luiz.siveres@gmail.com

mente aferiu ao processo de internacionalização novas motivações e múltiplos provedores.

O extinto Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), considerado o maior programa de internacionalização brasileiro da última década, enviou ao exterior aproximadamente 92.880 estudantes, investindo cerca de 10,5 bilhões de reais entre 2011 e 2015 (BRASIL, 2019a), sendo que neste período, vários acordos de cooperação foram firmados entre a Capes e o Canadá por meio do Escritório Canadense para Educação Internacional (*Canadian Bureau for International Education - CBIE*), Consórcio de Pesquisa Intensiva (CALDO), formado por nove das principais universidades do Canadá: University of Alberta; Université Laval; Dalhousie University; Universidade de Calgary; University of Ottawa; Queens University; University of Saskatchewan; Western University; University of Waterloo. Também foram firmados acordos com a Associação das Escolas e Institutos Tecnológicos do Canadá (*Association of Canadian Community Colleges - ACCC*) e com Faculdades e Institutos Canadá (*Colleges and Institute Canada - CIC*), organização que representa faculdades, institutos, escolas politécnicas (GUIMARÃES-IOSIF *et al.*, 2016). Entre os anos de 2011 e 2014 a mobilidade de estudantes entre os países fez com que o Canadá fosse o 4º país a receber mais estudantes brasileiros pelo CsF, totalizando 7.331 bolsistas (BRASIL, 2019a).

A avaliação da magnitude do CsF fez com que algumas investigações, como a de Manços e Coelho (2017), apontassem a importância de avaliar seus resultados, cujas recentes análises abarcam a gestão do programa, relações internacionais, os impactos na formação e currículo, e interesses em línguas estrangeiras. A discussão sobre a necessidade das universidades brasileiras aperfeiçoarem a gestão da internacionalização no que tange ao envolvimento da Instituição de Ensino Superior (IES) nos processos formais de cooperação internacional, internacionalização do currículo dos cursos, suporte aos estudantes, professores e corpo técnico administrativo para comunicação e expressão em outros idiomas, fez com que a Internationalização em Casa (*Internationalization at home-IaH*) assumisse um papel essencial para o desenvolvimento do processo institucional de mobilidade estudantil.

IaH pode ser definida como um modelo abrangente para preparar todos os estudantes com as competências globais necessárias para as sociedades interligadas e diversificadas (AGNEW; KAHN, 2017). O objetivo da *IaH* é redefinir as salas de aula e campus em espaços comuns que promovem intencionalmente interculturalidade e ampliam a compreensão do campus sobre os valores da cidadania global.

Acredita-se que a reflexão sobre os novos paradigmas para a produção global de conhecimento legitima que as Instituições de Ensino Superior se envolvam em várias estratégias para fornecer aos estudantes competências globais alinhadas a pelo menos duas dimensões essenciais: a) humana – para despertar um novo olhar sobre os problemas sociais e do planeta que clamam por um novo agir e pensar dos acadêmicos, b) profissional – habilidades e competências técnicas para o mundo do trabalho contemporâneo, no qual a expressão e comunicação em uma segunda linguagem passa a ter inalienável valor (UNESCO, 2016).

A Internacionalização da Educação Superior é um conceito ainda jovem e sua evolução está migrando de uma transferência fragmentada e marginal de educação internacional, para um conceito abrangente que ultrapassa o sentido tautológico de fazer a mesma coisa de outra forma, mas amplia o conceito de ação (DE WIT, 2013; LEBEAU, 2018). Esta amplitude pressupõe o suporte das universidades de origem – mobilidade *outgoing* e destino – mobilidade *incoming* (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016). Cabe ressaltar, que neste modelo as IES valorizam tanto os espaços formais de aprendizagem (currículo, sala de aula, oferta de cursos e treinamentos, cursos de idiomas, monitoria, estágio, trabalho dentro do campus, etc.) quanto as relações informais que ocorrem entre a comunidade acadêmica nos espaços de convivência entre os estudantes nativos e internacionais dentro do campus, quando realizam trabalhos em grupo, trocam experiências culturais dos seus países por meio de debates significativos para reflexão de contextos distintos, compartilham os valores locais e criam um espaço de transformação no qual o estudante é o ator principal na construção de competências humanas no seu processo de formação.

Há de pensar que o professor está diretamente envolvido nos projetos de *IaH*, pois ele conduz os espaços formais de aprendizagem, prepara o plano de ensino, a bibliografia básica e complementar para desenvolver o programa da disciplina e as atividades em classe e extraclasse. Portanto, qualquer programa para *IaH* precisa agregar duas formas distintas e integradas de suporte, uma para os professores e outra para os estudantes.

No Brasil, a revitalização das redes de parcerias internacionais, em razão do novo programa de internacionalização lançado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em dezembro de 2017, o PrInt, demandou uma nova perspectiva para *IaH* para as universidades brasileiras. O principal objetivo do programa é a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização das IES públicas e privadas, sendo que as universidades contempladas pelo Edital receberão financiamento da Capes para a execução

dos projetos, com possibilidade de implementação de várias modalidades de bolsas no exterior, apoio ao estabelecimento e manutenção da cooperação internacional para fortalecimento das redes de conhecimento. As características apresentadas por esta política institucionalizam a internacionalização, tornando-a um indicador essencial aos programas de excelência brasileiros.

Destaca-se que entre os anos de 2018 e 2019, a Capes e o Canadá assinaram novos acordos com o CALDO, CBIE e CIC, permitindo que Editais voltados para seleção de estudantes e professores fossem criados, com diferentes objetivos e não apenas voltados para a pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se dentre estes, o Programa Capes/PrInt e *MITACS-Globalink*, em que serão oferecidas bolsas no exterior para estudantes brasileiros que tiverem seus projetos aceitos para cursar doutorado sanduíche, em universidades canadenses associadas à MITACS (*Mathematics of Information Technology and Complex Systems*) e o Programa de Formação de Professores de Educação Básica no Canadá, cujo Edital já prepara 30 professores para iniciar o curso no segundo semestre de 2019. Os países preveem a assinatura de mais cinco acordos ainda em 2019 (BRASIL, 2019b).

O Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) é outro programa de internacionalização brasileiro, que tem como principal objetivo oferecer oportunidades para a atualização de conhecimentos científicos, tecnológicos e acadêmicos e proporcionar maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira. O PDSE vem ofertando bolsas no exterior desde 2011, para doutorandos das IES públicas e privadas.

A justificativa para realização desta pesquisa se apoia no fato de que o esforço brasileiro de internacionalização pode ser um processo avaliado integrando as dimensões que envolvem a experiência acadêmica sob a percepção do estudante em mobilidade.

Dessa forma, o objetivo do presente estudo é descrever a percepção dos estudantes sobre o suporte para o desenvolvimento desta experiência, tanto na universidade de origem quanto de destino. A investigação buscará identificar entre os bolsistas do PDSE 2017/2018, o que as universidades brasileiras e canadenses estão fazendo pela *IaH* no que tange à internacionalização do currículo (tecnologias e comunicação bilíngue), e do campus (preparação, integração e acolhimento do estudante internacional).

Métodos

A pesquisa é de natureza aplicada e uma vez que o objetivo geral fundamentou-se em problema do qual se tem pouco conhecimento, pode ser classificada como exploratória quanto à sua finalidade (GIL, 2010).

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos – *Dynamic System Theory* (DST), surgiu de uma nova abordagem ao estudo da coordenação e controle do movimento, nas décadas de 70 e 80 (THELEN; SMITH, 1994, 2006), sendo utilizada para compreensão do processo de desenvolvimento da *IaH* em cada IES. Esta abordagem pressupõe que a internacionalização é composta por subsistemas que operam em diferentes níveis, porém todas as variáveis interagem continuamente entre si, sendo que ao fazê-lo modificam o impacto no sistema através do processo de auto-organização.

A DST enfatiza dois estados importantes de sistemas dinâmicos, o estado inicial como base em sua própria história que determina diferentes desenvolvimentos, até o estado final que é influenciado pelos níveis internos e externos da internacionalização (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007, p. 8 *apud* ZHOU, 2016).

Destaca-se, ainda, estudo realizado por Zhou (2016), na Universidade de Stockton, em Nova Jersey, sobre a abordagem dos sistemas dinâmicos na internacionalização da educação superior. Segundo a autora, existem pelo menos cinco níveis de internacionalização: global (mais amplo, tais como as habilidades essenciais para o cidadão do século XXI), nacional (reflete a conjuntura do país de origem do estudante), institucional (missão institucional, projetos e programas de cooperação internacional, demografia regional, cultural, econômica e desenvolvimento da comunidade), do programa (requisitos de internacionalização em várias disciplinas, como internacionalização em economia ou na educação) e o nível mais estreito e mais importante para o país de origem do estudante: o pessoal (atividades individuais e habilidades de internacionalização, como a instituição destino trabalha as atividades curriculares e extracurriculares para o desenvolvimento dos estudantes).

O nível pessoal, ou seja, a base da internacionalização, será o contexto de investigação do estudo. As ações relacionadas à amplitude da dimensão intercultural no contexto desta pesquisa foram definidas de acordo com as variáveis propostas por Zhou (2016), conforme o quadro a seguir.

Quadro 15.1 – Descrição dos componentes dinâmicos da internacionalização da educação superior

Componentes	Descrição	Outras Contribuições Teóricas
Propostas Por que internacionalização?	Metas e objetivos de internacionalização, como a missão ou o plano estratégico de internacionalização.	Almeida, Joana; Robson, Sue; Morosini, Marilia; Caroline, Baranzeli (2019). <i>Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South</i> . Robson, Sue; Almeida, Joana, & Schartner, Alina (2018). <i>Internationalization at home: time for review and development?</i>
Programas Onde necessitamos de internacionalização?	Áreas em que a internacionalização realmente acontece. Essas áreas precisam ou exigem envolvimentos e desenvolvimentos da internacionalização para alcançar suas funções ou objetivos novos ou existentes.	Beech, Suzanne E. (2018). <i>Negotiating the complex geographies of friendships overseas: Becoming, being and sharing in student mobility</i> . Heather Watkins & Roy Smith (2018). <i>Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home</i> .
Abordagem/Projetos Como o sujeito alcança a internacionalização?	Abordagens são métodos para alcançar os objetivos da internacionalização em vários programas. Descrevem e avaliam as maneiras pelas quais a internacionalização está sendo conceituada e implementada. As abordagens são resumidas e compostas por inúmeros projetos de internacionalização. Projetos são as atividades específicas de internacionalização e as mais diversas e dinâmicas também.	Deardorff, Darla K. (2015). <i>Intercultural competence: Mapping the future research agenda</i> . Wolff, Fabian & Borzikowsky, Christoph (2018). <i>Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets</i> .
Resultados Qual o alcance da internacionalização?	Produtos finais da internacionalização.	LeBeau, Ling Gao (2018). <i>A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning</i> . Söderlundh, Hedda (2018). <i>Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put Into Practice</i> .

Fonte: Zhou (2016). Adaptado pelos autores.

Coleta e análise de dados

A pesquisa foi submetida à revisão do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Brasília (UCB) e aprovada pelo Parecer nº 3.013.141/2018. A formulação das questões se apoiou na revisão bibliográfica realizada na base do ERIC – Institute of Education Science, conforme quadro 15.2, dando suporte à descrição de cada componente do quadro 15.1. O questionário foi desenvolvido pelo software *Survey Methods*, utilizando-se a escala Likert para estabelecer o padrão de respostas e ficou disponível no Grupo Fechado do Facebook, denominado Doutorado Sanduíche Canadá/Brasil 2018 e PDSE Capes 2018, entre os meses de abril e maio de 2019, com o objetivo de recrutar os doutorandos sanduíche brasileiros no Canadá. A análise dos dados foi realizada por meio da aplicação da técnica da estatística descritiva, frequências, médias, diferenças de médias e desvio padrão.

Quadro 15.2 – Base teórica para formulação das questões integrantes do Survey

Componentes	Literatura Revisada	Qual é a minha percepção sobre o suporte que recebi na IES brasileira e canadense para antes e durante o Doutorado Sanduíche?
Propostas Por que internacionalização? Metas e objetivos de internacionalização, como a missão ou o plano estratégico de internacionalização.	Brasil Almeida, Joana; Robson, Sue; Morosini, Marilia; Caroline, Baranzelli (2019). <i>Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South</i> . Robson, Sue; Almeida, Joana, & Schartner, Alina (2018). <i>Internationalization at home: time for review and development?</i>	Canadá O currículo das disciplinas que cursei na Faculdade específica do meu estágio, incorpora elementos de tecnologia para pesquisa, comunicação intercultural, bem como perspectivas de todo o mundo, para promover uma oportunidade de refletir sobre as habilidades humanas e os valores da cidadania global. A sala de aula é um espaço de integração de diversas culturas.
Programas Onde necessitamos de internacionalização? Áreas em que a internacionalização realmente acontece. Essas áreas precisam ou exigem envolvimentos e desenvolvimentos da internacionalização para alcançar suas funções ou objetivos novos ou existentes.	Beech, Suzanne E. (2018). <i>Negotiating the complex geographies of friendships overseas: Becoming, being and sharing in student mobility</i> . Heather Watkins & Roy Smith (2018). <i>Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home</i> .	A universidade oferece suporte acadêmico para desenvolvimento da comunicação em Inglês e/ou Francês. Existe, ainda, outras formas de acolhimento por mentores e inclusão em grupos de conversação com estudantes internacionais com objetivo de promover a interculturalidade no campus e fomentar as boas práticas de comunicação.

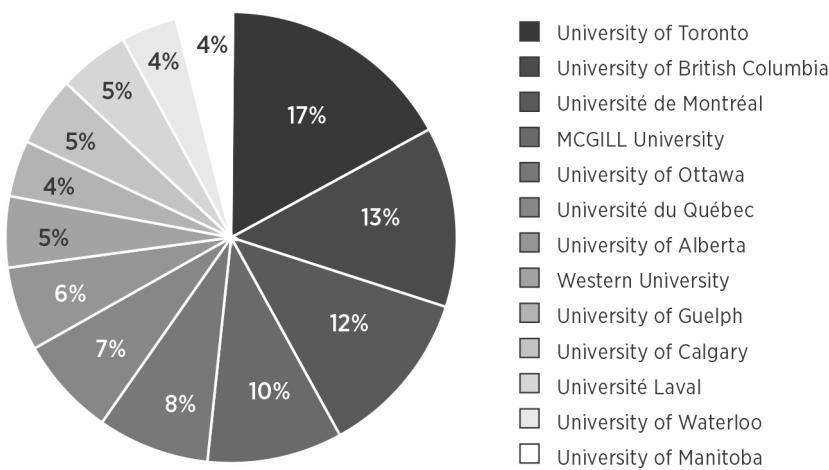
continua...

Componentes	Literatura Revisada	Qual é a minha percepção sobre o suporte que recebi na IES brasileira e canadense para antes e durante o Doutorado Sanduíche?		
Abordagens/Projetos	<p>Como o sujeito alcança a internacionalização?</p> <p>Abordagens são métodos para alcançar os objetivos da internacionalização em vários programas. Descrevem e avaliam as maneiras pelas quais a internacionalização está sendo conceituada e implementada.</p> <p>As abordagens são resumidas e compostas por inúmeros projetos de internacionalização. Projetos são as atividades específicas de internacionalização e as mais diversas e dinâmicas também.</p>	<p>Deardorff, Daria K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda.</p> <p>Wolff, Fabian & Borzikowsky, Christoph (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets.</p>	<p>A minha universidade possui um programa de <i>JaH</i> e participei de diversas atividades em comunidades e/ou outras universidades em minha cidade ou outra região, com o objetivo de aprender a conviver em espaços que precisam de interação e prática de habilidades básicas de articulação, em termos verbais e não verbais, para o desenvolvimento da comunicação em contextos distintos.</p>	<p>A universidade oferece oportunidade para integrar os alunos locais nativos e a comunidade diversa de alunos internacionais. A pós-graduação é privilegiada com programas que incluem a participação de estudantes em doutorado sanduíche em disciplinas curriculares e atividades extracurriculares.</p>
Resultados				<p>Qual o alcance da internacionalização?</p> <p>Produtos finais da internacionalização.</p>

Resultados e Discussão

O PDSE/2017-2018/Capes enviou ao Canadá 175 doutorandos entre os meses de julho de 2018 e janeiro de 2019, dentre os quais, 21 concordaram voluntariamente em participar da pesquisa. O gráfico 15.1 a seguir destaca as universidades que mais receberam estudantes (5 ± 23).

