

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 33 - número 73 - jan./mar. 2024



## Internacionalização da Educação



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Natanael Reis Bonfim (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadores do n. 73:** Augusto Cesar Rios Leiro (UNEB – UFBA), Monica Fantin (UFSC)

**Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Capa:** “A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 33, n. 73, p. 1-340, jan./mar. 2024

ISSN 2358-0194 (eletrônico)



# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 13 APRESENTAÇÃO – INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: TESSITURA DE UM DOSSIÊ

*Augusto Cesar Rios Leiro; Monica Fantin*

### 19 ENTENDENDO E APLICANDO OS ELEMENTOS-CHAVE DA DIPLOMACIA DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERNACIONAL, PESQUISA E INOVAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Jane Knight*

### 36 A IMPORTÂNCIA DAS REDES COLABORATIVAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Sirlei de Lourdes Lauxen; Jocélia Martins Marcelino; Luísa Cerdeira*

### 53 REDE INTERNACIONAL ALFAMED COMO PROPOSTA EURO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

*Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada; Ignacio Aguaded; Paula Renés-Arellano; Gabriela Borges*

### 74 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DO INDIVÍDUO AO/À GRUPO/REDE INTERNACIONAL – APONTAMENTOS SOBRE ORIGENS E PERSPECTIVAS

*Lucídio Bianchetti; Lara Carlette Thiengo*

### 91 INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PROGRAMA CAPES PRINT (2018-2022)

*Fabiana Araújo Nogueira; Alda Maria Duarte Araújo Castro*

### 108 NEM LÁ NEM CÁ: NA ENCRUZILHADA DAS INTERNACIONALIZAÇÕES

*Martha Maria Prata-Linhares; Daniele Campos Botelho; Isadora Maria Oliveira Tristão*

### 124 PRÁTICAS LOCAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: GESTÃO FINANCEIRA E SOCIOPOLÍTICA DO PROGRAMA CAPES-PRINT

*Daniela Alves de Alves; Victor Luiz Alves Mourão*

### 137 PERSPECTIVAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

*Andreza Cipriani; Marcia Regina Selva Heinzle; Maria Elizabeth da Costa Gama*

### 151 DIRETRIZES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS HODIERNOS

*Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo; Diego Palmeira Rodrigues; Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

### 170 BRASIL E ITÁLIA: ANÁLISE DOS CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ari Lazzarotti Filho; Luana Zanotto; Attilio Carraro*

- 187 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPERCUSSÕES NAS REFORMAS EM CURSO NO BRASIL**  
*Juares da Silva Thiesen*
- 204 EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NA ARGENTINA: PARA QUÊ, QUEM E POR QUÊ?**  
*Liliana Mayer*
- 224 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CONTEÚDOS PARA FORMAÇÃO EM FISIOTERAPIA NO BRASIL E EM PORTUGAL**  
*Marcia Regina da Silva; Fátima Kremer Ferretti; Preciosa Fernandes; Carla Rosane Paz Arruda Teo*
- 244 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE UMA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: FATORES E ATORES**  
*Leslie Quiroz-Schulz; Mónica de la Fare*
- 264 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “INTERNACIONALIZAÇÃO” NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROXIMIDADE DO OBJETO E CONSTRUÇÃO SOCIAL**  
*Mateus Santos Souza; Natanael Reis Bomfim*
- 286 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TIC NA AMÉRICA LATINA: TEMÁTICAS TRANSVERSAIS**  
*Maria Helena Silveira Bonilla; Verónica Sofia FicoSeco; Georgina Ivet Durán Jiménez*

## ESTUDOS

- 304 ANÁLISE DE PESQUISAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS/AS INCLUSOS/AS**  
*José Affonso Tavares Silva; Denize da Silva Souza; Maria Batista Lima*

## ENTREVISTA

- 321 INTERNACIONALIZAÇÃO INTERCULTURAL E REDES COLABORATIVAS: ENTREVISTA COM MARILIA MOROSINI, UMA REFERÊNCIA DA PESQUISA EM INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**  
*Augusto César Rios Leiro; Mônica Fantin; Marília Costa Morosini*
- 332 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**
- 335 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 13 PRESENTATION – INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: WEAVING OF A DOSSIER

*Augusto Cesar Rios Leiro; Monica Fantin*

### 19 UNDERSTANDING AND APPLYING THE KEY ELEMENTS OF KNOWLEDGE DIPLOMACY: THE ROLE OF INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION IN INTERNATIONAL RELATIONS

*Jane Knight*

### 36 THE IMPORTANCE OF COLLABORATIVE NETWORKS IN THE INTERNATIONALIZATION PROCESS OF HIGHER EDUCATION

*Sirlei de Lourdes Lauxen; Jocélia Martins Marcelino; Luísa Cerdeira*

### 53 ALFAMED INTERNATIONAL NETWORK: AN EURO-AMERICAN PROPOSAL FOR EDUCATION AND COMMUNICATION

*Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada; Ignacio Aguaded; Paula Renés-Arellano; Gabriela Borges*

### 74 RESEARCH IN EDUCATION: FROM THE INDIVIDUAL TO THE GROUP AND INTERNATIONAL NETWORK. NOTES ON ORIGINS AND PERSPECTIVES

*Lucídio Bianchetti; Lara Carlette Thiengo*

### 91 INTERNATIONALIZATION OF POSTGRADUATION IN BRAZIL: THE CAPES PRINT PROGRAM (2018-2022)

*Fabiana Araújo Nogueira; Alda Maria Duarte Araújo Castro*

### 108 NEITHER NOTHING NOR EVERYTHING: AT THE INTERNATIONALIZATIONS' CROSSROADS

*Martha Maria Prata-Linhares; Daniele Campos Botelho; Isadora Maria Oliveira Tristão*

### 124 LOCAL PRACTICES OF INTERNATIONALIZATION: CAPES-PRINT PROGRAM'S FINANCIAL AND SOCIOPOLITICAL MANAGEMENT

*Daniela Alves de Alves; Victor Luiz Alves Mourão*

### 137 PERSPECTIVES ON INTERNATIONALIZATION: AN ANALYSIS BASED ON EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

*Andreza Cipriani; Marcia Regina Selva Heinzle; Maria Elizabeth da Costa Gama*

### 151 GUIDELINES FOR INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

*Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo; Diego Palmeira Rodrigues; Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

### 170 BRAZIL AND ITALY: ANALYSIS OF THE CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN TEACHER EDUCATION FOR PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL

*Ari Lazzarotti Filho; Luana Zanotto; Attilio Carraro*



**187 INTERNATIONALIZATION OF CURRICULA IN BASIC EDUCATION: REPERCUSSIONS ON THE ONGOING REFORMS IN BRAZIL**

*Juares da Silva Thiesen*

**204 INTERNATIONAL EDUCATION IN ARGENTINA: WHAT FOR, FOR WHOM AND WHY?**

*Liliana Mayer*

**224 INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM: CONTENTS FOR PHYSIOTHERAPY TRAINING IN BRAZIL AND PORTUGAL**

*Marcia Regina da Silva; Fátima Kremer Ferretti; Preciosa Fernandes; Carla Rosane Paz Arruda Teo*

**244 THE PLANNING PROCESS OF AN INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY: FACTORS AND ACTORS**

*Leslie Quiroz-Schulz; Mónica de la Fare*

**264 SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT "INTERNATIONALIZATION" IN HIGHER EDUCATION: PROXIMITY TO THE OBJECT AND SOCIAL CONSTRUCTION**

*Mateus Santos Souza; Natanael Reis Bomfim*

**286 RESEARCH IN EDUCATION AND ICT IN LATIN AMERICA: CROSS-CUTTING THEMES**

*Maria Helena Silveira Bonilla; Verónica Sofia FicoSeco; Georgina Ivet Durán Jiménez*

## **ESTUDIES**

**304 ANALYSIS OF RESEARCH ABOUT MATH TEACHING FOR INCLUSIVE DEAF STUDENTS**

*José Affonso Tavares Silva; Denize da Silva Souza; Maria Batista Lima*

## **INTERVIEW**

**321 INTERCULTURAL INTERNATIONALIZATION AND COLLABORATIVE NETWORKS: AN INTERVIEW WITH MARILIA MOROSINI, A REFERENCE IN THE RESEARCH ABOUT THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION IN BRAZIL**

*Augusto César Rios Leiro; Mônica Fantin; Marília Costa Morosini*

**333 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**

**338 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

### 12 EDITORIAL

*Emanuel do Rosário Santos Nonato*

### 13 APRESENTAÇÃO – INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: TEJIDO DE UN EXPEDIENTE

*Augusto Cesar Rios Leiro; Monica Fantin*

### 19 ENTENDIENDO Y APLICANDO LOS ELEMENTOS CLAVE DE LA DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL, LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES

*Jane Knight*

### 36 LA IMPORTANCIA DE LAS REDES COLABORATIVAS EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Sirlei de Lourdes Lauxen; Jocélia Martins Marcelino; Luísa Cerdeira*

### 53 RED INTERNACIONAL ALFAMED COMO PROPUESTA EUROAMERICANA DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

*Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada; Ignacio Aguaded; Paula Renés-Arellano; Gabriela Borges*

### 74 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: DESDE EL INDIVIDUO AL GRUPO/RED INTERNACIONAL NOTAS SOBRE ORÍGENES Y PERSPECTIVAS

*Lucídio Bianchetti; Lara Carlette Thiengo*

### 91 INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS POSGRADOS EN BRASIL: EL PROGRAMA CAPES PRINT (2018-2022)

*Fabiana Araújo Nogueira; Alda Maria Duarte Araújo Castro*

### 108 NI ALLÍ NI AQUÍ: EN LA ENCRUCIJADA DE LAS INTERNACIONALIZACIONES

*Martha Maria Prata-Linhares; Daniele Campos Botelho; Isadora Maria Oliveira Tristão*

### 124 PRÁCTICAS LOCALES DE INTERNACIONALIZACIÓN: GESTIÓN FINANCIERA Y SOCIOPOLÍTICA DEL PROGRAMA CAPES-PRINT

*Daniela Alves de Alves; Victor Luiz Alves Mourão*

### 137 PERSPECTIVAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN: UN ANÁLISIS BASADO EN PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS

*Andreza Cipriani; Marcia Regina Selva Heinzle; Maria Elizabeth da Costa Gama*

### 151 LINEAMIENTOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CONTEMPORANEIDAD

*Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo; Diego Palmeira Rodrigues; Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

### 170 BRASILE E ITALIA: ANALISI DEL CONTRIBUTO DELLE SCIENCE MOTORIE E SPORTIVE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA

*Ari Lazzarotti Filho; Luana Zanotto; Attilio Carraro*

**187 INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: REPERCUSIONES EN LAS REFORMAS EN CURSO EN BRASIL**

*Juares da Silva Thiesen*

**204 LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN ARGENTINA: ¿PARA QUÉ, QUIÉNES Y POR QUÉ?**

*Liliana Mayer*

**224 INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN EN FISIOTERAPIA EN BRASIL Y PORTUGAL**

*Marcia Regina da Silva; Fátima Kremer Ferretti; Preciosa Fernandes; Carla Rosane Paz Arruda Teo*

**244 EL PROCESO DE PLANEACIÓN DE UNA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL: FACTORES Y ACTORES**

*Leslie Quiroz-Schulz; Mónica de la Fare*

**264 REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA “INTERNACIONALIZACIÓN” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROXIMIDAD AL OBJETO Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

*Mateus Santos Souza; Natanael Reis Bomfim*

**286 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y TIC EN AMÉRICA LATINA: TEMAS TRANSVERSALES**

*Maria Helena Silveira Bonilla; Verónica Sofia Fico seco; Georgina Ivet Durán Jiménez*

## ESTUDIOS

**304 ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS PARA ESTUDIANTES SORDOS INCLUSIVOS**

*José Affonso Tavares Silva; Denize da Silva Souza; Maria Batista Lima*

## ENTREVISTA

**321 INTERNACIONALIZACIÓN INTERCULTURAL Y REDES DE COLABORACIÓN: ENTREVISTA CON MARILIA MOROSINI - REFERENCIA EN INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

*Augusto César Rios Leiro; Mônica Fantin; Marília Costa Morosini*

**334 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

**365 NORMAS PARA PUBLICACIÓN**

## EDITORIAL

A produção científica em Educação no Brasil encontra espaço propício e qualificado para sua difusão no vasto e complexo ecossistema de periódicos científicos nacionais, construído com grande esforço ao longo dos anos pela comunidade científica da Área de Educação. Com razão, orgulhamo-nos de possuir um parque editorial científico robusto e de grande qualidade. Entretanto, isto não impediu que os pesquisadores em Educação do Brasil encontrassem em periódicos estrangeiros espaços igualmente receptivos para a publicação de suas pesquisas. Neste sentido, podemos dizer que a comunidade científica da Área de Educação articula de modo saudável e maduro a busca pela internacionalização de sua produção científica com a valorização dos periódicos nacionais da área. Para isto, tem sido imprescindível a autonomia da área no que concerne aos instrumentos de avaliação da qualidade da produção científica, bem como dos periódicos científicos, da Área de Educação.

Contudo, a subordinação que se anuncia das Ciências Humanas, e da Educação em especial, a critérios e procedimentos de avaliação sem tradição em nossa área e sem uma profunda e ampla discussão com nossa comunidade científica representa um grave perigo para a higidez do parque editorial científico brasileiro na Área de Educação. Não obstante a validade das razões manejadas por aqueles que defendem novos critérios para a avaliação da produção científica nacional – critérios normalmente fundamentados na tradição de suas áreas de conhecimento –, bem como a razoabilidade da preservação de instrumentos, critérios e procedimentos homogêneos para a avaliação de toda a produção científica brasileira, parece-nos indefensável o avanço de propostas de mudanças radicais no modo como os periódi-

cos científicos são avaliados sem considerar o parecer dos pesquisadores, editores científicos e coordenadores de programas de pós-graduação de todas as áreas, dentre outros atores centrais do processo. A simples aprovação de mudanças tão estruturantes a partir de instâncias superiores nas quais as Ciências Humanas, e a Educação em especial, são tradicionalmente subrepresentadas, constitui-se em mera aparência de legitimidade.

Importa também destacar o impacto que as mudanças aventadas terão na avaliação dos programas de pós-graduação da Área de Educação como desdobramento imediato da alteração do modo de avaliar a produção dos pesquisadores, sejam eles docentes, estudantes ou egressos dos programas de pós-graduação. Tais mudanças alterarão profundamente o equilíbrio da área, causando graves dificuldades a não poucos programas. Por óbvio, isto não quer dizer que o sistema atual não deva ser aperfeiçoado: a contínua revisão dos critérios e procedimentos de avaliação da produção e dos periódicos científicos é ponto pacífico na comunidade.

Por tudo isto, parece-nos crucial chamar a atenção dos pares para a necessidade de uma ampla e profunda discussão sobre o modelo atual de avaliação dos periódicos científicos, bem como de um posicionamento da comunidade científica em relação à mudança radical que se anuncia e que, a nosso sentir, não reflete os melhores interesses e a tradição da Área de Educação.

Emanuel do Rosário Santos Nonato  
Editor Chefe  
Universidade do Estado da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0002-2490-1730>

# APRESENTAÇÃO

## INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: TESSITURA DE UM DOSSIÊ

*Augusto Cesar Rios Leiro\**  
*Universidade do Estado da Bahia*  
*Universidade Federal da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0002-6075-5187>

*Monica Fantin\*\**  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

Diante<sup>1</sup> de um contexto de tantas tensões e de um mundo em conflito, decorrentes de desigualdades sociais, econômicas e culturais, a reflexão sobre as condições necessárias para desenvolver e fortalecer novos olhares sobre processos educativos/formativos que promovam a dignidade humana ‘glocal’ nos põe inquietantes questões acerca da Internacionalização da Educação. Num mundo cada vez mais (multi)polarizado, as dúvidas sobre os direitos humanos e os sistemas democráticos evidenciam a urgência de repensar o sentido da educação em tempos de grandes transformações/transições, suas fragilidades, forças e potências.

Nesse sentido, o dossiê em tela reúne artigos interessados em refletir e ampliar o substantivo debate sobre a Internacionalização da Educação na ambiência da Educação Básica e Superior, em diferentes contextos e a partir de distintas experiências e perspectivas investigativas. A proposta inicial, pensada desde 2021,

tornou-se realidade e chega, pelas páginas da prestigiada *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, da Uneb, às leitoras e aos leitores daqui, dali e de lá, oferecendo uma coletânea altamente qualificada e marcada pelo aprofundamento do macrocampo que entrecruza Educação e Internacionalização.

Dada a relevância político-acadêmica do tema no tenso contexto mundial contemporâneo, o Dossiê reúne textos que elegem a Internacionalização da Educação como um conceito-chave em tempos de encruzilhadas civilizatórias e de constantes transformações.

Como conceito e agenda estratégica, a internacionalização é um fenômeno relativamente novo, amplo e variado. Embora esteja fortemente relacionada à Internacionalização da Educação Superior, abarca uma combinação dinâmica de motivações políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas, além de diferentes sujeitos sociais.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa. Professor Pleno do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia e Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA). Líder dos Grupos de Pesquisa FECOM/UNEB e MEL/UFBA. E-mails: [aleiro@uneb.br](mailto:aleiro@uneb.br) ; [cesarrleiro@gmail.com](mailto:cesarrleiro@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Doutorado na Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano/Itália e na Universidad Lleida/Espanha. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte. E-mail: [monica.fantin@ufsc.br](mailto:monica.fantin@ufsc.br)

1 Texto revisado e normalizado por John Mafra



Diante da polissemia e das múltiplas interpretações conceituais que envolvem os níveis institucional, setorial e nacional, Knight (2020, p. 532) define **internacionalização** como “[...] processo de integração das dimensões internacionais, interculturais e globais no propósito, nas funções primárias (ensino/aprendizagem, investigação e serviço à sociedade) e na prestação a nível institucional e de sistema”.

Desse processo catalisador de relações entre nações, pessoas, culturas, instituições e sistemas, Knight (2014) desdobra seu entendimento de **internacionalização da Educação Superior**, a saber: “[...] o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global aos objetivos, ao ensino/aprendizagem, à investigação e às funções e serviços de uma universidade ou sistema de educação superior”. (tradução nossa).

Da diversidade e pluralidade de conceitos, termos, definições e interpretações a respeito da **Internacionalização da Educação**, destacamos a importância de entender o sentido de processo e a complexidade que envolve a multidimensionalidade e a efervescência acadêmica e intercultural.

As escritas sobre Internacionalização da Educação aqui sistematizadas são historicamente situadas no espaço-tempo social que estamos vivendo e propõem uma reflexão vivaz, ancorada na conjuntura (inter)nacional. E as questões que inquietaram e inspiraram o tema da presente edição, intitulada *Internacionalização da Educação*, ganharam ainda mais potência nos últimos anos.

Entre tantos desafios da educação contemporânea em geral e dos processos de Internacionalização da Educação em particular, é fundamental pensar nas implicações políticas e pedagógicas destes movimentos interculturais por meio da produção e socialização de conhecimentos, de modo a refletir acerca de parcerias, acordos de cooperação e redes de pesquisas, a fim de melhor compreender as redes de internacionalização e superar as diversas formas de exclusão.

Nesse contexto, em que a cooperação urge e se afirma como condição atual e civilizada para melhor compreender a educação no mundo, há que tensionar os interesses institucionais, locais, regionais, nacionais e internacionais, seus distintos níveis (acadêmico, econômico, político, social, coletivos e individuais), tipos de sujeitos e seus papéis, bem como suas indicações para políticas públicas e suas regulamentações nas diferentes formas de internacionalização da educação. Formas e possibilidades que, por vezes, revelam-se dificuldades, tanto em relação ao trânsito físico entre fronteiras, culturas e línguas quanto em relação aos fundamentos éticos, estéticos, epistemológicos e políticos.

Se, por um lado, as possibilidades da Internacionalização da Educação como mobilidade acadêmica (‘em casa’, no exterior ou ‘transfronteiras’), experiências entre cursos, pesquisas, universidades e países têm sido fortemente afetadas pela recente pandemia de Covid-19, por outro lado, observamos a potência de trocas distintas e inovadoras, que possibilitam outras formas e dialogias. Experiências de universidades abertas, *webinar*, *lives*, cursos *online* gratuitos e muitas outras iniciativas acabam por construir uma certa ‘solidariedade digital’, consolidando outras práticas de cooperação.

Em tempos extraordinários de pós-pandemia, sabemos que nenhum país poderá sentir-se verdadeiramente seguro diante da difusão de possíveis novas ondas de contágio e suas variantes. Mesmo na emergência em curso, certos apelos de solidariedade dificilmente prevalecem sobre interesses nacionais. Ainda que a cooperação global não seja sinônimo de altruísmo, como ficam os interesses internacionais ou as diferentes formas de Internacionalização da Educação?

Em decorrência da situação de emergência sanitária global que temos vivido desde 2020, diversos países têm repensado o sentido das mobilidades e o trânsito entre fronteiras, até mesmo impedindo certos deslocamentos, que aos poucos vão sendo retomados por meio de dispositivos como o passaporte vacinal. No

contexto mundial, as marcas da incerteza e da instabilidade política, econômica e social agravam-se ainda mais, comprometendo certas possibilidades de mobilidade.

Nesse quadro, ao levar em consideração que a Educação Básica e o Ensino Superior têm mudado suas políticas e currículos nos últimos anos, juntamente com o contexto das novas realidades, conflitos e restrições geopolíticas, deparamo-nos com o desafio de entender a internacionalização do processo de ensino-aprendizagem, do currículo e das competências interculturais e globais dos alunos, enfatiza Knight (2020). Do mesmo modo, também temos observados mudanças nos enfoques das mobilidades acadêmicas (de estudantes, programas e prestadores), nas possibilidades de *campi* de filiais internacionais, acordos de franquias universitárias, universidades e programas conjuntos de cursos (graduação e pós-graduação), estágios, aulas virtuais e Cursos *Online* Abertos e Massivos (*Massive Open Online Courses* – MOOC), entre outros, que evidenciam os benefícios da mobilidade estudantil.

No entanto, tais possibilidades vêm se complexificando cada vez mais no atual cenário da história, marcado por grandes turbulências, com fronteiras que se fecham por motivos geopolíticos ou sanitários, por catástrofes, guerras e conflitos, que fazem as tensões interculturais, o racismo e os conflitos religiosos aumentarem a cada dia. E tal cenário requer outras formas de cooperação acadêmica internacional, além das mobilidades, como frisa Knight (2020). Por isso, a autora reafirma a importância de entender a “internacionalização como um processo de mudança” e, conseqüentemente, uma forma de transformar o ensino para melhor, com maior acesso, colaboração internacional nas investigações que dizem respeito aos desafios globais e locais, e outros projetos de formação que possam preparar as próximas gerações para exercer seu papel como cidadãos e cidadãs do mundo.

Na perspectiva de reafirmar a internacionalização como um processo de mudança, a

proposta deste dossiê é refletir/discutir as diferentes realidades que envolvem a Internacionalização da Educação, as redes internacionais de pesquisadores e a efetividade dos intercâmbios acadêmicos, durante e depois da pandemia/do contexto de emergência. Afinal, somos sujeitos de um momento histórico que pode significar um divisor de águas em nossas vidas, comprometendo ou fortalecendo o processo de Internacionalização da Educação na contemporaneidade.

Os marcos e as perspectivas teóricas da internacionalização discutidos no dossiê transitam por diversos temas: o papel dos organismos internacionais e da gestão setorial (Educação Básica e Superior) como possibilidade de debate; as redes internacionais de conhecimento, ensino e pesquisa e os acordos de cooperação internacional; pressupostos epistemológicos, metodologias/abordagens e práticas diversas (desenvolvimento científico, artístico e cultural entre cursos, universidades, comunidades e países); estudos sobre o processo de internacionalização na perspectiva histórica dos organismos nacionais e internacionais; sujeitos e contextos na Internacionalização da Educação (pedagogias, cultura escolar, territórios de identidade); internacionalização, diversidades e exclusão (diálogos com migrantes, refugiados, povos originários e afro-indígenas e olhares [de]coloniais); bem como internacionalização, redes, tecnologias e cultura digital (modalidades de ensino remoto, *online* e híbrido e práticas inovadoras).

Desse modo, os textos traduzem e interpretam diferentes realidades, apresentando reflexões diversas e experiências significativas, que podem inspirar novos estudos, bem como lançar outros olhares sobre alguns desafios no âmbito da Internacionalização da Educação, suas práticas e pesquisas. São reflexões que evidenciam a importância de investigações interdisciplinares no mundo cambiante da educação contemporânea, no qual as diferentes dimensões da educação internacional e intercultural e suas redes (Leiro; Fantin; Morosini,

2024)<sup>2</sup> podem dar significativa contribuição ao debate.

Dada a potência e a singularidade dos textos, que podem ser lidos em qualquer sequência, ainda assim organizamos o Dossiê buscando articular os temas em diálogo ou contraposição.

Iniciamos com as reflexões da doutora Jane Knight, uma grande referência internacional deste campo de estudo e que foi recorrentemente citada na maioria dos textos do presente Dossiê, concluindo com a retomada da *Sessão Entrevista*, com Marília Morosini, outra referência da área, que empresta seu grande prestígio em uma conversa sobre a internacionalização intercultural e em redes, sendo também bastante citada nos artigos que compõem o Dossiê.

Jane Knight aborda o conceito de “diplomacia do conhecimento” no artigo *Entendendo e aplicando os elementos-chave da diplomacia do conhecimento: o papel da Educação Superior internacional, pesquisa e inovação nas relações internacionais*. Sua reflexão sobre a Educação Superior internacional, a pesquisa e a inovação (international higher education, research and innovation – IHERI) revela a crescente complexidade e interconectividade das relações entre os países, chamando atenção para a ausência de pesquisas sobre a intercessão entre tais fenômenos, que estão em evolução, e abordando o tema a partir do conceito de “diplomacia do conhecimento”, ao invés de *soft power*, para enfatizar a construção de relações colaborativas, recíprocas e mutuamente benéficas.

O texto *A importância das redes colaborativas no processo de internacionalização da Educação Superior*, de Sirlei de Lourdes Lauxen, Jocélia Martins Marcelino e Luisa Cerdeira, analisa a contribuição das redes colaborativas, sinalizando que as interações econômicas, políticas, sociais e culturais entre diferentes nações propiciam a busca de cooperação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior (IES), com vistas a favorecer o processo de Internacionalização da Educação Superior.

---

2 Cf. a *Sessão Entrevista* com Marília Morosini neste Dossiê.

No artigo *Red Internacional Alfamed como Propuesta EuroAmericana de Educación y Comunicación*, Elizabeth Guadalupe Rojas Estrada, Ignacio Aguaded, Paula Renés-Arellano e Gabriela Borges apresentam aspectos do trabalho da *Red*, que está presente em 19 países, visando promover uma comunidade global de investigadores que abordam os desafios emergentes do ecossistema midiático de maneira crítica, criativa e ética, enfatizando sua relevância e os benefícios desse tipo de estrutura acadêmica a partir do modelo de internacionalização proposto.

Lucídio Bianchetti e Lara Carlette Thiengo aprofundam a discussão no artigo *Pesquisa em educação: do indivíduo ao grupo/rede internacional. Apontamentos sobre origens e perspectivas*, a partir da análise da passagem da pesquisa individual para a pesquisa de grupos, visando à construção de redes de pesquisa no contexto do Programa Institucional de Internacionalização (Capes/PrInt), discorrendo também sobre a importância do programa em tela como política expressiva na criação de uma cultura de grupo/rede de pesquisa.

Bruno Layson Ferreira Leão, Fabiana Araujo Nogueira e Alda Maria Duarte Araújo Castro, no artigo *Internacionalização da pós-graduação no Brasil: o programa Capes PrInt (2018-2022)*, partem de um estudo exploratório sobre o tema e concluem destacando que o programa em questão é altamente seletivo e acaba beneficiando os programas mais bem-conceituados no sistema de avaliação nacional de pós-graduação do país, aumentando as assimetrias regionais.

O texto *Nem lá, nem cá: na encruzilhada das internacionalizações...*, de autoria das pesquisadoras Martha Maria Prata-Linhares, Daniele Campos Botelho e Isadora Maria Oliveira Tristão, aborda políticas de internacionalização na formação docente vigentes no Brasil a partir de programas de cooperação internacional, indicando a necessidade de equilibrar abordagens econômicas e socioculturais e questionando o papel dos organismos internacionais e os con-

trastes das iniciativas de internacionalização em países sul-americanos.

A escrita *Práticas locais de internacionalização: gestão financeira e sociopolítica do programa Capes-PrInt*, de Daniela Alves de Alves e Victor Mourão, traz uma visão mais afirmativa sobre o programa, asseverando que o Capes-PrInt promove uma dinâmica institucional de descentralização da gestão de recursos, juntamente com universidades, programas e grupos de pesquisa estabelecidos, em detrimento de outros perfis de grupos, cenário em que a internacionalização se mostra um indicador legítimo de avaliação da qualidade da produção acadêmica.

*Perspectivas da internacionalização: uma análise a partir dos pressupostos epistemológicos*, de autoria de Andrezza Cipriani, Marcia Regina Selpa Heinzle e Maria Elizabeth da Costa Gama, é uma escrita que busca analisar parte das perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir das “Epistemologias do Norte”, com uma perspectiva voltada ao intercâmbio acadêmico, e das “Epistemologias do Sul”, que contribuem para uma formação integral, com perspectiva decolonial, sugerindo a criação de redes entre os países do Sul Global, com vistas a fortalecer uma internacionalização solidária e intercultural e contribuir com um debate plural a esse respeito.

No artigo *Diretrizes para a internacionalização da Educação Superior em tempos hodiernos*, Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo, Diego Palmeira Rodrigues e Maria de Lourdes Pinto de Almeida analisam as diretrizes para a Internacionalização da Educação Superior nos documentos da Conferência Regional de Educação Superior de 2018 e da Conferência Mundial de Educação Superior de 2022, nos quais identificam uma dicotomia entre uma concepção humanista e solidária da internacionalização e uma visão economicista, fundamentada nas ‘regras de mercado’ e nos princípios de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

No artigo *Brasil e Itália: análise dos contributos da Educação Física para a formação do professor*, para além das análises documentais, Ari Lazzarotti, Luana Zanotto e Attilio Carraro sinalizam outros aspectos da internacionalização, a partir de uma experiência de parceria internacional com perspectiva comparada sobre a contribuição da Educação Física em dois cursos (brasileiro e italiano) de formação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de uma visão crítica sobre a internacionalização dos currículos na Educação Básica, o artigo de Juarez da Silva Thiesen, *Internacionalização dos currículos na Educação Básica: repercussões nas reformas em curso no Brasil*, analisa as repercussões dos discursos das organizações, redes e agências internacionais nas políticas curriculares no Brasil em geral e, particularmente, nas reformas curriculares que envolvem o Ensino Médio.

Ato contínuo, o artigo *La educación internacional en Argentina: ¿Para qué, quiénes y por qué?*, de Liliana Mayer, analisa uma experiência de Internacionalização da Educação na Argentina, em escolas de nível secundário pertencentes a redes internacionais e escolas binacionais, visando investigar as razões de aderência a essas redes e as implicações da participação em diversos programas, suas formas de pertencimento, bem como os conhecimentos e as competências valorizadas por quem participa das redes e por aqueles que ficam de fora.

O texto *Internacionalização do currículo: conteúdos para a formação em fisioterapia no Brasil e em Portugal*, de Marcia Regina da Silva, Fátima Kremer Ferretti, Preciosa Fernandes e Carla Rosane Paz Arruda Teo, analisa os conteúdos de cursos de graduação em Fisioterapia na perspectiva da internacionalização do currículo, no Brasil e em Portugal, a partir de diretrizes nacionais e internacionais para a referida formação em ambos os contextos, evidenciando certa convergência de conteúdos e estratégias, o que permite apontar caminhos para a internacionalização do currículo.

Ao abordar o tema do planejamento da Mobilidade Acadêmica Internacional (MAI) num curso de Doutorado, no artigo *El proceso de planeación de una movilidad académica internacional: factores y actores*, Leslie Adriana Quiroz Schulz e Mónica de la Fare consideram os principais fatores e atores deste processo indicando quatro dimensões a considerar: financiamento e relevância das agências de fomento; orientação de tese, coordenação do Programa de Doutorado e outros atores; experiências prévias e o capital de mobilidade dos(as) doutorandos(as); e as decisões-chave dos agentes: temporalidade e destino.

No artigo *As representações sociais sobre “internacionalização” na/da Educação Superior: proximidade do objeto e construção social*, Mateus Santos Souza e Natanael Reis Bomfim analisam como o pensamento e as representações sociais a respeito da internacionalização podem contribuir para o fortalecimento dessa política na Educação Superior apontam como tais representações sociais ancoram-se em seus saberes, e na mobilidade acadêmica desencadeada pela cooperação e por convênios que contribuem com a produção e difusão de conhecimentos.

Na atual discussão sobre as potencialidades e os desafios das tecnologias na educação, o artigo *A pesquisa em educação e TICs na América Latina: temáticas transversais*, de Maria Helena Bonilla, Veronica Sofia Fico seco e Georgina Ivet Durán Jiménez, aborda a constituição e a renovação das agendas de pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como fator de destaque nas políticas educativas na América Latina, evidenciando temas comuns, atravessados pelas políticas públicas em diversos países latino-americanos, como chaves de compreensão para os problemas sociais nos contextos atuais.

Por fim, neste convite à leitura do Dossiê

*Internacionalização da Educação*, esperamos que, no diálogo com cada autor(a) ou com cada texto seja possível praticar não apenas a intertextualidade, como continuidade da obra, mas também viver uma experiência plural e intercultural que possa promover o encontro, mesmo pensando e sentindo diferente, tal como sugere ou nos inspira o poeta Fernando Pessoa, no *Livro do desassossego*:

Cada um de nós é vários, é muitos, é uma pluralidade de si mesmo (...) Por isso aquele que despreza o ambiente não é o mesmo que dele se alegra ou padece. Na vasta colônia do nosso ser há gente de muitas espécies, pensando e sentindo diferentemente.

Agora é com o/a leitor/a. Língua, sujeito e cultura articulados e interessados em novos textos e novas sínteses consoantes com o desafio (inter)nacional de justiça social, conhecimento crítico e vida digna.

## REFERÊNCIAS

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 2 ed. Jandira/SP: Principis, 2019.

KNIGHT, Jane. La internacionalización de la educación. **El Butlletí**, Barcelona, n. 75, nov., 2014. Disponível em: [https://www.aqu.cat/elButlletí/butlletí75/articles1\\_es.html](https://www.aqu.cat/elButlletí/butlletí75/articles1_es.html). Acesso em: 22 mar. 2024.

KNIGHT, Jane. Internalization as a process of change: an interview with Jane Knight. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 529-537, jul./set., 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1676-25922020000300529](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1676-25922020000300529). Acesso em: 22 mar. 2024.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; FANTIN, Monica; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização Intercultural e redes colaborativas: entrevista com Marília Morosini, uma referência da pesquisa em Internacionalização da Educação no Brasil. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. v. 33, n. 73, jan./mar., 2024.



# ENTENDENDO E APLICANDO OS ELEMENTOS-CHAVE DA DIPLOMACIA DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERNACIONAL, PESQUISA E INOVAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Jane Knight\**

*Universidade de Toronto*

<https://orcid.org/0000-0002-4187-5407>

## RESUMO

Poucos questionariam o cenário desafiador da educação superior internacional, pesquisa e inovação (international higher education, research and innovation, IHERI) ou a crescente complexidade e interconectividade das relações entre os países. Contudo, paradoxalmente, há uma ausência de pesquisas sobre a intercessão destes dois fenômenos em evolução. Este artigo pretende abordar este tema, propondo o conceito de diplomacia do conhecimento ao invés do de *soft power* para entender o papel da IHERI na construção de relações baseadas em colaboração, reciprocidade e mutualidade de benefícios. Uma definição e um quadro conceitual da diplomacia do conhecimento são propostos e detalhados. Três iniciativas de IHERI – a *Pan African University*, a *German Jordanian University* e *RENKEI* – uma rede de pesquisa entre universidades japonesas e do Reino Unido – são examinadas para ilustrar como elementos e princípios fundamentais do quadro da diplomacia do conhecimento podem ser aplicados. O artigo finaliza questionando o futuro da diplomacia do conhecimento e a necessidade de outras pesquisas.

**Palavras-chave:** educação superior internacional, inovação, diplomacia do conhecimento, reciprocidade, parceria, pesquisa, *soft power*.

## ABSTRACT

### UNDERSTANDING AND APPLYING THE KEY ELEMENTS OF KNOWLEDGE DIPLOMACY: THE ROLE OF INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION IN INTERNATIONAL RELATIONS

Few would question the changing landscape of international higher education, research and innovation (IHERI) or the increased complexities and

\* Professora Adjunta da Universidade de Toronto, Canadá. E-mail: [Jane.knight@utoronto.ca](mailto:Jane.knight@utoronto.ca)

interconnectedness of the relationships between and among countries of the world. But paradoxically, there is a lack of research on the intersection of these two evolving phenomenon. This article aims to address this by proposing the concept of knowledge diplomacy, instead of soft power, to understand the role of IHERI in building bilateral and multi-lateral relationships based on collaboration, reciprocity and mutuality of benefits. A definition and conceptual framework for knowledge diplomacy are proposed and examined in detail. Three IHERI initiatives – The Pan African University, the German Jordanian University and RENKEI – a research network between Japanese and UK universities – are examined to illustrate how the major elements and principles of the knowledge diplomacy framework can be applied. The article ends by posing questions about the future of knowledge diplomacy and the need for further research.

**Keywords:** international higher education, international relations, innovation, knowledge diplomacy, mutuality, partnership, research, soft power.

## RESUMEN

### ENTENDIENDO Y APLICANDO LOS ELEMENTOS CLAVE DE LA DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL, LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES

Pocos cuestionarían el desafiante panorama de la educación superior internacional, investigación e innovación (*international higher education, research and innovation-IHERI*) o la creciente complejidad e interconectividad de las relaciones entre los países. Sin embargo, paradójicamente, hay una ausencia de investigaciones sobre la intersección de estos dos fenómenos en evolución. Este artículo tiene como objetivo abordar este tema, proponiendo el concepto de diplomacia del conocimiento en lugar del de *soft power* para comprender el papel de la IHERI en la construcción de relaciones bilaterales y multilaterales basadas en la colaboración, la reciprocidad y la mutualidad de beneficios. Una definición y un marco conceptual para la diplomacia del conocimiento son propuestos y examinados en detalle. Tres iniciativas de IHERI: la *Pan African University*, la *German Jordanian University* y *RENKEI* – una red de investigación entre universidades japonesas y del Reino Unido- son examinadas para ilustrar cómo se pueden aplicar los principales elementos y principios del marco de diplomacia del conocimiento. El artículo finaliza planteando preguntas sobre el futuro de la diplomacia del conocimiento y la necesidad de más investigaciones.

**Palabras clave:** educación superior internacional, relaciones internacionales, innovación, diplomacia del conocimiento, mutualidad, asociación, investigación, *soft power*.

## Introdução<sup>1</sup>

A educação superior internacional tem uma longa e rica história no que diz respeito às suas contribuições para as relações internacionais. Contudo, no mundo atual mais complexo, interdependente e globalizado, há novas racionalidades, oportunidades, benefícios e riscos ligados a este fenômeno. A análise do papel da educação superior internacional, pesquisa e inovação na construção e fortalecimento das relações entre os países não é algo novo. Tradicionalmente, a contribuição da educação superior internacional é vista através das lentes da diplomacia cultural (Gienow-Hecht; Donfried, 2010; Goff, 2013), diplomacia pública (Byrne & Hall, 2014) diplomacia científica (Ruffini, 2017; Leijten, 2017), diplomacia educacional (Piros; Koops, 2020) e *soft power* (Yang, 2010; Nye, 2005). Contudo, a utilização de uma estrutura de análise baseada na diplomacia do conhecimento ao invés destas lentes mais tradicionais é mais recente e será o foco deste artigo.

As relações internacionais estão passando por mudanças profundas relacionadas ao papel dos atores estatais e não-estatais, novas estratégias e um foco mais aprofundado nos desafios atuais, tais como a mudança climática, insegurança alimentar, pandemia, direitos humanos, migração, além dos assuntos convencionais, mas também importantes, como paz, segurança e desenvolvimento econômico (Cooper *et al.*, 2013). O panorama da educação superior internacional, pesquisa e inovação também está evoluindo, incluindo o desenvolvimento de universidades internacionais associadas, centros regionais de excelência, redes de pesquisa internacionais e temáticas, *hubs* de educação/conhecimento e cidades, entre outros (Altbach,

2013; Knight, 2015a). É importante tirar vantagem dessas mudanças na diplomacia e na educação superior internacional para desenvolver uma abordagem colaborativa para enfrentar as questões globais urgentes. Este artigo introduz o conceito de diplomacia do conhecimento como um novo quadro teórico para explorar e entender o papel contemporâneo e mutável da educação superior internacional, pesquisa e inovação<sup>2</sup> nas relações internacionais e para ilustrar como elementos-chave deste quadro proposto de diplomacia do conhecimento podem ser operacionalizados.