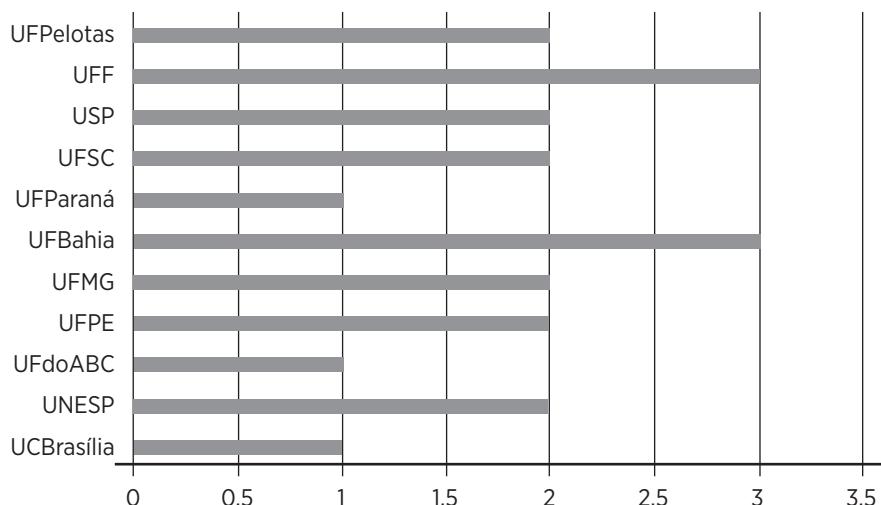
Gráfico 15.1 – Destino dos estudantes brasileiros no Canadá



Fonte: Capes (BRASIL, 2019b).

As 13 universidades acima destacadas receberam um total de 75% (n=131) de doutorandos em seus diversos Programas. O gráfico 15.2 indica quais as universidades de origem dos participantes da pesquisa.

Gráfico 15.2 – IES de origem dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa.

A expansão da literatura acadêmica brasileira examinando os valores e propósitos da internacionalização, processa acordos com a literatura canadense pertinente, que já vem expressando na última década uma crescente preocupação de que os objetivos éticos, pedagógicos e sociais da internacionalização da IES sejam ofuscados por objetivos econômicos (STEIN; ANDREOTTI; SUSA, 2019). Entretanto, Almeida *et al.* (2019) explicam que atualmente a *IaH* tornou-se uma prioridade estratégica na pesquisa do ensino superior, política e prática, embora ainda exista uma falta de clareza conceitual sobre seu significado, visibilidade, aplicações práticas e implicações em torno do que envolve a internacionalização dos “campi em casa”.

Neste contexto, destaca-se abaixo as principais percepções dos participantes sobre o que as universidades de origem estão fazendo para preparar e dar suporte aos doutorandos, na aquisição de habilidades e competências para realização do sanduíche no exterior por meio dos programas de *IaH*:

- 31% percebem que o programa não oferece disciplinas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de técnicas de pesquisa e softwares que auxiliam este processo. Compreendem, ainda, que a prática docente não privilegia a transversalização de conhecimentos entre disciplinas, sobre a história e o contexto entre diferentes países, diversidade e valores culturais;

- b) 54% entendem que não oportunizam a formação de grupos de pesquisa entre os doutorandos brasileiros e de IES internacionais que mantêm acordo de cooperação. Entendem que o currículo poderia oferecer espaços para o desenvolvimento da comunicação e expressão de idiomas;
- c) 46% não sabem se a universidade possui um programa de *IaH* e concordam que não existem atividades em parceria com outras IES locais que busquem a interação entre os doutorandos, com o objetivo de desenvolver habilidades básicas de articulação verbais e não verbais para a comunicação em contextos distintos;
- d) 46% percebem como positivo o suporte recebido do orientador, coorientador e professores sobre o desenvolvimento do estágio e/ou pesquisa, bem como da produção científica;
- e) 38% não percebem o apoio do escritório de internacionalização nas etapas de seleção da Capes para o PDSE. Compreendem, ainda, que não há valorização do estágio no exterior pelo programa e que a sua experiência, como egresso bolsista, não contribui com dados para a melhoria contínua dos processos intrauniversitários de internacionalização.

A literatura recente sobre as práticas institucionais em nível de programa em universidades que adotaram ações centradas no estudante e inclusivas de *IaH* (BEECH, 2018) e que também declararam compromisso com os avanços da internacionalização da educação superior, demonstra que as políticas internas que guiam seus projetos estão alinhadas com a política local (WATKINS; SMITH, 2018).

Como exemplo, o estudo de caso da Universidade de Malmö, na Suécia, apresentado por Söderlundh (2018), verificou que os documentos e relatórios que descrevem a internacionalização em nível de programa, consideram o conhecimento e a compreensão do estudante, e que este conhecimento é descrito como um novo conhecimento.

Destaca-se, ainda, que a IES sueca relaciona o termo “novo” com o conhecimento de culturas, religiões e condições de vida em países e regiões, bem como conhecimentos sobre relações internacionais e condições mundiais (como mudanças climáticas, desenvolvimento da saúde, fornecimento de energia ou pesquisa sobre paz e conflitos). Cabe ressaltar que não se trata de comparar a realidade das IES de países desenvolvidos como a Suécia, com a brasileira, porém, como destacam Miranda e Stallivieri (2017, p. 589):

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior é um tema cada vez mais recorrente nos fóruns internacionais de discussão sobre os rumos da educação mundial e, especialmente, nos últimos anos, no Brasil. Percebe-se que, mesmo presente nos mais privilegiados espaços de reflexão, com atores de alto poder decisório, o tema ainda precisa de amadurecimento, de sistematização de ações, e, principalmente, da elaboração conjunta de políticas públicas de Estado que possam dar um direcionamento para a internacionalização do sistema de Ensino Superior, viável e necessária para o Brasil. A exemplo de outros países, o Brasil também necessita escrever a sua política de internacionalização, com o objetivo de ser protagonista das mudanças do cenário da educação mundial e não apenas observador dos novos movimentos.

Acredita-se que as universidades brasileiras estão em processo de maturação e consolidação de projetos e práticas voltadas para a internacionalização. A literatura corrobora a ideia de que não existe uma única maneira ou ferramenta melhor para desenvolver programas de *IaH* e avaliar as atividades de internacionalização (DEARDORFF, 2018), pois certas ações são mais aplicáveis ao contexto particular de cada IES. Entretanto, não se pode desprezar a avaliação da internacionalização, mesmo sendo uma nova arena assumida pela educação superior, é também fenômeno crescente, existem muitos problemas e preocupações a serem discutidos pelas universidades (WOLFF; BORZIKOWSKY, 2018).

A tabela a seguir apresenta a análise das percepções dos doutorandos sobre algumas práticas de *IaH* nas universidades canadenses.

Tabela 15.1 – Percepções dos doutorandos sobre os programas e as práticas *IaH* nas universidades canadenses

Componentes de <i>IaH</i>	Concordo fortemente	Concordo	Não Concordo/ Nem discordo	Discordo	Discordo fortemente
#Tecnologia e pesquisa integradas nas disciplinas	38,46%	15,38%	30,77%	15,38%	0
#Suporte acadêmico para comunicação e expressão inglês/ francês	46,15%	30,77%	15,38%	0	7,69%
#Suporte para desenvolvimento da pesquisa	46,15%	23,08%	30,77%	0	0
#Acolhimento e integração com estudantes locais e estrutura do campus	30,77%	7,69%	46,15%	7,69%	7,69%
#Valorização dos resultados da pesquisa e da experiência internacional	38,46%	7,69%	7,69%	30,77%	15,38%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

A internacionalização do ensino superior no Canadá está acontecendo em ritmo acelerado. Uma manifestação da internacionalização é a matrícula crescente de estudantes internacionais em instituições canadenses. Há pouca pesquisa sobre as experiências dos doutorandos brasileiros no Canadá a partir de suas próprias perspectivas. Estudo realizado por Yan Guo e Shibao Guo (2017), com estudantes de nove países, demonstrou múltiplos entendimentos sobre internacionalização, entretanto concordam que é uma experiência positiva para o crescimento acadêmico e pessoal. Esta visão corrobora os achados da pesquisa, em que em média 40% dos componentes de *IaH* foram avaliados como um ponto forte das universidades. Apesar de 23,53% (n=4) dos participantes não terem respondido a algumas questões, pode-se dizer que existe uma percepção positiva sobre o suporte acadêmico oferecido pelas universidades canadenses. Entretanto, quanto à literatura sobre o tema, indicam alguns problemas persistentes, incluindo uma abordagem neoliberal que trata a internacionalização como uma estratégia de marketing, internacionalização limitada do currículo e lacunas entre a política de internacionalização e a experiência de estudantes

internacionais (LAMBERT; USHER, 2013; GUO; GUO, 2017).

A base teórica do estudo nos faz refletir sobre as variáveis dos componentes dos programas de *IaH* no que tange às propostas, aos programas, abordagens/projetos e resultados, propugnando a importância da qualidade do processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno. A avaliação da internacionalização e a formação de indicadores constituem um processo novo no contexto da gestão universitária, porém entende-se como necessários para que os programas compreendam e acompanhem as mudanças do sistema dinâmico e complexo no qual a internacionalização se materializa.

Considerações finais

A pesquisa buscou apontar implicações importantes no processo de desenvolvimento de um plano ou programa de internacionalização, em que a percepção do egresso bolsista no exterior possa contribuir com a avaliação de prioridades na implementação de um programa de *IaH*. Destaca-se que não existe um projeto padrão, em que modelos possam ser copiados e apresentem-se como inovadores sem considerar a realidade de cada IES. Compreende-se que é no contexto da universidade, com ações centradas no nível pessoal da internacionalização e nas políticas locais, que se pode conceber exitoso o desenvolvimento dos programas da internacionalização em casa.

Os resultados sugerem que a percepção do doutorando pode estar relacionada com as oportunidades que ele recebe durante sua permanência no exterior, o que pode contribuir no destaque internacional da IES. Outrossim, existem investimentos pessoais significativos até que a Capes recomende a candidatura do estudante para aquisição da bolsa de doutorado sanduíche no exterior. Um deles se refere à habilitação nos testes de proficiência linguística dos exames internacionais, nível B2, nos idiomas do país destino exigido pela primeira vez no Edital n. 047/2017. Para os doutorandos bolsistas do PDSE/2017-2018, este foi mais um desafio, além da pesquisa. A ressignificação dos espaços de ensino e aprendizagem oferecidos, em casa e no exterior, tornam-se cada vez mais essenciais para a internacionalização do campus. Pesquisas de grande prospecção que avaliem a experiência internacional são importantes para suprir as lacunas sobre a experiência internacional dos doutorandos bolsistas no exterior.

Referências

- AGNEW, Melanie; KAHN, Hilary E. Global learning through the difference. Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global learning. *Journal of Studies in International Education*, v. 21, n. 1, p. 31-49, 2017.
- ALMEIDA, Joana; ROBSON, Sue; MOROSINI, Marilia; BARANZELI, Caroline. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 200-217, 2019.
- BEECH, Suzanne E. Negotiating the complex geographies of friendships overseas: Becoming, being and sharing in student mobility. *Geoforum*, v. 92, p. 18-25, 2018.
- BRASIL. Ciência sem Fronteiras. *Bolsistas e Investimentos*. 2019a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo?>. Acesso em: 10 maio 2019.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior. *Acordo de cooperação internacional entre o Brasil-Canadá*. 2019b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8980-acordo-reafirma-cooperacao-brasil-canada>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- DEARDORFF, Darla K. Exploring the Significance of Culture in Leadership. New directions for student leadership. *Wiley Periodicals, Inc.*, n. 160, 2018.
- DE WIT, Hans. Internationalization of higher education: an introduction on the why, how and what. In: DE WIT, Hans. *An Introduction to higher education internationalization*. Milan, Italy: Centre for higher education Internationalization (CHEI), 2013.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara P.; SANTOS, Aline V. dos; OLIVEIRA, Lilian M. de. Programa Ciência sem Fronteiras: a tradução da política de internacionalização brasileira no Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n. 1, p. 16-39, 2016.
- GUO, Yan; GUO, Shibao. Internationalization of Canadian Higher Education: Discrepancies between Policies and International Student Experiences. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 5, p. 851-868, 2017.
- LAMBERT, Jacqueline; USHER, Alex. *Internationalization and the Domestic Student Experience*. Toronto: Higher Education Strategy Associates, 2013.

LEBEAU, Ling G. A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning. International Research and Review. *Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2018.

LIMA, Manolita C.; CONTEL, Fabio B. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

LUCE, Maria B.; FAGUNDES, Caterine V.; MEDIEL, Olga G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-340, 2016.

MANÇOS, Guilherme de R.; COELHO, Fernando de S. Internacionalização da Ciência Brasileira: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, v. 2, n. 2, p. 52-82, 2017.

MIRANDA, José A. A. de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

ROBSON, Sue; ALMEIDA, Joana; SCHARTNER, Alina. Internationalization at home: time for review and development? *European journal of higher education*, v. 8, n. 1, p. 19-35, 2018.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa de O.; SUŠA, Rene. Pluralizing Frameworks for Global Ethics in the Internationalization of Higher Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 49, n. 1, p. 22-46, 2019.

SÖDERLUNDH, Heda. Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put Into Practice. *Journal of Studies in International Education*, v. 22, n. 4, p. 317-333, 2018.

THELEN, Esther; SMITH, Linda B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press, 1994.

THELEN, Esther; SMITH, Linda B. Dynamic systems theories. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). *Handbook of Child Psychology*, 6th ed., v. 1, Theoretical Models of Human Development. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc. 2006. p. 258-312.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2016.

WATKINS, Heather; SMITH, Roy. Thinking Globally, Working Locally: Employability and Internationalization at Home. *Journal of Studies in International Education*, v. 22, n. 3, p. 210-224, 2018.

WOLFF, Fabian; BORZIKOWSKY, Christoph. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 49, n. 3, p. 488-514, 2018.

ZHOU, Jiangyuan. A Dynamic Systems Approach to Internationalization of Higher Education. *Journal of International Education and Leadership*, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2016.

CAPÍTULO XVI

Experiências de internacionalização desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL

Luís Paulo Leopoldo Mercado⁶¹
Eduardo Calil⁶²
Laura Cristina Vieira Pizzi⁶³

Introdução

A internacionalização da educação superior é um elemento de planos estratégicos de políticas externas dos países e organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco e das agências nacionais de fomento CNPq e Capes) devido à globalização e ao avanço do conhecimento como algo crucial para as economias levando à busca de estreitamento de laços acadêmicos, científicos e tecnológicos com outros países e formação de cidadãos capacitados para atuar em contextos globalizados (DE WIT *et al.*, 2005; KNIGHT, 2005; ALTBACH; KNIGHT, 2007; TREVISOL; FÁVERO, 2019; DEARDOFF *et al.*, 2012). Para Moreira e Ranincheski (2019, p. 1), internacionalização universitária é entendida como políticas voltadas para as áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos estabelecidas entre os países e as instituições de ensino superior.

61 Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
E-mail: luispaulomercado@gmail.com

62 Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
Email: eduardocalil@pq.cnpq.br

63 Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
E-mail: lauracvpizzi@gmail.com

A internacionalização busca fortalecer as atividades de cooperação internacional que reforçam os elos da solidariedade, cooperação e intercâmbios entre instituições nacionais e estrangeiras, envolvendo produção do conhecimento, circulação de ideias, divulgação científica e elaboração de produtos e tecnologias. O principal objetivo da internacionalização é a consolidação do ambiente acadêmico internacional, melhorando a qualidade da pesquisa.

A internacionalização “vem sendo assumida cada vez mais, com um amplo conjunto de políticas, estratégias, ações e atores, levando à cooperação entre universidades que acontece em uma sociedade marcada pela globalização e por práticas educativas transnacionais” (SOUZA, 2019, p. 237). Para Miranda, Bischoff e Stallivieri (2019, p. 729), a internacionalização é “uma necessidade de sobrevivência no atual contexto da educação superior, que pode ser percebido na crescente atenção dada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) aos seus processos de internacionalização.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008) aponta algumas tendências para o ensino superior: a) o estabelecimento de acordos mútuos para o oferecimento de programas educacionais entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento; b) o crescimento do segmento de mercado internacional; c) atração de talentos e retenção de mão de obra especializada em países desenvolvidos; d) cursos de formação rápida em países desenvolvidos, o que fomenta uma internacionalização verticalizada e organizada pela padronização e dominação científica e tecnológica.

A Capes, no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) dispõe de orientações para a concretização da internacionalização nos espaços universitários. Salienta a importância das parcerias internacionais na produção e disseminação do conhecimento na sociedade globalizada (BRASIL, 2010).

No contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação, o Documento da Área 38 – Educação da Capes prevê atender as metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG),

[...]estimulando o aumento da participação da comunidade acadêmica brasileira na produção científica mundial, de forma a ter o domínio do conhecimento internacionalmente construído, aproveitando ideias desenvolvidas no exterior, divulgando à comunidade acadêmica global os resultados originais produzidos por pesquisas realizadas no Brasil e ampliando no país a compreensão e a sensibilidade de sua população em relação a outros contextos e culturas no cenário planetário. (BRASIL, 2019).

A estratégia 12.12 da meta 12 do Plano Nacional de Educação prevê “a consolidação e ampliação de programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação em nível superior” (BRASIL, 2014, p. 74).

Na meta 14 – acesso a pós-graduação *stricto sensu*/ampliação do número de titulados (BRASIL, 2014), identificamos três estratégias voltadas à prática de internacionalização das IES:

14.9 - Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fornecimento de grupos de pesquisas.

14.10 – Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

14.13 – Aumentar qualitativamente e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira.

As justificativas para se pensar e trabalhar a internacionalização na melhoria da qualidade do ensino superior e consequentemente da pós-graduação, envolvem o aumento do impacto na pesquisa, a maior produtividade dos pesquisadores, maior interação internacional dos estudantes, aumento do nível de inserção internacional dos docentes, ampliação do alcance do ensino/pesquisa e na expansão da base de conhecimentos nacional – introdução da dimensão internacional nas atividades curriculares e de pesquisa.

A internacionalização do ensino superior envolve diferentes processos e aspectos das universidades: currículo, investigação, abertura de câmpus universitários, oferta da educação a distância, mobilidade acadêmica, exigindo exercício da interculturalidade, solidariedade entre os povos e integração de pesquisa e conhecimentos.

Nos últimos anos, as estratégias para internacionalizar as IES brasileiras ganharam investimentos significativos através de programas federais de fortalecimento da mobilidade acadêmica tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação e pesquisa, destacando-se o Programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo Decreto-Lei n. 7.642/11 (BRASIL, 2011) e o PrInt Capes.

A internacionalização é um dos indicadores de avaliação das IES e programas acadêmicos e da trajetória de pesquisadores e docentes. Os principais

rankings internacionais do ensino superior⁶⁴ consideram a internacionalização da produção científica internacional um indicador de alta avaliação para as denominadas “Universidades de Classe Mundial”.

Além disso, na avaliação quadrienal dos Programas de Pós-Graduação (PPG) pela Capes, a internacionalização se constitui como uma nova missão da universidade e elemento impactante na avaliação. Na ficha de avaliação da Capes (Seminário Meio Termo), no quesito que se refere à internacionalização são considerados os seguintes pontos: política de internacionalização por parte do PPGE, estabelecendo metas e formas de acompanhamento; publicação de docentes em periódicos acadêmicos estrangeiros e/ou em coautoria com pesquisadores estrangeiros, ainda que em periódicos nacionais; experiências no exterior de pós-doutoramento, professor visitante ou estágio de pesquisador sênior; mobilidade docente de/para universidades estrangeiras; doutorandos sanduíches no conjunto dos doutorados; participação de docentes em redes internacionais de pesquisa (BRASIL, 2019).

A internacionalização no contexto da UFAL

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é a maior instituição de ensino superior e de pesquisa em Alagoas. A internacionalização é uma das suas prioridades, tendo a Assessoria Internacional (ASI) como órgão responsável por todas as relações estabelecidas entre a UFAL e instituições de âmbito internacional, que abrangem acordos de cooperação, envolvendo pesquisas conjuntas, intercâmbios de estudantes e organização de eventos, visitas de personalidades internacionais à UFAL e representação desta em territórios estrangeiros.

Um dos objetivos da política institucional na área de cooperação internacionalização da UFAL, regulamentada no Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da UFAL na Resolução Consuni n. 16/2018 (UFAL-CONSUNI, 2018), é a capacitação de recursos humanos e técnicos através do intercâmbio de experiências. A ASI divulga e promove a conscientização da importância das atividades de cooperação internacional para a UFAL e trabalha também para a inserção internacional da UFAL, estabelecendo o diálogo e a política com outras IES, institutos de pesquisa e órgãos governamentais. Apoia as iniciativas de docentes, pesquisadores, técnicos administrativos e es-

⁶⁴ Academic Ranking of World Universities (ARWU), The Top 200 World University (THE-QS), World University Rankups Times Higher Education (THE-TR) e World University Rankings – Top Universities (QS).

tudantes da UFAL em projetos conjuntos com instituições internacionais.

Nos Programas da Capes, a UFAL participa dos programas:

- *Programa de Estudantes* – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que envolve a concessão de bolsas de doutorado pleno a docentes universitários, pesquisadores e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento visando ao aumento de qualificação necessária para que o estudante possa contribuir para o desenvolvimento de seu país;
- *Programa Professor Visitante do Exterior (PVE)*, que incentiva a realização de visitas de curta, média e longa duração a IES brasileiras e por docentes e pesquisadores atuantes no exterior, cuja formação e experiência profissional representem uma contribuição inovadora para cursos de doutorado brasileiros;
- *Licenciaturas Internacionais (PLI) - Portugal* – seleção para projetos de graduação sanduíche para estudantes de cursos de licenciaturas das áreas de Biologia, Física, Matemática, Química e Português no âmbito do PLI-Portugal, com vistas a valorizar e estimular a formação de professores de educação básica no Brasil. No Programa das Licenciaturas Internacionais em Portugal e França, foram enviados docentes e estudantes da UFAL para estudar em universidades europeias;
- *Pró Mobilidade Internacional Capes e Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)* – com vistas a incentivar a mobilidade docente e discente internacional entre os países e as instituições participantes da AULP, contribuindo para a inclusão tecnológica e científica dos países africanos e asiáticos de língua oficial portuguesa.

A UFAL possui vários Programas de Bolsas Internacionais: Bolsas Ibero-Americanas, Erasmus Mundus, Bolsas Luso-Brasileiras, Programa TOP China, Fórmula Santander, Ciência sem Fronteiras (CsF) e vários convênios internacionais com países e universidades⁶⁵. Participa nos Programas de

⁶⁵ Alemanha (Technische Universität Braunschweig, Universität Bonn e University of Cologne), Angola (Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica de Angola, Universidade Agostinho Neto), Cabo Verde (Direção Geral do Ensino Superior e Ciência), Chile (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), Colômbia (Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Cooperativa de Colombia), Coreia do Sul (Pukyong National University), Cuba (Universidad Agraria de La Habana, Universidad de la Habana), Espanha (Instituto Español de Oceanografía, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidade Rey Juan Carlos, Universidade de Valencia e Fundação Universidade-Empresa de Valencia), Universidade de Sevilla, Universidad de Vic, Universidad de Extremadura, Universitat Jaume I, Universidade Nacional de Educação a Distância, Universidade de Barcelona), Estados Unidos (Universidade de Reading), Georgia (Instituto de Geofísica de Michael Nodira), Guiné-Bissau (Instituto Superior Politécnico Benhôblô), Índia (Governo Indiano), Israel (Universidade Ben-Gurion do Negev, Universidade de Tel Aviv), Itália (Università Degli Studi di Ferrara, Università Degli Studi di Messina, Universidade de Girona, Università de-

Internacionalização da Fullbright em várias áreas de conhecimento, incluindo as Humanidades e estimular a formação de redes de pesquisas internacionais.

Outra ação impactante foi a criação do Grupo de Relações Internacionais de Alagoas (GRIAL), para estimular o intercâmbio internacional, envolvendo a Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e UFAL que estabeleceram acordo de cooperação acadêmica e científica com foco na internacionalização dos currículos.

O objetivo do GRIAL, com a participação dos assessores de relações internacionais das três instituições, é desenvolver e fomentar uma ampla e eficaz colaboração científica, acadêmica e logística, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção de ações de intercâmbio acadêmico internacional para fortalecer a mobilidade acadêmica, as parcerias internacionais e a internacionalização dos currículos.

Internacionalização do PPGE/UFAL

A internacionalização na pós-graduação e na pesquisa da UFAL está relacionada principalmente ao *stricto sensu* e efetiva-se em razão da oferta de licença a docentes para realizar estudos no exterior, a vinda de docentes estrangeiros para orientação de dissertações e teses, participação de bancas de mestrado e doutorado, oferta de bolsas para estudantes cursarem doutorado sanduíche. A UFAL vem atendendo de forma pontual aos principais objetivos da internacionalização da Capes (2019) na consolidação de convênios e programas conjuntos, participação em redes internacionais de universidades e participação em editais de internacionalização de agências de fomento.

No PPGE/UFAL as principais ações visam à difusão da produção científica e à cooperação interinstitucional, tendo em vista ampliar o impacto institucional da UFAL no cenário internacional. Existem investimentos nas parcerias institucionais e política linguística atendendo às necessidades dos PPG da UFAL na sua política de parcerias e receber estudantes estrangeiros nos programas da UFAL.

gli Studi di Pavia, Università di Roma (Sapienza), Università degli Studi di Sassari, University of Basilicata), Moçambique (Universidade Pedagógica), Nicarágua (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua), Portugal (Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Universidade do Algarve, Universidade do Porto, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora, Universidade de Coimbra, Universidade da Beira Interior, Instituto Superior da Maia, Instituto Piaget, Instituto Politécnico de Santarém, Universidade de Madeira, Universidad Portucalense), Reino Unido (Newcastle University), Rússia (New Economic School, Centro Hidrometeorológico da Ciência e da Pesquisa, Universidade de São Petersburgo), Uruguai (Universidad de la República).

No contexto dos PPG algumas dificuldades estão postas em relação à internacionalização priorizada nos documentos da Avaliação da Capes: dificuldade de docentes obterem a formação plena no exterior; adequação da carga horária e calendário acadêmico para atividades internacionais; não disponibilidade de recursos financeiros para atividades de internacionalização.

O PPGE da UFAL tem metas e indicadores de internacionalização presentes na sua cultura institucional, mas não plenamente implementados: professores visitantes e pós-doutores estrangeiros; percentual de docentes do quadro permanente que são estrangeiros; projetos de cooperação internacional; artigos publicados em periódicos com JCR; artigos publicados em coautoria estrangeira; percentual de aulas ministradas em outro idioma; percentual de estudantes estrangeiros matriculados regularmente na IES; percentual de estudantes estrangeiros regulares na pós-graduação; percentual de estudantes estrangeiros temporários na pós-graduação; obtenção de dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira; estudantes da pós-graduação em disciplinas lecionadas em idioma estrangeiro.

Muitas destas metas dependem de Programas da área de Cooperação Internacional no âmbito da Capes, que financia as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial, desenvolver centros de ensino e pesquisa brasileiros com o retorno dos bolsistas do exterior, ampliando o acesso de pesquisadores brasileiros a centros internacionais de excelência e o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior. Propicia maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira, além de auxiliar no processo de internacionalização do ensino superior e da ciência, tecnologia e inovação brasileiras.

Como o PPGE está na área das Humanidades, poucas ações envolvem programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. Os projetos financiados envolvem financiamento de missões de trabalho (intercâmbio de docentes), bolsas de estudo (intercâmbio de estudantes), além de recursos para o custeio das atividades do projeto; parcerias universitárias binacionais entre universidades e instituições de pesquisa e centros de pesquisas, aumento do intercâmbio de estudantes de graduação, além de fomentar o intercâmbio de estudantes de pós-graduação e professores.

Desde 2011, o PPGE está ampliando as atividades de intercâmbio e cooperação internacional com universidades portuguesas e espanholas, vinculadas ao Programa Erasmus Mundus da Comunidade Europeia, do qual a UFAL é participante.

As iniciativas internacionais se caracterizam pela realização de estágio pós-doutoral em reconhecidas instituições estrangeiras⁶⁶ por pesquisadores do PPGE, bem como de convênios de intercâmbio e cooperação técnica, entre outras parcerias, com intercâmbio com instituições do exterior.

O PPGE/UFAL integra um conjunto de redes de pesquisa formada pelas instituições/redes: DEPI - FES Aragón UNAM; IPN - ESCA Sto. Tomás; Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM); Red CHISUA – Colombia; Red Distrital de Docentes Investigadores de Bogotá (REDDI); Red de Investigación Educativa de Misiones (REDINE) – Argentina. Participa com a Universidade do Minho na organização e oferta do Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (SLBEI) e do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação (CLABIE), realizados alternadamente na UFAL e em Portugal.

O PPGE/UFAL vem se caracterizando como um espaço cada vez mais intercultural e multicultural, sobretudo pelo fortalecimento da Lusofonia que tem sido uma marca profunda das relações entre pesquisadores portugueses e brasileiros no PPGE. A presença de estudantes moçambicanos no doutorado e portugueses no Programa Pós-Doutorado/PNPD fortalece os princípios da internacionalização e solidifica as relações multiculturais e interculturais. Ressalta-se ainda a presença nos Congressos de Pedagogia e no Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) de pesquisadores estrangeiros que, além de proferirem conferências centrais, ministram minicursos sobre interações entre grupos de pesquisa e autores estrangeiros, o que favorece o conhecimento de outras realidades culturais.

No fortalecimento da perspectiva da internacionalização em casa do PPGE, os docentes discutem em suas disciplinas autores estrangeiros em seus próprios idiomas e com obras de relevância, realçando categorias centrais para estudos comparados e analíticos visando ao aprimoramento e à construção de concepções científicas e educacionais mais abrangentes e globais. Essas discussões se caracterizam segundo o intercâmbio oriundo da relação entre grupos de pesquisa, desde os Estágios de Pós-Doutoramento de vários docentes do PPGE, em todas as suas linhas de pesquisa.

Apesar de alguns docentes já contarem com o Estágio de Pós-

⁶⁶ Portugal, Espanha, Uruguai, França, Itália, Estados Unidos, nas seguintes instituições: Université Rennes 2, Université de Provence, Université Cergy-Pontoise (França), Universidad de Valencia (Espanha), Universidade da República (Uruguai), École Normal e Supérieur e Lettres & Sciences Humanes (Paris III), Universidade Aberta do Porto, Oxford University, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa (Portugal), Università degli Studi di Firenze (Itália).

Doutoramento, desde o início do PPGE, em 2001, existe um constante fluxo de docentes para pós-doutoramento em diversas instituições internacionais, o que vem reforçando a parceria entre grupos e linhas de pesquisa com IES nacionais e de outros países. As cooperações acadêmicas nacionais e internacionais do PPGE, com destaque para as parcerias ou ações solidárias com outras IES do estado de Alagoas, são, também, resultado das mais diversas interações oriundas da formação continuada dos docentes na forma do Estágio Pós-Doutoral. Destacamos a realização de Estágio Pós-Doutoral de docentes do PPGE no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille (França), no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), na Universidade de Bristol (Inglaterra), na Universidade do Porto (Portugal).

Contamos também com parcerias integradas no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com doutorandos em estágio sanduíche, nas seguintes universidades: Université Cergy-Pontoise, École Mutations et Apprentissages, Institut des Textes et Manuscrits Modernes, com dois estudantes de doutorado; Universidade do Porto e Universidade de Évora, com um estudante de doutorado em cada, além de pesquisas, seminários e congressos sobre inclusão e diversidade, junto à Universidade de Barcelona, Universidade do Chile, Universidade do Minho, Universidad Rio Negro (Argentina), Université de Lille, Université Paris 13 (França).

Existe uma articulação permanente por meio de organização e publicação conjunta de artigo em livros impressos e digitais com outros países. Também a participação de bancas e em eventos luso-brasileiros com comunicações orais, mesas redondas e como debatedoras em temáticas que envolvem pesquisas realizadas no PPGE; participação de Rede de Pesquisa que envolve Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e as Universidades de Coimbra e de Braga.

Existe parceria com o Fórum de Gestão do Ensino Superior (FORGES) com inserção em todos países e regiões de língua portuguesa e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A presidente da FORGES participou de bancas e de um seminário no PPGE.