O artigo se organiza da seguinte forma. A primeira parte enfatiza as maiores mudanças na diplomacia, tais como o papel dos atores não-estatais, o uso do *soft power* e os novos desenvolvimentos na educação superior internacional que impacta seu papel nas relações internacionais (RI) contemporâneas. A seção seguinte introduz e desenvolve o conceito de diplomacia do conhecimento, discutindo a definição proposta e o quadro conceitual. Cada um dos cinco elementos fundamentais do quadro – intenções, atores, princípios, modos e atividades – serão examinados. Para iluminar ainda mais as características fundamentais da diplomacia do conhecimento, a seção subsequente ilustra como elas podem ser operacionalizadas em situações reais, examinando três iniciativas que claramente contribuem para fortalecer parcerias entre países, através de atividades de IHERI. Finalmente, a última seção olha para o futuro e aborda alguns assuntos e desafios enfrentados para entender e usa o conceito de diplomacia do conhecimento. O foco deste artigo é a conceitualização da diplomacia do conhecimento com alguns exemplos das suas características-chave. Ele não explora o papel da IHERI nas tensões geopolíticas atuais entre os países.

Pesquisas sobre o papel da IHERI na RI requer uma abordagem interdisciplinar e atenção sobre como diferentes conceitos e termos são usados entre campos de estudo. Neste artigo, o

1 Tradução em língua portuguesa de texto originalmente publicado em língua inglesa na Revista Higher Education Forum da Universidade de Hiroshima, Japão, com autorização de seu editor Dr. Futao Huang (KNIGHT, J. Understanding and Applying the Key Elements of Knowledge Diplomacy: The role of international higher education, research and innovation in international relation. *Higher Education Forum*, Hiroshima, v. 19, p.1-19, 2022. Disponível em: <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/journals/HighEduForum/v/19>).

2 Nota de tradução: Ao longo do texto, utilizaremos a sigla original IHERI, em inglês *international higher education, research and innovation*.

termo país é usado de forma ampla e inclusiva para cobrir conceitos como jurisdição, nações, sociedades e sistemas. Diplomacia é outro termo usado com uma variedade de formas e sua definição é muito debatida nas RI. Para os propósitos deste artigo, diplomacia é usada de forma genérica e se refere amplamente ao gerenciamento das relações entre países. Educação superior se refere aos processos de ensino e aprendizagem formal ou informalmente, usando uma gama ampla de estratégias. Pesquisa inclui o recolhimento de informações sobre um assunto, investigação ou experimentação objetivando produzir novos conhecimentos. Inovação refere-se à aplicação dos resultados de pesquisa e de novos conhecimentos para criar mudanças e novas ideias. Conhecimento, no termo diplomacia do conhecimento, é usado em um sentido representacional e inclusivo, não literalmente. Refere-se à combinação de educação superior, pesquisa e inovação.

## Os mundos moventes e contemporâneos da diplomacia e da educação superior internacional

A mudança de uma abordagem baseada no Estado, tipicamente centrada no papel do Ministério das Relações Exteriores e diplomatas profissionais, para uma abordagem de múltiplos atores é um novo mundo da diplomacia (Hocking et al., 2012). Esta abordagem não apenas tem um amplo espectro de organizações governamentais – incluindo agências de educação superior, ciência e tecnologia – que se tornaram atores-chave nas relações diplomáticas, assim como organizações da sociedade civil, empresas multinacionais e redes de especialistas (Pigman, 2010). Educação superior e pesquisa na forma de associações nacionais e regionais, universidades e faculdades, centros de pesquisa, grupos disciplinares, redes de especialistas, fundações e agências governamentais são alguns poucos exemplos

da diversidade de atores estatais e não-estatais de educação ativamente engajados nas relações internacionais (Knight, 2015b).

O uso crescente do *soft power* também tem um impacto de longo alcance na natureza das relações entre os países. Desenvolvido por Joseph Nye, o conceito de *soft power* é popularmente conhecido como a habilidade de influenciar outros para atingir interesses nacionais próprios através da atração e da persuasão, ao invés da força militar ou sanções econômicas - comumente conhecido como *hard power* (Nye, 2004). Nye nota que as noções de coerção e comando estão normalmente associadas com o *hard power* enquanto o *soft power* está associado aos conceitos de conformidade através da atração e persuasão (Nye, 2010). A introdução e o uso do termo *soft power* por Nye teve um grande impacto na forma como o papel em expansão da educação superior na diplomacia é conceitualizado. Por exemplo, Nye (2004), acreditando na importância de ganhar poder através da atração e da persuasão, afirma que “o número de países que veem a educação como a melhor forma de promover os interesses locais no cenário mundial está crescendo... . Grandes poderes, pela primeira vez na história, passaram a dar atenção especial e importância para os sistemas educacionais de suas universidades” (Nye, 2004, p.16). Em 2009, ele continuou a enfatizar o poder da educação superior, afirmando que “países, como os Estados Unidos estão perfeitamente informados sobre o fato do sistema educacional ser um dos instrumentos mais essenciais em termos de dominância na arena política global. Todos sabem que o sistema educacional permite a melhoria da situação econômica e política do país” (Nye, 2009, p.17). Um debate intenso foca na retórica, potencial e limitações do *soft power* (Hayden, 2012) mas, em geral, o conceito de *soft power* de Nye tem sido extremamente influente no estudo das relações internacionais e também na educação superior internacional, apesar de haver interpretações múltiplas e conflitantes com o conceito.

Quando se discute as contribuições da educação superior internacional para a melhoria das relações entre os países (Jones, 2010; Altbach; McGill Peterson, 2008; Li, 2018) normalmente são citados programas de *soft power* em educação superior, incluindo o programa *Fulbright*, as atividades do *British Council*, iniciativas do *German Academic Exchange Service* (DAAD) e os projetos do *Erasmus Mundus*. Certamente, estes programas são respeitados, duradouros e bem aceitos e que contribuem enormemente para a área. Contudo, por que eles são descritos como instrumentos de *soft power* quando em seu âmago promovem o intercâmbio de alunos, professores, cultura, pesquisa, conhecimento e expertise? Sim, há interesses próprios em jogo, mas há uma mutualidade de interesses e benefícios envolvidos para todos os parceiros. A educação superior internacional não é tradicionalmente vista como um jogo de ganhadores e perdedores – ela é focada no intercâmbio e na parceria, construída nas forças respectivas dos países e nas instituições de pesquisa e de ensino superior. Porém é ingênuo ignorar a realidade de que a IHERI pode ser usada como uma forma de ganhar uma vantagem competitiva ou pressionar por interesses nacionais e prioridades da política externa própria em detrimento dos interesses de outros (Wojciuk, 2018). Uma questão importante aqui é distinguir entre diferentes objetivos, estratégias e resultados quando a IHERI é usada de forma colaborativa para assegurar benefícios mútuos, mas diferentes, entre parceiros e países como na abordagem de diplomacia do conhecimento e quando a IHERI é usada para ganhar influência e vantagem sobre outros atores e países em uma abordagem de *soft power*.

## Uma definição operacional e um quadro conceitual para diplomacia do conhecimento

Em um estudo recente, Knight propôs a seguinte definição para diplomacia do conhecimento:

“o processo de construir e fortalecer relações entre países através da educação superior internacional, pesquisa e inovação” (Knight, 2021). Nesta definição, a diplomacia é intencionalmente apresentada como um processo – uma série de ações para se chegar a um resultado. Esta abordagem para definir diplomacia do conhecimento é consistente com o entendimento de que esta é normalmente entendida como o processo de desenvolver relações entre países para operacionalizar políticas externas (Griffiths *et al.*, 2014). Esta é uma definição concisa e genérica que captura o sentido de diplomacia do conhecimento, mas não inclui atores, valores ou estratégias específicas. Há muita confusão sobre o uso de definições e descrições em pesquisas de conceitualização. A ‘definição’ difere da ‘descrição’. A última pode mudar dependendo dos objetivos específicos, atores e resultados de um conjunto particular de circunstâncias, enquanto as definições normalmente não mudam e, por isso, são sucintas e abordam apenas os significados de conceitos-chave. Novamente, o quadro conceitual difere da definição ou da descrição, sendo uma ferramenta analítica para explorar o significado e aprofundar o entendimento de um conceito, tal como a diplomacia do conhecimento, através da identificação e categorização de elementos ou conceitos fundamentais de um fenômeno (Ravitch; Riggan, 2016). O quadro conceitual proposto, apresentado na Tabela 1, é voltado para o fenômeno ou para o processo de diplomacia do conhecimento, não para a política ou para a teoria da diplomacia do conhecimento. A estrutura do quadro conceitual proposto para a diplomacia do conhecimento é baseada em cinco elementos fundamentais: 1) intenções, propósito ou justificativas de condução; 2) múltiplos atores e parceiros, 3) princípios e valores subjacentes; 4) modos primários ou abordagens usadas e 5) atividades ou instrumentos (Knight, 2021).

A seção seguinte discute cada um dos elementos constituintes do quadro conceitual para a diplomacia do conhecimento.



**Tabela 1** – Quadro conceitual para a diplomacia do conhecimento

INTENÇÕES, PROPÓSITO OU JUSTIFICATIVAS DE CONDUÇÃO 1	MÚLTIPLOS ATORES E PARCEIROS 2	PRINCÍPIOS E VALORES SUBJACENTES 3	MODOS PRIMÁRIOS OU ABORDAGENS USADAS 4	ATIVIDADES OU INSTRUMENTOS 5
<p>Construir/ fortalecer relações entre países através da educação superior internacional, pesquisa e inovação (IHERI)</p> <p>Usar a IHERI para ajudar a lidar com desafios globais e promover paz e prosperidade.</p> <p>Fortalecer a IHERI através de relações aprimoradas entre os países.</p>	<p>Departamentos governamentais e agências relacionadas a educação, ciência, tecnologia e inovação em todos os níveis.</p> <p>Agências intergovernamentais relacionadas a IHERI</p> <p>ONGs relacionadas a ESIPI</p> <p>Centros de pesquisa de educação superior, <i>Think Tanks</i>, Centros de excelência, redes de pesquisa, fundações, centros de inovação, experts</p> <p>Setor privado – Corporações multinacionais</p>	<p>Reciprocidade Mutualidade Cooperação Base comum Troca Pontos comuns Parcerias Bem comum Interdisciplinariedade Multi-setores Transparência</p>	<p>Negociação Comunicação Representação Resolução de conflito Comprometimento Colaboração Mediação Conciliação Desenvolvimento de confiança Diálogo</p>	<p>Genéricas: Projetos conjuntos em rede Conferências Cúpulas Coalizões <i>Track Two Agreements</i> Grupos de trabalho Desenvolvimento institucional</p> <p>IHERI específicas: Universidades internacionais em conjunto Intercâmbio de estudantes e acadêmicos Redes de pesquisa Hubs de educação/ conhecimento Bolsas Projetos ODA Programas geminados e em conjunto</p>

Fonte: Knight, 2021

### *Intenções, propósitos e justificativas*

Os objetivos macro que subjacentes a diplomacia do conhecimento incluem a construção e o fortalecimento das relações entre os países, utilizando a IHERI para ajudar a encarar os desafios globais. A colaboração entre diferentes atores e parceiros trabalhando juntos para atender desafios próprios e comuns é uma noção central na diplomacia do conhecimento, aprofundando e fortalecendo as relações positivas e produtivas entre os países. Uma vez que a diplomacia do conhecimento reúne uma rede de diferentes parceiros de vários setores

para abordar assuntos em comum, haverá diferentes intenções, interesses próprios e implicações para países e atores envolvidos. Isto significa que, independente de preocupações comuns, os atores trarão diferentes necessidades, prioridades e recursos para a parceria e, conseqüentemente, as tensões são inevitáveis. Estas diferenças devem ser respeitadas, negociadas e mediadas para assegurar que as forças e oportunidades de cada parceiro sejam otimizadas. Para tanto, estabelece-se um tipo de relacionamento horizontal e colaborativo que reconhece justificativas coletivas, necessidades

e recursos do grupo de parceiros para alcançar um entendimento comum. Este é o centro da noção de diplomacia em geral e da diplomacia do conhecimento em particular.

### *Atores e parceiros*

Enquanto as universidades e faculdades são jogadores-chave na diplomacia do conhecimento, há uma ampla gama de outros atores estatais e não-estatais da IHERI envolvidos. Estes incluem centros de excelência nacionais, regionais, ou internacionais, instituições de pesquisa, fundações, *think tanks*, associações profissionais, empresas do setor privado, organizações não-governamentais hubs de educação e conhecimento, cidades e diferentes setores governamentais, departamentos e agências. Em muitos casos, os atores da IHERI estão trabalhando com outros setores e/ou disciplinas dependendo do tipo de iniciativa. Parceiros comuns incluem a indústria, grupos da sociedade civil, fundações e agências governamentais. O trabalho com uma diversidade da IHERI e outros parceiros é uma característica-chave para a diplomacia do conhecimento. A diplomacia do conhecimento inclui atores e parceiros trabalhando juntos em acordos bi/multilaterais nos níveis nacionais, regionais e internacionais objetivando construir relações fortes entre os países e compartilharem conhecimento para lidar com questões nacionais, regionais ou globais e prioridades de pesquisa.

### *Princípios e valores*

Princípios e valores são uma parte integral da democracia (Rathbun, 2014) e da política externa (Srinivasan *et al.*, 2019) e, sendo assim, central para entender a diplomacia do conhecimento e a diferenciá-la de outros termos. Os valores de cooperação, reciprocidade, e mutualidade são blocos de construção fundamentais para a diplomacia do conhecimento. Necessidades diferentes e recursos dos atores resultarão em benefícios diferentes (e riscos potenciais) para os parceiros. Mutualidade de benefícios não significa que todos os atores/

países receberão os mesmos benefícios de forma simétrica. Contudo, significa que o princípio de mutualidade e reciprocidade de benefícios guiará o processo e haverá benefícios coletivos acumulados para diferentes atores e países. O quadro conceitual explicita os valores e princípios fundamentais da diplomacia do conhecimento. Explicitar os valores não implica necessariamente que eles têm uma natureza normativa ou indicam uma abordagem preferível. Se estes valores são interpretados como inerentemente bom ou desejável depende da perspectiva de cada ator ou parte interessada e depende do resultado esperado. Por exemplo, cooperação e reciprocidade podem ser vistas como desejáveis em alguns casos enquanto, em outras circunstâncias, a competição pode ser considerada mais atraente e vantajosa.

### *Modos e abordagens*

A diplomacia do conhecimento é baseada nas relações horizontais entre os principais atores e países, focando na colaboração, negociação e compromisso para assegurar que os objetivos sejam atingidos e beneficiem a todos. Não há dúvida de que, apesar de preocupações comuns, há um conflito potencial considerando diferenças inevitáveis devido aos interesses próprios e expectativas dos atores. No entanto, a abordagem diplomática é geral e a diplomacia do conhecimento mais específica, baseada na negociação, mediação e resolução de conflito para lidar com essas diferenças e encontrarem um consenso. Em geral, a diplomacia do conhecimento é baseada numa abordagem colaborativa que ambos os lados ganhem para abordarem assuntos em comum e satisfazendo interesses nacionais próprios.

### *Atividades/instrumentos*

As atividades/instrumentos geralmente associadas com as relações internacionais e a diplomacia incluem reuniões conjuntas, conferências, *track two negotiations*, cúpulas, coalizões (Cooper *et al.*, 2013). Estas atividades são centrais na diplomacia geral e também se

aplicam à diplomacia do conhecimento. Contudo, visto que a diplomacia do conhecimento tem a educação superior internacional, a pesquisa e a educação no seu centro, há outras atividades que a diferenciam dos outros tipos de diplomacia. Tradicionalmente, atividades como bolsas de estudo e intercâmbio de alunos e acadêmicos são citadas como importantes para construir parcerias (Chou; Spangler, 2018) mas, como discutido previamente, algumas iniciativas de IHERI mais contemporâneas, como universidades parceiras internacionais, redes de pesquisa interdisciplinares, *hubs* de educação/conhecimento, centros regionais de excelência, *campi* internacionais, redes de ex-alunos, centros de excelência e programas geminados têm um papel importante na diplomacia do conhecimento.

É importante enfatizar que os elementos da diplomacia do conhecimento posem se sobrepor a tipos diferentes de internacionalização da educação superior. Todavia, seria errôneo sugerir que elas são iguais. A diplomacia do conhecimento se constrói a partir das funções fundamentais do ensino superior (ensino/aprendizagem, pesquisa, produção de conhecimento, inovação e serviço à sociedade). Normalmente, o processo de diplomacia do conhecimento envolve múltiplas formas de IHERI ditadas pela natureza e complexidade do assunto a ser abordado. Atividades individuais de educação superior internacional (por exemplo, mobilidade estudantil, intercâmbio acadêmico, conferências conjuntas) são parte de uma ampla série de atividades em rede envolvendo múltiplos atores e estratégias, mas as atividades isoladas normalmente não estabelecem uma diplomacia do conhecimento. Como atividades isoladas, elas podem ser melhor descritas como estratégias de internacionalização e, apesar de terem múltiplos benefícios, não foram especificamente desenhadas para contribuir com as relações internacionais sustentáveis entre países, apesar de serem um produto secundário. Assim, é importante não misturar ou rotular todas as atividades de

educação superior internacional como sendo diplomacia do conhecimento. É prudente reconhecer que, mesmo que os conceitos se sobreponham devido a semelhança de seus atores, as atividades e justificativas, as intenções e os resultados podem diferenciar.

## Ilustrando os elementos-chave da diplomacia do conhecimento

O propósito desta seção é ilustrar como os principais elementos do quadro conceitual proposto para a diplomacia do conhecimento podem ser aplicados em situações reais. Para este fim, analiso três iniciativas contemporâneas de IHERI para demonstrar como os cinco elementos fundamentais da diplomacia do conhecimento podem ser operacionalizados. Estas iniciativas de IHERI funcionam há mais de cinco anos e veem de diferentes países desenvolvidos e em desenvolvimento. Apresento a *Pan African University* – uma iniciativa regional com múltiplos *campi* criados pela União Africana, a *German-Jordan University* estabelecida em conjunto pelos governos da Alemanha e da Jordânia, localizada neste último país e a rede de universidades RENKEI com instituições do Japão e do Reino Unido que trabalha em iniciativas de economia do conhecimento.

### *Pan African University*<sup>3</sup> – uma universidade regional

A *Pan-African University* (PAU- Universidade Pan-Africana) é um exemplo contemporâneo de iniciativa IHERI envolvendo uma universidade com múltiplos *campi* localizados no continente africano. A universidade iniciou em 2013 para estabelecer um sistema de universidade regional que atendesse todo o continente em áreas-chave de desenvolvimento e fortalecer o objetivo de integração regional da Agenda 2063. A iniciativa começou pelos Estados-membros da União Africana e foi fundada em conjunto pelo Banco Africano de Desenvolvi-

<sup>3</sup> <https://pau-au.africa/>

mento, países africanos sede, Banco Mundial e parceiros internacionais.

A *Pan-African University* é estabelecida por cinco institutos de pós-graduação, treinamento e pesquisa, localizados em universidades proeminentes nas regiões Oeste, Norte, Leste, Central e Sul do continente africano. Cada instituto foca em uma área estratégica para o desenvolvimento africano, como definido pela Conferência de Ministros da Educação da União Africana. Os institutos de pesquisa são: 1) Quênia: Ciências Base, Tecnologia e Inovação, localizado na *Jomo Kenyatta University of Agriculture and Technology*, 2) Nigéria: Ciências da Vida e da Terra, incluindo Saúde e Agricultura, localizado na *University of Ibadan*, 3) Camarões: Governança, Humanidades e Ciências Sociais localizado na *University of Yaounde II*, 4) Argélia: Ciências da Água e da Energia, localizado na *Abou Bakr University of Tlemcen*, 5) África do Sul (plano futuro): Instituto de Ciências do Espaço, localizado na *Cape Pennisular University of Technology* (Africa Union, 2016).

### Intenções, propósitos e justificativas:

A universidade é considerada um ator-chave, contribuindo para operacionalizar a primeira fase de 10 anos da Agenda 2063 da União Africana. A Agenda 2063 delinea a visão para uma união pan-africana para criar uma África integrada, próspera e pacífica, guiada por seus próprios cidadãos, sendo uma força dinâmica na arena internacional'. O documento Agenda 2063, ratificado em 2015, mapeia um caminho para um 'desenvolvimento inclusivo, sustentável, uma política integrada continental, para a paz e segurança, mesclados com uma forte identidade cultural, uma herança comum, valores compartilhados e ética' (African Union, 2015). Este é um exemplo claro do uso de IHERI para incrementar a integração regional africana de forma similar a feita pela União Europeia que usou a educação superior para alcançar seus objetivos de desenvolver uma identidade regional forte e uma integração social, econômica e cultural mais profunda.

Uma análise dos objetivos declarados mostra como a universidade busca melhorar a colaboração e integração entre os países africanos através das atividades de IHERI. Os dois principais objetivos acadêmicos são 1) estimular pesquisas de ponta, colaborativas, internacionalmente competitivas e voltadas para o desenvolvimento em áreas com influência direta no desenvolvimento técnico, econômico e social da África, recrutando, treinando e mantendo talentos africanos, e 2) aumentar a mobilidade de alunos, professores, pesquisadores e pessoal administrativo entre as universidades africanas para melhorar o ensino, liderança, pesquisa colaborativa e criar redes regionais/continentais integradas<sup>4</sup>.

### Atores:

A União Africana, o Banco Africano de Desenvolvimento e cinco governos nacionais africanos foram os principais impulsionadores da *Pan-African University*. Atores estatais e não-estatais incluindo universidades, centros de excelência, fundações e centros de pesquisas membros de cinco redes regionais. Universidades internacionais e governos foram parceiros adicionais, compartilhando conhecimentos, participando de projetos de pesquisa conjuntos e oferecendo algumas oportunidades de financiamento. Por exemplo, a Alemanha apoia o instituto de pesquisa da Argélia, a Suíça trabalha com um instituo em Camarões, a Índia e o Japão estão envolvidos no apoio ao instituto da Nigéria, e a China colabora com o instituto no Quênia. A União Europeia também tem participado, dando um financiamento inicial para bolsas estudantis. O Banco Africano de Desenvolvimento foi o financiador principal do projeto e o Banco Mundial ofereceu fundos adicionais iniciais.

### Princípios/valores:

Parcerias e colaborações são princípios fundamentais que guiam o desenvolvimento e a operacionalização de sistemas regionais coor-

<sup>4</sup> <https://pau-au.africa/>

denados por uma estratégia continental ampla. A cooperação com organizações africanas públicas e privadas para estágios, pesquisas conjuntas, e intercâmbio de conhecimento são uma prioridade e ilustram a importância do benefício mútuo. As relações entre a educação regional, redes de pesquisa, governos internacionais e universidades demonstram, mais uma vez, o valor e os benefícios do trabalho em parceria. O tema de cada rede ilustra a natureza multisetorial e interdisciplinar de toda a iniciativa da *Pan-African University*. Com relação aos benefícios mútuos, os pesquisadores e pós-graduandos africanos se beneficiam da colaboração crescente na região, assim como do apoio internacional e do intercâmbio com seus parceiros internacionais sobre o tema. Os governos nacionais dos países africanos sede se beneficiam pelo aumento da capacidade de pesquisa em suas instituições e o desenvolvimento de um papel de liderança na região, colaborando com a indústria e organizações não-governamentais para lidar com as grandes questões sociais que atingem o continente. Os parceiros internacionais se beneficiam por encontrar um consenso, pela construção de confiança e o aprofundamento das relações com os institutos de pesquisa africanos e com a indústria. Por outro lado, estas atividades e benefícios contribuem para operacionalizar o objetivo da Agenda 2063 um “desenvolvimento inclusivo, sustentável, uma política integrada continental, para a paz e segurança, mesclados com uma forte identidade cultural, uma herança comum, valores compartilhados e ética” (African Union, 2015).

### Modos:

Um projeto tão grande e ambicioso como a *Pan Africa University* não ocorre sem conflitos e a existência de diferentes prioridades entre seus principais atores e financiadores. As negociações, resoluções de conflitos, mediações e acordos são necessárias para se chegar a um consenso e um caminho a seguir. A criação de cinco redes regionais com múltiplos atores

estatais e não-estatais também requer uma abordagem consultiva e colaborativa para negociar prioridades, orçamentos e estratégias. Estas são formas fundamentais utilizadas nas relações diplomáticas e essenciais na diplomacia do conhecimento.

### Atividades/Parceiros:

Baseadas nos objetivos basilares e princípios operacionais da universidade, as principais atividades de IHERI focam nos programas de pós-graduação incluindo estágios, produção de conhecimento e inovação, intercâmbio de estudantes e acadêmicos pelo continente e pesquisas em conjunto com as redes e com os parceiros internacionais. Bolsas de estudo são disponibilizadas para estudantes dos países africanos, assim como para os da diáspora africana. Cotas de matrícula foram estabelecidas para assegurar uma representação regional e a paridade de gênero, não mais do que 20% dos novos estudantes podem ser do país sede e um número igual de homens e mulheres devem ser aceitos. Uma característica importante e interessante da universidade é que os programas de pós-graduação são intencionalmente delineados para construir uma identidade africana que se sobrepõem às diferenças nacionais. Os estudantes devem seguir dois cursos de educação geral para avançar este propósito: História Geral da África e Direitos Humanos e de Gênero. Todos os alunos devem colaborar com parceiros da indústria ou governamentais através de seus programas, sendo os estágios obrigatórios. Por fim, os pós-graduandos devem assinar um contrato se comprometendo a trabalhar na África após completarem o programa, garantindo assim que os novos talentos permaneçam e trabalhem para o desenvolvimento das prioridades do continente e pela sua integração<sup>5</sup>.

Dois projetos emblemáticos de pesquisa ilustram a ênfase na colaboração, parceria e mutualidade de benefícios, assim como os tipos de questões globais e regionais abordados. O projeto *West African Science Center on Climate*

5 <https://pau-au.africa/>



*Change and Adapted Land Use* [Centro de Ciência do Oeste Africano sobre Mudança Climática e Uso Adaptado da Terra] desenvolvido em conjunto com pesquisadores das universidades de Cotonou (Benin), Bonn (Alemanha) e Miami (EUA) e seus parceiros governamentais e da indústria. O objetivo deste projeto foi criar relações institucionais sustentáveis para desenvolver uma comunidade de especialistas nas áreas de gerenciamento de recursos naturais, objetivando realizar pesquisas e oferecer aplicações práticas. O *Institute for Water and Energy Sciences* [Instituto para Ciências da Água e Energia] na Argélia é um outro exemplo dos projetos de pesquisa colaborativos da *Pan-African University* com pesquisadores trabalhando em universidades alemãs para sediar simpósios de pesquisa internacional, agregando especialistas em ciências da água e energia ao redor do mundo (Koli et al., 2019).

Quando plenamente implementado, a universidade será a soma de cinco redes/instituições temáticas regionais com 50 centros de excelência relacionados através do continente africano trabalhando com e usando a IHERI e a diplomacia do conhecimento como forma de alcançar os objetivos de longo prazo e a aspiração central da Agenda 2063 que é criar um continente africano “forte, unidade, resiliente e um ator e influenciador global”.

### *The German-Jordanian University – uma international joint university*

Como discutido, o cenário da educação superior internacional está dramaticamente mudando e vai além das atividades tradicionais de bolsas, mobilidade estudantil e de acadêmicos e acordos universitários bilaterais. Um desenvolvimento inovador nas parcerias acadêmicas internacionais é a criação *International Joint Universities* (IJUs)<sup>6</sup>. As IJUs são universidades novas e independentes criadas através da colaboração entre institutos internacionais e

governos de dois ou mais países. Estas novas instituições vão além do modelo campus-sede, no qual uma universidade estabelece um campus físico por si própria em outro país. Ao invés disso, a IJU é co-fundada pelo governo/universidade localizado no país sede e os governos/universidade localizados em um país estrangeiro parceiro. Juntos eles desenvolvem uma nova universidade baseada em programas acadêmicos conjuntos, projetos de pesquisa colaborativos, intercâmbios de acadêmicos e alunos e parcerias com a indústria local, governos e organizações não-governamentais (Knight & Simpson, 2021).

A Alemanha tem sido líder nessa área, estabelecendo sete novas IJUs em parceria com governos estrangeiros do Vietnã, Egito, Mongólia, Cazaquistão, Jordânia, Omã e Turquia e várias outras sendo planejadas. Na experiência alemã de co-criar IJUs, é comum que as novas IJUs comecem com um Memorando de Entendimentos entre os dois governos, após o qual um conselho com representantes de ambos os países é estabelecido para determinar a missão e operação da nova instituição. Estes conselhos incluem líderes universitários, acadêmicos, oficiais do governo na área de relações internacionais e ministérios da educação. Juntos, eles determinam prioridades mútuas, papéis, responsabilidades e benefícios. As IJUs estão baseadas e demonstram muitos elementos da diplomacia do conhecimento, como ilustrado pela análise de alguns detalhes da *German-Jordanian University*.

A *German-Jordanian University* (GJU- Universidade Alemanha- Jordânia), criada em conjunto em 2005, foi uma das primeiras IJUs. Ela se baseia na educação alemã e no modelo de pesquisa aplicada para criar programas acadêmicos relevantes para responder às demandas de recursos humanos da Jordânia, construir pesquisas de alta tecnologia neste país através de parcerias entre acadêmicos e indústrias da Jordânia e da Alemanha, e fortalecer as relações e a confiança entre estes países. A *German-Jordanian University* está comprometida em

6 N.T.: Em português podemos traduzir como “universidades internacionais conjuntas”. Neste texto usaremos a sigla original IJUs.



facilitar o intercâmbio entre estudantes e acadêmicos, programas acadêmicos e pesquisas conjuntas, compromisso com a indústria e com a extensão na Jordânia e na região ao redor.

### **Intenções, propósitos e justificativas:**

A GJU foi criada em conjunto e financiada pelo Ministério de Educação Superior e Pesquisa Científica do Reino Haxemita da Jordânia e do Ministério de Educação e Pesquisa da República Federal da Alemanha com a missão explícita de integrar “pessoas e nações; culturas e disciplinas; ciência e prática”<sup>7</sup>. A GJU baseia-se na abordagem de ciências aplicadas da Alemanha e é caracterizada pelo foco em transformar conhecimento em prática e promover a transferência de conhecimento, frequentemente em colaboração com a indústria, agências não-governamentais, centros de pesquisa e fundações.

### **Atores/Parceiros:**

Os atores-chave nesta iniciativa bilateral incluem governos nacionais, universidades e parceiros externos, incluindo indústria, negócios e organizações não-governamentais da Jordânia e Alemanha.

### **Princípios/valores:**

Como ilustrado pelos esforços colaborativos de financiar e estabelecer esta nova universidade conjunta e a missão declarada de integrar “pessoas e nações; culturas e disciplinas; ciência e prática”, os principais princípios que apoiam esta iniciativa IHERI são cooperação, reciprocidade, trabalho voltado aos interesses comuns, de acordo com as necessidades e prioridades de cada país e os benefícios mútuos, mas distintos.

### **Modos/Abordagens:**

Durante as fases de planejamento, desenvolvimento e operacionalização da IJU, houve continuamente consultas, diálogo, negociação, colaboração e intercâmbio entre os governos da Jordânia e da Alemanha e das universidades

fundadoras. Podemos descrever essa relação como horizontal, tentando fazer com que todos ganhem e garantindo que as diferentes necessidades, prioridades e expectativas de cada país sejam respeitadas.

### **Atividades:**

Como previamente discutido, as principais atividades incluem programas acadêmicos conjuntos, iniciativas colaborativas de pesquisa, intercâmbio de alunos e acadêmicos, colaboração nas ciências aplicadas e inovação com a indústria e agências governamentais e não-governamentais. Um exemplo de iniciativa conjunta inovadora e bem-sucedida foi o estabelecimento de um Escritório da IJU para Relações com a Indústria a fim de criar e manter a ligação entre atores universitários e não-universitários para pesquisa, treinamento e empregabilidade. Para este fim, até 2019, o Escritório já havia desenvolvido 32 parcerias na Jordânia incluindo vários com grandes ONGs e agências governamentais e assinado 75 acordos de parceria com negócios alemães, entre eles a *Thymoorgan Pharmaceuticals* e a *Puma Athletics*. Estas parcerias focam na pesquisa, inovação e dão aos alunos a oportunidade de realizarem estágios de 5 a 6 meses na Alemanha ou na Jordânia e fazerem uma transição suave para o mercado de trabalho, além de expandirem a rede de parcerias entre os dois países<sup>8</sup>.

Em termos de pesquisa e inovação, todos os programas de pós-graduação da IJU estão ativamente engajados na pesquisa com ênfase na produção de conhecimento para aplicação e inovação, especialmente para os negócios e a indústria. Contudo, pesquisas também são realizadas para o bem público mais amplo da Jordânia e arredores. Por exemplo, o Departamento de Arquitetura e Arquitetura de Interiores têm um forte enfoque na conservação. Professores e pós-graduandos trabalham com comunidades locais para desenvolver proje-

7 <https://www.gju.edu.jo/content/about-gju-687>

8 <http://www.gju.edu.jo/content/industrial-relations-committee-7229>

tos de arquitetura sustentáveis que levam em consideração edifícios históricos e os sítios arqueológicos no entorno. Da mesma forma, o Departamento de Trabalho Social foca nas necessidades de imigrantes e refugiados. As pesquisas dos professores aprofundam o conhecimento de base sobre pessoas em deslocamento, focando especificamente na Síria e em outros países do Oriente Médio.

A mobilidade e intercâmbio estudantil é a principal prioridade da IJU. Desde 2006, mais de 100 estudantes viajam todo ano nas duas direções. O governo alemão concedeu bolsas de estudo para que alunos da IJU continuem seus estudos de pós-graduação na Alemanha. A IJU também desenvolveu acordos com diversas universidades alemãs para acolher estudantes jordanianos por um ano de intercâmbio durante seus estudos. Do mesmo modo, há acordos para que alunos alemães possam estudar na IJU, seja por períodos de curta duração ou por toda a duração do programa, a fim de entenderem melhor a cultura da Jordânia e desenvolverem relações acadêmicas próximas.

Os estudantes jordanianos que não podem participar de intercâmbios têm a oportunidade de vivenciarem a cultura alemã no campus através da aprendizagem de língua e de atividades sociais realizadas no *German Language Centre* [Centro de Língua Alemã]. Todos os alunos de graduação da IJU são encorajados a terem aulas básicas de alemão. A GJU acredita que a aquisição da língua é útil para que os alunos e pesquisadores jordanianos possam conhecer melhor a cultura alemã e estabelecer laços mais estreitos com os parceiros alemães. Este acordo ilustra os benefícios mútuos do intercâmbio estudantil e seu importante papel no fortalecimento das relações entre Alemanha e Jordânia<sup>9</sup>.

A análise da IJU demonstra como as atividades de IHERI, através da diplomacia do conhecimento, são uma forma de estabelecer laços estreitos e colaborações entre os dois países e fortalecer as prioridades acadêmicas.

<sup>9</sup> <https://www.gju.edu.jo/>

## *RENKEI — The Japan-UK Research and Education Network for Knowledge Economy Initiatives*

Em 2010, o secretário de relações exteriores do Reino Unido visitou o Japão para mapear um plano de colaboração entre as duas nações. O Japão e o Reino Unido são importantes aliados devido às suas semelhanças: ambos são ilhas pequenas e densamente povoadas com sistemas similares de educação superior e produzem pesquisas e programas internacionalmente respeitados. A colaboração entre pesquisadores universitários e parceiros da indústria e da sociedade civil é vista como uma estratégia-chave para construir confiança, fortalecer o relacionamento entre as duas nações e abordar os problemas em comum de ambas. Para tanto, a RENKEI [Rede de Pesquisa e Educação Japão-Reino Unido para Iniciativas de Economia do Conhecimento] foi fundada em 2012 como uma iniciativa conjunta dos governos do Japão e do Reino Unido objetivando fortalecer as relações entre as duas nações através do desenvolvimento de colaborações de pesquisas entre academia e indústria que lidem com grandes problemas sociais. O *British Council* atua como uma secretaria para a rede. Entre 2012 e 2018, os grupos de trabalho da RENKEI abordaram questões pertinentes, tais como Energia Renovável, Guerra, Escravidão, Engenharia Aeroespacial, a Renascença do Empreendedorismo e a Vida em uma Sociedade em Envelhecimento<sup>10</sup>.

### **Intenções, propósitos e justificativas:**

O propósito da rede RENKEI apresentado no Relatório Anual 2018-2019 é “proporcionar uma base sólida através da qual outras relações bilaterais de comércio e segurança, por exemplo, possam prosperar...o consórcio tem um papel vital no compartilhamento de conhecimentos e ideias levando a níveis mais profundos de confiança, prosperidade e segurança entre os dois países” (British Council, 2019,

<sup>10</sup> <https://www.britishcouncil.jp/en/programmes/higher-education/university-industry-partnership/renkei>

p.3). Esta afirmação apresenta claramente que um objetivo primário que guia a RENKEI é fortalecer as relações entre os dois países através de atividades de IHERI, ilustrando o papel integral da diplomacia do conhecimento.

### **Atores/Parceiros:**

A rede inclui seis universidades no Japão e seis universidades no Reino Unido. A colaboração entre parceiros das áreas de negócios, indústria, grupos da sociedade civil e agências governamentais é central na missão da rede. Estas parcerias externas estão envolvidas, em diferentes níveis, em eventos e projetos implementados por grupos de trabalho com temas específicos.

### **Princípios/Valores:**

A palavra RENKEI, além de um acrônimo para o nome da rede, também significa ‘colaboração’ em Japonês. A colaboração, parceria e intercâmbio são valores fundamentais expressos através das relações recíprocas entre 12 universidades e a cooperação com parceiros externos, especialmente na indústria. A mutualidade dos benefícios é um princípio fundamental. Tanto o Japão como o Reino Unido se beneficiam das colaborações binacionais desenvolvidas através da RENKEI. Por exemplo, no campo da Energia Sustentável foram realizados workshops em Southampton e Tohoku, incluindo pesquisadores sênior, estudantes de pós-graduação e parceiros da indústria. O Japão se beneficiou destas atividades uma vez que o incidente de Fukushima recebeu atenção especial e estratégias foram desenvolvidas para lidar com a falta de energia após desastres naturais. Participantes do Reino Unido criaram um sistema de energia com baixa emissão de carbono para uma nova área de Southampton. Além disso, o escopo global dos problemas sociais e dos pesquisadores significou benefícios para outros países, uma vez que os grupos de pesquisa continuaram a desenvolver intervenções de energia sustentável cidades na Bolívia, Taiwan, México e Espanha (British Council, 2018).

### **Modos/Abordagens:**

Durante o estabelecimento e a operacionalização da rede, as diferentes prioridades, necessidades e recursos de cada país foram discutidas e negociadas para assegurar que os interesses mútuos, mas distintos, dos principais atores de ambos os países fossem considerados. Os diferentes grupos de trabalho da rede foram baseados no modelo de colaboração através de parcerias e intercâmbios de pesquisa, alunos, professores e conhecimentos relacionados a seus temas específicos.

### **Atividades:**

Workshops, seminários e conferências são atividades-chave desta rede. Elas diferem em termos de propósito, escopo, formato, participantes e resultados. Cada grupo de trabalho temático desenvolve uma série de workshops nas universidades membro no Japão e no Reino Unido sobre seus temas para desenvolverem ainda mais a colaboração nas pesquisas e o intercâmbio. Por exemplo, em 2016, a Universidade de Osaka trabalhou em conjunto com a Universidade de Liverpool para realizarem o workshop ‘Vivendo em uma Sociedade em Envelhecimento’. Através de visitas de campo, sessões de intercâmbio de pesquisas e ideias sobre os principais desafios, os participantes trabalharam juntos para entenderem as diferentes percepções da velhice no Japão e no Reino Unido e criarem propostas de pesquisas para futuras colaborações. Os workshops/conferências relacionados à engenharia aeroespacial foram delineados para construir uma colaboração de pesquisa com a indústria. Os workshops cumprem com um objetivo-chave da RENKEI de engajar atores externos na universidade para colaborações universitárias a fim de fortalecer a produção e o intercâmbio de conhecimentos, inovação e as relações entre os dois países. Aproximadamente 90 organizações externas participaram em workshops da RENKEI durante os primeiros 6 anos da operação<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> <https://www.britishcouncil.jp/en/programmes/higher-education/university-industry-partnership/renkei>

Ao fim do primeiro quinquênio da RENKEI (2012-2017), a organização estabeleceu novas prioridades estratégicas para guiarem suas atividades entre 2018 e 2023. Nesta segunda fase, as principais áreas de pesquisa da RENKEI são Mudança Climática e Saúde. Estes assuntos foram escolhidos para se alinharem com as prioridades da *Japan-UK Joint Declaration on Prosperity Cooperation* [Declaração Conjunta de Cooperação Próspera entre Japão-Reino Unido] de 2017. Dessa forma, a RENKEI continua a ser um colaborador chave para fortalecer as relações entre Japão-Reino Unido e, ao mesmo tempo, melhorar a capacidade de pesquisa e resultados de professores e pós-graduandos, aumento sua colaboração com a indústria de ambos os países.

### *Análise de três iniciativas de IHERI*

A análise destas três iniciativas de IHERI ilustram como elementos-chave do quadro conceitual da diplomacia do conhecimento podem ser operacionalizados. A diversidade de parceiros envolvidos nas atividades colaborativas de IHERI ilustram como a abordagem de diplomacia do conhecimento inclui atores estatais e não-estatais. O estabelecimento de redes IHERI bilaterais e multilaterais entre países, disciplinas e setores baseadas em colaboração, intercâmbio e parcerias são comumente usadas para construir e expandir relações mais fortes entre os países, gerando benefícios mútuos, mas distintos, para os parceiros. Atividades tradicionais de IHERI tais como bolsas de estudo, intercâmbio de alunos e pesquisadores e treinamento linguístico, assim como projetos contemporâneos de IHERI como universidades regionais multi-*campi*, universidades internacionais parceiras e redes de pesquisa temática com diferentes partes interessadas ilustram diversas atividades-chave usadas na abordagem da diplomacia do conhecimento. Estas correspondem aos grandes princípios, modos e atividades detalhadas no quadro da diplomacia do conhecimento apresentado na Tabela 1.

É importante notar que os propósitos oficialmente declarados para estas três iniciativas de IHERI. A *Pan- African University* é vista como um ator chave para a implementação da Agenda 2063 da União Africana que mapeia o caminho para um “desenvolvimento inclusivo, sustentável, uma política integrada continental, para a paz e segurança, mesclados com uma forte identidade cultural, uma herança comum, valores compartilhados e ética”. De forma similar, a *German Jordanian University* “foi estabelecida para ajudar a integrar povos e nações; culturas e disciplinas; ciência e prática” através de atividades de IHERI e parcerias. A RENKEI é vista como uma “estratégia chave para construir confiança, fortalecer relações entre as duas nações e lidar com questões sociais” e cumprir os objetivos da *Japan-UK Joint Declaration on Prosperity Cooperation* de 2017. A forma como a IHERI é utilizada para alcançar objetivos de relações internacionais nestes três projetos está alinhada com as intenções claramente articuladas no quadro conceitual da diplomacia do conhecimento.

O objetivo de discutir estas três iniciativas de IHERI foi ilustrar como cada elemento/conceito-chave do quadro de diplomacia do conhecimento pode ser aplicado na vida real e o quão diferente são da abordagem de *soft power* que usa atração e persuasão para atingir conformidade e competitividade em uma relação de cima para baixo (Knight, 2021).

### **Desafios e questões**

Este artigo introduz o conceito de diplomacia do conhecimento baseado na colaboração, negociação, resolução de conflito, reciprocidade e benefícios mútuos na cocriação, transferência e aplicação do conhecimento. Ele envolve múltiplos atores de diferentes países, setores e disciplinas. Ele difere substancialmente da abordagem de *soft power* cujo foco primário é servir os interesses nacionais através da educação superior competitiva e estratégias de pesquisa e sutilezas de persuasão, atração



e conformidade. Contudo, é importante ter consciência que a diplomacia do conhecimento pode facilmente se tornar um chavão para camuflar ambições nacionais e regionais que promovem interesses próprios em detrimento de interesses e benefícios mútuos. À medida que o conceito de diplomacia do conhecimento se torna um lugar comum, expectativas não realistas podem ser feitas sobre seu papel, contribuições e sustentabilidade. A diplomacia do conhecimento não é uma bala de prata. As expectativas desta contribuição para as relações internacionais precisam ser gerenciadas para evitar mal-entendidos ou a rejeição de seus valores e potenciais.

Há muitas questões não respondidas sobre a diplomacia do conhecimento. Os políticos irão valorizar a diplomacia do conhecimento como um instrumento de relações internacionais que pode avançar os interesses de algumas nações sem limitar as perspectivas de outras? A diplomacia do conhecimento pode ser operacionalizada e sustentada à luz de prioridades concorrentes dentro e entre países/regiões e de um crescimento no nacionalismo? As contribuições e impactos da diplomacia do conhecimento podem ser mensuradas? É factível desenvolver mecanismos nos quais a educação, a pesquisa e a inovação se complementem para atingir objetivos que cada um desses elementos sozinhos não pode alcançar? A diplomacia do conhecimento será vista como um processo de mão dupla no qual a IHERI pode contribuir para construir relações entre os países e, por outro lado, ajudar a melhorar a educação superior e a pesquisa? Estas são algumas das várias questões que precisam ser exploradas.

O desenvolvimento de um marco, de políticas, estratégias e um compromisso com a diplomacia do conhecimento não podem ser feitos sem encarar a dura realidade das políticas internacionais e os desafios de um mundo cada vez mais competitivo, nacionalista e turbulento no qual vivemos. Contudo, deve-se perguntar se podemos ignorar o potencial da diplomacia do conhecimento para abordar e contribuir

para a resolução dos desafios nacionais, regionais e globais (Knight, 2018).

## REFERÊNCIAS

African Union. **Agenda 2063: First Ten Year Implementation Plan 2014-2023**. 2015.

African Union. African Union. **Revised Statue of the Pan Africa University**. African Union, 2016.

Altbach, Philip G. **The International Imperative in Higher Education**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2013.

Altbach, Philip G.; McGill Peterson, Patty. Higher education as a projection of America's soft power. In Watanabe, Yasush; McConnell, David (Eds.), **Soft power superpowers: Cultural and national assets of Japan and the United States**. East Gate Book, 2008.

British Council. **RENKEI Annual Report 2017-2018**. 2018.

British Council. **RENKEI Annual Report 2018-2019**. British Council. 2019 Disponível em [https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/renkei\\_annual\\_report\\_2018-2019.pdf](https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/renkei_annual_report_2018-2019.pdf)

Byrne, Caitilin; Hall, Rebecca. Australia's International Education as Public Diplomacy: Soft Power Potential. **Australian Journal of International Affairs**, v.67, n.4, 419-438, 2014.

Chou, Chuing Prudence; Spangler, Jonathan. **Cultural and Education Exchanges between Rival Societies Cooperation and Competition in an Interdependent World**. Springer Nature, 2018.

Cooper, Andrew; Heine, Jorge; Thakur, Ramesh. **The Oxford Handbook of Modern Diplomacy**. Oxford University Press, 2013.

Gienow-Hecht, Jessica; Donfried, Mark. **Searching for a cultural diplomacy**. Berghahn Books, 2010

GOFF, Patricia. Cultural Diplomacy. In Cooper, Andrew; Heine, Jorge; Thakur, Ramesh. **The Oxford Handbook of Modern Diplomacy**. Oxford University, 2013 Press.

Griffiths, Martin; O'Callaghan, Terry; Roach, Steven. **International relations: The key concepts** (Third edition). London: Routledge, 2014.

Hayden, Craig. **The Rhetoric of Soft Power: Public Diplomacy in Global Contexts**. Lexington Studies in Political Communication, 2012.

- Hocking, Brian; Melissen, Jan; Riordan, Shaun; Sharp, P. (2012). **Futures for diplomacy: Integrative Diplomacy in the 21st Century**. Netherlands Institute of International Relations, The Hague, 2012.
- Jones, William. European Union Soft power. Cultural Diplomacy & Higher Education in Southeast Asia. **Silpakorn University International Journal**, Vo 9-10, p.41-70, 2010
- Knight, Jane. Meaning, Rationales and Tensions in Internationalization of Higher Education. In S. McGrath, & Q. Gu (Eds.), **Routledge Handbook on International Education and Development** (pp. 325-339). London: Taylor Francis, 2015a.
- Knight, Jane. **The Potential of Knowledge Diplomacy: Higher Education and International Relations** (Weimer, L., Ed.). The European Association for International Education, 2015b
- Knight, Jane. **Knowledge Diplomacy. A bridge linking international higher education and international relations**. London: British Council, 2018.
- Knight, Jane. **Towards a Knowledge Diplomacy Framework: An Analysis of the Role of International Higher Education, Research and Innovation in International Relations**. Tese (Doutorado em Political Science). University of Antwerp, 2021.
- Knight, Jane; SIMPSON, Diane. The Growth of International Joint Universities. In Darla. Deardorff, B. Leask, Hans de Wit & Harvey Charles (Orgs.), **Handbook of International Education**. Sterling VA: Stylus Publishers, 2021.
- Koli, Margaret; Tambo, Erick; Cheo, Emmanuel; Oduor, Brian; Nguedia-Nguedoung, Axel. Pan-African University and German Government Higher Education Cooperation in Algeria, Proceedings Paper. In: Bode, Jürgen; Freitag, Christine (Eds.), **Universities, Entrepreneurship and Enterprise Development in Africa - Conference Proceedings 2018**, volume 7, pages 136-145, 2019
- Leijten, Jos. Exploring the future of innovation diplomacy. **European Journal of Futures Research**, v.5, n.20, 2017.
- LI, Jian. **Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World**. Spring Nature Publishers, 2018.
- Nye, Joseph S. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. Public Affairs, 2004.
- Nye, Joseph S. (2005). Higher education and soft power. **Forum Futures**, p.11-14, 2005.
- Nye, Joseph S. Get smart: Combining hard and soft power. **Foreign Affairs**, v. 88,n.4, p.160-163, 2009.
- Nye, Joseph S. **The Powers to Lead**. Oxford University Press, 2010.
- Pigman, Geoffrey. **Contemporary Diplomacy. Representation and communication in a Globalized World**. Cambridge, UK: Polity Press, 2010.
- Piros, Silviu; Koops, Joachim. Towards a Sustainable Approach to EU Education Diplomacy? The Case of Capacity-Building in the Eastern Neighbourhood. In: Caterina. Carta, & Richard Higgot (Orgs.), **Cultural Diplomacy in Europe**. Springer International Publisher., 2020.
- Rathbun, Brian C. (2014). **Diplomacy's Value: Creating Security in 1920s Europe and the Contemporary Middle East**. Cornell University Press, 2014.
- Ravitch, Sharon; Riggan, Matthew. **Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research**. Sage Publications, 2016.
- Ruffini, Pierre-Bruno. **Science and Diplomacy: A New Dimension of International Relation**. Springer Nature, 2017.
- Srinivasan, Krishnan; Mayall, James; Pulipaka, Sanjay. (Eds.). (2019). **Values in foreign policy: Investigating ideals and interests**. London: Rowman & Littlefield International, 2019.
- Wojciuk, Anna. **Empires of Knowledge in International Relations**. Education and Science as Sources of Power for the State, 2018.
- Yang, Rui. (2010). Soft Power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes. **Globalization, Societies and Education**,v. 8, n. 2, p.235-245.

*Recebido em: 20/12/2023*  
*Aprovado em: 02/01/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# A IMPORTÂNCIA DAS REDES COLABORATIVAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Sirlei de Lourdes Lauxen\**

*Universidade de Cruz Alta*

<https://orcid.org/0000-0002-8260-0039>

*Jocélia Martins Marcelino\*\**

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

<https://orcid.org/0000-0002-3997-1555>

*Luísa Cerdeira\*\*\**

*Universidade de Lisboa*

<https://orcid.org/0000-0002-2217-7822>

## RESUMO

Este estudo com a temática da internacionalização na educação superior, objetiva analisar como as redes colaborativas podem contribuir com o processo de Internacionalização da Educação Superior. O percurso metodológico dessa pesquisa aplicada é de caráter qualitativo e exploratório e foi desenvolvida tendo como procedimentos de coleta de dados a revisão de literatura embasada na pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que as interações econômicas, políticas, sociais e culturais entre as nações mundiais favorecidas pela globalização, faz com que as Instituições de Ensino Superior (IES) busquem na cooperação acadêmica, mais precisamente nas redes colaborativas uma forma de incrementar o processo de internacionalização da Educação Superior. Conclui-se que, a partir destas colaborações surgem oportunidades de formação de redes de cooperação que possibilitem inovações no ensino e na pesquisa, propiciando uma maior visibilidade de grupos de pesquisa e de instituições no contexto mundial. Deste modo, reafirma-se a importância do trabalho coletivo e solidário para o fortalecimento tanto da pesquisa, quanto da internacionalização na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação Superior. Cooperação Acadêmica. Redes Colaborativas.

\*\* Professora Titular da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Coordenadora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Sociais. E-mail: [slauxen@unicruz.edu.br](mailto:slauxen@unicruz.edu.br)

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. E-mail: [joceliamarcelino@gmail.com](mailto:joceliamarcelino@gmail.com)

\*\*\* Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Colaboradora do Grupo de Investigação “Políticas de Educação e Formação” da UIDEF. Presidente do FORGES: Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (2011-2018). Presidente da Assembleia Geral do FORGES (2018-2021) (2022-2024). E-mail: [luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt](mailto:luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt)

## ABSTRACT

### THE IMPORTANCE OF COLLABORATIVE NETWORKS IN THE INTERNATIONALIZATION PROCESS OF HIGHER EDUCATION

This study on the theme of internationalization in higher education aims to analyze how collaborative networks can contribute to the process of Internationalization of Higher Education. The methodological path of this applied research is qualitative and exploratory in nature and was developed using literature review based on bibliographic research as data collection procedures. The results indicate that economic, political, social and cultural interactions between world nations favored by globalization, make Higher Education Institutions (HEIs) seek academic cooperation, more precisely collaborative networks, as a way to increase the internationalization process of Higher Education. It is concluded that, from these collaborations, opportunities arise for the formation of cooperation networks that enable innovations in teaching and research, providing greater visibility for research groups and institutions in the global context. In this way, the importance of collective and supportive work is reaffirmed to strengthen both research and internationalization in Higher Education.

**Keywords:** Internationalization of Higher Education. Academic Cooperation. Collaborative Networks.

## RESUMEN

### LA IMPORTANCIA DE LAS REDES COLABORATIVAS EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este estudio sobre el tema de la internacionalización en la educación superior tiene como objetivo analizar cómo las redes colaborativas pueden contribuir al proceso de Internacionalización de la Educación Superior. El camino metodológico de esta investigación aplicada es de carácter cualitativo y exploratorio y se desarrolló utilizando como procedimientos de recolección de datos la revisión de literatura basada en la investigación bibliográfica. Los resultados indican que las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales entre las naciones del mundo favorecidas por la globalización, hacen que las Instituciones de Educación Superior (IES) busquen la cooperación académica, más precisamente en las redes de colaboración, como una forma de incrementar el proceso de internacionalización de la Educación Superior. Se concluye que, a partir de estas colaboraciones, surgen oportunidades para la formación de redes de cooperación que posibiliten innovaciones en docencia e investigación, brindando mayor visibilidad a los grupos e instituciones de investigación en el contexto global. De esta manera, se reafirma la importancia del trabajo colectivo y solidario para fortalecer tanto la investigación como la internacionalización en la Educación Superior.

**Palabras clave:** Internacionalización de la Educación Superior. Cooperación Académica. Redes colaborativas.

## Introdução<sup>1</sup>

A partir da década de 1990, a internacionalização da educação superior tem sido uma constante nos debates acerca da educação terciária a nível mundial. Inicialmente, a mesma era associada diretamente com a mobilidade internacional, reconhece-se, porém, que este aspecto é apenas uma das facetas desse processo. Atualmente as instituições passaram a considerar procedimentos mais abrangentes no desenvolvimento de ações para a efetivação da internacionalização do ensino superior. Além da mobilidade internacional, outros meios de implantar uma perspectiva internacional nas atividades universitárias foram surgindo. As instituições passaram a considerar estratégias que possam envolver todas as áreas das instituições e que ocorram dentro do próprio campus, tais como as ações de cooperação para projetos conjuntos entre pesquisadores/instituições de outras localidades ou países.

Na América Latina, e desta forma no Brasil, um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de Ensino superior (IES) é sua capacidade de adequar-se aos processos de internacionalização que impactam tanto o futuro das instituições quanto os seus resultados (Gacel-Ávila, Rodríguez-Rodríguez, 2018), pois os modelos (conceitos e teorias) em vigor costumam ser anglocêntricos e oriundos do Global Norte (Abba, Corsetti, 2016). Assim, tais desafios exigem o desenvolvimento de abordagens flexíveis para a internacionalização da educação na assinalada região.

Algumas estratégias são desenvolvidas a partir de ações que tanto podem ser fruto de um trabalho individual, que costuma ficar restrito ao âmbito da instituição, quanto de um trabalho desenvolvido em colaboração com outras instituições/pesquisadores. Estas colaborações conjuntas favorecem o compartilhamento de conhecimentos e experiências

e no âmbito da internacionalização representam, ainda, uma forma de desenvolver acordos com instituições estrangeiras para o desenvolvimento de atividades internacionais. A associação com outras instituições, através da cooperação acadêmica, pode propiciar a criação de redes colaborativas, ampliando, assim, as possibilidades de que ações de internacionalização sejam desenvolvidas pelas instituições participantes.

Este trabalho tem como objetivo analisar como as redes colaborativas podem contribuir com o processo de Internacionalização da Educação Superior. O percurso metodológico dessa pesquisa aplicada é de caráter qualitativo e exploratório e foi desenvolvida tendo como procedimentos de coleta de dados, a revisão de literatura embasada na pesquisa bibliográfica. O texto procura traçar considerações a respeito da internacionalização da educação superior, a cooperação acadêmica e as redes colaborativas.

## A internacionalização da educação superior

A noção, o termo e o conceito de “internacionalização” passaram a ser utilizados a partir dos anos 1990, mas bem antes disso já havia uma prática considerável de pesquisa e atividades com uma dimensão internacional na educação superior. Estava centrado, principalmente, na cooperação e na ajuda entre instituições (De Wit, 2013). Ainda, segundo o autor, não fica claro quando a transição do uso de um termo para o outro ocorreu, mas na década de 1990 o termo “internacionalização” passou a ser efetivamente empregado e, com ele, diversas abordagens nas dimensões internacionais da educação superior ficaram evidentes.

Mesmo no Brasil, onde historicamente o envio de estudantes oriundos das famílias de elite da sociedade para uma formação em países estrangeiros era uma prática habitual,

<sup>1</sup> Texto revisado pela professora Márcia Maria Mattei Kumpel.

houve um incremento no processo de intercâmbios acadêmicos favorecidos por organismos internacionais, neste período (Arana; Pereira; Peres, 2021). Cabe salientar que mesmo havendo um incremento nestas atividades, isso não resultou em uma sistematização ou na centralidade da temática nas instituições de ensino superior brasileiras ou mesmo em políticas governamentais direcionadas a tal fim (Aupetit, 2005).

Para a *International Association of Universities*– IAU a globalização é um dos “fatores contextuais” que vem moldando a internacionalização do ensino superior pelo fato de estar centrada no aumento da mobilidade de bens, serviços e pessoas, pelo avanço no desenvolvimento e uso de tecnologias de informação e comunicação o que levou à intensificação da mobilidade de ideias, estudantes e equipe acadêmica, ampliando, assim, as possibilidades de colaboração e disseminação global de conhecimento (IAU, 2012, p. 1).

Ainda na visão da IAU, a internacionalização da educação superior é um processo que constantemente é influenciado e alterado pelo contexto internacional. Na medida em que este contexto se modifica, os objetivos, significados e estratégias da internacionalização do ensino superior também se alteram. Para Van der Wende (1997) a globalização é um dos fatores que estimulam a internacionalização do ensino:

Os requisitos acadêmicos e profissionais para os diplomados refletem cada vez mais as exigências da globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho, razão pela qual o ensino superior deve proporcionar uma preparação adequada para isso. Estes requisitos incluem não só o conhecimento acadêmico e profissional, mas também o multilinguismo e as competências e atitudes sociais e interculturais (Van der Wende, 1997, p. 27).

Para Knight (1994, p. 7) o conceito de internacionalização da educação superior é “processo no qual se integra uma dimensão internacional/intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição”. Como o processo está sempre em transformação mais

tarde ela ampliou o conceito, afirmando que: “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).

No Brasil, Morosini (2017, p. 7) apresenta o seguinte conceito de Internacionalização da Educação Superior:

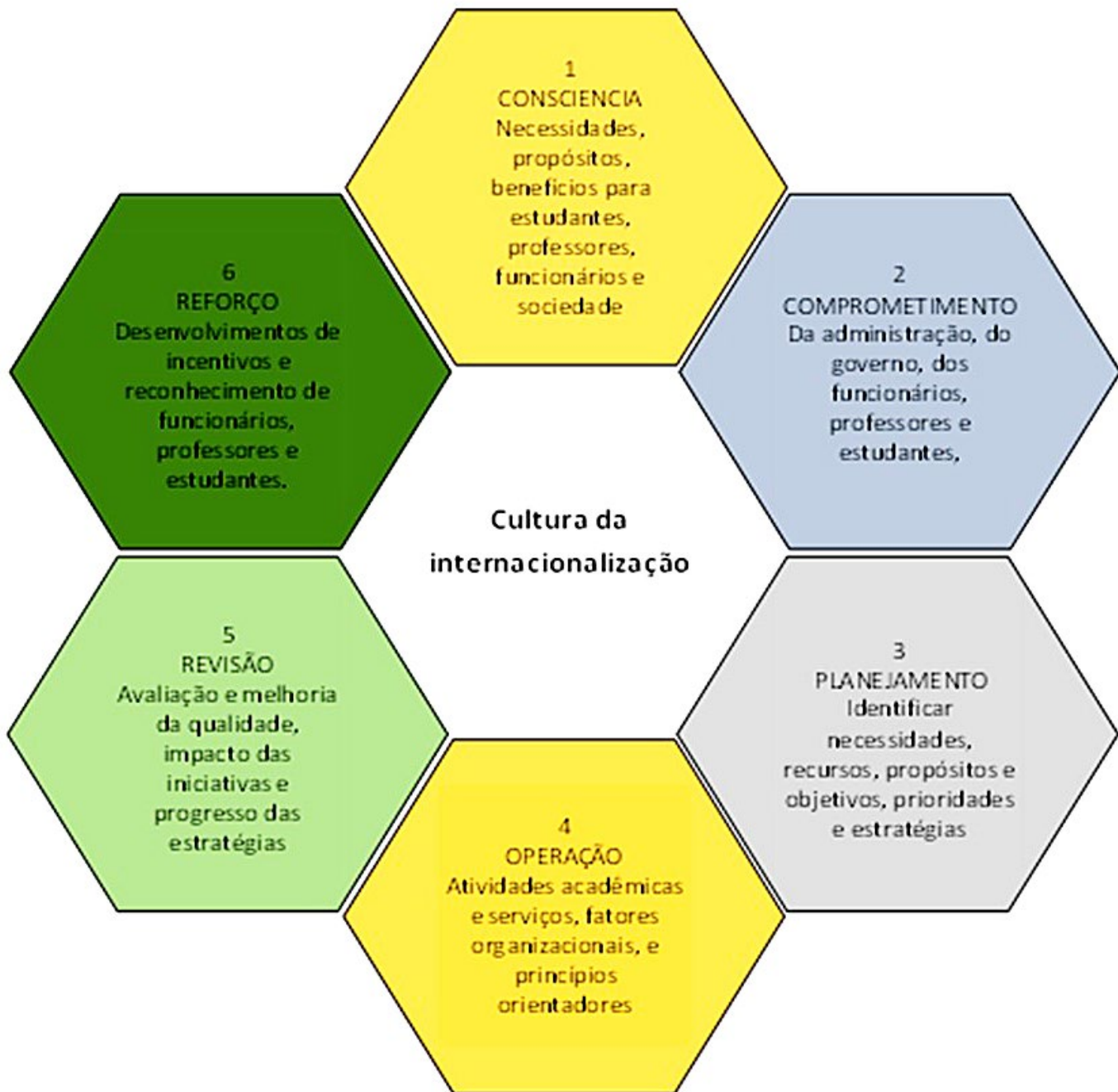
Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

Assim, passou-se a considerar estratégias mais abrangentes no desenvolvimento de ações internacionais para a efetivação da internacionalização do ensino superior. Além da cooperação entre instituições, uma série de outros meios para implementar uma perspectiva internacional em suas atividades, foram desenvolvidas:

[...] acordos institucionais entre a instituição nacional e a estrangeira, programas de cooperação e pesquisa em conjunto, desenvolvimento de novas tecnologias e programas de mobilidade de professores, pesquisadores e alunos, [...] grade curricular com conteúdo internacional, aprendizagem de língua estrangeira, utilização de literatura internacional, ensino em língua estrangeira e treinamento intercultural (Miura, 2006, p.72).

Além disso, Knight (1994) desenvolve o ciclo da internacionalização – Figura 1 – para demonstrar que o processo de internacionalização pode ser implantado por etapas interligadas e flexíveis e que possuem como pano de fundo a cultura da internacionalização. Este ciclo mostra que as estratégias devem ser abrangentes para integrar e institucionalizar a dimensão internacional nos sistemas e valores universitários.

Figura 1- Ciclo da Internacionalização



Fonte: Marcelino e Lauxen (2021, p. 25)

No documento elaborado na Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018) realizada em Córdoba, Argentina, intitulado “Declaração CRES 2018” a internacionalização é definida como.

[...] um meio estratégico para a produção de conhecimento com uma perspectiva baseada na colaboração internacional. É um processo para inovar e melhorar a qualidade e a relevância do ensino superior com o desenvolvimento de habilidades globais e interculturais em estudantes (CRES, 2018, p. 18, tradução nossa).

Para Sebastian (2005) a internacionalização apresenta dois aspectos a serem considerados, os aspectos internos e externos:

O aspecto interno da internacionalização visa contribuir para a melhoria da qualidade e relevância, introduzindo a dimensão internacional na cultura institucional e padrões internacionais na oferta e métodos de ensino, pesquisa, extensão e nos procedimentos de gerência. O aspecto externo tem como objetivo a projeção (internacional) da oferta e capacidades da universidade; trata-se de aumentar a visibilidade, reconhecimento e campo de ação e influência da universidade (Sebastian, 2005, p. 2).

A OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) em seu relatório *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice* de 2012, apresenta cinco principais razões para tornar uma instituição internacionalizada: “melhorar a preparação do aluno; internacionalizar o currículo; melhorar o perfil internacional da instituição; fortalecer a pesquisa e a produção de conhecimento e diversificar seu corpo docente e funcional” (OECD, 2012, p. 8). Porém, há inúmeras razões para que as IES considerem a internacionalização um ponto importante a ser considerado em seu escopo. Segundo De Wit (2001), são as razões políticas, tais como a cooperação educacional, que é um investimento para futuras relações diplomáticas; econômicas, pela exigência do mercado de trabalho, competitividade das instituições e retorno financeiro, com a atração de alunos

estrangeiros; culturais e sociais, com o desenvolvimento individual na mobilidade e conhecimento de outras culturas, e acadêmicas, pela inserção da instituição no cenário mundial, melhoria da qualidade da pesquisa, ensino e extensão e uso de padrões internacional em seus processos.

A UNESCO, em texto sobre a Internacionalização do Ensino Superior<sup>2</sup>, também apresenta alguns dos motivos que levam as IES a adotarem a internacionalização em seus processos:

1) A percepção da importância do conhecimento (sua produção, difusão e aplicação) para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade em todo o mundo (a sociedade do conhecimento). 2) A integração em andamento e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos de aprendizado, ensino e pesquisa. 3) Novas pressões e demandas para que as instituições de educação superior preparem graduados, formando-os para toda a vida e para trabalhar em um contexto internacional. 4) A mobilidade cada vez mais fácil dos recursos humanos de alta qualificação, criando um mercado de trabalho internacional competitivo para os trabalhadores científicos e acadêmicos. 5) A redução ou estagnação do financiamento público da educação superior na maioria dos países, em todo o mundo, sem um declínio na demanda de acesso a essa educação. 6) O aumento da pressão sobre as instituições de educação superior para que diversifiquem as fontes de financiamento, de modo a poder atender à sua demanda, o que em muitos aspectos alimenta a comercialização da educação, inclusive no nível internacional. 7) O advento de novos supridores e inovadores no fornecimento da educação superior (em parte devido aos fatores acima relacionados), assim como em todo o sistema de produção do conhecimento (UNESCO, 2003, p.160).

Knight (2004), de acordo com seu conceito de internacionalização, subdivide as razões para implementar ou consolidar o processo de internacionalização em nacional e institucional. O motivo nacional compreende o desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, as transações comerciais,

<sup>2</sup> Trabalho preparado pela IAU para a UNESCO que consta dos anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocorrida em Paris no ano de 2003.



a construção da nação e o desenvolvimento sociocultural. O institucional compreende: o desenvolvimento de estudantes e professores, reputação e perfil internacional, alianças estratégicas, geração de receita e produção do conhecimento.

Apresentadas as razões para as instituições aderirem ao processo da internacionalização do ensino superior, apresenta-se, em seguida,

as abordagens, estratégias e meios utilizados para colocar em prática esse processo.

Segundo Knight e De Wit (1995) há quatro abordagens básicas para o planejamento do processo de internacionalização: abordagem com base em atividades, abordagem com base em competências, abordagem com base na cultura e abordagem com base nos processos, conforme Figura 2.

**Figura 2 -** Abordagens do conceito de internacionalização



Fonte: Gama, 2015 (baseada em De Wit e Knight, 1995).

A abordagem com base em atividades abrange as categorias ou tipos de atividades, inclui as atividades acadêmicas e as extracurriculares. A abordagem com base em competências, contempla o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e conhecimento nos estudantes professores e corpo técnico funcional. A abordagem com base no *ethos* compreende o desenvolvimento de uma cultura institucional que valoriza e dá suporte ao processo de internacionalização. Já a abordagem com base nos processos, compreende o desenvolvimento de políticas institucionais, procedimentos e

atividades acadêmicas como um todo, percebe a internacionalização como um processo que integra todas as atividades da instituição.

Via de regra, não há uma única estratégia que sirva para todos os propósitos e instituições. Cada IES deve buscar, de acordo com o seu perfil e objetivos, os métodos que mais lhe convém. No Quadro 1 apresenta-se as principais estratégias para a internacionalização da educação superior. Cabe salientar ainda que outras possam ser desenvolvidas pelas instituições, considerando seus públicos e necessidades específicas.

**Quadro 1** - Estratégias organizacionais de internacionalização

TIPO DE ATIVIDADE	EXEMPLOS
PROGRAMAS ACADÊMICOS	Programa de intercâmbio de estudantes
	Estudo de línguas estrangeiras
	Estudos temáticos ou por área
	Estudantes internacionais
	Processo de ensino/aprendizagem
	Dupla diplomação
	Treinamento <i>cross-cultural</i>
	Programa de intercâmbio de professores e funcionários
	Professores visitantes
	Pesquisas conjuntas
	Publicações conjuntas
	Conferencias e seminários internacionais
Acordos internacionais	
ATIVIDADES NACIONAIS E INTERNACIONAIS	Parcerias comunitárias com ONGs ou grupos do setor público / privado
	Serviço comunitário e projeto trabalho intercultural
	Programas personalizados de educação e treinamento para parceiros e clientes internacionais
	Projetos de assistência internacional para o desenvolvimento
	Contatos, parcerias e redes internacionais
	Programas de ex-alunos no exterior
	Clubes e associação de estudantes
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	Eventos internacionais e interculturais no campus
	Grupos e programas de apoio de pares
	Articulação com grupos comunitários culturais e étnicos.

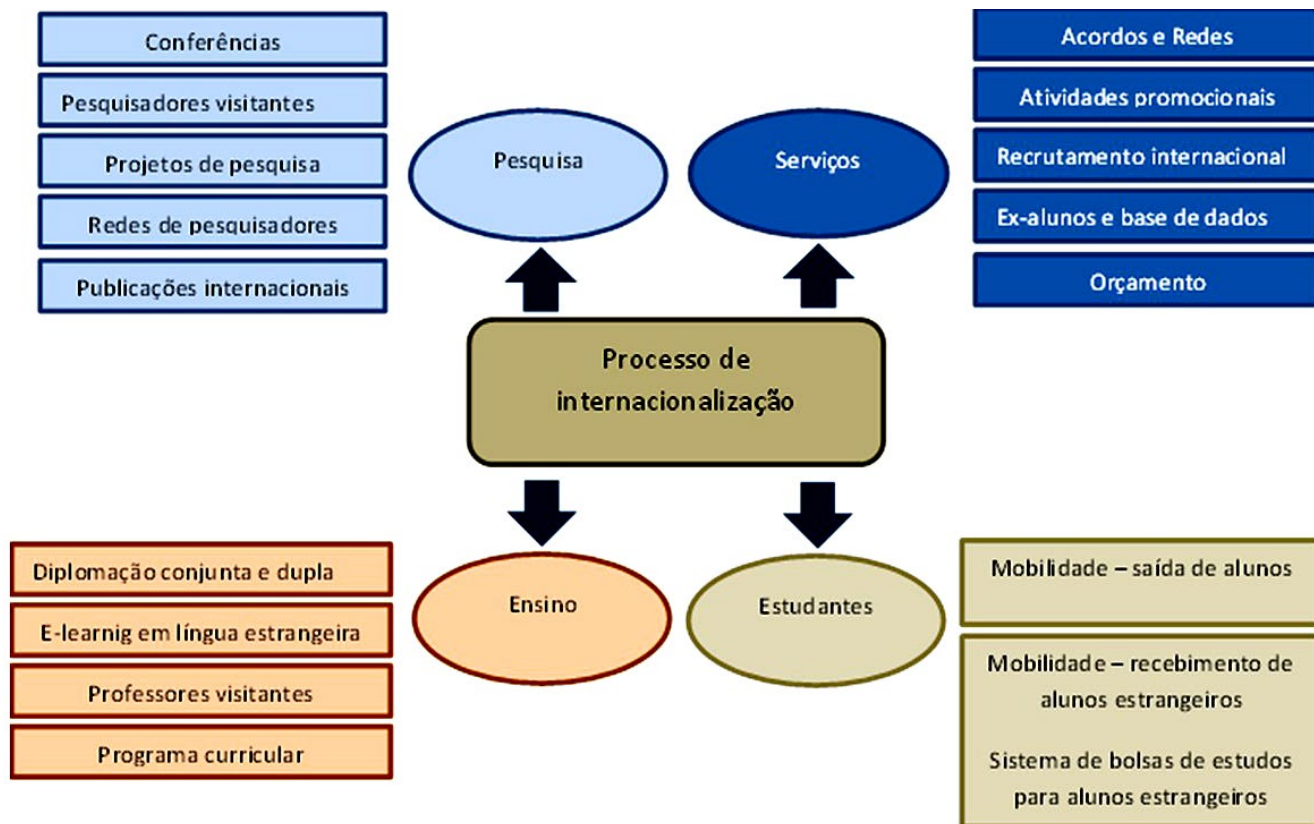
ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS	Compromisso da alta liderança
	Envolvimento ativo de professores e funcionários
	Razões articuladas e metas de internacionalização
	Reconhecimento da dimensão internacional em declarações institucionais de missão / mandato e em documentos de políticas de planejamento, gestão e avaliação
	Temática Integrada em toda a instituição e departamento / faculdade
	Estruturas organizacionais apropriadas
	Sistemas (formais e informais) para comunicação, articulação e coordenação.
	Equilíbrio entre gestão e promoção centralizada e descentralizada da internacionalização
SERVIÇOS	Sistema de alocação de recursos e apoio financeiro adequado
	Apoio de unidades de serviços em toda a instituição
	Envolvimento de unidades de apoio acadêmico (biblioteca, treinamento de docentes e funcionários, pesquisa e extensão)
RECURSOS HUMANOS	Serviços de apoio para estudantes que vão ou vem em intercâmbio (programas de orientação, aconselhamento, formação intercultural, apoio a serviços administrativos e legais (vistos, etc,))
	Recrutamento e procedimentos de seleção que reconhecem a expertise internacional
	Recompensas e políticas de promoção para reforçar as contribuições do corpo docente e funcionários
	Atividades de desenvolvimento profissional de docentes e funcionários
	Suporte para trabalhos internacionais e anos sabáticos

**Fonte:** Baseado em Knight (2004)

Na visão de Polak (2017) a internacionalização deve permear todas as atividades desenvolvidas na instituição, incluindo ensino,

pesquisa, o corpo discente e serviços (Figura 3). Este modelo mostra uma visão geral e ampla de todo o processo, tornando-o mais objetivo.

**Figura 3** – Processo de Internacionalização



Fonte: Polak (2017).

As estratégias eram, tradicionalmente, planejadas para atividades realizadas além das fronteiras, porém como a internacionalização é um processo em contínua evolução, as estratégias passaram a ser apresentadas em dois diferentes fluxos, passando a incluir também as atividades de internacionalização que ocorrem dentro do próprio campus. (Knight, 2004).

Apesar do conceito apresentar uma visão ampla, a internacionalização da educação superior vem sendo pautada, principalmente, em ações de mobilidade com ênfase no envio de estudantes e professores para o exterior (principalmente Europa e América do Norte) como parte do desenvolvimento de capacidades dos recursos humano e da pesquisa (De Wit; Gacel-Ávila; Knobel, 2017).

No Brasil, Laus e Morosini (2005), salientam que a internacionalização, foi, em um primeiro

momento, uma tentativa de inovação das instituições, depois passou a ser considerada uma maneira de consolidar o ensino de pós-graduação e que somente mais tarde veio a ser uma composição de ações para “tentar trazer um caráter internacional às funções acadêmicas em uma esfera mais ampla de ação” (Laus; Morosini, 2005, p. 120, tradução nossa). Morosini (2006) expandiu seu conceito anteriormente formulado a autora passa a afirmar que a Internacionalização da Educação Superior é “qualquer esforço sistemático, 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” (Morosini, 2006, p. 97).

A nível nacional, não há, no Brasil, nenhuma política para internacionalização da educação estabelecida pelo governo, o que existe são

programas isolados de bolsas para intercâmbio internacional com prioridade para América do Norte e Europa (De Wit; Gacel-Ávila; Knobel, 2017). Na tentativa de ampliar as ações de internacionalização e partir de uma integração internacional e intercultural, diversas ações e dinâmicas, além do incentivo à mobilidade acadêmica, estão sendo desenvolvidas pelas instituições, entre elas: o fomento de projetos de pesquisas internacionais, a oferta de disciplinas em outro idioma, promoção de programas de dupla titulação, ofertas de estágios internacionais, acordos bilaterais, publicações de resultados de pesquisas em revistas internacionais, entre outros (Corrales; Rey; Escamila, 2016).

No entanto, alguns autores defendem que, para que os países da América Latina tenham um modelo de internacionalização que leve em conta suas características particulares e heterogeneidade, deve-se considerar alguns aspectos, tais como:

a) *localização e direcionalidade da internacionalização*: Cooperação mais próxima à realidade dos países da América Latina, com uma direção prioritariamente Sul-Sul;

b) *valores fundamentais*: Solidariedade, cooperação, reciprocidade e complementariedade das ações no ensino superior;

c) *lógicas do intercâmbio*: Colaboração mútua, que inclua aspectos principalmente históricos, culturais e educacionais do processo de internacionalização e cooperação internacional das universidades no Sul do planeta;

d) *perspectiva de análise e características do material teórico*: Busca de uma perspectiva crítica do processo de internacionalização da educação superior. Elaboração de conceitos, categorias e indicadores que respondam e representem a realidade das universidades latino-americanas (Abba; Corsetti, 2016, p.187).

O modelo que deve considerar a internacionalização como uma ferramenta para o desenvolvimento estratégico institucional e da sociedade em geral, tal como a internacionalização solidária, é entendida por Dias Sobrinho (2008, p. 187) como:

o conjunto de ações cooperativas com instituições de outros países para benefício mútuo; expandir as possibilidades de aumentar o conhecimento e o desenvolvimento em outras culturas; Possibilidades de acordos para o estabelecimento de programas conjuntos de troca e mobilidade que aumentam a sensação de pertencer à região e enriquecer o treinamento de estudantes, professores e pesquisadores no âmbito da integração latino-americana e do Caribe.

Nesse sentido, uma das formas de minimizar estas diferenças e os problemas enfrentados pelos países que compõe a AL para internacionalização de suas instituições de ensino superior, seria a organização de um trabalho coletivo em nível regional (Aupetit, 2014), tal como a Declaração de Bolonha da União Europeia.

A declaração de Bolonha assinada em 1999 pelos países membros da União Europeia, teve como finalidade a reestruturação do Ensino Superior no espaço Europeu, com o intuito de aumentar sua competitividade em escala internacional.

Foram estabelecidos, na Declaração de Bolonha, seis objetivos de curto a médio prazo:

- A adoção de um sistema de graus de fácil leitura e comparação;
- A adoção de um sistema baseado em dois ciclos: graduação e pós-graduação
- O estabelecimento de um sistema de créditos (como exemplo o sistema ECTS<sup>3</sup>)
- A promoção de mobilidade de estudantes, professores e pessoal administrativos com acesso facilitado aos países membros;
- A promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade
- A promoção das dimensões europeias do Ensino Superior (desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, programas de mobilidade e programas integrados de estudo, formação e pesquisa).

3 European Credit Transfer System (ECTS) – Sistema Europeu de Transferência de Créditos



Essas ações facilitam tanto a mobilidade quanto favorecem a equiparação da qualidade na formação dos cidadãos e contribuem, também, para o desenvolvimento do continente europeu (União Europeia, 1999).

Tomando como exemplo Portugal, em que o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior implementou importantes mudanças no seu sistema de ensino, a fim de atender as exigências da Declaração de Bolonha. Uma delas foi o aumento de oferta de vagas, que, segundo Silva (2018) colocou em discussão a qualidade da educação no país, visto que este aumento se deu mediante a diminuição do tempo de formação e pelo acréscimo de carga horária dos docentes. O país também introduziu normas de gestão nas instituições públicas, que atrelou o financiamento aos índices obtidos nas avaliações. Desta forma, o orçamento passou a ser uma ferramenta reguladora que dependia do enquadramento nas normativas do estado para garantir seu orçamento. Também a necessidade de captação de recursos fez com que as IES portuguesas buscassem na atração de estudantes estrangeiros pagantes e no aumento das mensalidades dos estudantes nacionais, uma forma de equilibrar seus orçamentos (Silva, 2018).

Outro exemplo de programa criado pela União Europeia é o programa ERASMUS<sup>4</sup> (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) ou Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários. O programa foi originalmente criado pela União Europeia em 1987 com o intuito de promover uma cooperação mais estreita entre universidades e instituições de ensino superior em toda a Europa. Para tanto, foi necessária a criação de um sistema organizado e integrado de intercâmbio estudantil transfronteiriço. O objetivo do programa tem três ações-chave: mobilidade de aprendizagem dos indivíduos; cooperação entre organizações e instituições e apoio ao desenvolvimento de políticas e cooperação.