A representação do PPGE em eventos internacionais é muito ampla nos simpósios internacionais, mesas redondas, nas publicações nos espaços dos quais os docentes participam no exterior, com a *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE)* - Lisboa/Portugal e simpósios organizados pelo grupo do *Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE)*, com participação de pesquisadores franceses, brasileiros e portugueses.

No contexto do PPGE, é necessário a ampliação das ações de internacionalização da Capes além do PrInt⁶⁷, para que os PPGE consigam atender aos critérios mínimos de internacionalização: apoio e a promoção de intercâmbio científico entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros e a mobilidade acadêmica entre os países; apoiar projetos de pesquisa básica e aplicada contendo um potencial de transferência de inovação e tecnologia.

Experiências de Internacionalização no contexto do PPGE

Serão apresentadas quatro experiências de docentes pesquisadores do PPGE/UFAL, que mostram diferentes perspectivas de internacionalização na pós-graduação.

A docente Laura Pizzi iniciou a carreira em 1991, em plena implantação das políticas neoliberais no Brasil. Nesse período, que perdurou até 2003, foi notório o escasso investimento no processo de internacionalização da pesquisa brasileira, com relevante repercussão nas áreas das Ciências Humanas, que não receberam atenção prioritária, incluindo a Educação. Um dos motivos foi o desenvolvimento tardio da sua Pós-Graduação em Educação e cujo centro ainda se concentrava nas regiões Sudeste e Sul.

Apesar dessas dificuldades, no ano de 2000, realizou um período de experiência internacional na *School of Education* (Universidade da Califórnia), em Berkeley (EUA) como *visiting scholar*. Como recém-doutora, essa experiência internacional teve grande impacto sobre o desenvolvimento posterior das pesquisas junto ao grupo Currículo, Atividade Docente e Subjetividade, criado em 2005 e por ela liderado. Foi durante esse período na Universidade de Berkeley, que teve uma mudança significativa no seu referencial teórico, pela participação em grupo de pesquisa interdisciplinar, além de adquirir fluência em inglês (escrita, fala e leitura), que abriram outras portas posteriormente.

Durante o período que atuou no PPGE, desde 2003, assistiu ao crescente investimento financeiro na pesquisa nacional, inclusive na área das Ciências Humanas. E, pela primeira vez em muitos anos, houve uma oportunidade real de internacionalização da Educação, especialmente por meio de financiamento de projetos interinstitucionais de pesquisa e de bolsas de doutorado sanduíche e de pós-doutoramento.

⁶⁷ Programa Institucional de Internacionalização – Capes PrInt com objetivo de fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas, além dos objetivos da internacionalização.

Em 2012, por meio da colega do PPGE, Maria das Graças Loiola, que havia feito um estágio pós-doutoral na Itália, por intermédio de um acordo de cooperação estabelecido entre a UFAL e a Universidade de Florença (UNIFI), na Itália, teve contato com docentes vinculados ao Departamento de Formação, Língua, Intercultura e Psicologia da Universidade de Florença, em particular, com a Dra. Giovanna Del Gobbo, que em 2012, aproveitando sua estadia no Brasil, foi convidada a participar de um seminário na UFAL, o que possibilitou estruturar um possível estágio de pós-doutoramento com ela na UNIFI.

A docente destaca que o estabelecimento desses acordos interinstitucionais entre universidades brasileiras e universidades estrangeiras são fundamentais para o processo de internacionalização da pesquisa. São o primeiro passo para que as atividades de cooperação possam se desenvolver formalmente na pós-graduação.

Assim, no ano de 2013, por meio de uma bolsa de estágio pós-doutoral sênior concedida pela Capes, passou um ano com a doutora Giovanna Del Gobbo, desenvolvendo pesquisa sobre a inserção de crianças estrangeiras, fruto das migrações, na rede pública de ensino de Florença e na região da Toscana. Durante a estadia na UNIFI, teve a oportunidade de participar de uma pesquisa desenvolvida junto a países africanos, por meio da Cátedra Transdisciplinar da Unesco em Desenvolvimento Humano e Cultura da Paz, sediada na UNIFI. Essas experiências produziram artigos, na maior parte produzidos conjuntamente, publicados tanto no Brasil quanto na Itália. Além dos artigos e das pesquisas em comum, a doutora Giovanna Del Gobbo também participou na UFAL de bancas de defesa de mestrado e doutorado dos/as orientandos/as da docente, além de ter tido a oportunidade de participar de uma de suas bancas de doutorado na UNIFI.

Também durante o estágio pós-doutoral na UNIFI, conheceu as pesquisadoras Glenda Galeotti, da UNIFI, com quem publicou um artigo, e Caterina Benelli, da Universidade de Messina (UNIME). Durante o estágio pós-doutoral, realizou um seminário na UNIME, a convite da doutora Caterina. Em 2014, já de volta às atividades regulares na UFAL, estabeleceu um acordo de cooperação internacional com a Universidade de Messina, para oficializar o intercâmbio científico também com a professora Caterina Benelli.

Em 2015 o PPGE recebeu a visita da pesquisadora Caterina Benelli na UFAL, que fez seminários com o grupo de pesquisa e participou de mesa no Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL). Em 2016 foi planejada uma estadia da pesquisadora Benelli na UFAL através de bolsa de professora visitante solicitada à Capes, mas que nunca foi concedida, não sendo possível dar andamento mais intenso às atividades de pesquisa conjunta, em razão dos cortes na educação daquele ano.

Desse período em diante, a docente continuou desenvolvendo atividades e produções em conjunto, mas com poucas possibilidades de dar andamento ao desenvolvimento de pesquisas de maior envergadura. Essa parceria tem oportunizado publicações em conjunto e traduções de artigos para o português. No entanto, os projetos interinstitucionais da UFAL com a UNIFI e a UNIME precisam ser renovados e é necessário a captação de recursos para que seja viabilizada a ida e a volta dos pesquisadores diretamente envolvidos, para que o intercâmbio se consolide, para além das vontades individuais. Os vínculos científicos e pessoais estão solidificados, mas necessitam de apoio financeiro para continuarem produtivos e consistentes.

O docente Eduardo Calil, pesquisador do CNPq está à frente de parcerias internacionais há quase duas décadas, vinculadas ao Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), no qual é coordenador.

Entre 2003 e 2004, em seu primeiro estágio de pós-doutoramento (Bolsa CNPq), atuou junto aos pesquisadores franceses, tendo como supervisora de estudos a pesquisadora Almuth Grésillon, do *Institut des Manuscrit Modernes*, ITEM (*Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS*). Nesse mesmo período, Grésillon também acompanhou o doutorado sanduíche da atual pesquisadora do LAME, Cristina Felipeto (Bolsa Capes). Como produtos diretamente relacionados a esse primeiro momento, foram publicados dois artigos científicos (CALIL, 2003; CALIL; FELIPETO, 2006) na importante revista francesa *Langage et Société*.

Em 2009, durante seu segundo pós-doutoramento em Paris, por meio do projeto “Processos de escritura em ato: elementos para uma discussão teórico-metodológica”, financiado pela Capes, estabeleceu parceria com a pesquisadora francesa Catherine Boré, do *Laboratório Modèles, Dynamiques, Corpus* (MODYCO), Universidade *Paris Ouest Nanterre La Défense* e do Laboratório *École, Mutations, Apprentissages* (EMA) da *Universidade Cergy-Pontoise* (UCP). Dentre as ações mais relevantes, destaca sua atuação como professor-visitante no EMA (2011) e a visita da pesquisadora Catherine Boré (Bolsa CNPq), atuando por três meses junto aos estudantes e pesquisadores do PPGE e do LAME, além de ter coorientado a dissertação de Kariny Louizy Silva Amorim (2011).

Entre 2014 e 2015 foram realizados dois pós-doutorados sanduíches pelas ex-alunas, hoje professoras de IES e pesquisadoras do LAME, Lidiane Evangelista Lira e Kall Anne Amorim Braga, com bolsa CNPq e Capes, respectivamente. Outros resultados dessa parceria internacional foram: Calil e Boré (2013); Boré e Calil (2013); Calil, Boré e Amorim (2014); Boré, Calil e Amorim (2015); Calil e Boré (2015).

Logo após sua visita à Universidade de Harvard (2014), com o apoio da Fundação Fulbrighte Capes, o docente deu início à primeira fase do novo projeto de cooperação internacional com pesquisadores portugueses, financiado pelo CNPq: Projeto Inter Writing (Escrita em tempo e espaço real: Estudo contrastivo com alunos brasileiros e portugueses recém-alfabetizados). A segunda fase desse projeto foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Alagoas – FAPEAL (2017-2019) e alguns resultados estão publicados em Pereira, Coimbra e Calil (2017), Calil e Pereira (2018), Santos *et al.* (2018), Carvalho *et al.* (2018).

No início de 2018 começou a parceria com a pesquisadora inglesa Debra Myhill, do *Centre for Research in Writing* (Universidade de Exeter/Reino Unido). Com o apoio da British Academy, por meio do Programa de Mobilidade Newton Fund, foi desenvolvido o projeto *Dialogue and Erasure: study of (meta) linguistic comments of Brazilian students when they write a text together*.

Durante sua execução, possibilitou-se tanto o aprofundamento dos estudos do docente sobre as atividades metalingüísticas em crianças recém-alfabetizadas quanto à formação de pesquisadores e estudantes brasileiros, com a vinda da pesquisadora Myhill, em março de 2019, durante a 4^a Jornada Internacional do Manuscrito Escolar, promovida pelo PPGE e pelo LAME.

Está em fase de redação final o artigo *Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: The prevalence of the graphic-spatial dimension in metalinguistic activities*, a ser submetido ao periódico *Linguistics and Education*. As pesquisadoras Debra Myhill e Luísa A. Pereira, e suas respectivas equipes de investigadores, estão atuando como colaboradoras no projeto M-Gratex (*Metalinguistic activities in the teaching of Grammar and textual production*), financiado pelo CNPq (Edital Universal, 2018). Esse estudo terá a duração de três anos e irá trazer novas possibilidades de parceria e expansão da rede de cooperação internacional promovida pelos pesquisadores do LAME.

A docente Lenira Haddad também tem longo tempo de inserção internacional. Sua inclusão em importantes grupos de pesquisa no campo da educação infantil no Brasil, seja na FFCLRP/USP (1978-1979), sob a liderança de Clotilde Rosseti-Ferreira, na Fundação Carlos Chagas (1986-1994), sob a coordenação de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, ou na FEUSP (1992-2004), sob a coordenação de Tizuko Mochida Kishimoto, e a realização de doutorado sanguíne na Universidade de Gotemburgo, Suécia (1993-1994), abriram caminhos para a internacionalização que se concretizou na Universidade Federal de Alagoas, desde seu ingresso em julho de 2006.

O doutorado sanduíche que realizou na Universidade de Gotemburgo, em especial, teve grande impacto na sua carreira acadêmica posterior. Sua tese de doutorado sobre o sistema de educação infantil nos países escandinavos teve repercussão junto a organismos internacionais, tais como Unesco e OCDE, culminando no convite à participação no projeto *Starting Strong*, coordenado por John Bennett, para realizar um estudo da arte dos sistemas de educação infantil numa perspectiva sistêmica, envolvendo diversos países membros da OCDE e Unesco (HADDAD, 2002). Sua participação no projeto *International Enciplodeiaon Early Childhood Careand Education* – parte Brasil, a convite de Moncrieff Cochran e Rebecca News, publicada em 2006, a qual envolveu 10 países: Austrália, Brasil, China, República Tcheca, França, Itália, Japão, África do Sul, Suécia e Reino Unido, também decorre dessa inserção internacional. Além disso, é nessa ocasião que estabelece parceria com Jytte Juul Jensen, do VIA College University, Aarhus, Dinamarca, que permanece até o presente momento.

Desde o início da sua vida acadêmica na UFAL é pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas que, por sua vez, sedia a Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente. Vinculada a esse centro de pesquisa, participou da pesquisa temática comum e desenvolveu pesquisa longitudinal intitulada “Representações sociais de estudantes de Pedagogia do trabalho do/a professor/a de educação infantil”, em parceria com duas outras universidades, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no período de 2007 a 2014.

Essa pesquisa recebeu auxílio do CNPq em dois projetos, na fase inicial, quando a pesquisa se volta aos ingressantes, e na fase final, quando se volta aos formandos. Na busca de aprofundamentos metodológicos para análise dos resultados da fase inicial e aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados na fase final, realiza pós-doutorado na Universidade Aix-Marseille em 2011, sob a orientação de Themis Apostolidis, diretor do Laboratoire de Psicología Social da referida universidade.

Nessa ocasião em que esteve na França realizou levantamento dos principais grupos de pesquisa que se ocupavam do tema da profissionalização do/a profissional de educação infantil, resultando na publicação de artigo (HADDAD, 2013). Ainda durante a realização do estágio pós-doutoral é convidada pela Unesco/França a realizar uma pesquisa que trouxesse uma atualização da integração das instituições de educação infantil no sistema de ensino, com ênfase no impacto da globalização, ocasião em que propõe uma leitura diferenciada

entre abordagens integradas de educação infantil e integração das instituições de educação infantil no sistema de ensino (HADDAD, 2016).

Encantada com o avanço de abordagens metodológicas sobre profissionalismo na educação infantil em âmbito internacional que dão voz aos que estão diretamente envolvidos com o campo, propõe a sua colega Jytte Juul Jensen a realização de uma réplica da sua pesquisa no Brasil, convidando-a para ser a consultora da pesquisa. Assim, desenvolve no período de 2015 a 2018 o projeto de pesquisa *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem via videografia*, utilizando uma abordagem visual inovadora para a geração de dados desenvolvida por sua colega dinamarquesa, o qual recebeu financiamento do CNPq e FAPEAL. A pesquisa envolveu a produção de dois filmes sobre o cotidiano da educação infantil nos dois países, Dinamarca (HADDAD; JENSEN, 2017) e Brasil (HADDAD, 2019), além de artigos (JENSEN; HADDAD, 2018; HADDAD, 2019) e viagens das duas pesquisadoras em ambos os países.

No período de fevereiro a abril de 2017, realiza estágio docente na Universidade de Évora, com a intenção de conhecer o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna português (MEM). Nesse período estabelece parceria com duas professoras da referida universidade, Isabel Bezelga, diretora do Curso de Teatro, e Maria Assunção Folque, diretora do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, envolvendo vários projetos:

- a concepção da I Jornada Internacional sobre formação de professores/as de educação infantil, que se realizou na UFAL, em maio de 2017, e sua segunda edição será na Universidade de Évora, em 2020;
- a organização do dossiê “A formação dos profissionais de Educação Infantil”, publicado pela revista Poiesis em 2018;
- doutorado sanduíche de duas doutorandas: Janaila Silva em 2017 e Jeane da Costa Amaral em 2018, além de coorientação de tese;
- e a concepção de um projeto de pesquisa e extensão intitulado “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre fazeres e saberes das comunidades penedense e eborense”, que está caminhando para a terceira fase.

O referido projeto se realiza na cidade de Penedo, Alagoas, e envolve parcerias em três instâncias de ambos os países: municipal, entre o município de Penedo e a Câmara Municipal de Évora; acadêmica, entre a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade de Évora, e patrimonial, entre o IPHAN/AL e o Diretório Regional de Cultura do Alentejo. A parceria também resultou em convite para membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE).

A inserção internacional do docente Luis Paulo Mercado se dá através de parcerias de pesquisas e publicações em outros países, representação institucional no encontro do Grupo Tordesilhas e na articulação de convênios com a UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha), na composição de Comitês Editorais e de eventos internacionais da área de Educação e participação com apresentação de trabalhos em eventos internacionais.

O docente coorienta tese de doutorado e participa de júri para avaliação de dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro (Portugal), parecerista de periódicos internacionais, como a Revista Iberoamericana de Educación Superior, da Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). Participa de Comitês Científicos de eventos internacionais: Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa (Espanha, 2014; Portugal, 2016; Espanha, 2017 e 2018 e Portugal, 2019); Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil (Portugal, 2016 e 2018); IV Encontro Luso-Brasileiro Trabalho Docente e Formação de Professores – TDFP 2019 (Portugal, 2019).

Publicou artigos nos periódicos estrangeiros IE Comunicaciones, Revista Iberoamericana de Educación (OEI), Obra Digital, Journal Indagatic Didactiva (Universidade de Aveiro, Portugal). Vários capítulos de livros em parcerias com instituições estrangeiras, publicados em Portugal pela Universidade do Porto e Editora Whitebooks; no Chile, pela Universidad de Santiago do Chile; na Espanha, pelo Editorial Universidad de Almería.