<sup>4</sup> <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/about-erasmus/history-funding-and-future#intro>

No caso de Portugal, há uma desvantagem no envio de estudantes para o exterior, visto que o programa Erasmus não cobre o custo total da mobilidade, fazendo com que um número reduzido de estudantes opte por esta modalidade. Tal dificuldade caracteriza o país como um receptor de estudantes estrangeiros.

## A cooperação acadêmica e as redes colaborativas

A cooperação acadêmica tem um papel determinante para o desenvolvimento de ações estratégicas de internacionalização. Para a UNESCO (2003) a cooperação acadêmica é de primordial importância para o desenvolvimento da educação em nível mundial. Sebastián (2004, p. 20) considera a cooperação acadêmica internacional como:

[...] um conjunto de atividades realizadas entre instituições universitárias que, por meio de múltiplas modalidades, implica em associação e colaboração em temas de política e gerenciamento institucionais; treinamento, pesquisa, extensão e vinculação para fortalecimento mútuo e projeção institucional; a melhoria da qualidade do ensino; o aumento e a transferência de conhecimento científico tecnológico; e a contribuição para a cooperação para o desenvolvimento.

Atualmente, são exemplos de colaboração internacionais as seguintes modalidades (Knight, 2005; Gacel-Ávila *et al*, 2005; Pretto; Acioly-Regnier; Regnier, 2015):

- Programas de intercâmbio de estudantes simples (graduação sanduíche): onde o estudante faz parte de sua graduação em universidade parceira no exterior.
- Programa de titulação conjunta (*joint degree*): onde uma qualificação (diploma) é concedida conjuntamente pelas instituições cooperantes.
- Programa de titulação dupla (dupla diplomação): onde são conferidas duas qualificações individuais (diploma) em níveis equivalentes pelas duas instituições parceiras.



- Cotutela: permite ao estudante realizar sua Dissertação ou Tese sob a responsabilidade de dois orientadores, um de cada instituição parceira.
- Parcerias para pesquisas em conjunto.

As cooperações acadêmicas podem ser identificadas como horizontais e verticais. As verticais se caracterizam pela relação doador-receptor orientada para a ajuda ou assistência, já as horizontais refletem um benefício mútuo e uma relação de parceria entre as instituições cooperantes (Knight, 2005)

Uma das características da cooperação acadêmica na AL é a priorização de acordos com o Norte Global (principalmente EUA e Europa). Segundo Wyne (2015, p.3) “a razão para a busca desses pesquisadores é que há mais oportunidades de pesquisa nos países desenvolvidos, bem como porque os pesquisadores têm acesso a maiores recursos financeiros, recursos técnicos superiores e a infraestrutura”. O autor ainda enfatiza outras razões para a busca de parceiros nos países desenvolvidos, principalmente na área da pesquisa, tais como: maior visibilidade e reconhecimentos entre seus pares, o aumento do impacto das publicações conjuntas e a busca por expertise tecnológica.

No documento elaborado na Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRES, 2018), realizada em Córdoba, Argentina intitulado “Declaração CRES 2018” a cooperação acadêmica é apresentada como “uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais” (CRES, 2018, p. 66). Na Declaração, consta ainda, que para os países da região, a cooperação deve “propiciar a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, a favor do desenvolvimento sustentável da região e o dos seus países” (CRES, 2018, p. 66). Também é evidenciada a necessidade de políticas públicas que apoiem este processo, através da definição de marcos organizacionais que facilitem a integração acadêmica na região, a mobilidade de professores e estudantes, bem

como o reconhecimento de programas de ensino e a colaboração em pesquisa. Na Europa, a Declaração de Bolonha também prevê e estimula a colaboração com parceiros estrangeiros em pesquisas e projetos.

A partir destas colaborações entre pesquisadores e ou instituições surge a oportunidade da formação de redes de cooperação. O conceito de rede é amplo e diferencia-se de acordo com as situações, mas geralmente “remetem a inter-relações, associações, interações e vínculos, todos envolvendo comunicação e intercâmbio de informação” (Nez, 2013, p. 59), a autora considera ainda “que uma rede pode ser entendida como uma estrutura de interconexão, composta de elementos em interação e que obedece a algumas regras de funcionamento” (p.60). Para Sebastian (2000, p.97) redes de colaboração podem ser definidas como “associações de partes interessadas cujo objetivo é a obtenção de resultados acordados em conjunto por meio da participação e colaboração mútua”. Na educação, Morosini, Nez, Woicolesco (2020, p. 337-338) consideram que “são o espaço social onde as interações dos pesquisadores acontecem e que facilitam os processos de partilha, aquisição e cocriação de conhecimento”.

Vale destacar que o trabalho em rede possibilita as inovações docentes e a abertura de novos espaços para o incremento do ensino e pesquisa em âmbito internacional, o que oportuniza a visibilidade dos grupos e instituições. Também no caso da pesquisa, a heterogeneidade dos componentes dos grupos torna o processo de pesquisa desafiador e proporciona originalidade e solidez nos resultados e permite um monitoramento para detectar erros ou inconsistências nos dados encontrados. No caso de estudantes de graduação e pós-graduação, as redes propiciam o acesso a diferentes abordagens do conhecimento e especificidades de outros territórios acerca de uma temática específica (Pastor; Torres, 2018).

Embora os benefícios advindos de uma rede de cooperação sejam importantes, ela pode evidenciar alguns desafios na sua consecução,

que devem ser levados em conta no momento da organização da rede. Sebastián (2000) apresenta alguns pontos que devem ser observados para o êxito das redes de cooperação: a) especificidade na definição dos objetivos da rede – elaboração de um plano de ação focado que identifica os produtos e resultados; b) seleção adequada dos participantes – a capacidade, motivação e empenho dos participantes constituem os elementos fundamentais para garantir uma cultura de cooperação; c) compartilhamento e consenso no planejamento da rede - para garantir um sentimento de pertencimento; d) existência de um plano ação – onde deve constar claramente as responsabilidades e tarefas de cada um dos parceiros, tanto na execução como na coordenação; e) coordenação eficiente da rede complementada por uma gestão conjunta eficaz - o equilíbrio entre liderança e gestão conjunta facilita um clima favorável e de entendimento dentro da rede; f) atitude proativa e cumprimento de compromissos - condição essencial para manter o ambiente de trabalho, colaboração e confiança mútua, bem como para a consecução das metas e objetivos da rede; g) acordo prévio sobre o uso dos resultados - participantes devem ter regras claras sobre o propriedade e uso dos resultados que são o produto da colaboração; h) sentimento de compartilhar benefícios - a existência desse sentimento é provavelmente o motor que garante a participação proativa dos participantes; i) disposição para lidar com as diferenças culturais – as diferenças culturais devem ser aceitas com tolerância e aproveitadas para ampliar o âmbito de experiências pessoais e institucionais.

Um exemplo de rede colaborativa é o Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), criado em 2011 como a intenção de dar corpo a ações de colaboração entre seus membros (docentes, investigadores, não docentes, dirigentes de instituições de ensino superior) e de sócios institucionais (universidades, faculdades, institutos politécnicos etc.) com

vista à colaboração e troca de experiências no campo da gestão do ensino superior (Cerdeira; Taylor, 2019).

Segundo as autoras, o intuito inicial era que o FORGES se constituísse como um ator importante espaço de cooperação da educação superior de língua portuguesa, objetivando potencializar e estimular a articulação e comunicação entre os membros associados. Assim, o FORGES tem como principais objetivos:

- Criar uma rede – entre investigadores e académicos, dirigentes e técnicos com experiência em actividades de gestão do ensino superior – que promova um intercâmbio de experiências a partir do estudo e da pesquisa sobre esta área;
- Organizar uma conferência anual num dos países e regiões de língua portuguesa, para apresentação de trabalhos e discussão de temas relevantes para a gestão universitária;
- Editar um website com notícias, textos e artigos relevantes, que constitua um instrumento de partilha permanente entre os aderentes e os interessados nesta área;
- Editar uma revista electrónica com artigos originais sobre os conteúdos científicos ligados à área da gestão universitária;
- Editar uma Newsletter semestral;
- Promover estudos sobre o ensino superior, reunindo investigadores dos países de língua portuguesa;
- Promover e validar séries estatísticas sobre o ensino superior nos países de língua portuguesa (alunos, diplomados, docentes, investigadores, não docentes, orçamento, apoio social, etc.), com a publicação de um relatório anual com a informação recolhida;
- Organizar cursos de especialização e de pós-graduação sobre a gestão universitária envolvendo diferentes instituições universitárias;
- Promover a realização de estágios e visitas de formação, favorecendo o intercâmbio entre os responsáveis da gestão das instituições interessadas e aderentes (Cerdeira; Taylor, 2019, p. 11).

Também com exemplo de rede colaborativa, pode-se citar a RIESAL<sup>5</sup> (Rede Regional para o Fomento da Internacionalização da Educação Superior na América Latina). É um projeto cofinanciado pela Comissão Europeia, junto ao programa Erasmus+. É constituído de 17 instituições associativas e de ensino superior tais como: Asociación de Universidades Grupo Montevideo (Regional); Associação Brasileira de Educação Internacional - FAUBAI (Brasil); Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN (Colômbia); Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (México); Universidad de la República, Universidade ORT (Uruguai); Universidade de Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil); Fundación Universidad del Norte, Universidad EAFIT (Colômbia); Universidade de La Habana, Universidade de Pinar del Río (Cuba); Universidade de Alicante (Espanha); Università Cattolica del Sacro Cuore - Centre for Higher Education Internationalisation (Itália); Fachhochschule Münster (Alemanha); Vrije Universiteit Brussel (Bélgica) (RIESAL, 2022).

Na última década, a internacionalização tornou-se um componente essencial da estratégia das Instituições de Ensino Superior (IES) para cumprir sua missão institucional. Estas transformações foram gradualmente reconfigurando os processos que as IES utilizam para cooperar internacionalmente. No caso da América Latina, apesar de alguns avanços, ainda há obstáculos que dificultam uma intervenção internacional mais coerente. O projeto RIESAL tem como objetivo contribuir para melhorar a cultura de gestão da internacionalização nas IES na América Latina e no Caribe (ALC). A RIESAL também visa colaborar para a melhoria das capacidades de gestão nas IES na ALC, com intuito de impulsionar seus processos de internacionalização e redimensionar suas atuações nos seguintes aspectos: a) reforço da capacidade institucional; b) colaboração em nível nacional; c) integração regional e

cooperação com outras regiões, priorizando as relações de cooperação com instituições europeias; d) identificação e implementação de boas práticas (RIESAL, 2022).

Para alcançar estes propósitos, a RIESAL organiza cursos, webinars e conferências direcionados à formação de recursos humanos para atuar na gestão da internacionalização das instituições parceiras.

Ao observar os trabalhos desenvolvidos por estas redes, percebe-se que, ao incentivar estas articulações, as redes contribuem para a disseminação do conhecimento não hegemônico, considerando pesquisadores e pesquisas da própria região que levam em conta as especificidades do território na busca por solução de problemas e dificuldades nele encontradas. Também proporciona o desenvolvimento da internacionalização da educação superior em regiões menos favorecidas do globo.

## Considerações finais

Este estudo debruçou-se sobre a análise de como as redes colaborativas podem contribuir com o processo de Internacionalização da Educação Superior. Foram traçadas considerações a respeito da internacionalização da educação superior, a cooperação acadêmica e as redes colaborativas.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que um dos desafios encontrados na busca pela implementação do processo de internacionalização, em Portugal é o equilíbrio entre o número de estudantes que saem para intercâmbio e o número dos que elegem o país para seus estudos no exterior. O país recebe um número muito maior de estudantes do que envia para estudar fora. Já no Brasil, o desafio é a adequação de um modelo que leve em consideração as características da região, quais sejam: a diversidade cultural, a colonialidade do conhecimento, a língua, o desenvolvimento socioeconômico, entre outros.

Conclui-se, desta maneira, que uma das formas de implementar o processo de inter-

5 <http://erasmusplusriesal.org/pt/sobre-rede-riesal>

nacionalização nas IES que não implique em mobilidade acadêmica e nem na escolha de um modelo específico é a colaboração entre pesquisadores e ou instituições. Uma colaboração solidária e equânime é uma forma de disseminar o conhecimento produzido na região de forma mais efetiva, com o fito de fortalecer as relações Sul-Sul. A partir destas colaborações surgem oportunidades de formação de redes de cooperação que possibilitem inovações no ensino e na pesquisa, propiciando uma maior visibilidade de grupos de pesquisa e de instituições no contexto mundial.

Deste modo, reafirma-se a importância do trabalho coletivo e solidário para o fortalecimento tanto da pesquisa, quando da internacionalização na Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

- ABBA M. J.; CORSETTI, B. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 181-200, jul.-dez. 2016
- AUPETIT, S. D. Introducción la internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un balance necesario. In: AUPETIT, S. D.; ESCOBAR, V. J. de. (Coord.) **Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina y el Caribe: un estado del arte**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2014
- AUPETIT, S. D. Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas. IESALC/UNESCO. Março.2005.
- ARANA, R. S.; PEREIRA, E. N.; PERES, F. F. F. The internationalization of higher education in Latin American universities: a systematic literature review. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2431. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2431>. Acesso em: 6 maio. 2022.
- CERDEIRA, L., TAYLOR, M. L. M. O Espaço da Educação Superior de Língua Portuguesa. Os Desafios da Internacionalização e da Cooperação. Congress of the Latin American Studies Association, Boston, USA, May 24 - May 27, 2019.
- CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Declaración de la CRES 2018. Córdoba, 2018.
- CORRALES, K. A.; REY, L. P. A.; ESCAMILLA, Nazira S. Is EMI Enough? Perceptions from University Professors and Students. **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning**, Colômbia, v. 9, n. 2, p. 318-344, 2016. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.4>.
- DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe**. PhD Thesis. Universiteit van Amsterdam, 2001
- DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; KNOBEL, M. Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. **ESAL – Revista de Educación Superior en América Latina**. julio-diciembre, 2017.
- GACEL-ÁVILA, J. *et al.* The Latin American way: trends, issues and directions. In: DE WIT, H; JARAMILLO, I.C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.) **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank. 2005.
- GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Un balance. México: unesco-iesalc, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018
- GAMA M. E. da C. Internacionalização de Currículos: Teoria e Prática. In **Programa de Formação Continuada**. 2015
- IAU. **Affirming academic values in internationalization of higher education: a call for action**. Purpose. International Association of Universities. April, 2012.
- KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H; JARAMILLO, I.C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.) **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington: The World Bank. 2005.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8 (1), 5-31 2004
- KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003

- KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (ed.). **Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.** Amsterdam: EAIE, 1995.
- KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. Canadian Bureau for International Education (CBIE). Research nº 7, 1994.
- LAUS, S. P.; MORISINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil in DE WIT et al (Ed). **Higher Education in Latin America: The International Dimension.** Washington: The World Bank, 2005.
- MARCELINO, J. M., LAUXEN, S. L. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?** Porto Alegre: EDIPUCRS. Série RIES/Pronex, 2021.
- MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento.** Tese de Livre Docência, São Paulo, FEA-RP, 2006.
- MOROSINI, M. (org.). Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. (p. 93-161).**
- MOROSINI, M. C. **Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica.** Conferências. UFRGS, 2017. p. 6-12.
- MOROSINI, M; NEZ, E.& WOICOLESCO, V.G. A mobilidade acadêmica e as redes colaborativas Sul-Sul: o caso da UNILA. In: Lucena, S; Nascimento, M. B. & Sorte, P.B. (Org) **Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade.** Editora Universitária Tiradentes: Aracaju-Sergipe. 2020.
- OECD. **Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions, Higher Education Programme (IMHE), Report, 2012**
- PASTOR, G.; TORRES, L. Territorios y paisajes en(red)ados en América Latina.
- Desafíos y tensiones en la formación de redes para la internacionalización universitaria. **Estudios Avanzados**, 28, enero 156-169. 2018.
- POLAK, M. **Internationalisation in Higher Education - From Ad Hoc to Maturity.** ResearchGate. 2017. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/321883782\\_Internationalisation\\_in\\_Higher\\_Education\\_-\\_From\\_Ad\\_Hoc\\_to\\_Maturity](https://www.researchgate.net/publication/321883782_Internationalisation_in_Higher_Education_-_From_Ad_Hoc_to_Maturity)
- PRETTO, V.; ACIOLY-REGNIER, N.M.; REGNIER, J.C. **Cooperação internacional para novos conhecimentos: um estudo exploratório do sistema de tese em cotutela.** Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - CNAM, Jun 2015, Paris, France
- RIESAL (2022). Site oficial da Rede RIESAL Erasmus+. Disponível em <http://erasmusplusriesal.org/pt>.
- SEBASTIÁN, J. Las Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. **Redes** 7(15). 2000. Pp. 97-111. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/702>
- SEBASTIÁN, Jesús. Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- SEBASTIÁN, Jesús, La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. **Innovación Educativa** [en línea] 2005, 5 (Mayo-Junio)
- UNESCO. **Educación superior: reforma, mudança e internacionalização.** Anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 23-25 de junho de 2003. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.
- UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Bolonha.** 1999. Disponível em: <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- WYNE, M. F. **International Academic Collaboration: Why it May or May not work?** American Society for Engineering Education, International Forum. Seattle. 2015

Recebido em: 16/09/2023  
Aprovado em: 22/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# RED INTERNACIONAL ALFAMED COMO PROPUESTA EUROAMERICANA DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

*Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada\**  
*Universidad de Huelva*

<https://orcid.org/0000-0003-4104-5830>

*Ignacio Aguaded\*\**

*Universidad de Huelva*

<https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

*Paula Renés-Arellano\*\*\**

*Universidad de Cantabria*

<https://orcid.org/0000-0003-0932-7694>

*Gabriela Borges\*\*\*\**

*Universidad del Algarve / Universidad Federal de Juiz de Fora*

<http://orcid.org/0000-0002-0612-9732>

## RESUMEN

En un entorno marcado por la sociedad de la información, la lógica de red y las disrupciones sociales derivadas de la pandemia de COVID-19, la colaboración científica a nivel internacional ha experimentado un crecimiento notable. En este contexto, la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Red Alfamed), establecida en 2014, destaca como una entidad clave para el avance del campo que fusiona la educación y la comunicación. Su presencia en 19 países promueve una comunidad global de investigadores, quienes colaboran para formar una ciudadanía capaz de abordar los desafíos emergentes del ecosistema mediático de manera crítica, creativa y ética. Por ello, este artículo explora la relevancia y los beneficios de este tipo de estructuras académicas, analizando los aportes

\* Doctoranda en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva (UHU) y becaria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México (CVU 1229049). Miembro del Grupo de Investigación Ágora de la UHU (HUM-648) y presidenta de la Red Alfamed Joven. E-mail: [elizabeth.rojas@dedu.uhu.es](mailto:elizabeth.rojas@dedu.uhu.es)

\*\* Catedrático de Universidad de Educación y Comunicación en la Universidad de Huelva. Presidente del Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en «Media Literacy», y presidente de la Red Alfamed. Director del Grupo de Investigación «Ágora» dentro del Plan Andaluz de Investigación (PAI-HUM-648). E-mail: [aguaded@uhu.es](mailto:aguaded@uhu.es)

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación y profesora Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus líneas de investigación actuales están ligadas a la educación en valores y los procesos de alfabetización mediática y digital. Es coordinadora de España de la Red Alfamed. E-mail: [paula.renes@unican.es](mailto:paula.renes@unican.es)

\*\*\*\* Doctora en Comunicación y profesora de la Universidade do Algarve, Portugal, onde imparte docencia en el Programa de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Design de la Comunicación, en el Máster en Comunicación y Medios Digitales y en el Doctorado en Media-Arte Digital. Es colaboradora del Programa de Postgrado en Comunicación de la Universidad Federal de Juiz de Fora y del Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva. Coordina el equipo brasileño de la Red Alfamed y el Observatorio de la Calidad Audiovisual. E-mail: [gaborges@ualg.pt](mailto:gaborges@ualg.pt)

de la Red Alfamed como modelo de internacionalización. Con este propósito, se presenta una revisión pormenorizada de sus proyectos de extensión e iniciativas. **Palabras clave:** internacionalización de la enseñanza superior, tecnología digital, educación en red.

## ABSTRACT

### ALFAMED INTERNATIONAL NETWORK: AN EURO-AMERICAN PROPOSAL FOR EDUCATION AND COMMUNICATION

In an environment characterized by the information society, network logic, and the social disruptions arising from the COVID-19 pandemic, international scientific collaboration has undergone notable growth. Within this context, the Euro-American Interuniversity Network for Research on Media Literacy for Citizenship (Red Alfamed), established in 2014, emerges as a pivotal entity for the advancement of the field that integrates education and communication. Its presence in 19 countries fosters a global community of researchers who collaborate to cultivate a citizenship capable of addressing the emergent challenges of the media ecosystem in a critical, creative, and ethical manner. Consequently, this article delves into the significance and benefits of this type of academic structure, analyzing the contributions of Red Alfamed as a model of internationalization. To this end, a detailed review of its extension projects and initiatives is presented.

**Keywords:** internationalisation of higher education, digital technology, network education.

## RESUMO

### REDE INTERNACIONAL ALFAMED COMO PROPOSTA EURO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Em um ambiente marcado pela sociedade da informação, lógica de rede e pelas perturbações sociais decorrentes da pandemia de COVID-19, a colaboração científica internacional experimentou um notável crescimento. Nesse contexto, a Rede Interuniversitária Euro-americana de Investigação sobre Competências Médias para a Cidadania (Red Alfamed), estabelecida em 2014, emerge como uma entidade-chave para o avanço do campo que integra educação e comunicação. Sua presença em 19 países promove uma comunidade global de pesquisadores que colaboram para moldar uma cidadania capaz de enfrentar os desafios emergentes do ecossistema midiático de maneira crítica, criativa e ética. Portanto, este artigo explora a relevância e os benefícios desse tipo de estrutura acadêmica, analisando as contribuições da Red Alfamed como modelo de internacionalização. Com esse propósito, é apresentada uma revisão detalhada de seus projetos de extensão e iniciativas.

**Palavras-chave:** internacionalização da educação superior, tecnologia digital, educação em rede.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Manuel Castells (2005) argumentó que en la sociedad de la información, las funciones y dinámicas predominantes tienden a estructurarse bajo una lógica de red. Esta morfología interconectada ejerce una profunda influencia en nuestras sociedades, impactando el funcionamiento y el avance de los procesos vinculados con el poder, la innovación, la productividad y el desarrollo. La imperante necesidad de satisfacer demandas económicas, junto al interés académico por expandir el espectro de metodologías e insumos para abordar cuestiones de investigación cada vez más interdisciplinarias, han propiciado un notorio aumento en la investigación colaborativa a nivel regional y global (Zurba *et al.*, 2022). En este sentido, se avanza hacia una comprensión más profunda de que los desafíos sociales presentan similitudes a nivel mundial; por lo tanto, su abordaje demanda la integración de múltiples perspectivas y agentes, como ha quedado patente durante la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 (Haley *et al.*, 2022; Kim; Keun, 2021). Además, este tipo de estructuras científicas no solo fortalecen los lazos entre naciones, sino que también promueven la cooperación hacia la consecución de metas compartidas, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Fia; Ghasemzadeh; Paletta, 2022).

Diversas investigaciones, como las realizadas por Walkman *et al.* (2011), muestran que en los primeros años del siglo XXI, “la distancia colaborativa” se concentraba en áreas geográficas cercanas y sociológicamente afines. No obstante, los entornos digitales y las nuevas tecnologías han propiciado la superación de las barreras geográficas entre los grupos de investigación, facilitando una comunicación más fluida e inmediata. A nivel internacional, las redes de investigación, influenciadas por factores geográficos, culturales, institucionales y tecnológicos, generan impactos positivos al

promover una comprensión más amplia del conocimiento público, lo que a su vez favorece la transferencia de saberes (Uddin; Choudhury; Houssain, 2019). Estas iniciativas pueden adoptar diversas modalidades, que van desde el intercambio de correos electrónicos, datos y documentos, hasta la ejecución de macroproyectos de investigación que inciden en las esferas legislativas de distintos países (Müller; Zaby, 2019).

Dado los desafíos constantes que surgen del ecosistema mediático y su influencia en el ámbito educativo, se torna imperativo que la investigación en educación y comunicación avance hacia una etapa en la que la labor investigativa se enriquezca mediante la interacción de los miembros que operan en red. La educación mediática, un campo en el que confluyen la educación y la comunicación, se concibe como el proceso de empoderar a los ciudadanos para que sean competentes en la comprensión y el uso de los medios, cultivando competencias críticas, cívicas, culturales y expresivas a lo largo de la vida (Mateus, 2022). Este quehacer, visto como una serie de políticas y medidas estratégicas, demanda el compromiso de distintos grupos de interés para garantizar su integración en los espacios sociocomunitarios y educativos (Livingstone, 2011).

Dentro de este ecosistema colaborativo, destacan la academia y los expertos en educación mediática, quienes se enfrentan a una serie de desafíos respecto a su trabajo en red, tales como el crecimiento lento del campo, la falta de investigadores profesionalmente capacitados en esta área, la necesidad de apoyo financiero y físico para impulsar programas de investigación, la baja priorización del desarrollo de los medios y una conciencia pública insuficiente sobre la naturaleza de la investigación en comunicación (Dhiman, 2021). Bajo este contexto, la internacionalización de la labor investigativa se perfila como una respuesta para enfrentar este tipo de dificultades. De ahí que, el presente artículo se propone explorar la relevancia y los beneficios de las

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por António Alexandre Fernandes Caravela.

redes de investigación internacionales sobre educación mediática, a través del análisis de las contribuciones de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Red Alfamed), cuya trayectoria y presencia en 19 países permite dar cuenta del significado de este tipo de estructura.

### 1.1. Relevancia y desafíos del trabajo investigativo en red y su internacionalización

Una red de investigación es una entidad orientada hacia la generación y el avance colectivo del conocimiento de un campo de estudio específico, cuyo objetivo básico radica en el desarrollo y la consolidación de líneas de investigación estratégicas, con la colaboración de todos sus integrantes (Jarvenpaa; Välikangas, 2021). Distintos autores (Davydona; Dorozhkin; Fedorov, 2018; Shalamanov; Penchev, 2021; Zhang; Chen, 2022) consideran que la relevancia de este tipo de estructura yace en el establecimiento de una comunidad, en la cual la interacción asegura la consecución de los objetivos y criterios formativos tanto individuales como colectivos al facilitar la retroalimentación y el debate constructivo entre pares. Una síntesis integrativa de la importancia de internacionalizar las redes de colaboración científica revela tres aspectos esenciales:

- Este enfoque contribuye a otorgar mayor legitimidad a los resultados de las investigaciones, lo cual adquiere relevancia en el contexto de la formulación de políticas públicas. Al suministrar a los círculos políticos diagnósticos, evaluaciones y/o propuestas sistemáticas (Wallace *et al.*, 2022).
- La exposición a diversos contextos y formas de pensar impulsa la creatividad y el pensamiento crítico, incentivando la generación de soluciones integrales (Lafont-Castillo *et al.*, 2022; Uddin; Choudhury; Hossain, 2019).

- La interacción entre regiones propicia y fomenta una distribución más amplia de recursos, datos, metodologías innovadoras y buenas prácticas, lo que a su vez optimiza el proceso de la investigación (Soda; Pier Vittorio; Ronald, 2021). Además, esta transferencia de conocimientos puede generar un efecto multiplicador, donde las mejoras y avances logrados en una región se amplifican a nivel global (Kim; Keun, 2021).

Por otra parte, se identifican tres desafíos que inciden en las dinámicas y la efectividad de estas estructuras colaborativas a nivel internacional, los cuales se enraízan en la complejidad inherente de la interacción entre instituciones e investigadores de distintos contextos culturales:

- La persistente asimetría de poder entre diferentes nodos de la red, generando una distinción entre los centros y las periferias del conocimiento. En este sentido, la presencia de objetivos compartidos y beneficios mutuos se cuestiona en vista de estas desigualdades, lo que sugiere que la producción de conocimiento puede estar mediada por desequilibrios de poder que impactan la colaboración genuina y dejan en segundo plano las necesidades de las regiones menos favorecidas (Kreimer, 2014; Oregioni, 2021).
- La búsqueda de prestigio institucional a través de asociaciones académicas internacionales puede desviar el interés real en la cooperación, reemplazándolo con un interés económico. Esto puede llevar a una competencia entre regiones en lugar de fomentar una colaboración genuina (Marginson, 2010; Zelaya-Perdomo; Montañés, 2021).
- La adaptación de los métodos y enfoques de investigación a diferentes contextos puede ser un desafío, así como las diferencias respecto a las regulaciones y políticas entre países que pueden afectar la transferencia de datos, la propiedad

intelectual y otros aspectos legales de la colaboración internacional (Molsashev; Tleuvov, 2022).

## 1.2. Pensar en red a la interfaz educación/comunicación

Hoeschsmann (2020) sostiene que los educadores latinoamericanos siempre han trabajado en un cruce de múltiples tradiciones académicas, una posición que los ha situado entre la forja de su propio pensamiento y la apertura hacia las contribuciones de Europa y América del Norte. Para Delia Crovi (2018), este tránsito constante entre lo regional y las tendencias internacionales ha desempeñado un papel vital en la configuración de un campo caracterizado por una continua tensión interdisciplinaria, que a su vez se mantiene centrado en la reivindicación del proceso de intercambio simbólico y en la cooperación para gestar e implementar iniciativas transfronterizas, como el Plan de Educación Cinematográfico para Niños (Plan DENI) o los Seminarios Latinoamericanos.

En la exploración de antecedentes concretos, surge el proyecto “Hacia un currículum iberoamericano de educación en medios”, concebido en 2002, como uno de los primeros intentos sistemáticos de colaboración entre Europa y los países Latinoamericanos. Esta iniciativa nació de la preocupación compartida por un grupo de expertos procedentes de distintos países, quienes aspiraban a elaborar un currículum en medios específico para la región, con miras a su divulgación y aplicación conjuntamente con experiencias educacionales. Con este objetivo en mente, expertos y universidades de diez países –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, México, Perú, Portugal y Venezuela– trabajaron en conjunto para crear un marco de referencia (Castillo-Cardénas; Gastaldi, 2005). Desde entonces, el trabajo colaborativo entre estas zonas geográficas ha ido en aumento (Rojas-Estrada; García-Ruiz; Aguaded, 2023; Sandoval-Romero; Ríos-Hernández; Rivera-Rogel, 2022), siendo facilitado por la

relación histórica, la afinidad lingüística y la herencia cultural compartida. Para Sakamoto (2015), aprovechar este tipo de condiciones y establecer una red de investigación significa avanzar hacia la institucionalización de la educación mediática, un estado que favorece la generación de políticas públicas y un mayor respaldo a la investigación en este campo. En este sentido, sobresalen los esfuerzos de la UNESCO para fomentar alianzas estratégicas, facilitar el diálogo constructivo y cultivar la colaboración en red a nivel internacional, a través de iniciativas que congregan a expertos y educadores de distintas instituciones como el “Programa de Cooperación UNESCO-UNAOC UNITWIN sobre Alfabetización Mediática e Informativa y Diálogo Intercultural”<sup>2</sup> y la “Red UNESCO/UNAOC-MILID Network” (UNESCO, 2020).

Al evaluar las contribuciones de la academia en la integración de los medios en la esfera educativa, es posible comprender la magnitud del impacto derivado de su enfoque en forma de red. Estos actores clave contribuyen con: i) el desarrollo de teorías y modelos que explican cómo las personas interactúan con los medios, así como en el análisis de políticas públicas vinculadas con la formación de la ciudadanía digital; ii) el diseño programas de educación mediática para distintos niveles educativos, materiales didácticos y recursos multimedia; iii) la formación profesional de docentes; y iv) la creación de conciencia sobre los desafíos mediáticos a través de conferencias, seminarios y debates públicos (Rojas-Estrada; García-Ruiz; Aguaded, 2023). Por tanto, subrayar la relevancia de las redes de investigación para nuestras regiones adquiere un valor trascendental. Estas entidades no solo operan como puntos de convergencia entre disciplinas y corrientes académicas, sino que además desempeñan un papel vital en la comprensión contextualizada

<sup>2</sup> El término "UNITWIN" proviene de "University Twinning" (Asociación entre Universidades), y refleja la idea de establecer vínculos y colaboraciones entre universidades con el propósito de abordar desafíos globales y avanzar en áreas de interés común (UNESCO, 2022).



de los desafíos mediáticos que cada región enfrenta, permitiendo su abordaje en comunión.

## 2. La Red Alfamed

La instauración de la Red Alfamed surgió en respuesta a la inquietud manifestada por un grupo de investigadores internacionales, procedentes de Brasil, Colombia, Ecuador, Portugal y Venezuela, de llevar a cabo un estudio exploratorio en sus respectivas naciones para determinar el nivel de competencias mediáticas de los estudiantes y docentes en el ámbito universitario (Romero-Rodríguez; Aguaded, 2018). Este esfuerzo buscaba erigirse sobre el fundamento de los análisis efectuados en el contexto español, específicamente en el marco de dos proyectos de investigación: “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” y “La competencia audiovisual de la

ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital”<sup>3</sup>.

Bajo la dirección del catedrático de la Universidad de Huelva (UHU), el Dr. Ignacio Aguaded, la Red Alfamed se constituyó en octubre de 2014, adoptando el compromiso de promover el pensamiento educomunicativo y de implementar prácticas encaminadas al desarrollo de competencias mediáticas. Esta entidad se encuentra constituida por un “Comité de Dirección Internacional” y “Equipos de Investigación Nacional”, que reúnen a 270 investigadores procedentes de cuatro naciones de Europa y quince de América Latina (Figura 1): Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Eslovaquia, Italia, México, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (RED ALFAMED, 2023).

**Figura 1** - Mapa interactivo de entidades que componen la Red Alfamed por país.



**Fuente:** Elaboración propia con información de RED ALFAMED (2023)<sup>4</sup>.

A lo largo de su historia, ha conseguido el respaldo y reconocimiento de instituciones de alcance internacional. Organismos como la United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) de la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), han mantenido una vinculación constante con las actividades y metas de esta red. Cabe destacar

que, en un hito trascendental, en abril de 2023, fue galardonada con el primer lugar en los “Premios Mundiales en Alfabetización Mediática e Informacional 2022”, otorgados por la UNESCO

<sup>3</sup> Códigos de los proyectos: Competitividad EDU2010-21395-C03-03 y SEJ-5823-2010.

<sup>4</sup> Para mejorar la visualización y acceder a las propiedades interactivas ir al siguiente enlace: [<https://bitly.ws/UgST>].

MIL. Un logro que se erige como testimonio de sus contribuciones notorias, así como de su liderazgo y excelencia en la promoción de la AMI a nivel global (UNESCO, 2023).

De manera particular, destaca el compromiso de los miembros de la red, quienes colaboran de manera conjunta para promover una ciudadanía crítica y competente en materia de medios e información, basándose en una formación sólida en todos los niveles, el fortalecimiento de las áreas de acción y el respaldo de los principios promovidos por la UNESCO (Hernando-Gómez *et al.*, 2022). En sus respectivas naciones, cada uno de ellos se involucra en distintas actividades, abarcando no solo la investigación sino también la gestión y el activismo. Esto incluye: i) gestionar la representación de sus instituciones para consolidar la potencia científica y tecnológica de la red; ii) promover la investigación y el análisis en el campo de la comunicación y la educación, garantizando resonancia en la sociedad y fomentando el intercambio colectivo de conocimiento; iii) facilitar actividades entre la academia, la industria y el gobierno; iv) fomentar publicaciones científicas conjuntas, enriqueciendo el cuerpo de conocimiento en esta área; y v) generar plataformas internacionales de cooperación que enriquezcan la confluencia de ideas y la diversidad de perspectivas.

Asimismo, desde 2021, la Red Alfamed Joven inició su labor como semillero de investigadores bajo una estrategia colaborativa y multicultural, estableciendo una plataforma para la formación de jóvenes educadores, que constituyen el cimiento para el crecimiento de la red y que se encuentran finalizando sus estudios de posgrado. Este nodo de la red reúne a 36 investigadores provenientes de once naciones distintas: Perú, España, Brasil, Italia, Ecuador, Colombia, Paraguay, Honduras, Argentina, México y Portugal. En este espacio, se fomenta activamente la realización de investigaciones conjuntas entre los miembros, las cuales son

presentadas en congresos y simposios organizados por la propia red. Esta participación activa en eventos académicos brinda a los integrantes más jóvenes una valiosa experiencia, permitiéndoles exponer sus investigaciones ante audiencias especializadas y establecer conexiones significativas con referentes en el campo. Asimismo, se propicia el intercambio de saberes y técnicas entre miembros que abarcan diversos niveles de experiencia (González-Carrión, 2021). De esta manera, los jóvenes investigadores no solo son espectadores, sino también agentes activos en la promoción de la competencia mediática, a través de la colaboración en proyectos y actividades desempeñan un papel esencial en la creación y difusión de recursos educativos, campañas de concienciación y programas de formación relacionados con esta materia.

El capítulo brasileño de la Red Alfamed desarrolla investigación, enseñanza y extensión y está formada por una treintena de investigadores de ocho universidades que integran programas de grado y posgrado en educación y comunicación: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade de Sorocaba, Escola Superior de Propaganda e Marketing y Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## 2.1. Proyectos de extensión

La Figura 2 muestra los programas de extensión que componen la Red Alfamed, los cuales abarcan áreas como investigación e intervención, publicaciones y divulgación, colaboración y formación avanzada. Es importante enfatizar que estas ramas han sido creadas para establecer un vínculo activo y bidireccional entre los investigadores y la sociedad, mediante la aplicación y difusión del conocimiento generado entre los nodos. A continuación, se ofrece una visión comprensiva de los objetivos y alcances de estos programas.

**Figura 2** - Proyectos de extensión que componen la red



**Fuente:** Elaboración propia con información de Red Alfamed (2023).

1. *Los Proyectos de Investigación Internacional.* Estos esfuerzos se sustentan en rigurosos métodos científicos y se diseñan con el objetivo de atender fenómenos mediáticos específicos, ejerciendo influencia en diversos contextos culturales y geográficos. Ejemplo de ello, es el proyecto que propició la creación de la red, cuyo diseño buscaba llevar a cabo un diagnóstico exhaustivo y adquirir un conocimiento profundo del nivel de competencia mediática en diversos estratos sociales. En este contexto, la colaboración en red posibilitó la administración de 12,048 cuestionarios a estudiantes de educación básica, universitarios y docentes en Brasil, Colombia, Ecuador, España, México, Perú, Portugal y Venezuela. Los hallazgos obtenidos no solo establecieron un precedente, sino que también se utilizaron como base para la concepción y ejecución de estrategias educativas y recursos de formación destinados a fortalecer y elevar los niveles de competencia mediática en estos segmentos poblacionales en Iberoamérica (Aguaded; Jaramillo-Dent; Delgado-Ponce, 2021).

Otro caso ilustrativo es su participación en el proyecto “Media in Action”, una empresa

conjunta entre cinco países –Italia, Portugal, Grecia, España y Bulgaria–, que recibió financiamiento de la Comisión Europea, con el propósito de impulsar la formación en competencia mediática y narrativas digitales, tanto para educadores novatos en este campo como para aquellos involucrados en el sector educativo. De acuerdo a Peñalva-Tobias (2022), la colaboración internacional en este proyecto generó un gran número de investigaciones conjuntas y recursos educativos, así como la transferencia de buenas prácticas entre los países participantes.

En el ámbito de la cooperación con América Latina, se destaca el proyecto “Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe”, que fue financiado por la Junta de Andalucía y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). En este contexto, el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) solicitó el apoyo de los miembros de la red para concebir un plan de capacitación docente congruente con su contexto, para promover la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la competencia mediática. Este programa pionero a nivel internacional constó

de varias etapas, incluyendo una fase piloto en la que participaron un centenar de profesores para experimentar la formación y evaluar el programa. Posteriormente, se propuso su extensión en el sistema educativo (Vólquez; Sena, 2022).

## **2. Proyectos de Investigación Nacional.**

Estas iniciativas representan un enfoque estratégico dirigido a potenciar el desarrollo de las competencias mediáticas en contextos y realidades locales específicas. Con ello, se busca garantizar que las estrategias y soluciones propuestas sean culturalmente sensibles y adaptadas a las necesidades de los grupos a los que se dirigen. No obstante, es pertinente destacar que su gestión contempla la extrapolación de metodologías, hallazgos y conclusiones hacia otros equipos nacionales.

A continuación se presentan dos proyectos que no solo contribuyeron al conocimiento local sobre la competencia mediática en España, sino que también sentaron las bases para el desarrollo de proyectos similares en otros países Iberoamericanos:

- El macroproyecto de investigación “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” (DEU2010-21395-C0303), respaldado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (MEC), y bajo la coordinación del Dr. Joan Ferrés, se dedicó a analizar diversas poblaciones con enfoque diferencial, abarcando comunicadores y profesionales de los medios, universitarios (tanto estudiantes como profesores), población en general (niños, adolescentes, jóvenes), adultos mayores, profesores no universitarios, familias e incluso internos en el sistema penitenciario (Sancho; Giró, 2013).
- El proyecto de investigación “La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza”. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital” (SEJ-5823-2010), buscaba proporcio-

nar un entendimiento profundo de la competencia mediática de la ciudadanía andaluza mediante tres etapas. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión sistemática de los estudios nacionales e internacionales relacionados con la sociedad del entretenimiento y la competencia mediática. En segundo lugar, se identificaron las necesidades y deficiencias específicas asociadas al desarrollo de la competencia mediática en Andalucía. Finalmente, en la tercera etapa, se emprendió la redefinición y aplicación de los indicadores diseñados con el propósito de evaluar el nivel de competencia mediática en diversos estratos poblacionales (Sánchez-Carrero; Aguaded, 2013).

Siguiendo la estela de estos esfuerzos, los equipos nacionales de la red emprendieron la tarea de establecer alianzas estratégicas para llevar a cabo la gestión de sus respectivos proyectos. En particular, el equipo nacional de Brasil, bajo la dirección de la Dra. Gabriela Borges, llevó a cabo el proyecto “Competencias Mediáticas en Escenarios Brasileños y Euroamericanos” entre 2014 y 2019. Más allá del análisis de los niveles de competencia mediática en diversas categorías de la población, incluyendo niños, jóvenes, estudiantes universitarios y profesionales de la comunicación, se diseñaron y ejecutaron acciones de formación en el ámbito de los medios y la educación, dirigidas hacia los futuros pedagogos y comunicadores (Borges *et al.*, 2020). Los resultados de esta investigación se encuentran documentados en el libro “Competências Midiáticas no Cenário Brasileiro: Interfaces entre Comunicação, Educação e Artes” (Borges; Silva, 2019), el cual ejemplifica los logros que han surgido a partir del diálogo y la cooperación entre las seis instituciones universitarias que impulsan a la red en Brasil.

Dentro de esta categoría, se incluyen iniciativas que involucran a distintos miembros de la red bajo la figura de comités de investigadores

internacionales, como es el caso del proyecto “Youtubers e Instagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes”<sup>5</sup> financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el FEDER. Esta empresa investigativa inició en 2019 con el propósito de medir el grado de competencia mediática de diversos agentes en Youtube e Instagram, contando con la participación de 25 investigadores españoles, y un grupo de trabajo internacional compuesto por 10 miembros de la red procedentes de Italia, Portugal, México, Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, Chile y Cuba (Aguaded *et al.*, 2022).

**3. Proyectos de Intervención.** Estas actividades de la Red Alfamed se enfocan en promover un empoderamiento mediático efectivo en comunidades y situaciones específicas. A modo de ejemplo, se destaca la creación de la ludoteca interactiva “Rostros de Mujer”, la cual se erigió como un instrumento vital para fomentar la equidad de género al analizar los estereotipos femeninos en los medios. Una iniciativa que combinó actividades lúdicas con el análisis de expertos, contribuyendo a la formación en igualdad de género (Aguaded; Tello-Díaz; Sánchez-Carrero, 2011). De manera similar, se han realizado intervenciones como la plataforma “Cine y educación”, el “Taller Telekids” y la “Caja Digital” para formar ciudadanos críticos estimulando su comprensión de los medios y su capacidad de análisis.

Otro ejemplo, es el “Observatório da Qualidade no Audiovisual” que se enfoca en analizar y promover la alfabetización mediática a través de la curación de contenido audiovisual contemporáneo de Brasil y Portugal. Durante su primera etapa, fue liderado por estudiantes de comunicación en la Universidad Federal de Juiz de Fora, y desde 2022, colabora con la Universidad del Algarve en el marco de una alianza estratégica dentro de la Red Alfamed. Es importante resaltar que este proyecto persigue activamente la colaboración interdisciplinaria y la amplia difusión de sus resul-

tados mediante una plataforma hipermedia y diversas redes sociales (Observatório da Qualidade, 2023).

**4. Las Revistas Científicas y Divulgativas.** Dentro del entramado de la Red Alfamed, “Aularia” y “Comunicar” desempeñan un papel fundamental como canales de difusión. Estas publicaciones se centran en la educomunicación y alfabetización mediática, y a través de su contenido, promueven el intercambio de perspectivas y saberes a nivel global.

En 1994, el Grupo Comunicar publicó el primer número de la revista científica “Comunicar”, la cual sobresale como una referencia de excelencia a nivel mundial en el campo de la alfabetización mediática, una afirmación respaldada por diversos estudios (Sandoval-Romero *et al.*, 2022; Kutlu-Abu; Arslan, 2023). Su destacada posición se ve reflejada en índices de renombre, ya que se ubica en el primer puesto global en SCOPUS y, en JCR-JIF, se erige en la categoría Q1 en educación y comunicación, consolidando su liderazgo en ambas disciplinas. A lo largo de sus tres décadas de existencia se han publicado más de setenta números. La influencia y el alcance internacional de la revista se manifiestan a través de su “Consejo Científico Internacional”, el cual integra a 58 voces preeminentes en el campo, entre las que destacan figuras como el Dr. Ismar de Oliveira Soares de Brasil, el Dr. Guillermo Orozco de México, el Dr. Pier Cesare Rivoltella de Italia, la Dra. María Teresa Quiroz de Perú y la Dra. Kathleen Tyner de Estados Unidos de América<sup>6</sup>. Este consejo contribuye a un enfoque integral y diversificado que enriquece de manera notable el contenido de la publicación.

Con 22 números publicados y bajo la tutela del Dr. Enrique Martínez-Salanova, la revista “Aularia”, engloba una diversa variedad de tópicos vinculados con la educación mediática. En consonancia con su visión, se presenta como un espacio inclusivo, receptivo a colaboradores

5 Código del proyecto: RTI2018-093303-B-I00

6 REVISTA COMUNICAR. Consejo Científico Internacional – Marzo 2022. Disponible en: <<https://bitly.ws/Ugtr>>. Acceso en: 25 ago. 2023.



internacionales que comparten la visión de una educación fundamentada en la responsabilidad, el diálogo y la solidaridad (Aularia, 2015). Además, su portal alberga una colección de artículos, entrevistas, debates y experiencias que buscan enriquecer el abordaje de la educación mediática, así como la difusión de perspectivas y prácticas enriquecedoras para la comunidad educativa internacional.

**5. Los Postgrados y Doctorados de la Red Alfamed.** Estos programas de formación avanzada buscan empoderar a los estudiantes con herramientas analíticas y prácticas que les permitan comprender los medios y la sociedad a nivel global. De esta manera, el “Máster Interuniversitario Comunicación y Educación Audiovisual” y el “Doctorado Interuniversitario en Comunicación” subrayan la importancia de fomentar una ciudadanía educada y crítica en el complejo mundo mediático.

Con 14 años de trayectoria, y respaldado por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y la UHU, el “Máster Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual” es un programa de posgrado internacional que busca la formación de profesionales con la capacidad de afrontar los retos educativos inherentes a los medios y la información, me-

dante la adquisición de habilidades prácticas y una visión informada sobre los fundamentos teóricos que rigen la intersección entre la educación y la comunicación (MÁSTER EDUCOMUNICACIÓN, 2023). Entre sus egresados se incluyen expertos de Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Marruecos, México y Perú que colaboran activamente en la red.

Por su parte, el programa de “Doctorado Interuniversitario en Comunicación” es una iniciativa conjunta entre las Universidades de Cádiz, Huelva, Málaga y Sevilla. El compromiso de ofrecer estudios de tercer nivel con eficacia se evidencia en la defensa exitosa de 169 tesis doctorales hasta la fecha, de las cuales 49 (Tabla 1) han sido efectuadas en la línea de investigación de Educomunicación y Alfabetización Mediática (DOCTORADO COMUNICACIÓN, 2023) Asimismo, este programa ha sido distinguido por la Asamblea de Rectores de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado con el “Premio AUIP a la calidad del Posgrado en Iberoamérica – 11<sup>o</sup> Edición”, un galardón que se concede tras un largo proceso de evaluación, a cargo de revisores internacionales que examinaron exhaustivamente los proyectos de investigación asociados y las tesis defendidas en el programa (AUIP, 2022).

**Tabla 1** - Tesis defendidas en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación.

CRITERIO	TESIS	PAÍSES DE ORIGEN DE LOS DOCTORES	PAÍSES DE AFILIACIÓN DE LOS DIRECTORES
2023	10	Ecuador (2), Bolivia (2), España (5), Brasil	España (9), Bolivia, Brasil
2022	9	España, Ecuador (3), Colombia (3), Chile, México	España (10), Ecuador (2), México, Colombia,
2021	4	Ecuador, El Salvador, Bolivia, Ecuador	España (4), Ecuador
2020	6	Portugal, Chile, Bolivia, Colombia (2), España	España (7)
2019	9	Colombia, Brasil (2), Argentina, España (3), Ecuador (2)	España (15)
2018	3	España (2), Chile	España (4), Colombia

2017	1	Ecuador	España (2)
2016	5	España (2), Ecuador, Costa Rica, Colombia	España (5)
2015	1	España	España
2014	1	Venezuela	España (2)

**Fuente:** Elaboración propia con información de la página oficial del Doctorado Interuniversitario en Comunicación (DOCTORADO COMUNICACIÓN, 2023).

**6. Las Asociaciones Profesionales.** La colaboración con organizaciones de naturaleza social y profesional cumple un rol fundamental en el fortalecimiento de la eficacia de los proyectos destinados a promover la educación mediática. En este sentido, el Grupo Comunicar nació en 1988 como una iniciativa de profesores en Huelva, con el propósito de incorporar a los medios de comunicación en el contexto escolar. A partir de los años noventa, este colectivo se expandió a nivel regional y comenzó a trabajar en colaboración con la administración y otras entidades para desarrollar proyectos educativos y promover la formación en medios. Fue en 1992 cuando el grupo consolidó su presencia a nivel regional al establecer una junta directiva que representaba a las comisiones provinciales y la formalización de un acuerdo de cooperación con la Junta de Andalucía. Pese al enfoque regional, de acuerdo con Caro-González *et al.* (2022), la creación de la categoría de “Socio de honor de comunicar”, respondió a una medida estratégica para facilitar la incorporación de investigadores procedentes de otras zonas geográficas.

Desde su creación se delinearon dos líneas de acción estratégicas: i) la gestión de proyectos dirigidos a docentes previamente sensibilizados y capacitados en el uso educativo de los medios, fomentando la reflexión y el intercambio de ideas en este ámbito; y ii) la formación y sensibilización de docentes que estaban dando sus primeros pasos, mediante jornadas de talleres. No obstante, es notable su labor en la edición de materiales y la prestación de asesoramiento técnico a proyectos e iniciativas

gestadas por otros actores clave, como el proyecto “AMIBOX” de la Fundación Atresmedia en España (Fundación ATRESMEDIA, 2022).

**7. Los Grupos de Investigación.** Conformados por académicos comprometidos con la alfabetización mediática y la educomunicación, que trabajan juntos para ampliar el impacto y la importancia de estas áreas en el escenario global. Ejemplo de ello es el grupo de investigación “Ágora” de la UHU, con un enfoque central en la intervención socioeducativa (UHU, 2019). La investigación emprendida por este grupo no se limita a las fronteras académicas internas, sino que se extiende a una colaboración fructífera con expertos y actores externos que se traduce en la generación de estudios en los que se involucran otros nodos, que incluye a los estudiantes de los programas formativos con los que cuenta la red. Con una producción científica de más de dos décadas, este grupo de investigación recibió el “Premio Internacional de Investigación Educativa 2021”, concedido por la Red de Institutos de Investigación en Educación (RIIE) (UHU, 2021).

Por otra parte, en Brasil el capítulo de la Red Alfamed cuenta con varios grupos de investigación consolidados por el sistema nacional de enseñanza e integrados en Programas de Postgrado que realizan trabajos conjuntos y comparten conocimientos a través de los encuentros anuales de los simposios SICOM (Simposio Internacional de Competencias Mediáticas de la Red Alfamed Brasil).

Los grupos de investigación son los siguientes (Observatório da Qualidade, 2023):

- “Comunicação, Arte e Literacia Midiática” (UFJF/CNPq), cuya labor se concentra en la investigación de la intersección entre la comunicación y el arte, estableciendo un diálogo profundo con los actuales procesos de aprendizaje y la producción crítica de contenido mediático. Este grupo, que integra el trabajo de distintos miembros de la Red Alfamed, se organiza en torno a tres áreas temáticas centrales: i) “Análise e crítica de mídia”, que se enfoca en la discusión sobre la calidad del audiovisual contemporáneo; ii) “Arte e Tecnologia”, que explora las relaciones entre las artes y los medios analógicos y digitales; y iii) “Competência Midiática”, que se dedica al estudio de la formación crítica de profesionales de la comunicación, así como a cuestiones relacionadas con la infancia y el audiovisual (UFJF, 2023). Su enfoque multidisciplinario y su compromiso con la reflexión crítica y la investigación hacen de este grupo una entidad significativa en el campo de la educomunicación.
- Desde 1999, el grupo de investigación “Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte” (NICA/UFSC/CNPq) ha construido una base considerable de investigación sobre la relación entre infancia, medios de comunicación, cultura y arte, en el contexto de tesis, tesinas, investigaciones de grado y trabajos de fin de carrera en la UFSC. El grupo tiene dos líneas de investigación, articuladas por los ejes transversales y el énfasis en la importancia del Arte, la Comunicación y la Cultura en la Educación. Las diversas actividades del grupo incluyen la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión, intercambios regulares y asociaciones con investigadores nacionales e internacionales e instituciones locales, así como la promoción de eventos académicos y diversas publicaciones.
- El Grupo de Investigación en “Educação Superior, Tecnologia e Inovação” (GPES-TI/UNISO/CNPq) se formó en 2018. El interés inicial fue reflexionar e investigar cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación digitales impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica pedagógica y la formación docente. Las investigaciones de IC, Maestría, Doctorado y Postdoctorado son empíricas y teóricas, preferentemente con intervenciones, y abordan temas como: tecnología educativa, educación por competencias, competencia mediática, práctica pedagógica, entre otros. Entre sus objetivos se encuentran: contribuir a la fundamentación y rigor conceptual del campo en el que se desenvuelve; y desarrollar investigación y extensión que implique la aplicación práctica de los conocimientos construidos en el grupo.
- El Grupo de Investigación “Imagens Midiáticas” (GPIM/UNISO/CNPq) acoge investigaciones cuyo objeto de estudio sea la producción de significados en los procesos y productos mediáticos, con énfasis en la relación palabra/imagen, la relación entre la imagen y el pensamiento y la técnica; el proceso de construcción social de la visión; las metodologías de interpretación de imágenes y la aplicación y desarrollo de metodologías de investigación en comunicación que involucren imágenes. Por lo tanto, investiga la producción de significados en las imágenes mediáticas y sus regímenes de visibilidad, así como los procesos de subjetivación e identidad engendrados por ellas, en sus múltiples y variados dispositivos comunicacionales, en la dimensión visual y en su imbricación con las dimensiones verbal y sonora.
- El Grupo de Investigación “Linguagens Midiáticas na Educação” (GPLME/UNISO/CNPq) se teje en la interfaz entre Comunicación/Educación: por un lado, involucra los lenguajes mediáticos; por

otro, las prácticas pedagógicas tanto para la educación básica como para la superior. Se pretende incentivar la reflexión sobre la lectura crítica de los medios a través de la apropiación de los lenguajes mediáticos, dando lugar a los siguientes objetivos: a) identificar las especificidades de los lenguajes mediáticos - fotográfico, cinematográfico, periodístico, publicitario, entre otros; b) explicar aspectos de los procesos de traducción del lenguaje verbo-visual al lenguaje audiovisual; c) inventariar cómo los lenguajes mediáticos componen las prácticas pedagógicas en los diversos niveles de enseñanza.

- El Grupo de Investigación “Comunicação, Alfabetização Digital e Consumo” (DIGICOM/ESPM/CNPq) incluye investigaciones que favorecen el campo de los medios de comunicación y el consumo digital con el fin de mapear, analizar y difundir acciones y competencias en el contexto del desorden informativo. Busca comprender: múltiples formas de alfabetización en entornos digitales; lógicas algorítmicas en el espacio digital; prácticas socioculturales y ciudadanas para un consumo mediático crítico y consciente; fenómenos de comunicación y consumo en diversos medios y plataformas tecnológicas. Investiga los usos y apropiaciones de los medios en la vida cotidiana para identificar las ocurrencias comunicativas y sus consecuencias en la sociedad contemporánea.
- El grupo de investigación “Comunicação para o Desenvolvimento” (UFMA/CNPQ) incluye investigaciones centradas en reflexiones sobre la práctica de la comunicación como proceso de promoción de la ciudadanía para el desarrollo y la transformación social. Los estudios se centran en las interfaces entre los flujos de comunicación y las cuestiones educativas, identitarias y políticas. Se centra

en metodologías activas y participativas en el contexto de las comunidades, con investigaciones interdisciplinarias que abarcan tanto los modos de producción y consumo como las interacciones comunicativas.

## 2.2. Creador de iniciativas para la formación del profesorado y la ciudadanía

La Red Alfamed se erige como un espacio propicio para la innovación en lo que respecta a la concepción y aplicación de propuestas curriculares y programas de capacitación dirigidos a diversos segmentos de la ciudadanía digital, a través de procesos de cocreación. Un ejemplo emblemático de estos esfuerzos es la creación del “Currículum Alfamed de Formación de Profesores en Educación” (2021), una iniciativa que consta de diez módulos diseñados para brindar a los educadores una experiencia que les permite: i) reconocer la inclusión de la competencia mediática en su práctica como un aspecto vital en el marco de ciudadanías activas, críticas, creativas y plurales; ii) dimensionar la era de la convergencia y los escenarios educativos que nacen de la misma; y iii) utilizar metodologías innovadoras y de carácter participativo que promueven la educación mediática (Aguaded; Jaramillo-Dent; Delgado-Ponce, 2021).

Este proyecto se benefició de la experiencia de 28 investigadores de doce países: España, Ecuador, Bolivia, Chile, México, Portugal, Italia, Colombia, Brasil, Venezuela, Costa Rica, Argentina. Por tanto, es un currículum flexible que se adapta al perfil de cualquier educador, sin distinción de nivel educativo o asignatura. Es relevante subrayar que este recurso desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de los programas de capacitación que la red efectuó en República Dominicana. Además, gracias al trabajo del equipo nacional de Brasil y al Instituto Palavra Aberta, se ha logrado crear una versión en portugués disponible en formato de acceso gratuito (Aguaded *et al.*, 2021).

En los últimos años, la oferta formativa de la red se ha expandido hacia el ámbito digital a través de cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) –lo que facilita el acceso a nivel global, creados y supervisados por distintos nodos de la red. Entre las propuestas se incluyen:

- Competencia mediática para educadores: un curso de autoaprendizaje que integra desafíos educativos y estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades críticas y creativas en la escuela.
- Educación mediática para primaria: Buskiki como recurso educativo: A través de recursos interactivos y conceptos innovadores, el curso capacita a educadores para fomentar la alfabetización mediática en sus estudiantes. Asimismo, este curso explora la relación entre individuos y los medios actuales a través de escenarios basados en marionetas y entrevistas con expertos.
- ¿Cómo publicar en revistas científicas de impacto? Proporciona competencias prácticas para crear publicaciones científicas exitosas. Se familiariza a los estudiantes con la importancia del artículo científico y se les brindan habilidades para elaborar publicaciones en revistas de alto impacto, así como herramientas para colaborar con sus pares.
- Instagram para futuros creadores: Explora las características de Instagram para potenciar la creatividad de los usuarios, proporcionar conocimientos prácticos para navegar en la plataforma, interactuar de manera efectiva y crear contenido de manera segura y ética.

### 2.3. Espacio de diálogo y cooperación: Congreso Internacional Alfamed

Se han realizado múltiples actividades de formación, investigación y transferencia entre los diferentes países socios, destacando especialmente la realización de congresos en los últimos años (Tabla 2), los cuales han contribuido significativamente a la consolidación de la red.

En estos eventos se involucra activamente a los equipos nacionales, al mismo tiempo que se extiende una cordial invitación a la comunidad científica interesada en participar. La primera edición se materializó con el apoyo de la Universidad de Santiago de Cali (Colombia) y la AUIP, y se estableció como el “I Encuentro Internacional de la Red Alfamed”. En este evento, se llevó a cabo un seminario inaugural donde se debatieron temas esenciales relacionados con las relaciones internacionales, la colaboración interinstitucional y la financiación (Competencia Mediática, 2016).

En cuanto a la segunda edición, que tuvo lugar en octubre de 2017 en la ciudad de Juiz de Fora (Brasil), reunió a representantes de once países afiliados a la Red Alfamed. Durante este evento, además de su participación activa, estos expertos formalizaron la “Declaración de Juiz Fora” como una manifestación concreta de su compromiso con la promoción de la educación mediática en la región Iberoamericana. Para tal fin, se emitieron una serie de recomendaciones que abogan por la implementación de una estrategia integral que involucre a todos los niveles educativos y trascienda del contexto escolar, la cual incluye: i) la capacitación de docentes y profesionales de la comunicación; ii) la promoción de investigaciones colaborativas en este ámbito; iii) incentivar a las industrias de medios a desempeñar un rol activo en la promoción de este tipo de educación; y iv) la creación de materiales educativos y la promoción de políticas públicas (Red Alfamed, 2017).

Asimismo, es importante señalar que en el congreso realizado en República Dominicana en 2019 se puso de manifiesto el interés del Ministerio de Educación por mejorar la educación mediática de la ciudadanía, lo que significó el punto de partida para la materialización del proyecto “Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe” (Vólquez; Sena, 2022). Con ello, se muestra el potencial de estos espacios de diálogo para crear alianzas internacionales entre sectores y grupos interesados en impulsar la educación mediática.



**Tabla 2.** Congresos realizados por la Red Alfamed.

EDICIÓN	FECHAS	PAÍS ORGANIZADOR
VI Congreso Internacional Alfamed. Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje	26 al 28 de octubre 2021	Perú
V Congreso Internacional de Competencias Mediáticas. Redes Sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado	14 al 16 de octubre 2020	Ecuador
VI Congreso Internacional Alfamed: Competencias digital: Del acceso al empoderamiento	29 al 30 de mayo 2019	República Dominicana
III Congreso Internacional Alfamed: Comunicación- Educación para el buen vivir	10 al 12 de octubre 2018	Colombia
II Congreso Internacional Alfamed: Competencias mediáticas y habilidades de comunicación	23 al 25 de octubre 2017	Brasil
I Congreso Internacional Alfamed: Competencias mediáticas y educación	12 al 13 de septiembre 2016	Colombia

**Fuente:** Elaboración propia con información de Alfamed (2023).

Como resultado de estos encuentros, se han producido tres obras colectivas que recopilan las valiosas propuestas de investigación y las buenas prácticas provenientes de la comunidad educadora, las cuales han sido editadas por el Grupo Comunicar:

- *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (2019) presenta una compilación de 35 estudios realizados en el contexto del IV Congreso Internacional de Alfamed, por investigadores de 13 países: Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Italia, México, Portugal, República Dominicana, Venezuela.
- *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (2020), editado en el contexto de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 y el V Congreso Internacional Alfamed, condesa 80 comunicaciones procedentes de

12 países, entre ellos, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela.

- *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje* (2022), incluye 151 contribuciones presentadas durante la VI edición del Congreso Internacional Alfamed, por investigadores de 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Eslovaquia, España, Italia, México, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

### 3. Conclusiones

A través de un análisis pormenorizado, se han identificado seis dimensiones que han emergido de la experiencia de la Red Alfamed en la promoción de la internacionalización en la

investigación y la colaboración académica en el campo de la educación mediática.

1. Dimensión multicultural: La internacionalización promovida por la Red Alfamed, se caracteriza por reunir a expertos de diversas regiones geográficas, cuya participación enriquece significativamente la comprensión de la educación mediática al aportar una amplia gama de perspectivas y enfoques. En este sentido, la institución de figuras específicas que respaldan y promueven la internacionalización, tales como el “Socio de Honor de Comunicar” o los “Equipos de Investigación Nacionales,” ha desempeñado un papel esencial en la consolidación de esta dimensión. Esta estrategia ha permitido la adaptación de estrategias y metodologías para abordar las particularidades culturales y lingüísticas presentes en cada región, lo que, a su vez, ha propiciado que los materiales y programas educativos desarrollados sean más accesibles y relevantes para estudiantes de diversos contextos, como ejemplifica el caso del “Currículum Alfamed”.
2. Dimensión sostenible: La red mantiene un compromiso continuo con la formación y desarrollo de todos sus miembros, lo que abarca tanto a investigadores experimentados como a jóvenes profesionales que participan en sus programas de posgrado. Este enfoque no solo fortalece la relación entre la formación y la investigación, sino que también promueve un modelo sostenible que permite a los individuos crecer y evolucionar a lo largo de su participación en diversos nodos y proyectos de intervención dentro de la estructura, fomentando la colaboración internacional. Según Dhiman (2021), este tipo de modelo contribuye significativamente a la construcción de un entorno de trabajo y aprendizaje más sólido y perdurable en un campo que, en algunos países, carece del reconocimiento necesario.
3. Dimensión de contribución científica y social: Por un lado, la red actúa como un conjunto de equipos creativos que representan a diversas instituciones educativas comprometidas con la producción de nuevos conocimientos (componente científico); y por otro, trasciende su función académica, al involucrarse activamente con la sociedad a través de proyectos de intervención y programas de capacitación diseñados para promover el bienestar colectivo y fomentar la práctica de los derechos digitales en diversas naciones. De esta manera, la red no solo se enfoca en el progreso de la investigación, sino que también se dedica a impulsar el impacto positivo en las comunidades a las que sirve.
4. Dimensión de activismo: La Red Alfamed brinda a todos sus miembros la oportunidad de liderar movimientos en sus respectivos países para visibilizar la importancia de la educación mediática. Esto implica no solo promoverla en sus comunidades locales, sino también trabajar en iniciativas a nivel nacional e internacional que aborden desafíos mediáticos contemporáneos, e influir en la formulación de políticas públicas y prácticas educativas colaborando con la esfera política y el sector empresarial.
5. Dimensión comunitaria: A lo largo de los años, la Red Alfamed ha creado y desarrollado una amplia gama de actividades que han contribuido a forjar un fuerte sentido de pertenencia y comunidad entre sus miembros. Esta dimensión, sustentada en la colaboración y el compromiso mutuo, se erige como un elemento trascendental que va más allá de las fronteras geográficas, creando una comunidad global de educadores.
6. Dimensión de gestión: El modelo de

internacionalización de la Red Alfamed es fundamental para gestionar actividades y potenciar diversos procesos de investigación en múltiples países, ya que permite la obtención de muestras más amplias y variadas, así como la comparación de prácticas, enfoques y resultados de investigación en diferentes entornos. Asimismo, esta dimensión permite la combinación de recursos humanos, financieros y físicos de múltiples instituciones y naciones. Esto da como resultado una gestión más eficiente de los recursos disponibles, lo que, a su vez, viabiliza la ejecución de proyectos a gran escala y la atención de desafíos mediáticos complejos de manera más efectiva bajo una perspectiva internacional

En síntesis, la colaboración internacional en el ámbito de la educación y la comunicación, tal como la impulsada por la Red Alfamed, no solo enriquece la conciencia y la comprensión a nivel global de los desafíos mediáticos contemporáneos en el ámbito educativo, sino que también amplifica de manera significativa el impacto de la investigación y las iniciativas emprendidas. Además, promueve la formación de profesionales altamente comprometidos que, al trabajar en conjunto, contribuyen a la construcción de un futuro donde la ciudadanía digital esté mejor preparada y empoderada.

## REFERENCIAS

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; PÉREZ-RODRÍGUEZ, María Amor; CIVILA, Sabina; BONILLA-DEL-RÍO, Mónica. **Youtubers e instagrammers**: La competencia mediática en los consumidores emergentes. Madrid: Grupo Comunicar, 2022. Disponible en: <<https://bit.ly/3SqVDen>>. Acceso en: 30 ago. 2023.

AGUADED, Ignacio; SANTOS, Vanessa Matos; CHIBÁS-ORTIZ, Felipe; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa. **Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática**. São Paulo: Palavra Aberta, 2021. Disponible en: <<https://bit.ly/38FpH>>. Acceso en: 30 ago. 2023.

AGUADED, Ignacio; JARAMILLO-DENT, Daniela; DELGADO-PONCE, Águeda. **Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática**. Madrid: Octaedro, 2021.

AGUADED, Ignacio; TELLO-DÍAZ, Julio; SÁNCHEZ-CARRERO, Jacqueline. "Rostros de mujer": Análisis de estereotipos femeninos. **Reflexiones**, v. 90, n. 2, p. 115-124, 2011. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/729/72922586008.pdf>>. Acceso en: 30 ago. 2023.

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa. **Redes sociales y ciudadanía**: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado. Madrid: Grupo Comunicar, 2020. Disponible en: <<https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania.pdf>>. Acceso en: 30 ago. 2023.

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; HERNANDO-GÓMEZ, Ángel; BONILLA-DEL-RÍO, Mónica. **Redes sociales y ciudadanía**: Ciberculturas para el aprendizaje. Madrid: Grupo Comunicar, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; SANDOVAL-ROMERO, Yamile. **Competencia mediática y digital**: Del acceso al empoderamiento. Madrid: Grupo Comunicar, 2019. Disponible en: <<https://bit.ly/38Qbu>>. Acceso en: 30 ago. 2023.

AUIP. **Premios AUIP a la calidad**: Programas premiados – Septiembre 2022. Disponible en: <<https://www.aui.org/es/premios-aui-a-la-calidad/programas-premiados>>. Acceso en: 25 ago. 2023.

AULARIA. **Aularia digital, un espacio abierto y plural en «El país de las aulas»** –Agosto 2015. Disponible en: <<https://www.aularia.org/seccion2.php?idseccion=14>>. Acceso en: 22 de ago. 2023.

BORGES, Gabriela; FANTIN, Monica; DA SILVA, Márcia da Silva; PIMENTA, Maria; VIEIRA, Soraya Vieira. Cultural practices and media competence levels of young Brazilians. **Icono** 14, v. 18, n. 2, p. 320-352, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1460>

BORGES, Gabriela; BARBOSA, Márcia. **Competências Midiáticas no Cenário Brasileiro**: Interfaces entre Comunicação, Educação e Artes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. Disponible en: <<https://bit.ly/U3gg>>. Acceso en: 23 ago. 2023.

COMPETENCIA MEDIÁTICA. **1er Congreso Internacional sobre Competencias Mediáticas** – Agosto 2016. Disponible en: <<http://competenciamediaticausc.blogspot.com/>>. Acceso

en: 31 de ago. 2023.

CARO-GONZÁLEZ, Francisco; CRUZ-DÍAZ, Rocío; ROMÁN-GRAVÁN, Pedro. Recorrido histórico del Grupo Comunicar. Un análisis desde el área de comunicación. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 45, n. 1, e315 [s.p.], 2022. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2022.1.1844>

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura**. Madrid: Alianza, 2005.

CASTILLO-CÁRDENAS, Patricia; GASTALDI, Luciana. Report of media education in the school curriculum in Latin America. **Comunicar**, v. 12, n. 24, p. 13-20, 2005. DOI: <https://doi.org/10.3916/C24-2005-03>

CROVI, Delia. Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educación. **Perspectivas de la Comunicación**, v. 11, n. 2, p. 137-175, 2018. Disponible en: <<https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/1167>>. Acceso en: 23 ago. 2023.

DAVYDONA, Nataliia; DOROZHKIN, Evgeniy; FEDOROV, Vladimir. Educational research networks principles of organization. **International Journal of Engineering & Technology**, v. 7, n. 2.13, p. 24-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.13.11573>

DHIMAN, Bharat. The Practice of Media Education and Media Research: A Review on Five Asian Countries. **Global Media Journal**, v. 19, n. 44, p. 1-7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4205888>

FIA, Magali; GHASEMZADEH, Khatereh; PALETTA, Angelo. How higher education institutions walk their talk on the 2030 agenda: a systematic literature review. **Higher Education Policy**, v. 36, p. 599-632, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00277-x>

FUNDACIÓN ATRESMEDIA. **Amibox** – Noviembre 2022. Disponible en: <<https://fundacion.atresmedia.com/Amibox/inicio/>>. Acceso en: 19 ago. 2023.

GONZALEZ-CARRIÓN, Erika. La alfabetización mediática e informacional. Injerencia y perspectiva en América Latina. Entrevista con Guillermo Orozco, investigador en comunicación. **Bellaterra**, v. 14, n. 3, p. 1-6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.941>

HALEY, Aimee. ALEMU, Sintayehu Kassaye; ZERIHUN, Zenawi; UUSIMÄKIET, Liisa. Internationalisation through research collaboration, **Educational**

**Review**, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054958>

HERNANDO-GÓMEZ, Ángel; GARCÍA-RUIZ, Rosa; BUENESTADO-FERNÁNDEZ, Mariana. La UNESCO y su responsabilidad ante la alfabetización mediática acciones y perspectivas. En: AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; BONILLA-DEL-RÍO, Mónica (eds.). **Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje**. Madrid: Grupo Comunicar, 2022. p. 671-678. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

HOESCHSMANN, Michael. Tan lejos pero tan cerca. The missing link between media literacy and educommunication. En: MATEUS, Julio César; ANDRADA, Pablo; QUIROZ, María Teresa (eds.). **Media education in Latin America**. Reino Unido: Routledge, 2020. p. 259-269.

JARVENPAA, Sirkka; VÄLIKANGAS, Liisa. Toward temporally complex collaboration in an interorganizational research network. **Strategic Organization**, v. 20, n. 1, p. 110-134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/14761270211042934>

KIM, Kyungkook; KEUN, Tae. A review of global collaboration on COVID-19 research during pandemic in 2020. **Sustainability**, v. 13, n. 14, p. 7618, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su1314761>

KREIMER, Pablo. ¿Ciudadanos del mundo o productores de conocimiento útil? Esa es la cuestión. En SABELA, Hanan; BEIGEL, Fernanda (coord.). **Dependencia académica y profesionalización en el sur**. Perspectivas desde la periferia. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2014. p. 151-166.

KUTLU-ABU, Nese; ARSLAN, Rumiye. Evolving trend of media literacy research: A bibliometric analysis. **Journal of Media Literacy Education**, v.15, n. 1, p. 85-98, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-1-7>

LAFONT-CASTILLO, Tania-Isabel. et al. La internacionalización de la investigación en países emergentes: perspectivas de gestores de internacionalización en Colombia. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 14, n. 1, p. 179-204, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.4007>

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy for all? On the intellectual and political challenges of implementing. En: LIVINGSTONE Sonia (ed.) **Media literacy policy, media literacy: ambitions, policies and measures**. COST: European Cooperation in Science and Technology, 2011. p. 31-35.

MARGINSON, Simon. Higher Education in the Global



Knowledge Economy. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 5, p. 6962-6980, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>

MÁSTER EDUCOMUNICACIÓN. **Inicio: Máster Internacional en Comunicación y Educación Audiovisual**. <<http://www.master-educomunicacion.es/index.php>>. Acceso: 18 ago. 2023.

MATEUS, Julio-César. **Educación mediática**. Emergencia y urgencia de un aprendizaje pendiente. Lima: Universidad de Lima, 2022.

MÉSQUITA-ROMERO, Walter-Antonio; FERNÁNDEZ-MORANTE, Carmen. Retos actuales de la alfabetización mediática y tendencias para la formulación de propuestas pedagógicas. Una revisión bibliográfica. **Academia y Virtualidad**, v. 16, n. 1, p. 49-67, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.5748>

MOLSASHEV, Kairat; TLEUOV, Askat. Response of local academia to the internationalization of research policies in a non-anglophone country. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 56, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6788>

MÜLLER, Aranja; ZABY, Alexandra. Research joint ventures and technological proximity. **Research Policy**, v. 48, n. 5, p. 1187-1200, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.12.006>

OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE. **Sobre** - Marzo 2022. Disponible en: <<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/sobre-2/>>. Acceso en: 24 ago. 2023.

OBSERVATÓRIO DA QUALIDADE. **Rede Alfamed** - Setembro 2023. Disponible en: <<http://bit.ly/48jhZZu>>. Acceso en: 15 set. 2023.

OREGIONI, María-Soledad. Internacionalización universitaria y redes de cooperación sur-sur. **Ciencia, Tecnología y Política**, v. 4, n. 6, 057 [s.p], 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e057>

PEÑALVA-TOBÍAS, Sheila. **Alfabetización mediática en la Unión Europea. Evaluación del proyecto de formación del profesorado "Media in Action"**. 2022. 289f. Tesis (Doctorado Interuniversitario en Comunicación). Universidad de Huelva, Huelva, 2015. Disponible en: <[https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/sheila\\_C\\_277.pdf](https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/sheila_C_277.pdf)>. Acceso en: 20 ago. 2023.

RED ALFAMED. **Equipos de Investigación Nacional** – Enero 2023. Disponible en: <<https://www.redalfamed.org/investigadores>>. Acceso en: 20 ago. 2023.

redalfamed.org/investigadores>. Acceso en: 20 ago. 2023.

RED ALFAMED. **VII Congreso Internacional Alfamed** – Marzo 2023. Disponible en: <<https://www.redalfamed.org/vii-congreso-2024-costarica>>. Acceso en: 23 ago. 2023.

RED ALFAMED. **Declaración de Juiz de Fora** – Octubre 2017. Disponible en: <<https://bitly.ws/UgqF>>. Acceso en: 25 ago. 2023.

ROJAS-ESTRADA, Elizabeth-Guadalupe; AGUADED, Ignacio; GARCÍA-RUIZ, Rosa. Media and Information Literacy in the Prescribed Curriculum: A Systematic Review on its Integration. **Education & Information Technologies**, n. 28, [s.p.], 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>

ROJAS-ESTRADA, Elizabeth-Guadalupe; GARCÍA-RUIZ, Rosa; AGUADED, Ignacio. Media competence in the curriculum from Latin American countries: A systematic review. **Media Education (Mediaobrazovanie)**, v. 19, n. 1, p. 154-170, 2023. DOI: <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>

RODRÍGUEZ, Luis-Miguel; AGUADED, Ignacio. Introducción. Las competencias mediáticas como urgencia social. En: ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis-Miguel; AGUADED, Ignacio (eds.). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Madrid: Comunicación social, 2018. p. 17-29.

SAKAMOTO, Jun. Intercultural dialogue and the practice of making video letters between Japanese and Chinese schools. En: SINGH, Jagtar; GRIZZLE, Alton; JOAN, Sin; HOPE Culver (eds.). **Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals**. Sweden: UNESCO, 2015. p. 239-245.

SÁNCHEZ-CARRERO, Jacqueline; AGUADED, Ignacio. El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, v. 19, n. 1, p. 265-280, 2013. DOI: [http://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.n1.42521](http://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42521)

SANCHO, Juana; GIRÓ, Xavier (coords.). Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I SIMPOSIO INTERNACIONAL REUNI+D, 2013, Barcelona. **Anais I Simposio internacional REUNI+D**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/47904>>. Acceso: 18 ago. 2023.

SANDOVAL-ROMERO, Yamile; RÍOS-HERNÁNDEZ, Iván; RIVERA-ROGEL, Diana. El estudio de las competencias mediáticas en Iberoamérica: análisis de las publicaciones de alto impacto. En: MUÑOZ



URIBE, Juan Fernando (coord.). **La formación en comunicación: visiones de una formación futura. Experiencias significativas.** Ecuador: Centro de Publicaciones PUCE, 2022. p. 249-272.

SHALAMANOV, Velizar; PENCHEV, Georgi. Methodology for organisational design of cyber research networks. En: TAGAREV, Todor; ATANASSOV, Krassimir; KHARCHENKO, Vyacheslav; KACPRZYK, Janusz (eds.). **Digital transformation, cyber security and resilience of modern societies.** Suiza: Springer, 2021. p. 25-49. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65722-2>

SODA, Giuseppe; PIER VITTORIO Mannucci; RONALD S. Burt. Networks, creativity, and time: staying creative through brokerage and network rejuvenation. **Academy of Management Journal**, v. 64, n. 4, [s.p.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2019.120>

UDDIN, Shahadar; CHOUDHURY, Nazim; HOS-SAIN, Ekramul. A research framework to explore knowledge evolution and scholarly quantification of collaborative research. **Scientometrics**, n. 119, p. 789-803, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03057-4>

UHU. **El Grupo de Investigación Ágora de la UHU recibe el primer Premio Internacional de Investigación Educativa:** Grupos consolidados – Noviembre 2021. Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/>. Acceso: 18 ago. 2023.

UHU. **Grupo de Investigación Ágora** – Marzo 2019. Disponible en: <https://bitly.ws/Uh9r>. Acceso: 15 ago. 2023.

UNESCO. **UNESCO-UNAOC UNITWIN on media and information literacy and intercultural dialogue** – Enero 2023. Disponible en: <https://www.unaoc.org/unesco-unaoc-milid/>. Acceso en: 21 ago. 2023.

UNESCO. **Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN** – Enero 2022. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/unitwin>. Acceso: 11 ago. 2023.

UNESCO. **Los ganadores de los Premios Mundiales de Alfabetización Mediática e Informacional** – Abril 2023. Disponible en: <https://bitly.ws/UguA>. Acceso: 15 ago. 2023.