Participa com apresentação de trabalhos e publicação nos anais dos principais eventos da área de Educação e Tecnologias, Educação e Pesquisa: Encuentro Internacional Virtual Educa, Congresso Edutec, Congresso Ibero-Americanano de Docência Universitária (CIDU), Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIIE), Congresso Ibero-Americanano em Investigação Qualitativa, Congreso Iberoamericano de Informática Educativa – Rede Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente, Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, International Symposium EuTIC, Congresso Internacional de Informática Educativa (TISE), Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Congresso Ibero-Americanano de Educação Ambiental, Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americanana, Congresso Ibero-Americanano Educared, Congreso Español de Informática (CEDI), Mobile Learning Week – Unesco Paris, TIC Educa, Congreso Internacional de Educación Intercultural.

Realizou formações no exterior, patrocinadas pela Unesco e Organização dos Estados Americanos (OEA): Curso de Aperfeiçoamento em Melhoramento da Qualidade da Educação Básica e Curso de Aperfeiçoamento em Tutoria Virtual,

promovidos pelo Instituto de Estudos Avançados das Américas (INEAM) e OEA.

Foi bolsista da OEA para participar do 3º Seminario Internacional de Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación: desafíos en el futuro de las nuevas tecnologías de información a la educación superior, realizado na Universidad de Barcelona, promovido pela OEA, INEAM e el Colegio de las Américas de La Organización Universitaria Interamericana (COLAM). Também participou dos seminários internacionais da Unesco para América Latina: Políticas de Formación Docente Inicial y Continua; Educación y Políticas TIC: los sistemas educativos en contextos de Immersión Tecnológica; Educación y Políticas Sociales: sinergías para la inclusión; Políticas Docentes: formación, regulaciones y desarrollo profesional.

No Brasil, no contexto dos debates e exigências da internacionalização no contexto dos PPGE, participou de eventos na Capes: Seminário Internacional Educação Comparada e novas Abordagens na Formação Docente e do Seminário Internacional Repensando a Universidade Comparativamente entre países: Brasil, Rússia, Índia e China (Capes).

No contexto das experiências dos docentes relatadas, alguns desafios à internacionalização do PPGE são postos no cenário das mudanças propostas na avaliação multidimensional proposta pela Capes para os PPG na próxima Avaliação Quadrienal, na qual a internacionalização é um dos indicadores avaliados e que serão considerados na avaliação dos programas de excelência (notas 6 e 7).

Alguns dos desafios que o PPGE tem na internacionalização: ampliar o processo de internacionalização, não apenas por meio de parcerias em pesquisas, aspecto este considerado satisfatório, mas investindo mais na atração de estudantes estrangeiros e de pesquisadores visitantes; ampliar a presença da área de Educação, através de maior participação em eventos; melhorar a infraestrutura de pesquisa; estimular o intercâmbio dos estudantes do PPGE.

As ações de internacionalização desenvolvidas pelos docentes destacam a ampliação do processo de internacionalização, através de parcerias em pesquisas, investindo na atração de estudantes estrangeiros e pesquisadores visitantes.

Apesar do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) destacar a internacionalização como indicador de grande impacto para a educação brasileira, o alcance de metas e estratégias previstas para a internacionalização está prejudicado com os cortes orçamentários e restrições impostas pelo governo federal às agências de fomento e as IES públicas.

Considerações finais

O PPGE da UFAL possui muitos avanços no processo de internacionalização da pós-graduação na UFAL, como excelência educativa; os programas de intercâmbio acadêmico e intercâmbio docente, os docentes com formação e experiência internacional, o doutorado e mestrado sanduíche no exterior, o estágio pós-doutoral realizado no exterior, as missões de trabalho, a presença de professores estrangeiros na UFAL, bolsas de pesquisador visitante, convênios internacionais, projetos de cooperação internacional, a publicação em periódicos e livros estrangeiros, participação de docentes em conferências internacionais e a editoria de publicações em veículos internacionais.

Como fragilidades ou pontos a serem investidos destacam-se a pouca previsão orçamentária específica para a internacionalização, o pouco conhecimento da comunidade acadêmica sobre a internacionalização, a inexistência de uma política de ensino de línguas estrangeiras, o despreparo para receber estudantes/intercambistas e professores estrangeiros, poucas experiências de aulas ministradas em inglês e em outras línguas, currículos não “internacionalizados”, pouca produção científica internacional, escassa visibilidade de experiências internacionais, reduzido número de docentes com experiência internacional e reduzida experiência em missões de trabalho no exterior.

Referências

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

BORE, Catherine; CALIL, Eduardo (orgs.). *L'école, l'écriture et la création: Études franco-brésiliennes*. 1. ed. Louvain-la-Neuve: L'Harmattan-Academia S.A., 2013.

BORÉ, Catherine; CALIL, Eduardo; AMORIM, Kariny L. *Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7-8 ans): premiers résultats*. SHS Web of Conferences, 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNTG 2011-2020* (v. I e II). Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/12/2011*, Página 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7642-13-dezembro-2011-611999-norma-pe.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 120-A. Edição Extra. Brasília, DF, 26 de junho de 2014, p. 1-7.

BRASIL. CAPES. *Documento de Área - Área 38 - Educação*. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

CALIL, Eduardo. Processus de création et ratures: analyses d'un processos d'écriture dans um texte rédigé par deux écolières. *Langage et Société* (Paris), Paris - França, v. 103, p. 31-55, 2003.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Quandlarature (se) trompe: une analyse de l'activité métalinguistique. *Langage et Société* (Paris), v. 117, p. 63-86, 2006.

CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas fíctionais escritas por alunos brasileiros e franceses. *Debates em Educação*, v. 5, p. 135-149, 2013.

CALIL, Eduardo; BORE, Catherine; AMORIM, Kariny L. Discurso reportado em manuscritos escolares. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina C. (orgs.). *Discurso reportado em manuscritos escolares*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 179-197.

CALIL, Eduardo; BORE, Catherine (orgs.). *Criação textual na sala de aula*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2015.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa A. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa: Revista de Linguística* (Unesp Online), v. 62, p. 91-123, 2018.

CARVALHO, José A. B.; BARBEIRO, Luís F.; PEREIRA, Luísa A.; CARDOSO, Inês; CALIL, Eduardo. As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, p. 132-152, 2018.

DEARDORFF, Darla *et al.* (orgs.). *The sage handbook of international higher education*. California, USA: SagePublications, 2012.

DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel C.; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (eds.). *Higher Education in Latin America: The international dimension*. The World Bank: 2005.

HADDAD, Lenira. An Integrated Approach to early Childhood Education and Care. *Early Childhood And Family Policy Series*, UNESCO - Paris, v. 3, p. 1-47, 2002.

HADDAD, Lenira. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. *Revista de Educação Pública*, v. 22, p. 341-359, 2013.

HADDAD, Lenira. An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care and Integration within Education: The Brazilian Experience. *Creative Education*, v. 7, p. 278-286, 2016.

HADDAD, Lenira. *Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió*. Maceió: Edufal, 2017 (Filme).

HADDAD, Lenira. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. *Eccos Revista Científica* (online), 2019.

HADDAD, Lenira; JENSEN, Jytte J. *Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas*. Maceió: Edufal, 2017 (Filme).

KNIGHT, Jane. Na Internationalization model: responding to news realites and challenges. In: DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel C.; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (eds.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Whashington, DC: The World Bank, 2005, p. 1-38.

JENSEN, Jytte J.; HADDAD, Lenira. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. *POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (Unisul), v. 12, p. 9-31, 2018.

MIRANDA, José A.; BISCHOFF, Viviane; STALLIVIERI, Luciane. O necessário parâmetro de identidade para a internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 726-747, abr/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37273>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MOREIRA, Larissa C.; RANINCHESKI, Sonia M. Análise da internacionalização da educação superior entre países emergentes: estudo de caso do Brasil com os demais países membros dos BRICS. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP, v. 5 p. 1-26 e019001 2019.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. 2008. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41319243.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

PEREIRA, Luísa A.; COIMBRA, Rosa L.; CALIL, Eduardo. Os títulos de contos que crianças (re)contam: uma 'poética' da brevidade sem a angústia da influência. *Forma Breve*, v. 14, p. 617-630, 2017.

SANTOS, Elian da S.; CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa A.; COIMBRA, Rosa L. Diversidade e densidade lexical em textos escritos por alunos recém-alfabetizados: um estudo descritivo de produções individuais e em diádes. *Calidoscópio*, v. 16, p. 25-32, 2018.

SOUSA, José V. Internacionalização da educação superior como indicador do SINAES e alguns sinais da prática. In: FRANCO, Sérgio R.; FRANCO, Maria E.; LEITE, Denise B. (orgs.). *Educação superior e conhecimentos no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs, 2019, p. 229-251.

TREVISOL, Marcio G.; FÁVERO, Altair A. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, p. e019026, jan. 2019.

UFAL. CONSUNI. *Resolução n. 16/2018, de 26 de março de 2018*. Aprova o Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da UFAL. 2018. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/documentos/resolucoes/2018/rco-n-16-de-26-03-2018.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAPÍTULO XVII

Entre feitiços e contrafeitiços na Internacionalização do Ensino Superior: notas sobre o Centro de Estudos Internacionais em Educação

Danilo Romeu Streck⁶⁸

Maria Julieta Abba⁶⁹

Carolina Schenatto da Rosa⁷⁰

Introdução

As políticas de internacionalização têm ocupado cada vez mais espaço na agenda das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Em meio à emergência de estudos, políticas e programas sobre a temática, é possível identificar alguns *feitiços*⁷¹ lançados dentro e fora do país sobre os sentidos e tendências da/na internacionalização da educação superior. Nas últimas duas décadas, pesquisas de fôlego (MOROSINI, 2006; BOTTO, 2015) dedicaram-se a compreender esses sentidos e tendências mundiais e seus desdobramentos dentro do

68 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: streckdr@gmail.com

69 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
E-mail: mjulieta.abba@gmail.com

70 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
E-mail: carol-510@hotmail.com

71 Nos inspiramos na fala do professor José Ivo Follmann, durante a mesa de abertura da I Jornada de Oficinas Metodológicas, sobre os feitiços da academia e suas características de dominação e controle sobre as demais formas de saber e de existir.

país e da América Latina, acompanhando tanto o cenário macro, relacionado a acordos e organismos internacionais, quanto o micro, por meio da análise da criação e da aplicabilidade das políticas próprias de Instituições de Ensino Superior.

Tendo por base os cinco mitos sobre a internacionalização elencados pela professora Jane Knight (2011)⁷², destacamos três tendências que acabam por enfeitiçar as práticas e políticas de internacionalização no ensino superior e que se inter-relacionam de maneira crescente: a internacionalização como sinônimo de mobilidade acadêmica; a internacionalização como extensão da globalização; e a internacionalização como uma dimensão da colonialidade.

A mobilidade acadêmica é parte importante da integração cultural e social das IES. Contudo, ela torna-se um feitiço quando passa a ser o elemento mais expressivo das políticas e práticas de internacionalização do ensino superior. Ela passa a ser sinônimo de internacionalização; é a estratégia principal, quando não a única. Mas o feitiço não se constitui apenas pela centralidade da mobilidade; o feitiço está no sentido vetorial dessa mobilidade: o norte. Ao invés de produzir a interculturalidade, a mobilidade acaba por reproduzir a “europeização da Educação Superior” (TEICHLER, 2004).

Esse movimento de reprodução é um dos resultados do segundo feitiço, a internacionalização como extensão da globalização. Quando associada ao processo de globalização, a internacionalização assume duas características: por um lado, favorece o diálogo e a diversidade; por outro, assume traços da lógica de mercado, da busca por competitividade e do neoliberalismo. É neste contexto que a internacionalização se apresenta como feitiço, pois assume uma lógica exclusivamente mercantil e é transformada em solução global dos problemas da educação (SANTOS, 2008). A internacionalização no mundo globalizado acaba por aprofundar desigualdades (ALTBACH, 2004) na medida em que valoriza os saberes já consolidados e hierarquiza as relações internacionais, reproduzindo a lógica neoliberal em processos regionais.

É à base desse processo de mercantilização e globalização que apresentamos como o terceiro feitiço a matriz colonial do processo de internaciona-

⁷² Conforme Knight (2011), os cinco mitos são: 1- Estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização: quanto mais estudantes estrangeiros, mais internacionalizada a cultura e o currículo. 2- Reputação internacional como sinônimo de qualidade: o nível de internacionalização de uma instituição está diretamente relacionado com a sua qualidade. 3- Acordos institucionais internacionais: o número de convênios e parcerias internacionais é proporcional ao prestígio e atratividade da universidade. 4- Reconhecimento internacional: quanto mais reconhecida no exterior, mais internacionalizada e de maior qualidade é a instituição. 5- Posição global: a internacionalização tem por objetivo central melhorar a posição da instituição em rankings globais.

lização. Enquanto ferramenta para a universalização do conhecimento e das culturas, a internacionalização vai se transformando em feitiço quando assume a forma de “universalismo etnocêntrico” (TODOROV, 1993), ou seja, quando pretende generalizar as experiências, teorias e práticas de determinadas regiões como referências globais.

É dentro desse contexto e como um contrafeitiço a essas tendências que o Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE), na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, se originou. Neste capítulo o objetivo é refletir sobre a criação, a atuação e o significado deste espaço acadêmico para o Programa de Pós-Graduação, para a universidade e para a construção de relações e parcerias com pesquisadores individuais e grupos de pesquisa no país e no exterior. Após breve apresentação do Centro, identificamos as principais atividades realizadas, desdobrando-as conforme as clássicas três dimensões da atividade acadêmica nas universidades brasileiras: a pesquisa, o ensino e a extensão. Julgamos ainda relevante exemplificar como a participação nas atividades do CEIE impacta a forma de como estudantes de graduação, mestrado e doutorado se inserem no mundo acadêmico.

Um espaço para fazer e pensar a internacionalização

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos integra em sua oferta regular de disciplinas e seminários uma atividade em língua inglesa que tem como título *Topics in Educational Research*, aberta também à participação de alunos de graduação na medida em que tenham habilidade linguística e interesse nos temas desenvolvidos. Os tópicos abordados variam a cada semestre, mas têm sempre enfatizado a leitura e discussão de artigos e livros que não estejam disponíveis em português. Além disso, busca-se fomentar o conhecimento sobre os sentidos da internacionalização nos estudos e na produção acadêmica.

Foi dessas discussões, no contexto também do posicionamento da internacionalização como uma das prioridades da Universidade⁷³, que surgiu a ideia de criar um espaço em que pessoas interessadas na internacionalização pudessem se encontrar para planejar, estudar e propiciar condições para o desenvolvimento de um ethos favorável à internacionalização. Ou seja, o Centro nasceu

⁷³ A Universidade do Vale do Rio dos Sinos conta com um Escritório de Internacionalização que reúne e disponibiliza dados e informações sobre intercâmbios e projetos de internacionalização. O CEIE convida profissionais deste Escritório para assessoria sobre bolsas, condições para mobilidade acadêmica e linhas de atuação da universidade.

de uma necessidade sentida no meio acadêmico, contando para a sua efetivação com o apoio institucional.

Fundado em 2015 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, o CEIE é um espaço integrativo e colaborativo de articulação em nível local e global, para além das portas da Universidade. Ali se integram sujeitos de diferentes cursos e áreas do saber, que se propõem a pensar a internacionalização pautada no intercâmbio bilateral de experiências, ideias e culturas entre diferentes partes do mundo.

Os objetivos centrais do Centro são: a) melhorar as condições para a inserção da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação no cenário da pesquisa internacional em educação; b) promover o conhecimento de políticas e práticas educacionais internacionais por professores das redes de escolas e universidades da região; c) fomentar o desenvolvimento de estudos internacionais em educação; e d) sistematizar experiências de intercâmbio internacional de professores e alunos.

Para atender a esses objetivos, o CEIE conta com um fluxo contínuo de atividades que são desenvolvidas por estudantes, professores e funcionários, visando promover a construção coletiva e colaborativa de uma nova cultura de internacionalização, que rompa com os *feitiços* e promova uma interlocução entre cursos e programas desta e de outras universidades do país e do exterior por meio da interdisciplinaridade e da interculturalidade. O grupo de trabalho se encontra semanalmente para dialogar sobre questões organizacionais das atividades e de projetos que serão realizados ao longo do ano no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão. É a partir dessas três dimensões que explicitamos o seu funcionamento e sua atuação.

A presença com e na pesquisa

No âmbito da pesquisa é possível destacar a participação de discentes e docentes em eventos internacionais; a publicação de livros, artigos e capítulos de livro sobre a temática da internacionalização e dos estudos comparados; aproximação interinstitucional visando à criação de convênios internacionais e à realização de trabalhos de investigação compartilhada; a criação da *Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior* (REDALINT); a criação do acervo digital latino-americano da REDALINT; a criação de uma Revista para divulgação científica; a execução de projetos de pesquisa, entre outras atividades. Daremos destaque especial à Rede e ao papel do CEIE na articulação de pesquisas.

A REDALINT foi criada em 2015, por meio de um projeto aprovado pela Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério de Educação da Argentina. A rede é composta por quatro instituições, sendo duas do Brasil e duas da Argentina: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a Universidade Estadual Paulista, a Universidad Nacional del Comahue e a Universidad Nacional del Sur. O objetivo principal que motivou a realização do projeto foi a criação de um grupo de análise e discussão sobre a internacionalização, composto por diversos atores vinculados à temática (estudantes, professores, pesquisadores e gestores), na procura da promoção e aprofundamento do vínculo entre pesquisa e gestão da internacionalização universitária.

Como resultado do trabalho da rede, foi criado um acervo digital, de acesso público e gratuito sobre a temática da internacionalização, composto por artigos em periódicos, teses, dissertações, livros e capítulos de livros. O acervo digital latino-americano da REDALINT encontra-se disponível em plataforma virtual⁷⁴, constituindo-se como um espaço de convergência das produções sobre internacionalização, que permite conhecer as principais características e informações do conteúdo dos trabalhos, facilitando a busca e auxiliando na pesquisa sobre a temática.

Ainda, a rede está trabalhando na criação da Revista da REDALINT, intitulada *Revista REDALINT. Internacionalización, Universidad e Integración Regional*, que estará sediada na Universidad Nacional del Comahue e será disponibilizada mediante o sistema *open access*. Como se trata de uma revista com inserção na América Latina, os idiomas serão o espanhol e o português. Contudo, também se incorporará o inglês para promover um diálogo sobre a temática da internacionalização com regiões anglófonas. O lançamento da revista está previsto para o primeiro semestre de 2020.

Continuando com o relato do processo de pesquisa no CEIE, compreendemos que a internacionalização, entendida como uma prática acadêmica de investigação, está desafiando estudantes e professores a se envolverem com estudos comparados e, junto com isso, revelando a necessidade de conhecimento sobre esta modalidade de pesquisa. Como exemplo, citamos três projetos de estudos comparados que encontram no CEIE um espaço de articulação.

Um deles tem por objetivo compreender a formação da cidadania a partir das pedagogias de participação em diferentes contextos nacionais e culturais⁷⁵. Foi desenvolvido um quadro de referência que permite identificar as unidades

⁷⁴ É possível acessar o acervo por meio do site: <https://acervo.redalint.org/>

⁷⁵ Projeto coordenado por Danilo R. Streck.

de análise a partir das perguntas: Por que um estudo comparado sobre este tema? O que deve ser descrito e analisado para ter uma compreensão adequada e coerente da participação como elemento central para a formação da cidadania? Como proceder para fazer uma comparação que propicie resultados confiáveis e úteis para a formação da cidadania?

Com base na obra de Paulo Freire, foram identificadas três dimensões constitutivas para caracterizar a pedagogia da participação: a ético-política, a epistemológica e a metodológica. Cada uma dessas dimensões pode então ser desdobrada em unidades de análise. Por exemplo, na dimensão ético-política se pode analisar os aspectos legais que garantem a participação popular, o contexto histórico da participação em determinada região, cultura ou país, e ainda as concepções de participação presentes na sociedade.

O segundo projeto tem por objetivo analisar os antecedentes da internacionalização e da educação comparada nas fontes da pedagogia latino-americana, no final do século XIX e princípios do século XX, nos países do Mercosul (Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai)⁷⁶. Em termos metodológicos, a pesquisa tem como base analítica a educação comparada e o enfoque histórico-dialético, para compreender a internacionalização desde seu processo histórico e também para analisar o estabelecimento de relações nos quatro países. Para isso, se selecionou um educador e uma educadora de cada país do Mercosul, conforme os seguintes critérios: a) pioneiros/as na construção de projetos educativos populares nos quatro países; b) realização de viagens internacionais e intercâmbio com educadores/as de outras regiões; c) existência de produção escrita em cada país; e d) equidade de gênero na escolha dos/as educadores/as. As principais perguntas que guiam a pesquisa são: Quais são os antecedentes da internacionalização e da educação comparada na América Latina? Por quê? Quais as relações entre esses educadores e educadoras? Qual foi o objetivo central das viagens e dos relatos registrados pelos educadores e educadoras? Como esses antecedentes podem colaborar para a análise do processo de internacionalização atual?

A terceira pesquisa está sendo realizada em nível de doutorado e vincula-se ao projeto coordenado pelo professor Danilo R. Streck⁷⁷. Se, por um lado, consideramos a centralidade da mobilidade acadêmica nas práticas de internacionalização um feitiço, por outro, nesse estudo pretendemos tencionar e visibilizar a importância da mobilidade humana e dos fluxos migratórios para

76 Projeto coordenado por Maria Julieta Abba.

77 Coordenado por Carolina Schenatto da Rosa.

a internacionalização da educação básica e superior. Em um contexto no qual imigração e refúgio são sinônimos de desigualdades e da crise vivida pelo sistema globalizado, como pensar a internacionalização em meio ao fechamento de fronteiras? Partindo do pressuposto de que ser um cidadão cosmopolita é “[...] uma forma contra hegemônica de internacionalismo” (PUREZA, 2002, p. 248), nos interessa compreender como, no campo da educação, se constrói e se exercita essa cidadania. Como se aprende a ser cidadão fora da sua nação e de sua cultura? Qual o ethos dessa cidadania transnacional? Como se articula cidadania com interculturalidade? Ou melhor, como promover a cidadania por meio das múltiplas identidades culturais e nacionais?

São exemplos de como as pesquisas podem ser potencializadas ao estarem integradas a um lugar que propicie condições de diálogo entre pesquisadores na instituição e com pesquisadores de outras instituições no país e no exterior. Além disso, através do acervo digital antes referido, o Centro vai se transformando em referência para temas sobre internacionalização.

Instância articuladora no ensino

No âmbito do ensino, é possível identificar ações como: seminários em língua estrangeira oferecidos semestralmente no currículo do Programa; seminários ministrados por professores visitantes, dentre os quais destaca-se o seminário “Estudos Internacionais e Comparados em Educação: fundamentos, concepções e metodologias”, realizado em 2018 e ministrado pelo professor e pesquisador visitante Jürgen Schriewer; o seminário “Pensamiento de(s)colonial e interculturalidad: prospectivas educativas en América Latina”, ministrado pelo professor e pesquisador visitante Edizon Léon, em 2019; a I Jornada de Oficinas Metodológicas, desenvolvida em 2019; a organização e promoção de palestras, painéis e conferências sobre a temática e com a presença de professores de diferentes instituições e países; a incorporação de conteúdo internacional diversificado nas distintas atividades desenvolvidas pelo Programa.

Além dos seminários ministrados em língua inglesa e espanhola que compõem o currículo do Programa e são oferecidos regularmente, o CEIE promoveu, entre 6 e 9 de maio de 2018, um seminário temático intitulado “Estudos Internacionais e Comparados em Educação: Fundamentos, Concepções e Metodologias”, ministrado pelo professor visitante Jürgen Schriewer, da Humboldt Universität/Berlin e aberto à participação de alunos de diferentes Programas de Pós-Graduação da instituição. Para a realização da atividade, que

visou qualificar a inserção internacional da pesquisa em educação através do aprofundamento em questões de fundamentos, concepções e metodologias de pesquisa em estudos internacionais e comparados, foi publicado um livro, de autoria do referido professor. A obra, intitulada “Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global”, é disponibilizada de forma gratuita e contou com o apoio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Capes para o financiamento da tradução e publicação.

Em 2019 foi realizado seminário temático “Pensamiento de(s)colonial y interculturalidad: prospectivas educativas en América Latina”, coordenado pelo professor visitante Edizon León Castro, da Universidad Andina Simón Bolívar (Equador), que teve como objetivos realizar um estudo sobre as bases históricas, epistemológicas e ontológicas que dão base às pedagogias (des)coloniais e criar a oportunidade para a apropriação dos conceitos de (des)colonialidade e interculturalidade crítica e sua contribuição para as pedagogias latino-americanas. Do mesmo seminário participaram, também, Catherine Walsh (online) e Enrique Dussel.

Pretende-se com essas atividades debater temas relevantes para identificar a forma e o tipo de internacionalização que importa promover a partir do CEIE. O Centro, assim, cumpre duas funções: por um lado, é um lugar onde se estuda a internacionalização em suas várias dimensões; por outro lado, é também um espaço onde docentes e estudantes encontram apoio para se capacitar na pesquisa sobre internacionalização que via de regra implica alguma forma de comparação.

No ano de 2019 foi realizada a I Jornada de Oficinas Metodológicas, atividade organizada pelo CEIE em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística Aplicada, Ciências Sociais, Filosofia e História, e com o Observatório do Vale do Rios dos Sinos – ObservaSinos e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – ambos serviços vinculados à extensão da universidade. A mesa de abertura, intitulada “Como fazer ciência hoje? Os desafios da transdisciplinaridade”, contou com a participação de Ulli Vilsmeyer, da Leuphana University – Alemanha. Os objetivos da jornada foram: a) apresentar o repertório de métodos de coleta e análise existentes na Escola das Humanidades; b) Integrar o corpo docente e discente dos cursos da Escola de Humanidades em vista do desafio da inter e transdisciplinaridade na pesquisa.

Por um lado, percebe-se, a partir dos trabalhos desenvolvidos sobre internacionalização, a necessidade das metodologias comparadas para interagir no contexto acadêmico e profissional em âmbito internacional. O interesse renovado pelos estudos comparados certamente está relacionado com o fato de

que aproximações e comparações apressadas e sem observância de rigor metodológico têm levado à adoção de teorias, políticas e práticas que se revelam improdutivas ou contraproducentes.

Ao mesmo tempo, a prática da internacionalização exige atenção para a interculturalidade e a transdisciplinaridade. Os problemas educacionais, sociais e ambientais ultrapassam tanto as fronteiras nacionais quanto os limites entre as culturas e áreas do conhecimento. A interculturalidade, a partir de uma perspectiva crítica, não faz perceber apenas as diferenças, mas compromete na busca de entendimento comum entre povos e culturas. A transdisciplinaridade, por seu turno, busca romper as fronteiras das disciplinas acadêmicas e do intercâmbio entre elas ao priorizar metodologias inclusivas de produção de conhecimento com a participação de profissionais e comunidades na busca de soluções para problemas percebidos em sua complexidade.

Nessas atividades, o CEIE atua como instância articuladora entre cursos de graduação e programas de pós-graduação. Embora institucionalmente situado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, as atividades desenvolvidas pelo CEIE orientam-se por uma perspectiva inter e transdisciplinar. De especial importância tem sido a participação regular no Centro de docentes e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, evidenciando a importância da língua para uma internacionalização que se queira efetiva, crítica e intercultural.

Democratizando a internacionalização

No âmbito da extensão, é possível destacar a realização dos “Diálogos Internacionais”; a organização, por discentes e voluntários, de conversações em idiomas estrangeiros; e a democratização do acesso e da participação das/nas ações promovidas pelo CEIE por meio das redes sociais.

A atividade “Diálogos Internacionais” é uma das ações mais frequentes e importantes promovidas pelo CEIE. Estas atividades, gratuitas e abertas ao público, são organizadas desde 2015, em parceria com distintos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade. Nestes encontros são realizados diálogos sobre temas específicos, com especialistas provenientes de outros países que visitam a Unisinos bem como diálogos com discentes e docentes que tiveram experiências internacionais. O registro dos Diálogos já realizados e o convite para os futuros encontram-se disponíveis na página institucional do CEIE⁷⁸.

78 A página do CEIE encontra-se disponível pelo link <http://www.unisinos.br/ceie/>

Para democratizar ainda mais o acesso a essa e outras atividades, o CEIE ingressou nas mídias sociais através de página no Facebook e de canal no Youtube. Por meio dessas plataformas o Centro tem divulgado e registrado suas ações e eventos. Assim, é possível acompanhar e interagir nas atividades transmitidas em tempo real ou assisti-las posteriormente. O objetivo é promover uma interação mais efetiva com a temática da internacionalização para um público mais amplo, tanto na academia quanto por profissionais da área da educação básica.

Outra atividade pública e gratuita são os encontros de conversação em língua estrangeira, com o objetivo de promover a capacitação em diferentes idiomas para uso efetivo no estudo e na inserção em discussões em âmbito internacional. Os encontros são organizados conforme demanda e disponibilidade de alunos e voluntários, que dedicam uma hora por semana para exercitar as habilidades de comunicação. Já foram realizadas conversações em inglês, espanhol e francês.

As atividades promovidas pelo CEIE partem do princípio de que “é preciso democratizar o conhecimento, suas formas de produção e a relação entre a universidade e a sociedade” (CUNHA, 2016a, p. 24), e que democratizar a internacionalização significa vincular as experiências individuais de mobilidade e produção conjunta “[...] a projetos e cursos numa perspectiva de potencializar um capital social coletivo” (CUNHA, 2016b, p. 261). Em nossas práticas, esse capital é partilhado por meio dos Diálogos, que são momentos de socialização de experiências internacionais vividas pelos discentes e docentes de diferentes Programas de Pós-Graduação da Unisinos, bem como das experiências de discentes e docentes de instituições estrangeiras.

E na prática, o que resulta?

Não é possível neste espaço fazer uma avaliação mais completa dos resultados do trabalho desenvolvido pelo CEIE. No entanto, cabe registrar o que a participação em algumas das atividades tem representado para os estudantes. Tomamos, como base para isso depoimentos de uma estudante da graduação, uma mestrandona, um doutorando e uma recém-doutora. Todos eles tiveram ou continuam tendo uma participação efetiva em várias das ações desenvolvidas no e pelo CEIE. A pergunta realizada foi: O que representou na sua formação (com vistas à internacionalização) a sua participação no CEIE? Neste sentido, a resposta da estudante da graduação foi:

Sou bolsista de Iniciação Científica no PPGEda Unisinos e participo das atividades do CEIE há quase dois anos, desde as reuniões semanais, Diálogos Internacionais, eventos do Centro, etc. Sendo aluna da graduação (Pedagogia), estar envolvida com as atividades do CEIE **me trouxe uma nova perspectiva de Educação em seu sentido macro**. Quando se cursa Pedagogia, muitas vezes, os campos de estudo se limitam a questões didáticas, de ensino, legislação educacional, entre outras. **Dentro do CEIE compreendi que há muito mais para se explorar dentro do fenômeno universal que é a Educação**. Inclusive, por mais refutante que possa parecer, pude perceber que **o “internacional” não é apenas aquilo que vem da Europa e América do Norte, o “internacional” é o que está aqui do nosso lado também**, como os países vizinhos, que nos incentivam a valorizar as criações latino-americanas, ou até mesmo colegas intercambistas que estão na Universidade e têm muito a contribuir com nossas aprendizagens. (Estudante da Graduação - grifos nossos).

No caso dos estudantes de mestrado e doutorado, o retorno foi o seguinte:

O CEIE representa, para mim, um espaço de formação permanente, uma vez que possibilita o contato com referenciais que ainda não são explorados na graduação. Além disso, **possibilita a interlocução com outros programas de graduação e de pós-graduação e com outras universidades** (do Brasil e fora do país). Essas redes são fundamentais, pois fomentam debates significativos sobre a temática da internacionalização no ensino superior. Destaco que a participação efetiva nas atividades promovidas pelo Centro, tais como reuniões semanais, eventos ou diálogos internacionais, que, aliás, são abertas a todos e todas, são extremamente importantes para o diálogo com outros pesquisadores e pesquisadoras latino-americanos. **Em tempos de individualismo, o CEIE tem sido, para mim, um espaço de aprendizagem coletiva**. (Estudante de mestrado - grifos nossos).