UFJF. **Grupo de Pesquisa Comunicação, Arte**

**e Literacia Midiática** – Enero 2023. Disponible en: <https://www2.ufjf.br/comunicarliteracia/>. Acceso: 18 ago. 2023.

VÓLQUEZ, José; SENA, Wiselis. Aplicación del currículum Alfamed en educación mediática en la República Dominicana. En: AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa; HERNANDO-GÓMEZ, Ángel; BONILLA-DEL-RÍO, Mónica (eds.). **Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje.** Madrid: Grupo Comunicar, 2022. p. 493-499. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

WALLACE, Phil. HINDER, Heidi; LUQMANNI, Adam; HANSELMANN, Lisa. Enabling collaboration and building capacity through research networks. En: VORLEY, Tim; ABDUL, Syahirah; TUCKERMAN, Lauren; WALLACE, Phil (eds.). **How to engage policy makers with your research.** The art of informing and impacting policy. Reino Unido: Edward Elgar Publishing, 2022. p. 146-154. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781800378964.00021>

WALKMAN, Ludo. *et al.* Globalisation of science in kilometres. **Journal of Infometrics**, v. 5, n. 4, p. 574–582, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2011.05.003>

ZELAYA PERDOMO, Iving; MONTAÑÉS, Manuel. Internacionalización de la investigación: concepciones y percepciones del profesorado hondureño. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 162, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5875>

ZHANG, Yi; CHEN, Kaihua. Network growth dynamics: the simultaneous interaction between network positions and research performance of collaborative organisations. **Technovation**, v. 115, [s.p.], 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2022.102538>

ZURBA, Melanie. *et al.* Learning from knowledge co-production research and practice in the twenty-first century: global lessons and what they mean for collaborative research in Nunatsiavut. **Sustainability Science**, n. 17, p. 449-467, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-021-00996-x>

Recebido em: 03/11/2023  
Aprovado em: 22/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DO INDIVÍDUO AO/À GRUPO/REDE INTERNACIONAL APONTAMENTOS SOBRE ORIGENS E PERSPECTIVAS

*Lucídio Bianchetti\**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

<https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

*Lara Carlette Thiengo\*\**

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri*

<https://orcid.org/0000-0003-3593-4746>

## RESUMO

Neste artigo tem-se como objetivo resgatar alguns aspectos dos passos iniciais da organização daquilo que é considerado o embrião da passagem da pesquisa individual para a pesquisa de grupos, em direção às atuais redes de pesquisa. O foco, inicialmente, são os “Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)” (1950-1960) e o “Programa de Intercâmbios” (1981-1992), iniciativas induzidas por políticas públicas. Num segundo momento, apresenta-se o CAPES-PrInt, como a política atual mais expressiva da passagem do grupo para as redes internacionais de pesquisa. Para isso, em termos metodológicos, lança-se mão de levantamento de literatura, análise de documentos e entrevistas. Destaca-se a utilização de manifestações de Bernardete Gatti, uma das protagonistas envolvidas na organização e implementação do “Programa de Intercâmbio” e figura de proa na pesquisa educacional brasileira. Em linhas gerais, a pesquisa permite afirmar que, do mix dessas experiências pedagógicas e exigências formais, foi/vai se criando uma cultura de grupo/rede de pesquisa com potencial de passar da indução para a práxis incorporada

**Palavras-chave:** Grupo/rede de Pesquisa; Pós-graduação e Pesquisa; CAPES/PrInt;

## ABSTRACT

### RESEARCH IN EDUCATION: FROM THE INDIVIDUAL TO THE GROUP AND INTERNATIONAL NETWORK. NOTES ON ORIGINS AND PERSPECTIVES

The objective of this article is to review some aspects of the initial steps in the

\* Doutor em Educação (PUC/SP), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, PT. Professor aposentado/voluntário na Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisador 1A do CNPq.

\*\* Doutora em Educação (UFSC), com período sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (ES) e estágio pós-doutoral na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-Campus Diamantina e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed/UFVJM).

organization of what is considered the embryo of the transition from individual research to group research. The article first focuses on the “Regional Educational Research Centers (CRPEs)” (1950-1960) and the “Exchange Programs” (1981-1992), which were initiatives induced by public policies. We then present CAPES-PrInt, which is the most significant current policy involved in the transition from research groups to research networks. The methodology involved a literature survey, document analysis and interviews. We highlight the use of statements by Bernardete Gatti, one of the protagonists involved in the organization and implementation of the “Exchange Programs” and a leading figure in Brazilian educational research. In general, the study allows affirming that from the combination of these pedagogical experiences and formal requirements a research culture involving groups and networks has been created with the potential to move from induction to incorporated praxis.

**Keywords:** Research Group, Research Network; Postgraduate Research; CAPES/PrInt

## RESUMEN

### INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: DESDE EL INDIVIDUO AL GRUPO/ RED INTERNACIONAL. NOTAS SOBRE ORÍGENES Y PERSPECTIVAS

En este artículo el objetivo es abordar algunos aspectos de los pasos iniciales en la organización de lo que se considera el embrión de la transición de la investigación individual a la investigación grupal, hacia las actuales redes de investigación. El foco, inicialmente, fueron los “Centros Regionales de Investigación Educativa (CRPEs)” (1950-1960) y el “Programa de Intercambio” (1981-1992), iniciativas inducidas por políticas públicas. En un segundo momento, CAPES-PrInt se presenta como la política actual más significativa en la transición del grupo hacia redes de investigación. Para lograrlo, en términos metodológicos, se utiliza un mapeo bibliográfico, análisis de documentos y entrevistas. Se destaca el uso de declaraciones de Bernardete Gatti, una de las protagonistas involucradas en la organización e implementación del “Programa de Intercambio” y figura destacada de la investigación educativa brasileña. En los últimos años, las investigaciones permiten afirmar que, al mezclar experiencias pedagógicas y requerimientos formales, se creó una cultura de grupo/red de investigación con potencial para pasar de la inducción a la praxis incorporada.

**Palabras clave:** Grupo/red de investigación; Postgrado e Investigación; CAPES-PrInt.

## Introdução<sup>1</sup>

A formação de pesquisadores da área de Educação, no Brasil, é a temática central deste artigo, que é fruto de um conjunto de pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos com

apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desse modo, o que apresentamos ao longo do texto é um recorte das análises que viemos desenvolvendo com o objetivo de resgatar alguns aspectos dos passos iniciais da organização

<sup>1</sup> Texto revisado por Maria Elisa Reis Luciani. Traduções realizadas por Jeffrey Hoff (inglês) e Hildegard Susana Jung (espanhol)

daquilo que é considerado o embrião da passagem da pesquisa individual para a pesquisa de grupos, em direção às atuais redes de pesquisa e à perspectiva de internacionalização da Pós-Graduação induzida pelo “Programa Institucional de Internacionalização” (CAPES-*PrInt*). Em termos metodológicos, trabalhamos com a análise de documentos e também com dados de pesquisa recente sobre o processo de formação e atuação de orientadores de dissertações e teses na perspectiva de apreender como se passou da orientação individual, espontânea, assistemática, intuitiva, para a orientação coletiva, em direção a uma preconizada “pedagogia/didática da orientação” (WALKER, THOMSON, 2010; PEELO, 2011), trazendo especialmente os elementos relacionados à criação dos grupos de pesquisa e a organização da própria pesquisa em educação no Brasil. Como parte desta investigação, além da revisão de literatura, fizemos observação participante e desenvolvemos grupo focal com três Grupos de Pesquisa consolidados das Regiões Sul, Sudeste e Nordeste, somado a entrevistas com suas líderes. Aplicamos um questionário a 1971 líderes de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com 562 líderes respondendo ao questionário. Também realizamos entrevistas com Dermeval Saviani e Bernardete Gatti, no ano de 2016, considerando seu amplo reconhecimento na comunidade educacional do país. Ambos estão incluídos na coletânea “Perfis da Educação”, conforme pode-se constatar em Vidal (2011) e Garcia (2010).

Considerando o exposto, o foco recairá, inicialmente, sobre as experiências pioneiras que fomentaram grupos/redes de pesquisa. Para a análise dos “Centros” e do “Projeto”, utilizamos documentos de época, artigos escritos por Gatti (1982, 2001, 2005, 2017), o trabalho de Garcia (2010), assim como a entrevista que ela nos concedeu em dezembro de 2016.

Na segunda parte deste texto, como espécie de ‘ponto de chegada’, buscaremos seguir o movimento de criação do Programa de Internacionalização (*PrInt*), programa este financiado

pela CAPES e que visa o aprofundamento da internacionalização da educação superior a partir da criação de redes de pesquisa.

## O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP

A partir de 1955 e início dos anos de 1960, são criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), como parte da estrutura organizacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura. Esta iniciativa, afirma Ferreira (2008, p. 279), “representou um importante estímulo ao desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre questões relacionadas à educação brasileira”. Segundo a autora citada, este aspecto deu-se tanto “por meio da contratação de pesquisadores formados nessa área do conhecimento para integrar seus quadros permanentes, quanto pelo financiamento a projetos em ciências sociais elaborados fora dessas instituições”.

Esta é considerada a primeira iniciativa governamental voltada à organização, sistematização e ao incentivo a pesquisas que avaliassem, subsidiassem e promovessem investigações direcionadas ao mapeamento da situação educacional do país. Um ponto forte da iniciativa era o financiamento oferecido aos pesquisadores e às instituições para realizarem estas pesquisas.

Neste período, a relação entre educação e possibilidade de desenvolvimento do país (CUNHA, 1975) era muito forte e tornava-se necessário contar com diagnósticos da situação educacional que permitissem desenvolver estratégias para a implantação e dinamização da pesquisa educacional. Conforme Ferreira (2008, p. 282), “na década de 1950, época de desenvolvimento econômico e social fomentado pelo Estado, o Centro Brasileiro e os CRPEs

– criados na gestão de Anísio Teixeira no INEP – entraram em funcionamento”. De acordo com a autora, o seu propósito era “promover a realização de pesquisas em ciências sociais acerca das relações existentes entre a educação e os processos de mudança para uma sociedade de tipo urbano-industrial, que se estava estabelecendo, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país”.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, o Brasil encontra-se em um momento de grande efervescência econômica, social e educacional. No tocante à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após uma longa discussão que se estende por mais de uma década, está no seu processo de finalização e promulgação (LDB 4024/61), em um cenário de acirradas disputas entre católicos e liberais<sup>2</sup> (CURY, 1978).

É nesse contexto que são criados e entram em funcionamento o CBPE e os CRPEs. O Centro Brasileiro tinha sua sede no Rio de Janeiro, a capital federal, e as Regionais criadas foram as de São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. Os Centros foram concebidos como meios para colocar em prática iniciativas desencadeadas por, entre outros intelectuais, Anísio Teixeira (1900-1971) em anos anteriores quando o INEP foi criado, nos anos de 1930. Em documento que apresenta a proposta de criação dos Centros, Teixeira (1956) reafirma o compromisso de fazer do INEP o principal instrumento de coordenação e controle da expansão educacional brasileira, entendendo que os Centros deveriam promover um programa de pesquisas educacionais em todo o País e de assistência pedagógica aos Estados, ao elaborarem e aplicarem instrumentos que permitissem contar com dados objetivos e reveladores sobre a educação e estimulassem

a troca de informações e esclarecimentos. No mesmo documento, enfatizava-se que os Centros teriam como objetivo “contribuir para que o Governo possa exercer uma liderança estimuladora e criadora no quadro de descentralização administrativa da educação, a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então em votação no Congresso” (TEIXEIRA, 1956, p. 1). Os Centros foram dinamizados por pesquisadores que tinham Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), Luís Pereira (1933-1985) e outros tantos educadores e sociólogos como mentores e incentivadores.

Esses Centros não se tornaram importantes somente no que diz respeito à criação de um *ethos* pesquisante onde foram organizados e funcionaram nas diversas regiões do Brasil. Foram importantes também no desencadeamento do processo de discussão da teoria e da metodologia da pesquisa, bem como da ‘entrada’ da pesquisa na universidade<sup>3</sup>.

Com o golpe de 1964, muitas iniciativas tiveram que ser abandonadas, suprimidas ou passaram a funcionar com outras demandas. As atividades dos Centros, embora redirecionadas, foram mantidas até que, finalmente, em 1970, os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foram extintos. No entanto, o processo de organização da pesquisa no país estava em funcionamento e em momento oportuno, de forma gradativa, passaria a emergir novamente, agora com outros protagonistas institucionais,

2 Este fato, por si só instigador, é acompanhado pela atuação engajada dos professores e teóricos da educação, com o Movimento de Educação de Base (MEB); a disseminação dos primeiros resultados da alfabetização de adultos proposta por Paulo Freire (1921-1997) a partir de método próprio; os debates em torno da proposta paradigmática da Universidade de Brasília (RIBEIRO, 1969; VILAR e CASTIONI, 2012), entre outros.

3 Recorde-se que a pouca pesquisa que era feita anteriormente à criação dos Centros era produzida em Institutos de Pesquisa (WEBER, 2011). Ferraro (2005, p. 49) afirma que no campo educacional “o pouco de pesquisa que se podia identificar às vésperas da indução da pós-graduação na área vinha em grande parte de fora da universidade”. Nas áreas de Sociais e Humanas a preocupação voltava-se à formação de professores, ganhado destaque aí as “missões universitárias”, especialmente da/na USP e na Universidade do Distrito Federal que “consistia no agrupamento de professores iniciantes em torno de um professor sênior” (p. 25). A estrutura da cátedra dificultava interações com outros grupos e o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. As “missões” mais conhecidas são as francesas na USP e na UDF, nos anos de 1930 a 1950 (FERREIRA, 1999).



porém, com a novidade de fomentar e envolver grupos de pesquisa, para sua afirmação e na direção da formação de redes de pesquisadores nacionais e internacionais. Entre esses entes estarão indivíduos e grupos no interior das universidades, em especial com a criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*, formalmente, a partir do Parecer n. 977/65 e da criação de Associações, como foi o caso da ANPEd, em meados da década de 1970. Entre protagonismos e induções<sup>4</sup>– de indivíduos, grupos, associações e órgãos governamentais de financiamento e avaliação – gradativamente, a história da pesquisa educacional no Brasil vai ganhando contornos cada vez mais nítidos. No próximo item veremos mais um dos passos nessa direção.

## O Programa de Intercâmbios (1981-1992)

Em entrevista concedida a Walter Garcia, a profa. Bernardete Gatti<sup>5</sup> descreve as inúmeras frentes educacionais nas quais se envolveu, de forma protagonista. No que nos interessa aqui, ela assim se manifesta: “Muito enriquecedora foi minha participação na concepção, com outros pesquisadores, do Projeto de Intercâmbio entre Pesquisadores de Educação, para CNPq, FINEP, ANPEd, INEP e CAPES, nos anos 1980, que foi sediado pela Fundação Carlos Chagas e o qual passei a coordenar até o seu término, oito

4 Ferraro (2005, p. 51) ao falar da criação da ANPEd refere-se a um “parto induzido”, por parte da CAPES. Acrescenta que, nominalmente, nos primeiros anos a Associação era de “pós-graduação”. A “Pesquisa” foi inserida quatro anos após a criação da Associação.

5 Entre os anos de 1971 e os dias atuais a professora Bernardete esteve vinculada à Fundação Carlos Chagas, inicialmente como pesquisadora, depois coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais (hoje extinto), Superintendente de Educação e Pesquisa (GARCIA, 2010) e Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas (FCC). Foi membro e presidiu o Comitê Científico da Área de Educação do CNPq e Coordenadora da Área de Educação da CAPES. Em 2014 assumiu como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

anos depois” (GARCIA, 2010). Nesta entrevista, ela também faz referência a um artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação* (n. 30/2005), no qual se estende mais demoradamente nas informações e análises sobre esta iniciativa. Em continuidade, trazemos elementos desse texto (GATTI, 2005) relativos ao Projeto de Intercâmbio, iniciativa tributária das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos Centros Federal e Regionais de Pesquisas Educacionais.

De acordo com a profa. Bernardete, no início dos anos de 1980, a pesquisa era desenvolvida “de modo esparso em universidades e instituições autônomas, públicas ou privadas”, a partir de núcleos que tinham condições materiais e humanas diversas. Segundo a autora “as dificuldades materiais, pela distância entre os diversos Centros, e a falta de tradição de comunicação científica na área da pesquisa em educação, que estava começando a tomar corpo, resultava no relativo isolamento desses pesquisadores”, o que gerava uma situação em que “deixavam de se beneficiar da contribuição e da crítica dos seus pares para e sobre o seu trabalho”.

A professora analisa que começou a se impor a necessidade de criar “condições para incentivar a comunicação e o aperfeiçoamento qualitativo do trabalho resultante”. É neste momento, que surge a proposta, elaborada pelos comitês e pelas agências de fomento, de “um programa de intercâmbio na área da pesquisa educacional, nos moldes do que já havia na área da saúde”. A ideia era, por meio de recursos específicos, abrir “o leque de contatos dos pesquisadores e das próprias instituições às quais pertenciam”. Objetivava-se, com isto, melhorar “a qualidade da pesquisa educacional no país, por meio do aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos, da permuta de informações e da realização de trabalhos de pesquisa em cooperação”. O meio utilizado seria “uma sistemática de intercâmbio com o trabalho face a face de pesquisadores das várias instituições envolvidas, bem como pela assessoria a grupos emergentes por grupos mais solidamente estabelecidos na área”. Para

Gatti, ao analisar os documentos da época, é possível aferir que o resultado esperado era “o aprimoramento na elaboração teórica das pesquisas, o aprimoramento e a diversificação do tratamento metodológico, e, ainda, a criação de condições para a realização de pesquisas comparadas ou de trabalhos conjuntos de pesquisa” (GATTI, 2005, p. 124-5).

O Programa contou com o apoio de órgãos como CNPq, INEP, CAPES, FINEP e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entidade que havia sido criada em 1978.

O comitê responsável pelos Intercâmbios era formado por pesquisadores de instituições com trajetória de pesquisa reconhecida e com representatividade regional. Assim, em 1981, na primeira reunião realizada para definir os rumos do Programa, participaram representantes de seis universidades (UFMT, UFPA, UFRGS, UFSC, UFC, UFPB) e também da Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>6</sup>. Em 1983, com um número maior de representantes, envolvendo outras IES, foi realizada a sua avaliação e uma das conclusões da equipe foi a de que o formato “estágio” proposto no Programa foi aquele que alcançou os melhores resultados, dentro dos objetivos propostos para o Programa. Gatti (2005, p. 127) explicita em que consistiam esses “estágios”, remetendo-se a um documento da ANPEd no qual se definem as intenções e o formato do estágio, a saber:

Entende-se por estágio, no Programa de Intercâmbio, a situação em que pesquisador(es) de um Centro responsável por ou participante(s) de uma pesquisa em andamento desloca(m)-se para outro Centro durante certo tempo e ali entra(m) em contato com outro(s) pesquisador(es) envolvido(s) em pesquisa relativa ao mesmo problema, ou realizada com a mesma metodologia, ou interessada numa mesma teoria, para a troca de experiências e de ideias em situação de trabalho. O que se pretende com esse tipo de ação é: a) que pesquisadores

envolvidos em pesquisas análogas tenham contato pessoal direto e que esse contato se centre nos problemas concretos das pesquisas em que estão envolvidos; b) que a troca de informações, experiências e ideias realizadas em função de interesses comuns representem apoio e estímulo recíprocos para os pesquisadores e que esse contato direto tenha continuidade de outros modos, independentemente do Programa; c) que, instalado esse intercâmbio, se desenvolva o interesse por outras formas de colaboração entre os pesquisadores e entre os Centros, tais como a realização de pesquisas comparativas ou de pesquisas em colaboração. (ANPEd, 1984, p. 3, *apud* GATTI, 2005, p. 127).

Esses estágios, por meio dos quais pesquisadores mais experientes, de instituições mais consolidadas, colaboravam com pesquisadores e instituições onde a realização de pesquisas era ainda incipiente, tinham como foco temáticas de pesquisa que gradativamente se fortaleceram e deram origem a Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd. Este aspecto ganhou tal espaço que na 10ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 1987, definiu-se que se faria a extensão do “Programa de Estágios” a todos os Programas de Pós-graduação em Educação vigentes. Podemos dizer que os “Estágios”, realizados em estreita articulação com GTs da ANPEd, favoreceram o alcance do principal objetivo do Programa de Intercâmbios, ou seja, aproximar pesquisadores experientes dos iniciantes, bem como reunir pesquisadores experientes para discutir problemas de pesquisa considerados de ponta. Ao avaliar esta perspectiva dos “Estágios”, Gatti afirma que sua extensão a todos os Programas de Pós-graduação em Educação e seu vínculo com a ANPEd, “deu nova feição aos trabalhos” (2005, p. 130). Segundo a autora, após discussão e orientação oriunda da 11ª Reunião Anual da ANPEd, em 1988, “a organização dos intercâmbios foi transferida definitivamente para os grupos de trabalho, que, apoiados pela direção da Associação, passaram a propor e organizar os futuros encontros em função da própria evolução dos GTs e de suas necessidades”. Ao analisar a importância do Programa de Intercâmbios, e dentro dele, dos

6 No livro *Uma História para Contar: a Pesquisa na Fundação Carlos Chagas*, de Costa et al (2004), estão contemplados aspectos relacionados a importância desta Instituição para a avaliação e a pesquisa educacional no Brasil.

“estágios”, para o desenvolvimento da pesquisa em educação, a autora ressalta que,

dos primeiros encontros à expansão, verifica-se que os participantes nesses estágios se consolidaram como pesquisadores-chave em suas subáreas, por suas pesquisas, trabalhos e publicações, bem como por seu papel na formação de novas gerações de pesquisadores, por meio das orientações de mestrados e doutorados e da institucionalização de núcleos de referência em suas instituições (GATTI, 2005, p. 132).

As avaliações realizadas a respeito do impacto dos “Estágios” foram muito positivas, seja por apontarem os ganhos que a estratégia garantia, seja por mostrar aspectos que precisavam ser observados e supridos. No geral, é consenso que a sua implementação preencheu uma lacuna no que diz respeito ao processo de fazer pesquisas e de socializá-las, a fim de criar uma cultura da pesquisa. Tanto os pesquisadores individualmente quanto os grupos de pesquisa tiveram a possibilidade de criar o “hábito de intercâmbio”, garantindo o “fluxo de trocas” (GATTI, 2005, p. 131). Na análise de Gatti, o entusiasmo presente nas avaliações talvez se deva ao fato de ser a “primeira vez que explicitamente se destinavam recursos específicos para atividades de intercâmbio na área de pesquisa em educação, de modo sistemático e planejado pelos envolvidos”. A autora afirma que isto significou “um investimento a médio e longo prazo, coisa rara nas perspectivas de nossas instituições”. (IDEM, p. 132).

Como decorrência desta iniciativa de intercâmbios para disseminar a cultura da pesquisa, iniciativas similares foram tomadas em outras frentes<sup>7</sup>. No decorrer do próximo subitem outras menções a este respeito serão feitas.

7 Sem dúvida a mais visível das frentes é a dos Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd, como veremos adiante. Em outras frentes, a título de exemplo, e como confirmação da disseminação da cultura dos intercâmbios e das trocas interinstitucionais, encontramos no Plano Estratégico (2006-2011) da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE) o objetivo de “estimular e promover a colaboração, a cooperação e o intercâmbio de estudos e experiências nas suas áreas com outras associações, instituições e organizações, constituindo-se como fonte de consulta e troca de informações”.

## A constituição dos grupos de pesquisa na área de educação

Neste subitem nos concentramos nas manifestações da profa. Gatti, a partir da entrevista que nos concedeu no final de 2016. Suas falas são indicadoras dos caminhos da pesquisa em educação e dos pesquisadores para organizarem-se em grupos e redes de pesquisadores.

No decorrer da entrevista, as primeiras indicações sobre a constituição de grupos de pesquisa na área de educação foram referências ao trabalho realizado pela professora Aparecida Joly Gouveia (1919-1998) e por outras colegas que atuavam na FCC. Para Gatti, a gênese dos grupos de pesquisa está aí<sup>8</sup>:

*Então, quando eu vim aqui para a Fundação Carlos Chagas, logo que fiz o meu doutorado, encontrei a ideia de grupo de pesquisa. Nós éramos cinco pesquisadores que demos início aqui ao Departamento, mas nós tínhamos direito de ter um grupo, tínhamos bolsas e tínhamos que constituir um grupo em função dos projetos a desenvolver. Então eu constituí um grupo na área de formação de professores.[...]. A ideia de grupo de investigação esteve na origem dos nossos trabalhos na FCC, com inspiração da Aparecida Joly Gouveia e do José Pastore, da USP, que foram consultores, com apoio da Fundação Ford, para montar esse Departamento. Propuseram o esquema de formar grupos com um pesquisador coordenador e outros em formação. Porque eles percebiam que não dava para avançar no mundo da investigação em educação sem nuclear, de modo individualista como predominava, então, no sistema da universidade.*

Ao falar sobre o momento atual, remete-se às pesquisas em educação e à formação de grupos de pesquisa no final da década de 1970 e início da década de 1980. Para Gatti, o momento atual é um ponto de chegada de iniciativas anteriores ligadas a órgãos governamentais, como foi o caso pioneiro do INEP.

8 As manifestações a seguir, retiradas da entrevista que nos foi concedida por Bernardete Gatti, serão assim referenciadas: Quando o excerto exceder quatro linhas será destacado com recuo de 2,5cm, em letra tamanho 11, itálico, espaço simples. Quando o excerto for de até três linhas será mantido no corpo do texto, com letra tamanho 11 e em itálico, sem aspás.

Gatti continua falando sobre sua inserção no CNPq, como avaliadora de projetos de pesquisa. Esta experiência evidenciou que as demandas dos pesquisadores a partir dos seus projetos eram predominantemente individuais. E ressalta: *até hoje é!* Segue fazendo um relato sobre a sua trajetória neste órgão de fomento à pesquisa, indicando que havia um grupo que atuava no setor do CNPq voltado para o *desenvolvimento social*. Este grupo procurou atuar dentro de uma proposta de organização de projetos de pesquisa coletivos que abrangessem temáticas supradisciplinares: *foi nesta integração que surgiu um projeto que eu acho que realmente provocou na área de educação a formação de grupos de pesquisa*.

Na sequência, a professora Bernadete faz um longo depoimento sobre os ganhos, a consolidação de grupos de pesquisa e as perdas, resultantes das descontinuidades dos Programas oriundos de políticas públicas:

*Esse germe nos anos de 1980, me parece que foi muito importante. (...) No setor de Desenvolvimento Social seguiu-se na ideia de que nós precisaríamos ter uma formação melhor dos nossos grupos de pesquisa. (...) Sobre o Programa de Intercâmbio as reuniões eram feitas aqui em São Paulo porque nós podíamos oferecer espaço, suporte. Então fazíamos aqui de preferência. Trazia os grupos e oferecia o espaço. Aí quem capitaneava a reunião era um dos docentes pesquisadores experiente no tema. Eu assisti várias das reuniões porque eu estava aqui. Vinha a presidente da ANPEd e representantes da Associação nas reuniões. Ali sim foi uma coisa muito interessante. Isso depois passamos para a ANPEd e deu origem ao GTs e os grupos estão funcionando<sup>9</sup>. Mas agora acho que falta articulação entre os pesquisadores. Nós perdemos essa coisa da articulação. E das redes. E aí os grupos começaram a surgir de outras maneiras. Há pesquisadores que estão constituindo redes nacionais e cada um trabalha isolado.*

Ao concluir seu depoimento, a professora Bernadete reforça a necessidade de aprofundamento teórico na área de pesquisa, um aspecto que as trocas proporcionadas pelos

grupos de pesquisa podem ajudar e fortalecer, algo necessário na década de 1980 e mais ainda na atualidade.

Ao chegar aos dias atuais, o olhar em retrospectiva evidencia inúmeros ganhos para a área de Educação, que sequer se constituía como tal na classificação do CNPq até inícios da década de 1980, quando estava agregada à área de Psicologia. Houve grande expansão dos mestrados e doutorados, com reestruturação e organização dos Programas de Pós-graduação em Educação em torno de linhas de pesquisa, visando adequar-se ao objetivo da formação de pesquisadores<sup>10</sup>. Com a criação do comitê Assessor da Área de Educação<sup>11</sup>, iniciativas induzidas de financiamento, como a dos “Intercâmbios”, foram sendo criadas<sup>12</sup>. Um número maior de Bolsas de iniciação científica, de mestrado e doutorado foram concedidas, somadas ao incremento de bolsas por parte da CAPES

10 Em texto de meados da década de 1980, Brandão é céptica em relação ao fato de a pós-graduação ser considerada geradora de pesquisas. Afirma que as “dissertações de mestrado, em seu conjunto, não representam, a não ser excepcionalmente, atividades de pesquisa”. Segundo a autora, “qualificá-las como pesquisas, é desqualificar a pesquisa...” (1986, p. 25). Sua hipótese é a de que a expansão da Pós-graduação não se fez acompanhar na melhoria qualitativa da Pesquisa no Brasil. Em texto de 1990, Ward, referindo-se aos ‘produtos’ da pós-graduação *stricto sensu*, afirma que “gerar dissertações e teses e titular quadros” é algo diverso de gerar pesquisa (1990, p. 70).

11 A atuação, entre outros, de Dermeval Saviani e Bernadete Gatti, foi decisiva na organização e no funcionamento do Comitê Científico da Área de Educação do CNPq (VIDAL, 2011; GARCIA, 2010).

12 Além dos “Intercâmbios”, inúmeras iniciativas poderiam ser elencadas no processo de indução de políticas públicas na Área de Educação. Para ficar apenas nas mais recentes: o Programa “Observatório de Educação”, a partir de 2006, para financiar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, com recursos da INEP e CAPES; a organização da “Nova CAPES”, a partir de 2008, voltada à formação de professores e pesquisadores da e para a Educação Básica (RISTOFF e BIANCHETTI, 2012). Pode também ser citado o “Programa Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT/CNPq/CAPES;BNDES/FAPs)”. Porém, as Áreas de Ciências Sociais e Humanas, institucionalmente, pouco foram contempladas por este último Programa. Um dos poucos beneficiados é o “Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI)”, com sede na UnB, uma rede de pesquisadores que foi criada a partir da inclusão de cotistas na Educação Superior. Uma segunda rede nacional de pesquisadores das áreas de Sociais e Humanas é o INCT de “Violência, Democracia e Segurança Cidadã”, ancorado na USP.

9 Atualmente a ANPEd conta com 23GTs.

e das Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados. Dotações orçamentárias foram feitas para induzir/apoiar projetos de pesquisa de pesquisadores individuais e grupos de pesquisa, visando à estruturação de redes de pesquisa nacionais e internacionais<sup>13</sup>. Presente nesses esforços está a “ideia que percorrerá a década de oitenta que pesquisa se aprende fazendo, no trabalho com equipes competentes...” (GATTI, 2017, p. 160), com manifestações em inúmeras frentes nos dias atuais.

Contudo, se há muito a festejar, em termos de conquistas, não há como deixar de ter presente que as mais expressivas tendem para o quantitativo, para a adequação a avaliações mais afetas a dados, classificações, *rankings*, levando a sacrificar ou secundar o caráter formativo de que as iniciativas deveriam se revestir e que as avaliações deveriam promover.

13 Cabe destacar que esses avanços ocorrem dentro da lógica de diferenciação de áreas de pesquisa. De acordo com Oliveira (2003), durante a década de 1990, por meio dos fundos setoriais, o CNPq passou a promover a formação de especialistas, mestres e doutores em áreas de interesse dos setores a que estão vinculados esses fundos. Assim, o Comitê Gestor dos fundos passou a definir as/os áreas/temas em que há necessidade de formação de especialistas e os recursos são liberados para que este órgão possa operacionalizar o processo de formação. Neste mesmo sentido, ocorre a implantação de Institutos de Pesquisa de Padrão Internacional (Institutos do Milênio), os quais são criados com o objetivo de situarem-se na dianteira do conhecimento científico, especialmente nas áreas do conhecimento consideradas estratégicas. Outro movimento importante nesse contexto é a criação, em 2008, do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT), coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e gestado operacionalmente pelo CNPq, em articulação com outras entidades que contribuem com recursos financeiros para o programa. Os INCTs têm como metas, em termos nacionais: mobilizar e agregar, de forma articulada, os grupos de pesquisa em áreas de fronteira da ciência e em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do país; impulsionar a pesquisa científica básica e fundamental competitiva internacionalmente; estimular o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica de ponta associada a aplicações para promover a inovação e o espírito empreendedor, em estreita articulação com empresas inovadoras, nas áreas do Sistema Brasileiro de Tecnologia (Sibratec). Autor (2018), a partir de dados do CNPq, afirma que de 2009 a 2014 o Programa lançou dois editais, criou 126 Institutos e 27 convênios com um recurso global de 863,51 milhões de reais. Considerando a alocação dos recursos em cada uma das linhas de atuação do Programa, destaca-se a linha de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial, que abarcou mais de 50% das bolsas.

No próximo subitem, fazemos um salto histórico para focar em um programa público indutivo de atuação e formação de pesquisadores na perspectiva da internacionalização da educação superior, via pós-graduação: o “Programa Institucional de Internacionalização - CAPES-PrInt”. Com isso, nossa intenção é levantar a seguinte reflexão: Em que medida o que está sendo proposto e executado é tributário de experiências anteriores, representando um adensamento, um patamar qualitativo mais elevado na espiral das preocupações e iniciativas voltadas à formação de pesquisadores, à execução de pesquisas e à criação de redes?

## CAPES-PrInt: rede de pesquisadores

O estímulo à formação de redes de pesquisa internacionais é um dos objetivos do Programa CAPES-PrInt, que foi lançado no final de 2017, por meio da portaria nº 220, de 4 de novembro de 2017 (MEC/CAPES, 2017). Como percebemos, é um Programa recente, o que limita as possibilidades em termos de acesso aos dados de acompanhamento, bem como no tocante a possibilidades de adensamento analítico.

Neste subitem, apontamos alguns avanços na investigação do Programa, com o objetivo de analisar a política de formação de pesquisadores e incentivo a grupos/redes de pesquisa na atual conjuntura. O subitem está organizado em três subdivisões, a partir de elementos que consideramos importantes à compreensão da criação e efetivação deste Programa: 1. CAPES-PrInt: antecedentes e caracterização; 2. CAPES-PrInt e o estímulo à formação de redes: ‘internacionalizar as redes’ ou ‘redes para internacionalizar’?; e 3. As Redes, os pesquisadores e a internacionalização.

## CAPES-PrInt: antecedentes e caracterização

Em termos de origem, o CAPES-PrInt é precedido pelo Programa Ciências sem Fronteiras



(CsF) (2012-2017), cujo objetivo era promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras. Segundo Leal (2020), o CAPES-PrInt é elaborado a partir de críticas ao CsF, como consta em relatório da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES sobre o estado do conhecimento da ‘internacionalização’ nas universidades brasileiras (CAPES, 2017b).

O cenário em que ambos os Programas são lançados é de substanciais mudanças no paradigma de educação superior em âmbito global, crescente pressão pela internacionalização da educação superior e acirramento da competitividade dos/entre países, blocos e universidades - para responder às demandas do mercado e garantir a inserção na chamada “economia/sociedade do conhecimento”<sup>14</sup>. De acordo com Morosini (et al 2023, p. 14):

As políticas de Internacionalização da Educação Superior acompanham o movimento de atualização do conceito, pois, conforme a internacionalização adquire maior importância no âmbito das IES, a implementação de políticas, planos, estratégias, ações e indicadores se torna necessária. Isso porque, “a internacionalização não é mais uma questão além da vida acadêmica. Deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos institucionais superiores. Ela deixa de ser uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada, com razões evidentes para isso (apud STALLIVIERI, 2017, p. 19).

O objetivo do Programa é colaborar com a implantação da internacionalização da educação superior a partir da construção de “um processo mais sólido, focado em instituições que já tivessem uma política institucional voltada à internacionalização e que demonstrassem potencial para o desenvolvimento desse tipo de programa” (MOROSINI et al, 2023, p. 15). Neste viés, o *PrInt* “estimula o avanço na internacionalização das Instituições de Ensi-

14 Essas mudanças na educação superior são pautadas pelo referencial neoliberal, no âmbito da mundialização do capital e das novas formas de governança educacional (FERREIRA, 2009). Nesta lógica, destacam-se como outros mecanismos de ‘pressão’ os *rankings acadêmicos* e o modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) difundido pelos Organismos Internacionais (OI) e seus *experts*.

no Superior brasileiras”, visando resultar “na **competitividade e visibilidade da produção científica do País**” (INFOCAPES, 2018, s/p, destaque nosso). Os objetivos do *PrInt* são: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições em áreas do conhecimento priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais; ampliar as ações de apoio à internacionalização da pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes; provocar transformações das instituições participantes em um ambiente internacional.

Dentre as ações previstas e financiadas, via editais, destacam-se: missões de trabalho no exterior; bolsas no exterior; professor visitante júnior; professor visitante sênior; bolsas no país: jovem talento, pós-doutorado, entre outras possibilidades.

Para concorrer à seleção do *PrInt*, as IES devem: apresentar um plano de internacionalização em duas línguas – português e inglês; possuir pelo menos quatro (4) programas (dois doutorados) recomendados pela CAPES, com a nota mínima 4; definir uma série de instrumentos para fins de “acompanhamento e das avaliações do projeto de internacionalização”, o que tem incluído visitas regulares da CAPES às IES selecionadas e encontros/*workshops* promovidos pelo órgão e seus parceiros, para tratar de temas relacionados ao Programa; estabelecer metas para melhoria da qualidade da pós-graduação, com parcerias estratégicas e contrapartidas bem definidas, prevendo o fortalecimento de grupos de pesquisa em colaboração internacional (INFOCAPES, 2018).

Percebe-se, assim, a busca de consolidação de uma ‘política de editais competitiva’<sup>15</sup> e a edificação de um Programa mais voltado para a internacionalização do âmbito institucional

15 A estratégia ampara-se em uma base competitiva mais explícita: coloca as IES e os PPGs brasileiros para disputar os recursos disponíveis, do mesmo modo que estabelece critérios que excluem a maior parte das instituições universitárias do país. O mesmo ocorre com o *Programa Horizonte 2020* da União Europeia e a *Universidade do Brics*, como se pode ver em Autores (2019a e b).

das IES do que efetivamente dos indivíduos, como ocorreu com o CsF. Leal (2020, p. 154) destaca ainda outras diferenças do *CAPEs-PrInt* em relação ao CsF: a exclusividade na pós-graduação<sup>16</sup> e a possibilidade de atuação mais autônoma e ativa das universidades, uma vez que os comitês gestores passam a gerenciar o financiamento e as próprias IES devem traçar seus projetos estratégicos e ‘escolher’ os parceiros internacionais.

No que se refere à forma de alocação de recursos, o *PrInt* materializa a tendência de aprofundamento da diferenciação institucional a partir da concentração de fundos em algumas instituições com potencial de tornarem-se de ‘excelência’ a partir de um regime de base competitiva.

A explicitação dessas diferenças do *PrInt* em relação ao CsF torna evidente que o Programa materializa/expresa tendências a subsidiar a internacionalização da educação superior, uma vez que contém as características do modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) (SALMI, 2009).

Como afirma Leal (2020, p. 154):

A CAPES busca investir na mudança comportamental de um número específico de instituições – as que “vêm [...] aproveitando melhor das oportunidades de fomento oferecidas [...] [e que portanto] permite[m] uma ação ampla [...]” (CAPES, 2017a, p 43) – para transformá-las em ‘universidades de classe mundial’: instituições de pesquisa que se apresentam como mais produtivas do ponto de vista da capitalização de recursos e que ocupam posições significativas nos *rankings* universitários.

Desse modo, “o foco ocorre naquilo em que o sistema de educação superior e as IES selecionadas têm de ‘melhor’, ou seja, aquilo que é mais ‘comercializável’ do ponto de vista da capitalização de recursos no contexto da

‘economia global do conhecimento’” (LEAL, 2020, p.159).

O resultado do primeiro edital corrobora esses argumentos, uma vez que contemplou 36 IES, a grande maioria da região Sul e Sudeste. Apenas seis são do Nordeste. Nenhuma IES da região Norte foi contemplada com financiamento e nenhum PPG com nota 4.

Em termos gerais, a diferenciação aprofundada pelo Programa induz a criação de polos, ambos operando em favor do mercado, o que implica deflagração das diferenciações na oferta de educação superior, que reforçam uma lógica excludente, mascarada pela falsa democratização do acesso e pela meritocracia.

Diferenciações interinstitucionais também são potencializadas, uma vez que o enfoque sobre a pesquisa em detrimento de outras funções da universidade circunscreve seu alcance aos programas de pós-graduação com maior potencial de elevar o posicionamento da IES nos ranqueamentos universitários globais pela via, entre outros aspectos, das publicações científicas de alto impacto.

Processo similar ocorre quando se trata da escolha dos parceiros para cooperação internacional. No Anexo 1 do Edital do *PrInt* (CAPES, 2017c) estão listados os 26 países<sup>17</sup> de localização das instituições às quais ao menos 70% dos recursos para parcerias devem ser alocados. Os outros 30% dos recursos podem ser alocados para parcerias com Instituições de países que não constam dessa relação dos países mais desenvolvidos.

A seleção dos países prioritários para cooperação em rede explicita a concepção de internacionalização hegemônica e colonial que instrumentaliza o Programa, deixando uma margem muito estreita para a edificação de relações pautadas por outras concepções de compartilhamento científico.

No âmbito da gestão, a aparente desburo-

16 A centralidade da PG não é novidade se considerarmos o desenvolvimento deste nível de ensino nas últimas duas décadas no Brasil. Isso porque, de acordo com Silva Junior (2017, p. 224), a PG *stricto sensu* pode ser considerada “o polo irradiador da lógica da excelência acadêmica, a partir da regulação, controle e indução da CAPES, CNPq, FINEP, e Fundações Estaduais de apoio à pesquisa”.

17 São eles: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia e Suíça.

cratização do financiamento, travestida de “autonomia” dos grupos das IES, aprofunda a responsabilização pela eficiência e amplia a presença de mecanismos de monitoramento de resultados. Isto é, implica maior intervenção estrutural no âmbito da instituição universitária de modo a minar a autonomia quanto às formas de interagir internacionalmente.