A participação no Centro de Estudos Internacionais foi muito importante para **conhecer e compreender o que é a internacionalização, principalmente, de como devemos refletir e analisá-la desde uma perspectiva da América Latina**; e, sobretudo, para compreender que a internacionalização não é apenas a língua estrangeira (inglês) e a mobilidade acadêmica, por exemplo. **O CEIE representa o sentido de coletividade** desde o seu início - em uma conversa na disciplina Topics in Educational Research, momento em que o professor Danilo, alunas e alunos do PPGEda (iniciação científica, mestrado e dou-

torado) deram o primeiro passo para a criação desse espaço que já possui uma história no que diz respeito à promoção da internacionalização. **O centro representa o reforço de que o diálogo** (para aprender juntos, nesse caso o conceito de internacionalização dentro e fora da AL) **e a coletividade são fundamentais para mover, transformar e (re)criar.** (Estudante de doutorado - grifos nossos).

Quanto ao egresso, a resposta foi:

Entrar no doutorado e perceber que outras pessoas pensavam a internacionalização da educação no Brasil foi não só uma grata surpresa, mas também um grande aprendizado. Poder participar o CEIE, com outros colegas, com outras visões, com outras discussões, me possibilitou ampliar a minha formação e concepção sobre o processo de internacionalização. Mais, me permitiu estabelecer novos contatos e compartilhar com eles as experiências que tinha sobre a temática. **Foram momentos de construção coletiva e participativa**, onde tivemos a chance de dialogar com especialistas na área da educação comparada e internacional. Foi assim que tive o privilégio de poder desfrutar do conhecimento de Jürgen Schriewer, Orestes Lopez, Alba Nidia, entre tantos outros. **Integrar ideias e histórias de vida é uma das premissas fundamentais para quem estuda o tema.** E foi assim que o CEIE foi se estruturando, crescendo e conquistando um espaço especial na minha formação profissional. Só posso agradecer por ter feito parte deste processo. (Egresso - grifos nossos).

Estes depoimentos de estudantes da graduação, do mestrado, do doutorado e do egresso do PPG de Educação, permitem perceber o ethos fundante do CEIE. Os quatro relatos destacam o Centro como um espaço coletivo, solidário e participativo, destinado à reflexão da internacionalização em todos os níveis educativos e a partir de diferentes regiões. Algumas das perguntas que guiaram e continuaram nos auxiliando neste processo refletivo são: O que é a internacionalização? Para que internacionalizar-se? Como fazê-lo? Com quem? Qual o impacto dessa internacionalização? (ABBA, 2019). Sabemos que só encontraremos respostas a estes questionamentos se continuarmos apostando no espírito coletivo e formativo característico do CEIE, assim como no fortalecimento de parcerias na universidade e com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais.

Considerações finais

As notas reflexivas sobre o Centro de Estudos Internacionais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos dão uma dimensão não apenas do que se fez ou está sendo feito, mas do tanto que está por ser feito. Feitiços e contrafeitiços fazem parte da vida e, como lembrado na introdução, também da academia. Para não nos permitir ser enfeitiçados, é de suma importância a autorreflexão constante no próprio grupo, mas também o compartilhamento com profissionais e grupos que se posicionam como externos em relação a nós. Este foi um dos objetivos de compartilhar nossa experiência e a reflexão sobre a mesma.

É por meio da realização de ações conjuntas de ensino, pesquisa e extensão que o Centro de Estudos Internacionais em Educação busca desenvolver uma nova cultura de internacionalização. Nessa perspectiva, as atividades não ocorrem de maneira isolada, elas se correlacionam e se articulam com distintos setores da Universidade, buscando promover uma internacionalização integral e efetiva. Esse é o contrafeitiço: a promoção de uma internacionalização do ensino superior que se proponha a criar “redes de solidariedade intercultural”, contribuindo para que a Universidade se torne, cada vez mais, um “[...]instrumento para integração social e cultural entre povos e nações, firmemente comprometida com seu ideário original de justiça, equidade e paz, aqui, acolá, e em todos os lugares de fora, no mundo” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 181).

Acreditamos que uma das maneiras de enfrentar os feitiços reais ou imaginários é através da elaboração de uma política de internacionalização específica para o Programa de Pós-Graduação em Educação. Para isso identificamos temas e dimensões da internacionalização a partir dos quais estamos elaborando uma base conceitual, propondo objetivos, estratégias e indicadores. Dentre estes temas estão os seguintes: a internacionalização do currículo, a mobilidade acadêmica, a internacionalização em casa, a produção acadêmica, a democratização da internacionalização.

Para finalizar, cabe destacar que a descrição e análise do Centro de Estudos Internacionais em Educação da Unisinos realizadas neste capítulo signalizam a importância de algumas condições para a construção de uma cultura de internacionalização que permita ultrapassar a prática de internacionalização de base individual. A primeira delas é a criação ou o fortalecimento de um suporte institucional a partir de onde se possam conectar propostas e projetos. Foi mesmo fundamental que essa institucionalidade fosse marcada por um espaço físico. A segunda condição é a disposição para aprender a dinâmica da internacionalização e aprender com essa dinâmica. A institucionalidade, no caso

representada pelo CEIE, é importante, mas a internacionalização passa por relações interpessoais e profissionais/acadêmicas que constantemente apresentam novos desafios teóricos, exigem deslocamentos epistemológicos e causam rupturas com programas preestabelecidos.

A breve história do CEIE revela que há uma multiplicidade de abordagens teóricas e de posicionamentos ético-políticos possíveis, assim como caminhos alternativos na prática da internacionalização. Haverá também pontos de chegada diferentes. As notas neste capítulo apresentam o caminho que, entre feitiços e contrafeitiços, está sendo possível construir em um dos tantos programas de pós-graduação em educação no país.

Referências

ABBA, María J. La internacionalización de la educación superior como un proceso dialéctico. In: KORSUNSKY, Lionel (Coomp.). *Internacionalización e integración regional: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2019. p. 79-94.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

ALTBACH, Philip. Globalization and the University: Myths and Realities in the Unequal World. *Tertiary Education and Management*, Lancaster, UK, n. 1, 2004. Disponível em: www.researchgate.net/publication/44836805_Globalisation_and_the_University_Myths_and_Realities_in_an_Unequal_World. Acesso em: 20 out. 2019.

BOTTO, Mercedes. La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del Mercosur en perspectiva comparada (1992-2012). *RIES*, v. 6, n. 16, México, 2015. p. 90-109.

CUNHA, Maria I. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. In: CUNHA, Maria I. (org.). *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior*? São Leopoldo, RS: OIKOS, 2016a. p. 17-32.

CUNHA, Maria I. De democratização e internacionalização falamos aqui. Que perguntas estimulam nossa reflexão? In: CUNHA, Maria I. (org.). *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior*? São Leopoldo, RS: OIKOS, 2016b. p. 259-263.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, n. 62, v. 25, Mar. 2011. Disponível em: http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

MOROSINI, Marília C. Estado do Conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. *Educar*, n. 28. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

PUREZA, José M. Para um internacionalismo pós-vestefaliano. In: SANTOS, Boaventura de S. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 233-259.

TEICHLER, Ulrich. The Changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, New York, n. 48, p. 5-46, 2004. Disponível em: https://issuu.com/coaching09/docs/the_changing_debate_on_internationa_1167c47c81080e. Acesso em: 25 out. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros*. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

SANTOS, Boaventura de S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

OS AUTORES

Renato de Oliveira Brito (Organizador)

Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Educacionais) pela Universidade Católica de Brasília. Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Pesquisador Visitante da University of Cape Town (África do Sul - 2005). Visiting Scholar (Short Term) em Columbia University Nova York (2019). Editor Associado da Encyclopedia of Teacher Education (Seção Brasil) - Springer Nova York (2020-2021). Coordenador Geral de Temas Transversais, Coordenador Geral de Educação de Jovens e Adultos (2019-2020) e Diretor Substituto de Políticas e Diretrizes da Educação Básica (2020) do Ministério de Educação. Atualmente é Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília e Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC). E-mails: renatoorios@gmail.com / renatobrito@mec.gov.br

Adriana Del Rosario Pineda Robayo

Pós-Doutorado pela Universidade de La Salle, Canoas/RS, bolsa Capes. Doutorado pela RUDECOLOMBIA, Rede de Universidade Públicas da Colômbia - Universidade do Atlântico. Mestre em Educação, com ênfase em Cognição, pela Universidad del Norte. Graduada em Educação Infantil pela Universidade Nacional Pedagógica. Professora pesquisadora com vasta experiência no campo da Educação, especialmente em Formação de Professores, Primeira Infância, Pesquisa, Currículo, Didática e Avaliação.

Alessandra Freire Magalhães de Campos

Graduada em Letras pela Universidade de Brasília - UnB. Possui MBA pela Fundação Getúlio Vargas em Empreendedorismo e Desenvolvimento de Novos Negócios. Especialista em Gestão Educacional, Orientação e Supervisão e em Gestão de Recursos Humanos.

Alexandre Anselmo Guilherme

Possui graduação MA Honours em Filosofia - University of Edinburgh (2001), mestrado MLitt em Filosofia - University of St Andrews (2002), doutorado PhD em Filosofia - Durham University (2008), e pós-doutorado pelo Institute of Advanced Studies in Humanity, University of Edinburgh (2010). Trabalhou nas universidades de Edinburgh, Durham e Liverpool Hope University. Foi professor visitante da Faculdade de Educação da University of Cambridge, e de outras universidades como University of Maastricht, Universitat Bern, Université de Neuchatel, Universitet i Oslo, Université de Luxembourg e University of Haifa. Atualmente é professor adjunto do PPGEd, do PPGP, e PPGF da PUCRS, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e violência, e educação e diálogo. Seu livro *Buber and Education: Dialogue as Conflict Resolution* (London: Routledge 2014) foi nomeado para o American Jewish Book Award 2015, e em decorrência disso foi convidado para dar uma palestra sobre o tema de educação e resolução de conflito na sede da Unesco em Paris.

Anelise Pereira Sihler

Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do DF (1980), graduação em Administração pela Universidade Católica de Brasília (2007), especialização em Gestão Educacional, Gestão de Pessoas e em EaD pela UnB, mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: interação, colaboração e tecnologias, trabalho de conclusão de curso, ensino a distância; evasão; afetividade e satisfação; evasão; ensino a distância. É doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Federal de La Plata, UFLP, Argentina.

Ângela Barbosa Montenegro Arndt

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília, mestre em Gerontologia pela UCB com ênfase em Economia da Saúde. Integra, atualmente, o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), do INEP/MEC. Foi bolsista da Capes, PDSE - Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - University of Ottawa - Faculty of Education. Integra o Grupo de Pesquisa Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE - UCB/DF e Educação e Linguagem: Estudos comparados sobre o ensino e aprendizagem de línguas e formação docente - EduLin.

Bruno Antonio Picoli

Professor da Área de Ensino de História no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Editor associado da Revista Educação por Escrito. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GruPEVD (UFFS, IFSC, IFPR e Unochapecó) e membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Violência - GRUPEV (PUCRS).

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universidade de Bonn (Alemanha), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Superior, bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor na Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), bem como pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB.

Carolina Schenatto da Rosa

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestra em Educação pela Universidade La

Salle (UNILASALLE), Canoas/RS. É graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde atuou como Bolsista de Iniciação Científica (IC) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem interesse pelos seguintes temas: estudos de(s)coloniais, interculturalidade, participação, educação popular e pensamento pedagógico latino-americano. Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania e o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural.

Célio da Cunha

Bacharel e licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - Área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação (Anpae) e Integração e Conhecimento do NEIES Mercosul. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da Unesco no Brasil na área de educação por vários anos. Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi analista de ciência e tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.

Danilo Borges Dias

Doutor em Educação (UCB-2018), mestre em Comunicação Social (UCB-2010), especialista (UCB-2012) e bacharel em Relações Internacionais (UCB-2006). Tem como base de estudos temas que envolvem novos fluxos migratórios (especialmente Sul-Sul), juventudes, educação e cultura em contextos internacionalmente comparáveis. Docente na Universidade Católica de Brasília (Núcleo de Formação

Geral e no curso de Relações Internacionais). Bolsista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - Diretoria Internacional - Integração Local de Refugiados.

Danilo Romeu Streck

Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1972), mestrado em Educação Teológica – Princeton Theological Seminary (1975) e doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação - Rutgers - The State University of New Jersey (1977). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles, e no Max-Planck Institute for Human Development, em Berlim. É professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde atua principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos. Coordena o grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania.

Eduardo Calil

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1D CNPQ. Doutor em Linguística (Unicamp), realizou estágio pós-doutoral no Institut des Textes et Manuscrits Modernes (França) e no Laboratório Modèles, Dynamiques, Corpus (Universidade de Paris Ouest Nanterre La Défense). Professor convidado do Laboratório École, Mutações, Aprendizes (Université Cergy-Pontoise). Bolsista do Programa Fulbright Visiting Scholar como professor visitante na Harvard Graduate School of Education. Coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), pesquisador associado ao Instituto de Textos e Manuscritos Modernos (ITEM/Paris). Responsável pelo desenvolvimento do projeto InterWriting, que envolve pesquisadores brasileiros, franceses, portugueses e espanhóis.

Eliana Cenedes

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra (1988), especialização em

Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Toledo - FIT (2001), especialização em Didática pelo Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista - CESTUPI (2004). É professora titular da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Tupi Paulista/SP. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, bolsista e pesquisadora da Capes/PROSUC 2019, integrante do Grupo de Pesquisa Cartografia dos Territórios de Aprendizagem como Estratégia de Reconstrução do Trabalho Docente de Professores e Gestores para o Ensino Básico e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil - GeTIPE na UCB.

Éliane Dulude

Professora assistente em administração educacional e liderança na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa. Seus principais interesses de pesquisa são políticas educacionais e sua implementação nos níveis distrital e escolar, reformas curriculares e instrucionais e seu impacto nas práticas. Sua experiência como consultora no setor público e privado permitiu-lhe treinar professores em diversos contextos em assuntos como motivação, métodos instrucionais, planejamento de cursos e avaliações.

Elisabete Pinto da Costa

Professora auxiliar da Universidade Lusófona do Porto. Doutorada em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Diretora do Instituto de Mediação da ULP (IMULP) - desde 2007. Mediadora de Conflitos - desde 2001. Coordenadora da Pós-Graduação em Mediação de Conflitos em Contexto Escolar - desde 2008. Coordenadora Científica de Projetos de Mediação em Contexto Escolar (implementados em várias escolas nacionais) - desde 2008. Docente em diversos Cursos de Mediação de conflitos, Familiar e Escolar para Professores - desde 2008 e Mediadores Profissionais - desde 2003. Coordenadora do Serviço de Mediação do IMULP - desde 2015. Docente em Estudos Europeus - desde 1994, Cidadania Europeia - desde 2007 e Políticas Públicas - desde 2017.

Emílio Munaro Junior

Graduado em Tecnologia da Informação e Administração de Empresas pela Universidade Mackenzie, com pós-graduação em Mkt e Comunicação pela ESPM e mestrado em Administração Internacional pela Rotmann Business School, Universidade de Toronto no Canadá. Durante os últimos 20 anos, foi executivo de empresas multinacionais dos EEUU, entre elas, IBM e McAfee. No entanto, foi na Microsoft como o primeiro Diretor de Educação no Brasil que decidiu se especializar na área. Concluiu um curso de Políticas Públicas e Educação em Harvard e há mais de 12 anos dedica-se ao estudo da educação pública brasileira e mundial, com foco em desenvolvimento socioemocional, tecnologia e inovação. Atualmente é Vice-Presidente de Desenvolvimento de Negócios Globais e Comunicação do Instituto Ayrton Senna.

Giuliano Pagy Felipe dos Reis

Possui doutorado em Educação Científica pela University of Victoria (2007). Atualmente é Professor Associado - University of Ottawa. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação Científica e Ambiental em todos os níveis de ensino e contextos (formal, não formal e informal).

Helen Carla Santos Matos

Possui graduação em Geografia (Licenciatura plena) pela Faculdade José Augusto Vieira (2012), especialista em Gestão Educacional e Pedagogia Empresarial pela Faculdade Amadeus (2013), mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2019-2020), linha de pesquisa: Formação Docente e Políticas Públicas. Atualmente é bolsista Capes/PROSUC 2019 e participante nos grupos de pesquisa: “Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos” e “Cartografia dos Territórios da Aprendizagem”, financiado pelo CNPq. Foi professora na Secretaria Municipal de Educação de Simão Dias/SE (2009-2015).