## CAPES-PrInt e o estímulo à formação de redes: ‘internacionalizar as redes’ ou ‘redes para internacionalizar’?

Dentre os objetivos do *PrInt*, destacamos aqueles referentes ao estímulo à formação de redes de pesquisas internacionais. Assim, se nas experiências dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) (1950-1960) e do “Programa de Intercâmbios” (1981-1992), apresentados anteriormente, vemos a estruturação e a consolidação da pesquisa em educação e da formação de pesquisadores a partir da criação de grupos de pesquisa regionais e nacionais, o movimento atual, com o *PrInt*, orienta-se em direção à internacionalização desses grupos a partir da dinâmica das redes de pesquisa. Tais redes são apresentadas como formas de “aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação” (CAPES, 2017a, p.1).

A necessidade da criação de redes de pesquisa internacionais, todavia, já estava sinalizada em outros documentos da política educacional e de ciência e tecnologia a partir de 2000 (LEAL, 2020). No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2020), por exemplo, a internacionalização aparece como uma expectativa, notadamente nas estratégias de consolidação de programas, projetos e ações com escopo alinhado à internacionalização da pesquisa e da PG; no incentivo à atuação em rede; no fortalecimento de grupos de pesquisa e na promoção do intercâmbio científico e tecnológico, nacionais e internacionais. O lançamento do

*PrInt* expressa a materialização desta lógica de internacionalização via redes de pesquisa na pós-graduação (LEAL, 2020).

De acordo com Knight (2012), a existência de redes, associações e projetos internacionais é uma das dimensões do processo de internacionalização, bem como a mobilidade acadêmica (estudantes/professores), a inclusão de uma dimensão internacional/intercultural e/ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

Em conteúdo sobre o Programa, na página oficial de informações da CAPES (INFOCAPES, 2018, s/p), a então coordenadora geral de PG da Universidade Mackenzie, uma das cinco IES privadas selecionadas para fazer parte do Programa, afirma: “o *PrInt* veio ao encontro da nossa tentativa de se aproximar, em projetos colaborativos, de países que têm impacto muito maior na ciência”. Ainda de acordo com a entrevistada, “o programa vai permitir dar mais visibilidade e projeção mundial ao Brasil”.

Por ora, podemos observar que a formação de redes de pesquisa não expressa o objetivo central do *PrInt*, mas apresenta-se como uma dimensão de promoção da internacionalização da educação superior. Trata-se, pois, de uma política indutiva no sentido de promover parcerias com grupos e pesquisadores internacionais, publicações em parceria, internacionalização do currículo, estimular a oferta de disciplinas em língua inglesa, dentre outras questões que aparecem de forma explícita no Edital do Programa e também no conjunto de orientações para a elaboração dos projetos institucionais conforme orientações disponíveis no site do CAPES-PrInt. Em estudo recente sobre as estratégias de internacionalização das instituições que fazem parte do *PrInt*, Morosini et al (2023, p. 13) destacam que “é a partir desse modelo de rede que a produção técnico-científica internacionalizada se consolida nas IES brasileiras que participam do Programa CAPES-PrInt”. Um questionamento importante sobre a indução das redes está relacionado ao lugar e aos interesses do

Brasil na organização das redes de pesquisa internacional.

Embora seja muito prematura qualquer afirmação e generalização sobre o que as redes de pesquisa organizadas via *PrInt* promovem em termos qualitativos, cabe alertar que os Organismos Internacionais (OIs) entendem a dinâmica de redes como uma alternativa para países menos desenvolvidos. De acordo com documentos organizados pela Unesco e pelo Banco Mundial (BM), as redes são formas de os países que não compõem o eixo dinâmico do capital “construírem força suficiente em campos selecionados, a fim de promover a participação na ciência global<sup>18</sup>” (SADLAK; CAI, 2009, p. 66). Assim, tem-se que, “[...] na economia global, pequeno significa que você tem que ser focado e ágil, encontrar um nicho e trabalhar com parceiros” (IDEM, p. 185).

Neste mesmo sentido, percebemos que a criação de redes de pesquisa internacionais em torno de áreas prioritárias também vem sendo a dinâmica adotada pela União Europeia, no âmbito do *Programa Horizonte 2020*, lançado em 2014, e pela *Rede de Universidades do Brics*, lançada em 2015 (THIENGO, 2018). Nos dois movimentos percebemos a busca pela excelência acadêmica e científica fundamentada na formação de redes entre universidades de diferentes países-membros, a centralidade da pesquisa e, no âmbito da PG, a promoção da mobilidade acadêmica, políticas para atração de talentos, estabelecimento de áreas estratégicas, interação com o setor produtivo.

Assim, nos parece que ao *PrInt* cabe a mesma consideração que fizemos em pesquisa anterior sobre os Programas acima referidos:

18 Um dos capítulos do referido documento produzido pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009), inclusive, tem como objetivo discutir o papel das pequenas nações e suas universidades na economia global do conhecimento, bem como examinar alternativas estratégicas para os tomadores de decisão destes países se adaptarem aos *rankings*, uma vez que deve ser considerada “a incapacidade das pequenas nações e de suas universidades para competirem em condições de igualdade no recrutamento e na prestação continuada de recursos para atrair e desenvolver pesquisadores com altos índices de citação ou ganhadores de importantes prêmios” (SADLAK; CAI, 2009, p. 187)

A introdução de programas promotores de excelência baseados em diferenciação financeira, prêmios, fusões e seleções tende a criar um cenário com poucos vencedores e muitos perdedores, o que pode desencadear um efeito desmobilizador para a maioria dessas instituições. Outro possível desdobramento estreitamente relacionado às questões da investigação científica é o privilégio concedido a algumas das dimensões de atividade das IES, neste caso, à pesquisa induzida. Assim, a promoção de certos tipos de excelência pode vir a ser feita em detrimento da qualidade observada em outras dimensões, porventura menos valorizadas em termos de prioridades políticas e institucionais (THIENGO, 2018, p. 182).

Não queremos afirmar com isso que as redes de pesquisa não apresentam potencialidades em termos de desenvolvimento científico. Pelo contrário:

A heterogeneidade dos componentes dos grupos torna o processo de pesquisa desafiador e proporciona originalidade e solidez nos resultados, permitindo realizar monitoramento para detectar erros ou inconsistências nos dados encontrados. No caso de estudantes de graduação e pós-graduação, as redes propiciam o acesso a diferentes abordagens do conhecimento e especificidades de outros territórios acerca de uma temática específica (MOROSINI et al, 2023, p.13).

Todavia, como indicamos anteriormente, é preciso destacar que as políticas de internacionalização em âmbito global e local induzem mudanças comportamentais em um reduzido número de universidades com potencial de contribuir para a inserção do país, de forma mais competitiva, no mercado global. Além disso, acirram a competitividade intra e entre as IES e tendem a estimular a incorporação de um *ethos* internacionalizado em substituição à noção de qualidade, ou mesmo, “estretar” a própria noção de qualidade.

## As Redes, os pesquisadores e a internacionalização

No edital da CAPES-PrInt está explícito que a efetivação das redes de pesquisa internacionais

tem também como objetivo (e fim) a atração de corpo docente internacional. A questão está diretamente relacionada com a intenção de tornar mais ativa a dinâmica de mobilidade internacional estabelecida inicialmente com o Programa CsF. Morosini et al (2023) identificam que são centrais a criação e o fortalecimento de redes colaborativas como estratégias de internacionalização das IES que fazem parte do *PrInt*, o que ocorre a partir das ações, como: missões e visitas técnicas, incentivo à atração de pesquisadores internacionais, fomento à criação de projetos com participação de docentes e pesquisadores internacionais e instituição ou fortalecimento do Programa de Cátedras.

Neste sentido, compreendemos que o *PrInt* materializa orientações da lógica de ‘classe mundial’, segundo a qual “o primeiro, e talvez o mais importante determinante da excelência, é a presença de uma massa crítica de estudantes e professores de primeira classe” (SALMI, 2009, p. 6). Essa posição é convergente com publicação organizada pela Unesco (SADLAK; CAI 2009), em que estão assinaladas as dificuldades para transformar ‘pesquisas excelentes’ em produtos ou serviços comercializáveis. Para a Unesco “há evidências crescentes de que os desenvolvimentos econômicos dependem cada vez mais de trabalhadores talentosos e altamente qualificados, particularmente aqueles que possuem as habilidades científicas e de engenharia necessárias”. Como desdobramento, os países têm interesse em atrair cientistas ‘de classe mundial’, que “possam ter ideias brilhantes ou estejam prontos para investir em novos projetos” (SADLAK; CAI, 2009, p. 63). As redes de pesquisa, incluindo instituições de diferentes países e também o setor privado, neste contexto, são incentivadas a tornarem-se cada vez mais úteis.

Não se trata, pois, de qualquer docente. De acordo com documento do BM sobre as UCMs, os professores “devem ter consciência de sua essência internacional” (ALTBACH; SALMI 2011, p. 20). Isso significa colaborar com colegas que residem em países diferentes, parti-

cipar de eventos e publicações internacionais e, inclusive, estar disponível para mudanças geográficas. Outra orientação relevante é a necessidade de conhecimento da Língua Inglesa, já que uma das principais marcas das universidades de pesquisa é seu caráter internacional. A formatação via Rede de Pesquisa Internacional apresentada pelo *PrInt* é, então, orientada nesta perspectiva.

Sendo assim, a despeito da diversidade e do enriquecimento teórico e metodológico que o intercâmbio de professores de outros/outras países/culturas acadêmicas pode promover com PPGs e IES brasileiras, cabe questionar: Quais os desdobramentos dessa dinâmica para a pesquisa em termos qualitativos? E para a constituição e o funcionamento dos/das grupos/redes de pesquisa? Quais as repercussões dessa dinâmica para o corpo docente vinculados aos PPGs e às IES? O que significa, para professores e discentes, a obrigatoriedade de desenvolvimento de disciplinas e de intercâmbios em língua inglesa? Como situar-se em termos de equanimidade quando as relações globais predominantes seguem a (uni)direção norte-sul? E no tocante à especificidade das Ciências Sociais e Humanas, em particular, à área de Educação, pergunta-se: Qual o lugar da Pesquisa em Educação no CAPES-PrInt? Quantos PPGs em Educação fazem parte dos Projetos em desenvolvimento?<sup>19</sup> Que tipo de avanço qualitativo promove o Programa para a formação de pesquisadores na área? E em relação ao Brasil, como garantir que esse Programa não seja mais uma ‘vítima’ da descontinuidade administrativa e/ou do redirecionamento de prioridades, (re)formatadas pelos e para os desígnios do mercado, nos quais não cabem as humanidades ou, quando inseridas, o serão marginalmente?

Embora ainda seja prematuro levantar estas questões, dado o histórico das políticas de

<sup>19</sup> Em contato com a CAPES, nos foi informado de que não há detalhamento dos PPGs participantes, sendo a única forma de conseguir tais informações o contato direto com as 36 instituições selecionadas nos editais.



financiamento anteriormente apresentadas, torna-se necessário elencá-las.

Neste sentido, cabe retomar a pesquisa de Leal (2020) sobre o cenário de internacionalização no Brasil, incluindo o *PrInt*. Para a autora, a indução à criação de redes de pesquisa tende a dicotomizar os indivíduos/grupos da Universidade em ‘internacionalizados’ e ‘não internacionalizados’, institucionalizando uma hierarquização entre os docentes e os grupos, de modo a legitimar uma ‘elite acadêmica’. A indução, via *PrInt*, de alguns centros/grupos de excelência em pesquisa, coexiste com a lógica da produtividade e da competitividade científica – quando não a induz! -, pautada por formas de avaliação quantitativo-classificadoras que, paralelamente às vantagens que traz, intensifica o processo de trabalho e interfere na dinâmica do processo formativo da universidade que deveria pautar-se por critérios diversos daqueles do mercado.

## Considerações finais

A preocupação com a formação de pesquisadores da área de educação no Brasil é uma constante que se desenvolve/modifica ao longo do próprio processo de consolidação e expansão do sistema de educação superior no Brasil que, por sua vez, está articulado a um processo mais amplo de mudanças na dinâmica capitalista global.

Como vimos na primeira parte do texto, nas experiências dos “Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)” (1950-1960) e, especialmente, no “Programa de Intercâmbios” (1981-1992), havia uma preocupação em qualificar pesquisadores e qualificar teórico-metodologicamente as pesquisas. Desse modo, a articulação a partir de Grupos de pesquisa assumia, frente a distintas estratégias, um caráter formativo com o objetivo de consolidar a produção científica na área. Uma análise mais aprofundada permitiria entender o quanto a formação e atuação de grupos e redes de pesquisa atuais e a própria organização da ANPEd em Gru-

pos de Trabalho (GTs) - assentados na atuação de pesquisadores e de grupos de pesquisa - são tributários das referidas iniciativas anteriores.

Neste sentido, ao olharmos para essas experiências seminais é que problematizamos sobre o que pretende o *PrInt* e quais elementos fundamentam a dinâmica de rede de pesquisa internacional. Considerando que há um interstício temporal significativo entre as propostas analisadas, a escolha do CAPES-PrInt deu-se a partir da compreensão de que este Programa expressa, de forma mais avançada e também mais atualizada, o lugar da universidade, da pós-graduação e da pesquisa na atual conjuntura.

A condição recente e em andamento do Programa, como inferimos anteriormente, suscita cautela em nossas análises. Ainda assim, podemos afirmar que a constituição de redes de pesquisadores tem como objetivo precípuo a internacionalização e não o contrário, o que reforça uma filosofia determinística e reducionista por trás da ideia de ‘internacionalização como imperativo’, suscitando que os membros da comunidade universitária sejam concebidos como instrumentos de efetivação de uma determinada ‘internacionalização’ requerida ao ajustamento a uma suposta “necessidade global”.

Nesse mesmo sentido, podemos afirmar que a perspectiva de internacionalização adotada pelo CAPES-PrInt é hegemônica e está “imersa na matriz cultural do poder colonial, que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser”, o que promove a “reincidência de um viés mimético e reprodutivo, que nega o lócus da inserção regional e reforça a ideia dicotômica Norte-Sul, com todas as mazelas coloniais que enseja” (LEAL, 2020, p.148). Tais considerações apontam para questões, como: A quem serve essa internacionalização? O que promove efetivamente a articulação em rede? O que significa, em termos de formativos, a interação prioritária com determinados tipos de conhecimentos/países?

Assim, se em retrospecto vimos, ainda que com algumas contradições, a consolidação da pesquisa em educação a partir de 1950-60,

e de forma mais contundente na década de 1980, a partir da emergência dos grupos de pesquisa, hoje, estaríamos acompanhando um salto qualitativo com a criação de redes internacionalizadas, ou seria esse o esfacelamento da pesquisa na área pela falta de 'prioridade' ou 'mérito' internacional?

## REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P.; SALMI, J. *El camino hacia La excelência acadêmica: La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial*. Tradução para o espanhol: EdicionesGondo e Banco Mundial. Washington, EUA: Banco Mundial. 2011
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. Documento sobre o Programa de Intercâmbio (datilografado), 1984.
- BAIBICH, T. M. Orientação de Doutorado e contratransferência: uma relação tão delicada. Curitiba, UFPR/PPGE. Projeto de pesquisa – PQ/CNPq, em desenvolvimento, 2014.
- BAIBICH, T. M. Orientação de doutorado: uma relação tão delicada. IN: HAGEMEYER, R. C. et al. *Diálogos epistemológicos e culturais*. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 39-61. BARRETO, E. S. de S. Em memória da professora Aparecida Joly Gouveia. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 209-211, 1998.
- BRANDÃO, Z. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, a. 5, n.31, jul./set. 1986
- CAPES. *Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt)* - Edital n.o 41/2017 - Alteração VI/2018 Brasília Capes, 2017a
- CAPES. *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: [s.n.]. 2017b
- CAPES. *Anexo I - Relação dos países com os quais a cooperação científica e acadêmica com o Brasil tem se mostrado mais efetiva* (Alterado conforme D.O.U de 02/02/2018, Seção 3, Página 23) Brasília Capes, 2018f. 2017c
- CORRÊA, P.S.A. A orientação das dissertações e teses como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas: História e historiografia. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 47, p. 392-416, set. 2012.
- COSTA, A. O. et al (Orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.
- COSTA, F.J., SOUSA, S. C. T., SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *RBPG*, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823 - 852, setembro de 2014.
- CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. CURY, C.R. J. *Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005.
- DIAS, S. M. R.C. et al. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. Administração: Ensino e pesquisa. Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697-721, out./dez 2011
- FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, , p. 47-69, Set/Dez, 2005
- FERREIRA, M. M. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: VILLAS BOAS, G; MAIO, M. C. (Orgs.). *Ideias de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre (RS): Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 277-299.
- FERREIRA, M. S. *Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FERREIRA, M.S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro e Campinas: ANPEd e Autores Associados, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.
- FERREIRA, S. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. Doutorado em Educação: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2009.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- GARCIA, W. E. *Bernardete Gatti*. Educadora e

- Pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas: Autores Associados, 2011.
- GATTI, B. A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: Conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 03-14, 1982
- GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo e Rio de Janeiro: Autores Associados e ANPEd, n. 30, p., 124-132, set/dez 2005.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.
- GATTI, B.A. Política de Ciência e Tecnologia e Pesquisa em Educação. *REVEDUC*, v. 11, n. 1, São Carlos: UFSCar, 2017, p. 151-164.
- INFOCAPES. *PrInt: instituições selecionadas iniciam execução de projetos de internacionalização*. Brasília [s.n] Disponível em: <https://www.capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/> Acesso em 15.04.2020
- KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012.
- LEAL, F.G. *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de 'internacionalização da educação superior' no Brasil*. Tese de doutorado Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): Florianópolis. 351p. 2020.
- MEC/CAPES. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Brasília. 2017
- MOROSINI, M.C; WOICOLESKO, VG; MARCELINO, JM; HATSEK, DJR Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras participantes do Programa Capes PrInt. *Arquivos de análise de políticas educacionais*, [S. l.], v. 31, 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7886>. Acesso em: 18 set. 2023.
- OLIVEIRA, A. de. *Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq*. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- PEELO, M. *Understanding supervision and the PhD. Essential guides for lecturers*. London and New York: Continuum, 2011.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300010>.
- SADLAK, J. e CAI, L. N. (eds.) *The world-class university as part of a new higher education paradigm: from institutional qualities to systemic excellence*. Bucharest: Unesco-Cepes. 2009
- SALMI, J.(2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Bogotá: MayolEdiciones.
- SILVA JÚNIOR, J. R. *The new brazilian university. A busca de resultados comercializáveis: para quem?*. Bauru: Canal 5. 2017
- TEIXEIRA, A. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.
- VIDAL, D. G. (Org.). *Dermeval Saviani*. Pesquisador, Professor e Educador. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas: Autores Associados, 2011.
- VILLAR, J. L.; CASTIONI, R. (Orgs.). *Diálogos entre Anísio e Darcy*. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012.
- WALKER, M.; THOMSON, P. (Ed.). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion*. Supporting effective Research in Education and the Social Sciences. London and New York: Routledge, 2010.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990.
- WEBER, S. Educação, ciência e desenvolvimento social. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papius, 2011.

Recebido em: 25/09/2023  
Aprovado em: 29/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O PROGRAMA CAPES PRINT (2018-2022)

*Bruno Layson Ferreira Leão\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

<https://orcid.org/0000-0003-1259-9826>

*Fabiana Araújo Nogueira\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

<https://orcid.org/0000-0002-3378-2841>

*Alda Maria Duarte Araújo Castro\*\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

<http://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

## RESUMO

O artigo analisa as políticas de internacionalização da pós-graduação com foco no Programa Institucional de Internacionalização – Programa CAPES-PrInt. Tem como pressuposto que o Programa é uma estratégia de indução da Capes, em um contexto de políticas de ajuste fiscal e de aproximação de algumas universidades brasileiras ao conceito de Universidade de Classe Mundial, difundido pela OMC e Banco Mundial. Trata-se de um estudo exploratório no qual se realizou os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; análise de documentos pertinentes à criação do Programa Capes Print; e dados referentes às bolsas concedidas e aos recursos investidos nos anos de 2018 e 2022. O estudo conclui que o Programa Print é altamente seletivo; beneficia os Programas mais bem-conceituados do Sistema Nacional de Pós-graduação do país, aumentando, cada vez mais, as assimetrias regionais. Não atende, portanto, às demandas de internacionalização da pós-graduação brasileira no seu conjunto.

**Palavras-chave:** Política da educação. Educação superior. Internacionalização da educação. Pós-graduação.

## ABSTRACT

### INTERNATIONALIZATION OF POSTGRADUATION IN BRAZIL: THE CAPES PRINT PROGRAM (2018-2022)

The article analyzes postgraduate internationalization policies focusing on

\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista CAPES DS. E-mail: [bruno.leao.098@ufrn.edu.br](mailto:bruno.leao.098@ufrn.edu.br).*

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Mestra em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista CAPES DS. E-mail: [fabiaaraujo25@gmail.com](mailto:fabiaaraujo25@gmail.com).*

\*\*\* Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [aldacastro01@hotmail.com](mailto:aldacastro01@hotmail.com).*



the Institutional Internationalization Program – CAPES-PrInt Program. Its assumptions are that the Program is a Capes induction strategy, in a context of fiscal adjustment policies and the approximation of some Brazilian universities to the concept of World Class University spread by the WTO and the World Bank. That's an exploratory study in which the following procedures were carried out: a bibliographic review, an analysis of documents relevant to the creation of the Capes Print Program and data regarding the international mobility provided by the program between the years 2018 and 2022. The study concludes that the Print Program is highly selective, insofar as it benefits the most highly regarded Programs of the National Postgraduate System in the country, increasing regional asymmetries, not meeting, therefore, the demands for internationalization of Brazilian postgraduate courses as a whole.

**Keywords:** Educational policies. Higher Education. Internationalisation of education. Postgraduate studies.

## RESUMEN

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS POSGRADOS EN BRASIL: EL PROGRAMA CAPES PRINT (2018-2022)

El artículo analiza las políticas de internalización del posgrado con enfoque en el programa institucional de internalización – Programa Capes- Print. Tiene como presupuestos que el programa es una estrategia de inducción de la Capes, en un contexto de las políticas de ajuste fiscal y de aproximación de algunas universidades brasileñas al concepto de Universidad de Clase Mundial difundida por la OMC y Banco Mundial. Se trata de un estudio exploratorio a lo cual se realizó los siguientes procedimientos metodológicos: revisión bibliográfica, análisis de los documentos pertinentes a las becas concedidas y a los recursos invertidos en los años de 2018 y 2022. El estudio concluye que el Programa Print es altamente selectivo, beneficia los programas mejor conceptualizados del Sistema Nacional de posgrado del país, aumentando cada vez más las asimetrías regionales, no cumpliendo, por lo tanto, con las demandas de internacionalización del posgrado brasileño en su conjunto.

**Palabras clave:** Política educacional. Educación superior. Internacionalización de la educación. Posgrado.

## Introdução<sup>1</sup>

Haja vista ser considerada como elemento de centralidade tanto para a produção e disseminação do conhecimento quanto para as atividades de pesquisa e interação entre pesquisadores, a temática da internacionalização tem adquirido centralidade nas dinâmicas da educação superior, elevando, assim, a sua qualidade. Para além disso, a internacionali-

zação é uma importante dimensão do sistema nacional de avaliação dos programas de pós-graduação.

Essa tendência se instrumentaliza, sobremaneira, por meio de medidas, tais quais: a formulação de acordos e redes de cooperação para a pesquisa; a produção de conhecimento; e a mobilidade estudantil e docente. Ante o exposto, o presente artigo objetiva analisar a internacionalização da pós-graduação no Brasil

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Cosmo Jadson Alves Leite e José Gilmarques Reinaldo de Souza.



a partir da perspectiva do Programa Institucional de Internacionalização CAPES-PrInt.

Na atualidade, a internacionalização da educação superior tem assumido uma posição central nas agendas políticas, econômicas e educacionais. As reivindicações de uma pós-graduação internacionalizada passaram a ser uma das estratégias mais importantes nos últimos tempos. Esse parâmetro tem sido observado como uma forma de buscar a qualidade desse nível de ensino referido, tendo em vista a sua importância na sociedade capitalista como vetor de inserção dos países na economia global.

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma das instituições responsáveis pelo fomento à pós-graduação. Entre as suas competências, está a indução da internacionalização dos Programas de Pós-graduação e a avaliação classificatória dos programas. Nesse sentido, existe uma correlação entre o grau de internacionalização dos Programas, a concessão da nota máxima de avaliação e o financiamento da Pós-graduação.

Para analisar a temática, o artigo se estrutura em três seções: a primeira discute as principais concepções de internacionalização e sua reconfiguração para atender às demandas do mundo globalizado; a segunda analisa o Programa Institucional de Internacionalização – Programa CAPES-PrInt, como estratégia de internacionalização em contexto de redução do financiamento para a Pós-graduação; e a terceira apresenta alguns dados desse programa no período de 2018 a 2022, assim como analisa a sua relação com as universidades de Classe Mundial.

## Internacionalização da educação superior e sua reconfiguração no contexto de globalização

A internacionalização da educação superior não é um fenômeno novo. Entende-se que,

desde a criação das primeiras universidades, já havia mobilidade entre os estudantes dos diferentes países. Para Peixoto (2010, p. 32), a internacionalização é definida como “[...] o processo de integrar a dimensão internacional às funções de docência, pesquisa e serviço que as instituições de ensino superior desempenham”. Esse conceito compreende a internacionalização articulada às funções e atividades desempenhadas pelas instituições.

Historicamente, a incidência da internacionalização já era algo comum no campo da ciência política e das relações governamentais. Contudo, a recorrência do conceito em associação à política educacional remonta ao início da década de 1980 (Knight, 2003). Até o momento, a terminologia ‘educação internacional’ era aquilo que se dimensionava ao tratar do contexto que circunscreve internacionalizar a prática educativa.

A partir dos anos 1990, as discussões sobre a internacionalização passaram a ser marcadas por estudos de perfil interdisciplinar, que buscavam, em certa medida, explicar conceitos e definições para a educação internacional, e apresentar *frameworks* para o trabalho com a dimensão internacional da educação superior. No que tange à dimensão da educação superior, autores como Aigner *et al.* (1992), Warner (1992), e Johnston e Edelstein (1993) evidenciam uma miríade de referentes para a sua produção enquanto fenômeno de ordem social, tendo sido tratado como fundamental para essa temática o interesse para com a competitividade econômica internacional, em primeiro plano.

A polissemia do conceito passou a admitir novos relevos, estando associada ao relacionamento ensejado pelo contexto internacional para com a educação quanto à perspectiva comparativa, global e multicultural (Knight, 2003). A variedade de interpretações do termo é, necessariamente, proporcional à amplitude do interesse em sua institucionalização, notadamente articulada ao advento da globalização, ao passo que a expressão ‘internacionalização’

teve, à época, seu uso frequentemente associado, até mesmo, de forma intercambiável para com esta. Conforme elabora Knight (1994, p. 3, tradução nossa), a globalização, em paralelo conceitual com a internacionalização, é também “[...] utilizada como sinônimo para uma educação internacional, global, intercultural e multicultural”.

Preocupações para com o valor agregado que a dimensão internacional traria à educação superior também são tangenciadas, elaborando essa dimensão como fonte de vantagens competitivas para as instituições. Nesse aspecto, desenvolveu-se uma perspectiva complementar de análise sobre a internacionalização relacionada ao controle da sua qualidade, mediante a avaliação e, de forma superveniente, a acreditação. Com a integração da dimensão à sistemática pré-existente de avaliação do ensino superior, ou mesmo com a revisão destes instrumentos e sistemas, foram criadas novas determinações para avaliar políticas, programas e iniciativas nesse âmbito (Davies, 1992; Knight; De Wit, 1997).

De forma complementar, o debate sobre a dimensão internacional da educação é sobremaneira marcado pela incidência da racionalidade mercadológica capitalista (Aigner *et al.*, 1992; Davies, 1992). Não obstante, a perspectiva financeira, intrinsecamente relacionada ao recrudescimento do empreendedorismo acadêmico e ao comprometimento com a perspectiva intercultural (Davies, 1992), têm dado a tônica para os sentidos apreendidos pela internacionalização. Tal aspecto aloca a universidade e o trabalho acadêmico em um contexto mercantil, de intensificação do trabalho, produção de renda e financeirização orientada à comercialização das atividades internacionais das Instituições de Ensino Superior (IES).

Knight (1994) observa que isto acontece não tão somente enquanto movimentação profícua da acepção da competitividade nos modelos emergentes à época, mas, também, mediante ao ténue balanço fiscal que as universidades vivenciam, para além do que já se apregoava

quanto ao papel da internacionalização da educação superior como fator de garantia ao desempenho econômico das nações. A autora apregoa que, apesar da popularidade do argumento de viés econômico para o desenvolvimento da dimensão internacional da educação, muitos são os atores institucionais que “[...] se sentem desconfortáveis e veem com receio o fato de a agenda da universidade ser dirigida mediante interesses do campo dos negócios e da indústria” (Knight, 1994, p. 5).

Com o novo cenário de desenvolvimento mundial – principalmente o que se configura a partir da década de 1990 – e com os avanços de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para todos os campos da sociedade – inclusive, para a educação –, vemos novas demandas para a educação superior. Esta passa a ser tida como a responsável pela formação de indivíduos para a atuação nessa nova conjuntura, já que as modificações que ocorrem no campo educacional estão interligadas às mudanças do setor de produção. Morosini e Fernandes (2011) destacam que, nesse contexto, cada vez mais a educação superior ganha espaço; torna-se, então, uma exigência estratégica compreendê-la em seus movimentos e mudanças, pela força que esta demonstra trazer, imbricada para lidar com os problemas circundantes.

De forma a orientar a discussão, recorre-se ao conceito de internacionalização traçado por Knight (2008), que a define como “[...] processos de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou dimensão global, nos objetivos e nas funções do ensino superior” (Knight, 2008, p. 21, tradução nossa). Esta concepção compreende dimensões interligadas aos objetivos e às funções da educação superior. Atualmente, o conceito de internacionalização é visto sob nova perspectiva, adquire novos contornos e está diretamente ligada ao conceito de globalização.

Nesse aspecto, fundamentalmente, a dimensão internacional a ser agregada se vincula ao que a autora observa como “[...] uma pers-

pectiva, atividade ou serviço que aprovisiona um panorama internacional” (Knight, 1999, p. 2, tradução nossa) ao contexto educacional. Essas definições não prescindem do caráter da globalização enquanto força motriz para a internacionalização, conquanto, partem do pressuposto de que há diferenças entre os referidos conceitos, conforme evidenciam Knight e De Wit (1997) ao definir a globalização como

[...] o fluxo da tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores [e] ideias... além-fronteiras. A globalização afeta a cada país em uma forma diferente devido às questões históricas, tradições, cultura e prioridades individuais de cada nação (Knight; De Wit, 1997, p. 6, tradução nossa).

Reiterando a asserção, é sensível o impacto da globalização na educação superior, o que se evidencia de forma significativa no bojo das relações mercantis e econômicas globalizadas. Outrossim, esse impacto se evidencia ainda nas demandas que essas relações evocam, com implicações para os currículos, os processos de ensino-aprendizagem, as qualificações necessárias para o mundo do trabalho, e as intersecções entre o campo educacional, os negócios e a indústria (Knight, 1999).

A esse respeito, Davies (1992) apregoa um redimensionamento do *ethos* universitário. Nisso, a postura das instituições para o alcance de um posicionamento em um mercado internacional altamente competitivo tem encaminhado as universidades para a incorporação de comportamentos empreendedores em um viés corporativo e estratégico. Esses comportamentos não necessariamente se alinham à perspectiva tradicional da universidade e sua cultura burocrática e missão, o que tem gerado tensões e disputas internas.

Diante do contexto global e da nova conjuntura da sociedade, em um mundo com intenso processo de interdependência, a internacionalização da educação superior se apresenta como uma categoria atual, impulsionada pelo processo de globalização. A internacionalização passa a ser vista como uma forma de inclu-

são da dimensão internacional da educação e da pesquisa, e é abarcada a partir de diferentes aspectos, assim como também é definida por diferentes terminologias, ou seja, apresenta-se com uma diversidade de termos.

No que tange à dimensão nacional das pesquisas sobre internacionalização, Castro e Cabral Neto (2012, p. 71-72) apresentam termos como: “[...] dimensão internacional, educação internacional, internacionalização da educação superior”. Além da terminologia já referida, ainda é possível encontrar na literatura pertinente formas como: educação internacional; cooperação internacional; educação transnacional; educação através das fronteiras; educação sem fronteiras. Já Azevedo (2015) destaca que o conceito de internacionalização está relacionado à solidariedade e à interculturalidade; já a transnacionalização está associada à mercantilização.

Para Azevedo (2015a, p. 87), “a transnacionalização da educação seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro”. Este autor chama a atenção para o fato de existirem Instituições de Ensino Superior Privadas que têm ações cotadas em Bolsas, “[...] tendo participação de sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira”, o que também caracteriza uma modalidade de transnacionalização. Santos (2004, p. 27) enxerga na transnacionalização a forma por meio da qual se materializa a mercadorização da educação superior, havendo, para tal, a necessidade de se alterar o paradigma institucional da universidade e trocá-lo por um paradigma empresarial. Esse autor destaca que há um grande interesse em investir nessa área, considerada um “[...] dos mais vibrantes mercados do século XXI”.

Ainda no que se refere à transnacionalização, Maués e Guimarães (2019) afirmam que a educação superior, por essa via, é vista como forma de promover o desenvolvimento econômico de um país. Para além de ampliar

o número de pessoas com acesso a esse nível, a transnacionalização é capaz de reforçar as capacidades dos recursos humanos de um país, tornando-os mais produtivos e rentáveis.

Outro conceito compreende a internacionalização pela via da solidariedade e, nesse caso, o que fica evidente é a necessidade de “estabelecer uma amplitude nas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios do novo milênio” como infere Stallivieri (2004, p. 38), além de ampliar acordos interinstitucionais.

A autora compreende, assim, que, em razão da sua natureza e expressão, a internacionalização da educação superior se vê influenciada por diversos movimentos mundiais. Tais movimentos imprimem à sua caracterização nuances referentes às determinações e implicações da aceção deste processo nos sistemas-mundo, onde se estabelecem mobilizações tanto no sentido de fortalecimento da regionalização e nacionalismo, como também na perspectiva contrária, com enfoque na globalização. A essa instrumentalidade, soma-se o “[...] sistema de posições políticas e científicas do campo, que se consubstanciam no monopólio da *competência científica*” (Morosini; Dalla Corte, 2021, p. 36, grifos das autoras).

Uma das principais atividades que tem se observado nas universidades com relação à internacionalização da educação superior é o intercâmbio ou a mobilidade estudantil, que é aquela na qual o aluno matriculado em uma universidade permanece por alguns meses em uma instituição parceira de ensino superior, tendo os créditos cursados transferidos para a sua instituição de origem. O processo acontece através de um prévio contrato de estudos certificado pela instituição parceira após a realização do programa. Esta é uma das ramificações da internacionalização que mais salta aos olhos quanto às políticas voltadas para seu desenvolvimento e tem sido objeto de investigação de vários autores que discutem a temática.

Acerca das contribuições que a mobilidade acadêmica oferece aos sujeitos participantes, a mobilidade é uma possibilidade de os estudantes poderem contar com uma melhor infraestrutura de laboratórios, bibliotecas, assim como o enriquecimento cultural, que, na maioria das vezes, os estudantes não teriam condições se não fosse o financiamento destinado às bolsas.

Condizente com essa afirmação, Pontes (2018) também salienta que, para os sujeitos participantes, a vivência proporcionada pela mobilidade acadêmica é de extremo valor para o desenvolvimento pessoal e até profissional dos envolvidos, de modo que, em sua maioria, os participantes aproveitam a oportunidade que é estudar no exterior e se destacam ainda mais no âmbito acadêmico. Verifica-se que a mobilidade é uma tendência crescente no meio acadêmico e um importante passo para os sujeitos que estão amadurecendo na formação acadêmica, principalmente no atual contexto de globalização, no qual a troca de experiências e o conhecimento de última geração fazem diferença nos perfis profissionais. Não obstante, é notório que:

A mobilidade estudantil internacional desempenha, nesse contexto um papel central na internacionalização do ensino superior, pois promove a interação e compreensão das diferenças culturais entre os países, além de impulsionar a formação e inovação nas diferentes áreas do conhecimento. É um reflexo da educação no atual estágio que se encontra a sociedade, embora se saiba que não é um fenômeno recente na história visto que já havia contato intercultural entre os povos antigos (Silva, 2016, p. 169).

Percebe-se que a mobilidade estudantil é fruto das relações internacionais, pois, segundo Castro e Neto (2012, p. 77), a mobilidade “não envolve, apenas, o movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados”. Não se trata apenas da realização de estudos em outro país por parte do estudante, mas, compreende a relação internacional em outros aspectos interliga-

dos, como o social e o cultural, assim como estudar no exterior para obter oportunidades de trabalho globais (empresas multinacionais e transnacionais).

Oliveira e Castro (2013, p. 5) acrescentam que, no que se refere ao processo de internacionalização, ficam evidentes e claros os pontos positivos, mencionados pelas autoras: “[...] a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa local/nacional nos países em desenvolvimento e a possibilidade de troca de experiências e de conhecimentos entre os pesquisadores e as nações”. Nesse contexto, a mobilidade estudantil se torna uma forma de intercambiar os conhecimentos, contribuindo, assim, para que os países em desenvolvimento se insiram no mercado globalizado e também para estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, tecnológico e do pensamento reflexivo dos sujeitos, visando desenvolver o entendimento do homem e do contexto em que ele está inserido.

Todavia, segundo Oliveira e Castro (2013), a internacionalização também tende a promover uma homogeneização da educação superior, influenciada pela globalização que impera na sociedade. Esse fato apresenta um lado negativo, pois desconsidera as especificidades e diversidades que cada região possui. Além disso, outro fator que contribui para essa homogeneização são os marcos regulatórios produzidos na comunidade europeia, que objetivam a formação educacional superior comum. Segundo Ferreira e Oliveira (2010),

[...] essas mudanças e movimentos têm como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho, visando alavancar e tornar a União Europeia mais competitiva no mercado global (Ferreira; Oliveira, 2010, p. 56).

Castro e Cabral Neto (2012) também evidenciam que a internacionalização, no atual contexto, emerge das instâncias políticas e econômicas e não de contextos universitários.

Sobre esse aspecto, Dias Sobrinho (2005) faz uma crítica ao afirmar que, no passado, as universidades eram pensadas por intelectuais de peso. Hoje em dia, quem determina o que deve ser uma universidade para países subdesenvolvidos e em desenvolvimento são os economistas e funcionários dos organismos multilaterais.

Se, antes, a preocupação era a formação integral dos sujeitos, ou a produção conhecimento para questões civilizatórias, hoje, a preocupação é com o aspecto financeiro, com os gastos e as questões econômicas de modo geral. Essa questão se dá pelo fato de que

[...] como a competitividade internacional exige altos níveis de performatividade na pesquisa, capacidade em domínios científicos e tecnológicos especiais, para os quais os países pobres e emergentes ainda se encontram muito pouco preparados, é comum que as universidades, com pouco apoio dos governos e quase nenhum das pequenas empresas nacionais, acabem abandonando os esforços na construção de conhecimentos como bem civilizacionais e passem a promover competências técnicas e a adotar práticas adequadas ao desenvolvimento dos mercados a que estão ligados (Dias Sobrinho, 2005, p. 123).

De acordo com essa relação, percebe-se que a internacionalização na educação superior não ocorre da mesma forma nos países, nas regiões e nas instituições e que, atualmente, faz parte das transformações que ocorrem no setor produtivo, com repercussões para a educação enquanto fator de emergência para o desenvolvimento de instituições e nações.

O processo de internacionalização definitivamente deixou de ser uma novidade e, atualmente, encontra-se consolidado mundialmente, inclusive, mediante a indução de políticas públicas e estratégias nacionais destacadamente nos países de economia central. Defende-se, portanto, que essa tendência seja ampliada e fomentada nas instituições de educação superior em escala global, para que possa contribuir com o alargamento das fronteiras acadêmicas, na lógica da educação enquanto



direito inalienável de todas as pessoas, buscando-se a emancipação humana e social.

## O Programa Institucional de Internacionalização - Capes Print como estratégia de internacionalização

A Capes, enquanto agência de fomento à pós-graduação, é a principal entidade da Administração Indireta brasileira a instrumentalizar a indução da internacionalização da pós-graduação por meio de editais, financiamento de bolsas e também por meio de programas de cooperação bilateral/multilateral entre países e mobilidade internacional. Vários Programas foram implementados pela Capes ao longo do seu desenvolvimento. Merecem destaque o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE), assim como o Ciências Sem Fronteiras (CsF), criado em 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff, e considerado o maior Programa de Mobilidade Internacional que fomentou bolsas de estudo na graduação e na Pós-graduação.

Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), em um contexto de aprofundamento da austeridade fiscal, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>2</sup>.

2 A EC 95/2016 foi instituída mediante o resultado das Propostas de Emenda Constitucional (PEC) de número 241 e 55, que oportunizaram, após aprovação, na inserção de vários dispositivos ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) na instituição de novo regime fiscal, limitando os gastos para o governo federal nos próximos 20 anos, com vigência até 2036. Em síntese, o teto de gastos públicos fixado para o exercício de 2017, e dos anos a seguir, se referencia no orçamento apontado em 2016, com o acréscimo das correções monetárias referentes ao acúmulo da inflação observada no respectivo ano anterior ao novo exercício a ser iniciado. No que concerne às pautas da educação e saúde, o ano-base para esta vinculação foi 2017, com aplicação efetiva em 2018 (Mariano, 2017). Conforme evidencia Mariano (2017, p. 260-261), "será fixado, para cada exercício, um limite individualizado para a despesa primária total (que corresponde ao montante da despesa total antes do pagamento dos juros da dívida) do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União, cabendo a cada um deles a responsabilidade

Esta emenda estabeleceu o novo regime fiscal, congelando os investimentos para as políticas sociais em 20 anos, e impactando diretamente as políticas educacionais e, em especial, o financiamento das universidades públicas em todos os setores.