Idalberto José das Neves Júnior

Possui doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB. Especialista em Administração Contábil Financeira, Análise de Sistemas, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional. Contador. Professor da Universidade Católica de Brasília - UCB. Coordenador dos Cursos MBA em Gestão Contabilidade Tributária e MBA em Perícia Patrimonial. Gerente de Soluções da Diretoria de Controladoria do Banco do Brasil SA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE. Pesquisas nas áreas de (1) Educação: ensino e aprendizagem, formação de professores, teoria da complexidade e pensamento ecosistêmico; (2) Administração: gestão estratégica, gestão do conhecimento, arquétipos, modelos mentais e aprendizagem organizacional; (3) Ciências Contábeis: ensino e pesquisa em contabilidade, controladoria, contabilidade de custos e perícia contábil.

José Alberto Antunes de Miranda

Possui graduação em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1996), especialização em Integração e Mercosul pela UFRGS (1999), mestrado em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2004) e doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais pela UFRGS (2012). Atualmente é Assessor de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito e Sociedade, além de integrar o corpo docente do Curso de Relações Internacionais da Universidade La Salle – Canoas/RS. Também é professor visitante ilustre da Universidade Católica de Trujillo no Peru. Coordena o projeto de extensão comunitária da Universidade La Salle, que inclui o apoio a imigrantes.

José Ivaldo Araújo de Lucena

Mestre em Educação, graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional, pós-graduado em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Docente do Curso de Pedagogia e Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Membro da Studio Consultoria Educacional.

Laura Cristina Vieira Pizzi

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia/MG (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Visiting Scholar na School of Education da Univeristy of Berkeley - CA/USA (2002) e pós-doutorado Sênior no Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia da Università degli Studi di Firenze/IT (2014). Membro da Comissão Editorial da RBE/Anped (2012-2018); Coordenadora do PPGE-UFAL (2010-2012). Vice-Cordenadora do PPGE/UFAL (2008-2009); Editora da Revista Debates em Educação do PPGE-UFAL (2009-2015). Cooperação Científica FACED/UFRGS (2017-2018); Docente do DPOPP-UFU/MG (1991-1993). Atualmente Professora Titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando no Mestrado e Doutorado.

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas com atuação na graduação em Educação Física e Pedagogia e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação (PUC/SP, 1998), mestre em Educação (UFSM, 1993), especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL, 2010), licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFSM, 1989). Bacharel em Direito (CESMAC, 2012). Realizou Aperfeiçoamento em Formação em Tutoria Online pela Organização dos Estados Americanos (OEA/INEAM) e em Melhoria da Qualidade da Educação Básica pela UNESCO (UNESCO/OEA).

Luiz Cláudio Batista de Oliveira

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Área de Pesquisa: Educação e Juventude. Tema da pesquisa: A educação pós-moderna: a percepção dos estudantes de graduação sobre os sentidos da formação acadêmica no contexto da racionalidade neoliberal.

Luiz Síveres

Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Foi Pró-Reitor de Extensão, de Pesquisa e Pós-Graduação e atualmente é Docente/Pesquisador Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Maria Julieta Abba

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Educação, História e Políticas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui mestrado em Políticas e Administração da Educação pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), e graduação no curso Licenciatura em Relações Internacionais pela Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCBA). Foi bolsista integral do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da Capes/CNPq (2014-2018) e bolsista integral da Comissão de Investigações Científicas da Província de Buenos Aires (2011-2013). Atualmente se encontra realizando o estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS.

Marília Costa Morosini

Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (1970), mestrado em Sociologia Educacional (1975) e doutorado em Educação pela UFRGS (1990) e pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas (2002/2003). Coordenadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior - PUCRS; da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) - Núcleo de Excelência em C, T&I, CNPq/ FAPERGS/PRONEX (2005-2009 e 2017-2021); Coordenadora do Observatório de Educação Qualidade do Ensino Superior (Capes/ INEP) e da Rede UNIVERSITAS ligada ao GT Política de Educação Superior/ANPED (1996-2012); Coordenadora do programa conjunto de pesquisa Capes/UTEXAS/CEES (2006 ...) Qualidade na Educação Superior; Coordenadora da Rede CEES/PUCRS - School of Education /Newcastle University/Capes-PrInt. Coordenadora e membro do Comitê Assessor da Cooperação Internacional FAPERGS (2008-2012) e membro CA Educação e Psicologia (2004-2019); Membro da AIDU (Associação Ibero-Americana de Docência Universitária) e Vice-Presidente do XCIDU; da LASA - Latin American Studies Association. Membro representante da área de Ciências Humanas da CTAA/ INEP/ MEC (2006-2012); Bolsista produtividade 1A do CNPq, integra o CA - Ad Hoc de Educação da Capes. É coordenadora de projeto Capes-PrInt com USA e UK.

Mozart Neves Ramos

Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e Pós-Doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988). Foi Professor da UFPE de 1977 a 2013, Pró-Reitor Acadêmico da UFPE (1992-1995) e presidiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993), Reitor da Universidade Federal de Pernambuco entre 1996-2003 e presidiu a Andifes (2002/2003), Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o Consed (2006), Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e atualmente é Membro do Conselho Nacional de Educação.

Peter Milley

Doutor em Administração Educacional pela Universidade de Victoria (Canadá). Seus interesses profissionais e de pesquisa incluem vários aspectos da liderança e da aprendizagem nos setores público e educacional. Possui experiência em Ensino e Pesquisa em vários países, incluindo Brasil, China, Holanda, Cingapura e Reino Unido. Entre outros projetos atuais, está pesquisando os processos de liderança envolvidos no início, ampliação e sustentação de inovações sociais no ensino superior. Atualmente é Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá).

Pricila Kohls dos Santos

Docente e Pesquisadora Permanente e Assessora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/DF. Líder do Grupo de Pesquisa GeTIPE. Doutora em Educação pelo PPGEd/PUCRS, com estágio sanduíche na Universidad Politécnica de Madrid (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Integrante da RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior, do ARGOS (Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS). Integrante do Comitê fundador da RedGUIA (2017), participou do Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono - 2012-2014). Mestre em Educação pelo PPGEd/PUCRS, possui graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Richard Maclure

Doutor em educação para o desenvolvimento internacional da Universidade de Stanford com certificado de professor de pós-graduação da Universidade de Londres, Reino Unido. Concluiu recentemente um estudo financiado pelo SSHRC sobre participação juvenil no Senegal e atualmente coordena um projeto de pesquisa financiado pelo IDRC sobre formação de capital social para jovens, com estudos de caso em El Salvador, Nicarágua e Canadá. Suas publicações apareceram em revistas como Educação Comparada, Revista de Estudos

Latino-Americanos, Harvard Educational Review e Journal of Youth Studies. Antes de sua carreira acadêmica, exerceu docência em escolas secundárias na Nigéria e no Ártico canadense e, posteriormente, trabalhou como diretor de campo do PLAN International em Burkina Faso e como oficial de Programa do Centro Internacional de Pesquisa para o Desenvolvimento (IDRC). Também atuou como consultor em organizações internacionais de assistência, como a CIDA, UNICEF, OMS e o Banco Mundial.

Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB - 2002). Pós-Graduação em Administração Escolar (UCAM), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Falbe) e em Educação Inclusiva (UDF-Cruzeiro do Sul). Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da Secretaria de Educação do DF. Possui experiência na área de Educação com ênfase em Alfabetização e Educação Inclusiva.

Rosa Jussara Bonfim Silva

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília em parceria com a Universidade de Ottawa (Canadá) em formato sanduíche. Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem nos contextos socioeducativos e escolares, na perspectiva de teorias humanísticas, psicanalíticas e psicogenéticas. Professora da rede municipal de educação de João Pinheiro/GO desde 1998. Coordenadora do Curso de Pedagogia EAD da Faculdade FINOM desde 2016.

Sandra Mara Souza Bessa

Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1986); especialização em Administração Escolar e em Educação a Distância e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2001). Atuou de março de 2015 a fevereiro de 2020 como professora e Coordenadora-Geral Acadêmica da Universidade Católica de Brasília. No período de 2013 a 2015, atuou como Supervisora Acadêmica de Educação a Distância do Centro

Universitário IESB. E no período de 2010 a 2013, atuou como Diretora de Cursos de Graduação na Católica Virtual/DF.

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (2008). Especialista em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (2009). Mestre em Educação Brasileira PPGE/CEDU/UFAL (2011). Doutora em Educação PPGE/CEDU/UFAL (2016). É Membro-pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidades (NEEDI/UFAL). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra-Portugal (2013/2014). Foi bolsista de doutorado Capes (2012-2016). Foi assessora da coordenação, docente e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa/MG.

Vanildes Gonçalves dos Santos

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (1998). Pós-Graduação Lato Sensu em Juventude Contemporânea pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS (2005). É mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP (2009). Professora da Universidade Católica de Brasília - UCB, na modalidade de Educação a Distância e na modalidade presencial. Assistente da Secretaria Executiva da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Sócia-Fundadora da Studio Consultoria Educacional.

Vera Lucia Felicetti

Realizou estudos de pós-doutorado na Faculdade de Educação da University of Maryland - College Park EU com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Fez doutorado no Programa de Pós-Graduação na PUC/RS. Ganhadora da menção honrosa pela tese de doutorado na área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Portaria nº 160 Edição 2012. Participou dois semestres letivos do Curso de Doutorado no College of Education na Universidade do Texas em Austin - Estados Unidos, no âmbito do Programa de Cooperação Internacional Brasil - EU, com bolsa Capes como J1 Research Scholar. Possui graduação em licenciatura Plena-Habilitação em Matemática pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras (1991) e mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é coordenadora e professora no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, de Canoas/RS, e professora no Curso de Matemática.

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. *Paradigmas da Exclusão Social*, 2008.
2. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
3. SÍVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
4. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
5. BRITO, R. de O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
6. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
7. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
8. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
9. CUNHA, C. da; JESUS, W. F. de; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
10. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
11. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
12. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
13. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
14. SOUSA, C. A. de M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
15. GALVÃO, A. T.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
16. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
17. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de. *Violência e Escola*, 2015.

18. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.
19. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada*: abordagens e métodos, 2015.
20. CUNHA, C. da (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
21. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal*: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
22. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.). *Juventude Universitária*: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
23. SÍVERES, L. (Org.). *Diálogo*: Um princípio pedagógico, 2016.
24. CUNHA, C. da; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*: cenários globais e locais, 2016.
25. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil*: entre a Colônia e a República, 2016.
26. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil*: novos cenários e novos olhares, 2016.
27. CUNHA, C. da; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional*: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
28. NODARI, P. C.; CALGARO, C.; GARRIDO, M. A. (Orgs.). *Ética, Meio Ambiente e Direitos Humanos*: a cultura de paz e não violência, 2017.
29. NODARI, P. C.; CALGARO, C.; SÍVERES, L. (Orgs.). *Ética, Direitos Humanos e Meio Ambiente*: reflexões e pistas para uma educação cidadã responsável e pacífica, 2017.
30. OLIVEIRA, M. M. D.; MENDES, M.; HANSEL, C. M.; DAMIANI, S. (Orgs.). *Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, 2017.
31. SOARES, E. M. do S.; TEIXEIRA, L. M. (Orgs.). *Práticas educativas e cultura de paz*: articulando saberes e fazer, 2017.
32. NODARI, P. C. (Org.). *Culturas de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente*, 2017.
33. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.). *Diálogo*: um processo educativo, 2018.
34. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*: da inserção social local à internacionalização, 2018.
35. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C. de; DRIEU, D. (Orgs.). *Proteção à Infância e à Adolescência*: intervenções clínicas, educativas e socioculturais, 2018.
36. CUNHA, C.; MACHADO, M. F. E.; NEVES JÚNIOR, I. J. (Orgs.). *Pensamento pedagógico*: textos e contextos I, 2018.
37. CUNHA, C. da; MACHADO, M. F. E. (Orgs.). *Magistério*: formação, avaliação e identidade docente, 2018.

38. CALGARO, C.; SANGALLI, I. J. (Orgs.). *Ética, direitos humanos e socioambientalismo*, 2018.
39. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
40. CUNHA, C. da; FRANÇA, C. C. de (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
41. CUNHA, C. da; NEVES JÚNIOR, I. J. das; MACHADO, M. (Orgs.). *Pensamento pedagógico: Textos e contextos II*, 2019.
42. LOBO, C. C. *Emoção e Criatividade na Educação de Superdotados e Talentosos*, 2019.
43. BRITO, R. de O. *Escolas Sustentáveis*: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro, 2019.
44. DRAVET, F. M. (Org.). *Transdisciplinaridade e Educação do Futuro*, 2019.
45. SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. de. *Diálogo*: Uma perspectiva educacional, 2019.
46. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. de O. *Jovens Universitários*: entre a inclusão e a exclusão, 2019.
47. ERTHAL, C. A.; FABRI, M.; NODARI, P. C. (Orgs.). *Empatia & Solidariedade* [recurso eletrônico], 2019.
48. SANTOS, P. K. dos. *Permanência na Educação Superior*: Desafios e Perspectivas, 2020.
49. GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. *Filosofia, Diálogo e Educação*: nove filósofos europeus modernos, 2020.
50. BORGES, R.; GOMES, V. M. L. R. *Mídia e Políticas Públicas Educacionais*: a construção de consensos, 2020.
51. CUNHA, C. da; LIMEIRA, L. C.; FELICIANO, G. S. de C. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico*: Textos e Contextos III, 2020.
52. SOUSA, C. A. de M.; MATOS, S. C. M. *Os Jesuítas e as Ciências no Brasil e Portugal*: quando a história se (re)faz, 2020.
53. GUILHERME, A. A.; BRITO, R. de O.; DANTAS, L. G.; CHERON, C.; BECKER, C. *Educação Básica em Tempos de Pandemia*: Guia de Recomendações Gerais para Reabertura das Escolas, 2020.
54. BRITO, R. de O. (Org.). *Internacionalização da Educação Básica e Superior*: Desafios, Perspectivas e Experiências, 2020.

A Internacionalização da Educação Básica e Superior são imprescindíveis na contemporaneidade. Muito se tem escrito sobre seu conceito e dimensões globais, mas muito pouco sobre a sua prática refletora de diferentes realidades. Tal afirmativa é acirrada quando consideramos contextos emergentes como o brasileiro, com extensão aos países de língua portuguesa e latino-americanos. “Internacionalização da Educação Básica e Superior: Desafios, Perspectivas e Experiências” é um livro emblemático não somente por discorrer sobre a internacionalização como campo interdisciplinar e multidimensional, que busca envolver a instituição em seu todo, mas especificamente, pelo relato analítico de práticas diversificadas de internacionalização. A riqueza dos capítulos traduz o porquê, as formas e fins, os avanços e desafios, e vislumbra proposições de uma internacionalização inovadora e subsidiária do Desenvolvimento Humano Sustentável. Parabéns à Cátedra Unesco Juventude, Educação e Sociedade pela chancela de uma imperdível leitura.

Marília Morosini

Pesquisadora 1A CNPq

Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS



Renato de Oliveira Brito

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Visiting Researcher da Universidade do Cabo (África do Sul – 2005). Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (UCB) e Visiting Scholar (Short Term) da Teachers College da Columbia University (Nova York - 2019). Com atuação em Cooperações Internacionais e Políticas Educacionais, passou por instituições como: Organização das Nações Unidas (ONU), American Field Service, Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Agricultura (Governo Brasileiro). Atualmente é Pesquisador Docente, Coordenador do Programa Stricto Sensu de Educação da Universidade Católica de Brasília e Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC).

A história e os avanços construídos no âmbito da cooperação têm transformado nossas instituições de Educação Superior em atores com vocação de integração regional. Mediante a constituição de redes, as Instituições de Educação Superior da região podem unir e compartilhar o potencial científico e cultural que possuem para analisar e solucionar problemas estratégicos. Tais problemas não reconhecem fronteiras, e sua solução depende da realização de esforços conjuntos das Instituições de Educação Superior e dos Estados.

As redes acadêmicas, em escala nacional e regional, são interlocutoras estratégicas perante os governos. São, também, as protagonistas indicadas para articular de maneira significativa identidades locais e regionais, colaborando ativamente na superação das fortes assimetrias que prevalecem na região e no mundo, face ao fenômeno global da internacionalização da Educação Superior.

Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – Unesco/lesalc, Córdoba, 1918