Os cortes orçamentários reverberaram em programas, projetos e bolsas estudiantis tanto em âmbito nacional quanto internacional, com repercussão nas ações de internacionalização, agravados com a pandemia da Covid-2019. Com essa redução orçamentária, a Capes redefiniu o financiamento de bolsas para internacionalização da pós-graduação, criando novas estratégias, mais seletivas e cada vez mais restritivas para o envio de estudantes para o exterior.

A partir do esforço conjunto da comunidade acadêmica e entidades da pós-graduação nacional, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (FOPROP), o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes (CTC-Capes), e a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) (Oliveira, 2019), a Capes elaborou o programa Capes Print, com a finalidade de atender à necessidade das IES e da pós-graduação brasileira no que tange à internacionalização. Assim, a Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017, instituiu o Programa Institucional de Internacionalização (Print). Segundo a Portaria, havia a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação, e a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil.

de pelo estabelecimento do seu limite. Aumentos reais do limite estão vedados, pois, de acordo com o § 3.º, inciso II desse mesmo artigo 102, nos exercícios posteriores a 2017, o limite dos gastos corresponderá ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice de Preços ao Consumidor Aplicado - IPCA (e assim sucessivamente)."

O Capes Print se tornou o principal instrumento de internacionalização dos programas de Pós-graduação, por meio de redes de pesquisas internacionais, promoção da mobilidade acadêmica, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes. Segundo Oliveira (2019), quando o edital do Capes Print foi lançado (Edital nº 41/2017), 19% do orçamento da Capes estava destinado para ações de cooperação internacional e internacionalização.

Esses 19% do orçamento evidenciam a importância da internacionalização no planejamento da Fundação e o peso que ela possui frente a outras agências e fundações de fomento nacionais, uma vez que só o orçamento para ações de internacionalização da CAPES, equivalente a R\$ 942.268.664 no ano de 2017, correspondeu a 57% do orçamento total do CNPq e 70% do orçamento total da FAPESP (Oliveira, 2019, p. 76).

Oliveira (2019) ainda menciona algumas motivações para a criação do programa:

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

O Capes Print foi, portanto, uma iniciativa da Capes para impulsionar a internacionalização da educação superior de acordo com a realidade das IES brasileiras. Segundo o relatório da Capes de 2017 (Brasil, 2017), as IES necessitam se tornar mais proativas no seu processo de internacionalização e, dessa forma, beneficiarem-se da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior; considerando, também, o impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e à inovação. De acordo com o Edital nº 41/2017, que previa a seleção de quarenta projetos de internacionalização, o objetivo do Print é:

1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de interna-

cionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; 2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; 3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; 4. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; 5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; 6. Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (Brasil, 2017, s. p.).

Diante desse contexto, 109 Instituições de Educação Superior (IES) responderam ao Edital nº 41/2017 Capes Print enviando propostas com seus planos de internacionalização da pós-graduação para o concurso de um fundo de R\$300 milhões anuais, a serem aplicados no decorrer de quatro anos, ultrapassando a casa de R\$1 bilhão (a previsão para o ano de 2018 era de R\$150 milhões). Podiam concorrer ao Edital as IES com, pelo menos, quatro programas de pós-graduação (pelo menos, dois cursos de doutorado), recomendados pela Capes na última Avaliação Quadrienal 2017 (com notas não menor do que quatro).

Apesar de possuir um financiamento bem abaixo em comparação ao Programa Ciências sem Fronteiras, por exemplo, o Capes Print foi esperado pela comunidade acadêmica com muita expectativa, tendo em vista que, após os cortes orçamentários de 2015, essa era a possibilidade de obtenção de recursos financeiros. As modalidades contempladas pelo Edital nº 41/2017 foram: (i) missões de trabalho no exterior e individuais; (ii) recursos para manutenção de projetos bolsas no exterior (doutorado sanduíche, professor visitante sênior e júnior, capacitação em cursos de curta duração no exterior); (iii) bolsas no país e ações internacionais de custeio propostas pelas IES.

De acordo com o Edital nº 41/2017, para participarem do Capes Print, as IES tinham

que: (i) submeter um Projeto Institucional de Internacionalização (PII) por meio de um proponente, denominado gestor (obrigatoriamente um Pró-Reitor (a) de Pós-Graduação da instituição, ou titular de posição análoga conforme a estrutura institucional), o qual deveria ter vínculo empregatício permanente com a Instituição, não podendo ter vínculo temporário; (ii) ter ao menos 4 PPGs *stricto sensu* recomendados pela CAPES na avaliação trienal de 2013 e na avaliação quadrienal de 2017; e (iii) ter um Plano Institucional de Internacionalização com vigência que abrangesse o período do PII proposto.

Os Projetos Institucionais de Internacionalização deveriam obedecer a uma estrutura pré-definida pela CAPES, dividida em três seções: I. Dados do Grupo Gestor e membro (s) estrangeiro (s); II. Diagnóstico da instituição; III. Cadastro do Projeto Institucional com objetivo geral; temas e objetivos específicos; as ações e indicadores, quais PPGs estavam envolvidos em cada temática, bem como quais países parceiros que integrariam os projetos de cooperação internacional; Contrapartidas e Informações complementares.

A exigência de uma ação estruturada e planejada pelas instituições para a internacionalização tinha como fato positivo a necessidade de superar as ações individuais e fragmentadas que deram a tônica do Projeto Ciências sem Fronteiras. No entanto, trazia, na sua concepção, um fator bastante negativo, que era o fato de não contemplar todos os Programas integrantes do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), tornando-se, assim, muito limitado e restritivo.

Após a avaliação de mérito acadêmico e científico dos Projetos, foram selecionados 36 Projetos Institucionais de Internacionalização. Foram aprovadas 28 instituições públicas de ensino superior, sendo 24 federais e 4 estaduais, que representam cerca de 78% das instituições aprovadas. Os demais Projetos foram divididos entre as IES particulares (5), Institutos Públicos (2, um federal e outro

militar federal), e 1 fundação pública federal. O maior número de IES públicas aprovadas corrobora o fato de que estas universidades têm um processo de internacionalização mais avançado, evidenciando os seus protagonismos nas parcerias internacionais, publicações científicas e mobilidade acadêmica (Teixeira *et al.*, 2021).

Das 36 instituições selecionadas, 20 estão localizadas na região Sudeste, 8 na região Sul, 6 na região Nordeste, e 2 na região Centro-Oeste. A região Norte não teve nenhuma IES aprovada. Ressalta-se que a região Sudeste concentra o maior número de IES no Brasil. Ademais, deve-se considerar que o SNPG nasceu de iniciativas que tiveram origem na região Sudeste (Morosini; Nez, 2020 p. 87). Uma das críticas ao Capes Print foi esse perfil elitista das instituições aprovadas, pois passou a impressão de que apenas grandes universidades no Brasil tem a oportunidade de se internacionalizar. Não obstante, foi um processo seletivo que exigiu organização e coesão das instituições candidatas, conforme indicado por Oliveira (2019):

O anseio por maior protagonismo das instituições na tomada de decisões sobre seu fomento, levou a um programa que exige delas um projeto amplo, no qual indicam o que querem e o que será feito com o recurso recebido. A abordagem de internacionalização adotada para o programa lança ideias que norteiam a forma e o foco da apresentação desse projeto institucional. O primeiro objetivo do edital “Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” ressalta a característica abrangente e estratégica do projeto a ser apresentado (Oliveira, 2019, p. 134).

Ademais, o documento Universidades para o Mundo: estratégias e avanços no caminho da internacionalização 2019, do *British Council* (2019)<sup>3</sup>, com base no edital Capes Print, compilou os principais indicadores de avaliação para seleção das propostas de internacionalização

<sup>3</sup> O *British Council* é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa.

das IES, e concluiu que o perfil dos Programas selecionados obedeceu aos seguintes critérios:

Programas de pós-graduação com notas 5, 6 e 7; Qualidade da produção científica intelectual; Parcerias internacionais; Estrutura institucional; Viabilidade de execução da proposta; Atuação no Brasil e no exterior; Coerência entre tema, objetivos e ações propostas para o projeto; Estratégias e políticas inovadoras; Relevância dos temas propostos e modelo institucional de gestão; Impacto da proposta para a internacionalização da instituição (British Council, 2019, p. 19).

Não obstante, Oliveira (2021) destaca que:

[...] trata-se de um edital competitivo, que estimula a concorrência, e, baseado na meritocracia, possui um caráter altamente seletivo e excludente, em relação tanto às áreas do conhecimento quanto às instituições e aos destinos contemplados para o exercício do intercâmbio (Oliveira, 2021, p. 168).

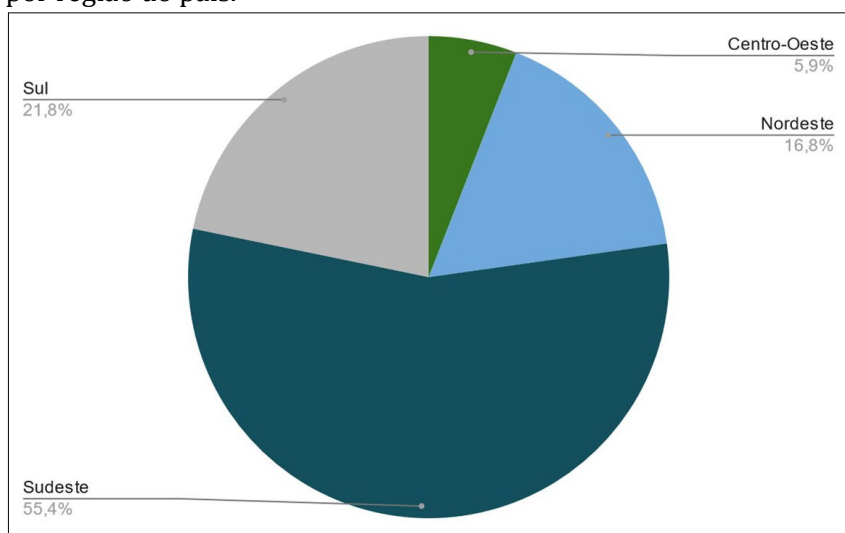
O Capes Print, em seu atual formato, é uma política de internacionalização que reflete as medidas mais estritamente relacionadas ao projeto de Estado neoliberal, de cortes de gastos com ciência e pesquisa, assim como de focalização desses gastos. Incide direta

e negativamente na promoção dos acordos de cooperação em algumas áreas, como a de Educação. Oliveira (2021) aponta que a internacionalização dos programas, especialmente de Ciências Humanas e Sociais, fica cada vez mais a cargo das iniciativas individuais de seus pesquisadores ou das instituições de educação superior e seus programas.

## O Programa Capes Print e a mobilidade acadêmica internacional

No que se refere à mobilidade acadêmica internacional e às IES selecionadas no Capes Print, nota-se que são escolhidas aquelas que são sedes da maioria dos programas de pós-graduação com excelência certificada pelos conceitos/notas 6 e 7, reservados pela Capes aos programas de pós-graduação avaliados como internacionalizados. Das 36 instituições selecionadas<sup>4</sup>, 20 estão localizadas na região Sudeste, 8 na região Sul, 6 na região Nordeste e 2 na região Centro-Oeste, como apresenta a figura abaixo. A região Norte não teve nenhuma IES aprovada.

**Figura 01:** Percentual de IES participantes do programa CAPES Print por região do país.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

4 As IES selecionadas são: UFMS; UnB; UFBA; UFC; UFPB; UFPE; UFRN; UFRPE; FVG/RJ; FIOCRUZ; INPE; ITA; PUC-RIO; UERJ; UFABC; UFES; UFF; UFLA; UFMG; UFRJ; UFSCAR; UFU; UFV; UNESP-REITORIA; UNICAMP; UNIFESP; UPM; USP; FURG; PUC-RS; UFPEL; UFPR; UFRGS; UFSC; UFSM; UNISINOS.

Ressalta-se que a região Sudeste concentra o maior número de IES no Brasil. Esse programa buscou atender à demanda por financiamento à internacionalização, com maior autonomia das universidades, mas com um

volume de recursos muito inferior ao que foi gasto no Programa Ciências sem Fronteiras – apesar de o Print ser um programa menos abrangente. Os seguintes dados corroboram esse fato:

**Tabela 01:** Número de bolsas concedidas a estudantes e pesquisadores pelo Print (2018-2022)

NATUREZA DO BENEFÍCIO	QUANTIDADE
Bolsas	6.080
Auxílio a pesquisadores	659
<b>TOTAL</b>	<b>6.739</b>

**Fonte:** Plataforma *online* da CAPES (2023).

Em cinco anos de programa, apenas 6.739 bolsas foram fomentadas. Em síntese, esse montante corresponde a uma ínfima quantidade de bolsas para a mobilidade acadêmica internacional, comparado à dimensão da pós-graduação brasileira. De maneira a ilustrar a seletividade aportada nos números do Print, evidencia-se que, em outros programas que detinham em seu objeto a internacionalização, majoritariamente via mobilidade internacional, o volume de bolsas era nomeadamente maior.

Ao se tomar como exemplo o CsF, percebe-se a disparidade entre as oportunidades oferecidas. Conforme dados da pesquisa de Pontes (2018), a previsão de oferta de bolsas do programa era de 101.000 bolsas, com 75.000 bolsas a serem financiadas pelo Governo Fede-

ral, e 26.000 pela iniciativa privada. Até o ano de 2015, 92.880 bolsas haviam sido realmente implementadas.

Destarte, o volume de bolsas do Print representa um número diminuto de bolsas em cotejo com a realidade dos programas para mobilidade internacional de outrora. Ao fazer a comparação entre os dois programas, fica evidente o caráter restrito e seletivo do Programa Print, que estabelece a competitividade entre as IES. O CsF apresentou um caráter mais inclusivo de internacionalização, possibilitando uma maior participação de alunos e professores em programas de mobilidade para o exterior, independente da classificação do programa de pós-graduação. A diferença no valor em real investido em cada programa também é substancial, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 02:** Total de recursos financeiros investidos pelo CAPES Print de 2018 a 2022

NATUREZA DO BENEFÍCIO	QUANTIDADE	VALOR PAGO (R\$)
Bolsas	6.080	R\$ 373.354.529,67
Auxílio a pesquisadores	659	R\$ 132.924.438,00
<b>TOTAL</b>	<b>6.739</b>	<b>R\$ 506.278.967,67</b>

**Fonte:** Plataforma *online* da CAPES (2023).

Com relação ao CsF, o volume de recursos gastos com o Capes Print também é substancialmente inferior, sendo 506 milhões investidos no Print, comparados aos 13,2 bilhões,

entre 2011 e 2017, do CsF (Pontes, 2018). Registra-se a quantidade mínima investida em auxílio a pesquisadores no valor de aproximadamente 133 milhões de reais.



Outro aspecto importante que pode ser identificado na concepção do Programa Capes Print é a sua aproximação ao conceito de Universidade de Classe Mundial (UCM), defendido pelo Banco Mundial. Segundo Silva Junior (2017), o conceito de *World Class University* é polissêmico e implica que, se o país adotar esse sistema, terá um sistema de educação superior bastante heterogêneo, tendo, nas UCM, a elite de suas instituições neste nível educacional.

O Banco Mundial, em seu relatório *The Challenge of Establishing World-Class Universities* (2009), busca caracterizar e induzir os países a um tipo de universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país e seja financiada pelo fundo público e privado, assim como avaliada por indicadores, cuja predominância seja de racionalidade econômica.

De acordo com Altbach *et al.* (2010), a concepção de UCM se tornou um slogan para o desenvolvimento da capacidade de competição em um mercado global de educação superior, o que vai ao encontro da perspectiva de classe mundial desenvolvida no âmbito da administração. Sendo assim,

“[...] a Universidade de Classe Mundial não está relacionada simplesmente a um ‘termo da moda’ [...], mas tem como objetivo desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado global de ensino superior, através da aquisição e criação de conhecimento avançado” (Salmi, 2009, p. 17).

Tais características, por sua vez, também compõem, essencialmente, as metodologias dos principais *rankings* internacionais, o que indica que os ranqueamentos estão alinhados a uma determinada concepção de qualidade e excelência, expressa no modelo de UCM. Compreendemos que há vínculos estreitos entre os *rankings* internacionais da educação superior e a concepção/modelo de UCM ou de Excelência, uma vez que a competitividade – cerne da busca pelo selo ou rótulo de excelência acadêmica e científica – é instrumentalizada pelos *rankings*. Assim, esses instrumentos de

avaliação “medem e dão peso às características nas quais as universidades de classe mundial se sobressaem” (Santos, 2015, p. 57).

A emergência do conceito de universidade de classe mundial tem estreita vinculação com a divulgação dos rankings acadêmicos internacionais. Ambos foram rapidamente aceitos no Brasil, apesar das críticas aos rankings por questões técnicas e políticas, questão que não aconteceu com as UCM. A legitimação quase automática deste modelo chama atenção em um país cujas metas para a educação superior deveriam priorizar a inclusão de maior número de alunos na educação superior. A pertinência do modelo UCM sequer é discutida em âmbito nacional, mas, mesmo que as universidades brasileiras obtivessem financiamento de outras fontes (Ciência e Tecnologia), e não somente dos recursos destinados à educação, dificilmente seriam alçadas ao patamar de Universidade de Classe Mundial, principalmente com o corte de gastos decorrentes das políticas governamentais atuais. Nesse cenário, é improvável que esse seja um modelo viável para o país, a curto prazo.

Segundo Thiengo e Bianchetti (2018),

“[...] a concepção de UCM vai tornando-se um modelo global, expressão do aprofundamento da diferenciação da educação superior e rendição ao mercado elevada ao paroxismo, sendo esta uma tendência que ganha força em detrimento da concepção de universidade enquanto espaço de formação” (Thiengo; Bianchetti, 2018, p. 188).

Essa concepção de UCM está intrinsecamente relacionada à perspectiva da Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE). Tal agenda parte do princípio de que as políticas nacionais são, em essência, pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por instâncias multilaterais, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial.

Alguns autores falam sobre essa agenda com diferentes denominações e visões. Dale (2004) a nomeia de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Akkari (2011) a de-

nomina de internacionalização das políticas educacionais; posteriormente, passou a tratá-la como agenda internacional para a educação.

Segundo Dale (2004), a concepção de globalização da AGEE é de um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.

O conceito de AGEE mostra como é que uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais. Lobo (2021) afirma que, por meio de pressões econômicas e políticas globais, impõe-se a necessidade de adesão a esses princípios e os estados respondem a essas pressões reformando as suas agendas, porque as ligações entre as mudanças na economia mundial, e as mudanças na política e na prática educativa, estão postas.

Assim, as agendas nacionais para a educação são formadas sob forças supranacionais. Essas forças exercem influência sobre o Estado e o seu modo de governação educacional, não somente no estabelecimento das políticas educativas e da determinação dos conteúdos, ou da política curricular, mas, também, na associação do financiamento e da regulação na provisão da educação.

Destaca-se que as agendas têm especificidades locais e não repercutem em todos os Estados nações da mesma forma. Além do mais, e “[...] isto é crucial, o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controlo do estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se” (Dale, 2004, p. 440).

Nota-se, com isso, que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, com os avanços da globalização impulsionados pelas TICs nos moldes dos ideais neoliberais, a educação, a produção do conhecimento e as instituições de educação superior, acompanharam e se moldaram a essas transformações. Isso aponta

para uma necessidade de superação da forma de Estado atual (neoliberal) e suas sérias consequências econômicas, sociais e políticas.

## Considerações finais

A internacionalização é uma dimensão que acompanha o desenvolvimento da educação superior, embora sofra uma reconfiguração em momentos históricos, tendo como fundamento a concepção de estado e de mundo. Nesse sentido, as mudanças que ocorrem na sociedade propiciam novos desafios e mudanças para educação superior e para a internacionalização desta.

Na atualidade, a tônica da internacionalização é a do mundo globalizado e de políticas neoliberais, com redução do papel do estado no financiamento dessas políticas. Nesse contexto, a mercantilização da educação assume função primordial, e a ideia de internacionalização enquanto uma rede de solidariedade e desenvolvimento cooperativo entre os países perde espaço, para uma internacionalização mais competitiva, que estimula a hierarquização das universidades e dos Programas de Pós-Graduação.

No Brasil, o atual Programa Institucional de Internacionalização – Capes Print sintetiza essa nova tendência da pós-graduação brasileira. Elaborado tendo como referência o conceito de excelência das Universidades de Classe Mundial disseminados pelos organismos internacionais – entre eles, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) –, objetiva criar universidades de pesquisa internacionalizada capazes de produzir conhecimentos que possibilitem aos países competirem no mercado global.

Os dados concernentes ao Capes Print indicam que este foi implantado no Brasil em um contexto de ajuste fiscal e cortes em todo o campo educacional e, em particular, no financiamento da pesquisa e das bolsas de pós-graduação, que viu o número de bolsas ser reduzido ao mínimo, e a competição entre

as universidades, para participarem de um programa com financiamento para a internacionalização, aumentadas ao máximo. Dessa forma, o Capes Print não tem contribuído para consolidar o conceito de internacionalização solidária entre as instituições e entre os Programas de Pós-graduação, pelo contrário, a sua execução tem aprofundado, cada vez mais, as assimetrias, e contribuído para a formação de uma universidade de elite baseada em parâmetros de excelência e de produtividade.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, M. L. N. de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privadomercantil. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, Campinas, v. 1 n. 1 p. 86-102, jul./set. 2015.
- AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação: A cooperação acadêmica internacional: recurso estratégico para transformação da educação superior. *In*: CASTRO; A. M. D. A.; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Políticas de Expansão da Educação Superior**: dimensões, cenários e perspectivas. Natal, EDUFRRN. 2015a, p. 139-156.
- AIGNER, J. S.; NELSON, P.; STIMPFL, J. R. **Internationalizing the University**: making it work. Springfield: CBIS Federal, 1992.
- BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES - PrInt**. Ministério da Educação. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BRASIL. **A internacionalização nas Universidades Brasileiras**: Resultados do Questionário aplicado pela CAPES. Ministério da Educação. Brasília: Diretoria de Relações Internacionais/CAPES, 2017. 51 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. **Edital n. 41/2017 - Programa Institucional de Internacionalização - CAPES-PrInt**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, out. 2012.
- DAVIES, J. L. Developing a Strategy for Internationalization in Universities: Towards a Conceptual Framework. *In*: KLASEK, C. (Ed.). **Bridges to the Future**: Strategies for Internationalizing Higher Education. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992, p.177-189.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a 312 educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio. 2023.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: a sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: casa do Psicólogo, 1. Ed. 2005.
- FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As Reformas da Educação Superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.
- JOHNSTON, J.; EDELSTEIN, R. **Beyond Borders**: Profiles in international education. Washington, DC: Association of American Colleges and American Assembly Collegiate, 1993.
- KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. **CBIE Research n.7** - Canadian Bureau for International Education, 1994.
- KNIGHT, J. **A time of turbulence and transformation for internationalization** (Research Monograph, No. 14). Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1999.

- KNIGHT, J. **Updating the definition of internationalization**. International Higher Education. p. 2-3, 2003.
- KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Eds.). **Internationalization of higher education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.
- KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Toronto: Sense Publishers/University of Toronto, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347784517\\_Higher\\_Education\\_in\\_Turmoil\\_The\\_Changing\\_World\\_of\\_Internationalization](https://www.researchgate.net/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization). Acesso em: 30 de ago. 2023.
- MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017.
- MAUÉS, O. C.; GUIMARÃES, A. R. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 307-328, maio/ago. 2019.
- MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 35-170.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.
- MOROSINI, M. C.; NEZ, E. Programa Institucional de Internacionalização (Print): análises frente a uma pandemia. **Debates em Educação**, v.12, n. 28, p.77-94, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p77-94>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- OLIVEIRA, C. S. **A internacionalização do Ensino Superior no Brasil por meio da ação da Capes: a cocriação do programa CAPES-PrInt**. 233 f. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília. Brasília, 2019.
- OLIVEIRA, L. M. da C. F.; CASTRO; A. M. D. C. **Internacionalização da Educação Superior: a mobilidade estudantil na pós-graduação brasileira**. 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LarissaMariaDaCostaFernandesOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2023.
- OLIVEIRA, L. M. da C. F. **A política de internacionalização da pós-graduação brasileira: um estudo em programas de educação da região nordeste**. 279 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2021.
- PEIXOTO, M. do C. de L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. Xamã: São Paulo, 2010. p. 29-35. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. dos R. S. (Orgs). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. Xamã: São Paulo, 2010.
- PONTES, L. B. **O Ciência Sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia: perspectivas entre a internacionalização da educação superior e a política de ciência, tecnologia e inovação**. 155 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol (Banco Mundial), 2009.
- SANTOS, S.M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 344 f. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, J. S. da. **Internacionalização da Educação Superior: um estudo da mobilidade em cursos de graduação da UFRN no âmbito do programa Ciência sem Fronteiras (2012-2014)**. 186 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- TEIXEIRA, L. I. L.; SOARES, M. E.; OLIVEIRA JÚNIOR, M. A. C.; BARROSO, E. dos S. S.; RODRIGUES, M. do S. de S. Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de Ensino Superior no Ceará. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação 70 Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4820>. Acesso em: 21 de ago. 2023.
- THIENGO, L.; BIANCHETTI, L. Universidades de Classe Mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais. **Rev. Educ. Pers-**

**pec.** Viçosa, MG v.9 n.1 p. 241-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7055>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

WARNER, G. Internationalization Models and the Role of University. **International Education Magazine**. p. 21, 1992.

*Recebido em: 15/09/2023*  
*Aprovado em: 22/12/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# NEM LÁ NEM CÁ: NA ENCRUZILHADA DAS INTERNACIONALIZAÇÕES

*Martha Maria Prata-Linhares\**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

<https://orcid.org/0000-0003-0114-3532>

*Daniele Campos Botelho*

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

<https://orcid.org/0000-0002-5064-1581>

*Isadora Maria Oliveira Tristão*

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro*

<https://orcid.org/0000-0003-2112-1760>

## RESUMO

Este artigo aborda as políticas de internacionalização na formação docente no Brasil, examinando programas de cooperação internacional. Ele debate perspectivas adotadas na internacionalização da educação no contexto brasileiro, destacando a necessidade de equilibrar abordagens econômicas e socioculturais. Com isso, questiona a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e aponta a falta de editais de internacionalização com países sul-americanos, em contraste com as iniciativas regionais do Mercosul. Nas considerações finais são oferecidas sugestões para futuros debates, enfatizando a importância de fortalecer tanto as relações entre países sul-sul quanto as relações norte-sul, e destacando a formação para a cidadania global e o respeito à diversidade e ao multiculturalismo.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Política da educação; Integração educativa internacional; Internacionalização da educação.

## ABSTRACT

### NEITHER NOTHING NOR EVERYTHING: AT THE INTERNATIONALIZATIONS' CROSSROADS

This paper approaches internationalization policies in teacher education in Brazil, analyzing international cooperation programs. It discusses the understandings adopted in educational internationalization in the Brazilian context, highlighting the demand for balancing economic and sociocultural perspectives. This way,

---

\* Professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação (PUC/SP). Líder do Grupo de Pesquisa Forproca. Co-coordenadora da rede IRN/WERA Globalization and Teacher Education in The Brics Countries: the positioning of research and practice, promotion of integration of university-school systems. E-mail: [martha.prata@gmail.com](mailto:martha.prata@gmail.com)

\*\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFTM). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura digital e Aprendizagem - Forproca. Email: [daniele.dx@hotmail.com](mailto:daniele.dx@hotmail.com)

\*\*\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFTM). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura digital e Aprendizagem - Forproca. Email: [isadora.tristao14@gmail.com](mailto:isadora.tristao14@gmail.com)

it questions the influence of international organizations such as the World Bank. It indicates the lack of selective processes for internationalization among South American countries, unlike Mercosur's regional initiatives. In the final considerations, we suggest themes for future debates and emphasize the importance of strengthening relations between south-south and north-south countries, highlighting education for global citizenship and respect for diversity and multiculturalism.

**Keywords:** Teacher education; Educational policy; International cooperation education; Internationalization of education.

## RESUMEN

### NI ALLÍ NI AQUÍ: EN LA ENCRUCIJADA DE LAS INTERNACIONALIZACIONES

Este artículo aborda las políticas de internacionalización en la formación docente en Brasil, examinando programas de cooperación internacional. Debatimos las perspectivas adoptadas en la internacionalización de la educación en el contexto brasileño, destacando la necesidad de equilibrar enfoques económicos y socioculturales. Con esto, cuestionamos la influencia de organismos internacionales, como el Banco Mundial, y señala la falta de convocatorias de internacionalización con países sudamericanos, en contraste con las iniciativas regionales del Mercosur. En las consideraciones finales, se ofrecen sugerencias para futuros debates, enfatizando la importancia de fortalecer tanto las relaciones entre países del sur como las relaciones norte-sur, y resaltando la formación para la ciudadanía global y el respeto a la diversidad y multiculturalismo.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Políticas educativas; Cooperación internacional; Internacionalización de la educación.

## Introdução<sup>1</sup>

Na era da crescente interconexão global, impulsionada pela cultura digital e as tecnologias digitais que continuamente trazem novas comodidades para nossa vida social, a internacionalização emerge como um movimento de fortalecimento dos processos de globalização. Esta dinâmica transcende para o campo educacional, adquirindo maior relevância a partir da década de 1990, quando as discussões sobre a internacionalização da educação superior passam a ocupar o centro do palco global (Morosini, 2006), intensificando a ideia de uma sociedade global do conhecimento (Zgaga, 2015).

Um importante marco no processo de internacionalização do ensino superior ocorreu

com a assinatura do Tratado de Bolonha em 1999, envolvendo 29 países europeus. Este tratado, impulsionado por razões financeiras, visava fortalecer a competitividade econômica da União Europeia e tornar o ensino superior mais atrativo na Europa. Isso levou à criação de um sistema de ensino superior que promoveu a mobilidade de estudantes, professores e trabalhadores, mantendo padrões elevados de qualidade e equivalência de créditos (Marques; Agustí, 2012).

A União Europeia reconheceu a importância da educação e da possibilidade de mobilidade estudantil para uma melhoria na qualidade de vida dos cidadãos e sua posição global. Com isso, o Tratado de Bolonha foi lançado visando preparar os estudantes para a sociedade ba-

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Angélica Ramacciotti Monteiro.

seada no conhecimento, e tentando também atrair estudantes de todo o mundo (Bianchetti; Magalhães, 2015). O Espaço Europeu de Educação Superior foi criado para unificar práticas acadêmicas, incentivando a mobilidade e a integração regional. Isso impulsionou uma estratégia complexa de internacionalização do ensino superior, que alcançou sucesso parcial devido à sua evolução constante (Marques; Agustí, 2012).

Segundo Arana, Pereira e Peres (2021), é a partir dos anos 2000 que, na América Latina, ganham força ações de cooperação internacional entre universidades, como desenvolvimento de pesquisas em conjunto entre instituições de ensino, promoção de intercâmbio de docentes e constituição de redes como a Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Iaces) e União das Universidades da América Latina e do Caribe (Udual) – embora factualmente a internacionalização da educação superior na América Latina tenham dado seus primeiros passos na década de 1950, quando famílias da elite social enviaram seus filhos para estudar em países estrangeiros, principalmente na Europa.

Para melhor compreender os desdobramentos do processo de internacionalização no campo educacional, é preciso preliminarmente definir o vocábulo. Ainda que as ideias de intercâmbio, mobilidade estudantil, e redes internacionais de cooperação acadêmica possam participar do entendimento do que vem a ser internacionalização, elas não esgotam o termo. Com a variedade de conceitos e perspectivas que orbitam o tema da internacionalização, não se verifica consenso estabelecido na literatura para sua definição. Vale dizer, ainda, que o vocábulo traz consigo complexidades e particularidades a depender da corrente teórica adotada, o que pode gerar mal-entendidos quando os aportes teóricos empregados não estão claros.

Abrimos, então, a tarefa de conceituar o termo internacionalização, com a definição dada por Knight (2020). A autora elucida internacionalização como um importante “pro-

cesso de mudança” evolutivo e multifacetado, que impacta e molda a educação superior na medida em que esta se transforma e é transformada para adaptar-se aos novos desafios do século XXI. Nesse sentido, Knight (2020, p. 24) define internacionalização no campo educacional como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global, nas finalidades, nas funções ou na oferta de instituições ou sistemas de educação pós-secundária”, em que as dimensões “internacional”, “intercultural” e “global” traduzem a amplitude marcante do processo de internacionalização que se faz necessário salientar. Já as palavras “finalidades”, “funções” e “oferta” foram escolhidas pela autora para destacar a relação da internacionalização com a educação geral, o sistema de ensino nacional e programas de educação em uma dada nação.

A princípio, essa definição aponta um caminho para o discernimento almejado. Todavia, Knight (2020) reconhece que há muito mais em jogo quando se discute internacionalização e declara que essa definição busca propositalmente ser neutra por empenhar-se em descrever objetivamente um fenômeno que é universal.

No contexto da discussão que elaboramos neste trabalho, a internacionalização da educação superior é vista como um processo que envolve uma série de atividades internacionais, como a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, parcerias e projetos internacionais, e o desenvolvimento de programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa com dimensões internacionais (Knight, 2004; Barbosa; Neves, 2020). A conceituação ainda é reforçada por Wit *et al.* (2015, p. 29) ao discutir sobre uma dimensão intencional deste processo:

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta da educação pós-secundária, a fim de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e também de contribuir de forma significativa para a sociedade (Wit *et al.*, 2015, p. 29, tradução nossa).

Knight (2018, p. 103) analisa que a necessidade de uma definição surge com a intenção de descrever um fenômeno universal, porém, sujeito a diferentes propósitos e resultados de acordo com os indivíduos interessados e com contexto específico. Assim, destacamos a ênfase no aspecto intencional da internacionalização, o qual permite direcionar a atenção para as políticas, ações institucionais e estratégias voltadas a essa finalidade.

Ao analisar as características da internacionalização, tanto no passado quanto na atualidade, é possível discernir a evolução do processo de internacionalização no ensino superior ao longo do tempo (Barbosa; Neves, 2020). Conforme elucidado por Knight e Wit (2018), a internacionalização do ensino superior era concebida no passado principalmente como cooperação internacional, intercâmbio estudantil, estudos no exterior, parcerias de pesquisa, cooperação entre duas nações, educação multicultural, entre outros elementos afins. Contudo, nos dias atuais, a internacionalização é abordada em temas mais amplos e, em alguns casos, até mesmo conflitantes. Dentre esses temas, podemos citar a globalização, a regionalização, as classificações globais, a aquisição de habilidades internacionais, as duplas titulações, a cooperação internacional, as redes de pesquisa, as universidades virtuais, os conglomerados educacionais, a criação de campo internacionais, dentre outras práticas que se alinham a este contexto.

Faz-se necessário, então, encaminhar a problemática da discussão para reconhecer que esse fenômeno adquire diferentes sentidos, propósitos e impactos a depender das partes interessadas. Apontaremos essas questões logo mais adiante.

Este trabalho propõe-se a debater, no cenário educacional brasileiro, estratégias e perspectivas adotadas na internacionalização na área da educação. Para isso, dividimos o texto em cinco seções. Na primeira, a *Introdução*, contextualizamos o tema. Na segunda seção, intitulada *Educação Superior e Internacionali-*

*zações: perspectivas norte e sul e o Brasil nesse contexto*, apresentamos perspectivas e possibilidades de internacionalizações, problematizando os interesses políticos e econômicos que as sustentam, e marcando a pluralidade do fenômeno discutido. *As políticas de internacionalização no campo de formação docente no Brasil* é a terceira seção e nela direcionamos o debate para o campo de investigação científica Formação de Professores, apresentando o panorama brasileiro de políticas e programas voltados para uma formação docente internacionalizada. Na quarta seção, *Percepções sobre a internacionalização da educação no Brasil: cidadania global, um horizonte a perseguir*, analisamos o levantamento de uma pesquisa anteriormente realizada e alguns dados cedidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Na quinta e última seção, *Nem oito nem oitenta: um caminho pelo meio como alternativa para superar fronteiras*, apresentamos nossas considerações finais, trazendo sugestões de temas para a continuidade do debate e defendendo uma internacionalização da educação superior ponderada pela divulgação e pelo desenvolvimento científico, capaz de fortalecer tanto as relações sul-sul quanto as relações norte-sul, desde que seu propósito final esteja em consonância com dois princípios: a formação de uma cidadania global e o respeito ao multiculturalismo e à diversidade.

## Educação Superior e Internacionalizações: perspectivas norte e sul e o Brasil nesse contexto

Conforme já mencionado, a internacionalização da educação é um processo complexo, cuja concepção depende dos interesses das partes envolvidas. A epistemologia adotada na compreensão do fenômeno é determinante

para analisar os sentidos, práticas e resultados atribuídos à internacionalização.

Em análise à constituição histórica das relações de poder das nações no mundo, reconhece-se um cenário global profundamente estratificado em matéria de recursos econômicos e, conseqüentemente, detenção de conhecimentos científicos e tecnológicos. A fim de nomear e caracterizar a conjuntura socioeconômica internacional, a ciência geopolítica define terminologias como *Países de Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos* e *Países desenvolvidos e Países em Desenvolvimento*. Mais atualizadas presentemente, essas terminologias foram substituídas pela divisão *Países do norte e Países do sul*.

A divisão entre os países do norte e os países do sul é uma expressão da disparidade de poder, recursos e influência que permeia o cenário internacional. Países do hemisfério norte muitas vezes ditam as agendas globais, moldando as políticas. Isso pode refletir diretamente nas estratégias educacionais adotadas, influenciando o currículo escolar, os métodos de ensino e os objetivos da educação em geral. Contudo, “o sul” não é passivo em relação a essa dinâmica: muitos países do sul desenvolvem suas próprias abordagens educacionais, de forma a questionar, criticar e (re)pensar os modelos globalmente dominantes (Oliveira, 2018).

Portanto, a compreensão das dinâmicas entre norte e sul é fundamental para avaliar as tendências na educação e suas implicações políticas (Morosini; Dalla Corte; Guilherme, 2017). De acordo com os autores, no Brasil, a internacionalização do ensino superior é recente e concentra-se principalmente em práticas de mobilidade acadêmica e bolsas financiadas por órgãos nacionais, como a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No entanto, essa mobilidade priorizou tradicionalmente países europeus e norte-americanos (Pontes Júnior; Abreu; Pereira Neto, 2023). É importante ressaltar, conforme já investigaram Miranda e Stallivieri (2017), a escassez de uma direção governamental unis-

sona na forma de política pública nacional para a internacionalização da Educação Superior no Brasil. Segundo os autores, o tema é conduzido, por vezes, pelas próprias universidades brasileiras, em um esforço de desenvolver projetos de colaboração internacional em pesquisas e intercâmbio de estudantes, porém de forma nem sempre articulada.

Recentemente, houve um aumento na concessão de bolsas para outras regiões, como África, Ásia, América do Sul e Oceania (Pontes Júnior; Abreu; Pereira Neto, 2023). Contudo, a mobilidade internacional na América Latina continua dependente das relações norte-sul e carece de estratégias sólidas de internacionalização (Pinto; Larrechea, 2018). Vale lembrar que o cerne da internacionalização não reside na mobilidade internacional, mas em como essa mobilidade pode ser explorada para aprimorar os programas de estudo e as experiências de aprendizado, em benefício de todos (Wit; Hunter, 2015). A internacionalização no ensino superior não deve ser encarada como um objetivo final, mas sim como uma abordagem estratégica destinada a aprimorar a educação acadêmica, promover a disseminação do conhecimento e servir como um veículo para a aproximação entre culturas, dentro do contexto de uma cidadania ativa, solidária e global (Gacel-Ávila, 2006).

Valores humanistas, como respeito à diversidade cultural, solidariedade e participação cívica, são fundamentais para uma internacionalização significativa (Cachapuz, 2020). Esses valores estão alinhados com os princípios da Unesco (2009) que também abrangem demandas como a facilitação da interlocução entre culturas e o estímulo ao desenvolvimento econômico (Morosini; Dalla Corte, 2018).

A mobilidade acadêmica em países do sul, incluindo o Brasil, está ligada aos fluxos migratórios contemporâneos e à integração regional (Sena, 2013). No entanto, as políticas de internacionalização ainda são influenciadas pelos países do norte (Pontes Júnior; Abreu; Pereira Neto). Autores como Sena (2013),



Tavares (2016) e Knight (2018) enfatizam a importância de uma abordagem horizontal na internacionalização, em contraposição à relação histórica vertical norte-sul.

Sob a perspectiva de países emergentes, fundamentamos a importância de conceber e valorizar múltiplas culturas, além de reconhecer as diferenças intrínsecas entre sociedades do nosso planeta (Sena, 2013; Dalla Corte, 2017). Assim, emerge uma conscientização crítica sobre a persistência do “colonialismo” nas relações globais, em que os países do norte historicamente exerceram poder e influência sobre os países do sul. Essa dinâmica desigual foi muitas vezes marcada por relações historicamente construídas na exploração econômica e cultural, impondo uma visão unidimensional do conhecimento e da civilização.

Não analisamos, no entanto, a necessidade de um pensamento decolonial associado à ideia de rompimento com as políticas de internacionalização pensadas pelos países do norte. Reiteramos a desconstrução do colonialismo intelectual e cultural, permitindo que as epistemologias dos países do hemisfério sul também contribuam para a construção de conhecimento global. De acordo com Dalla Corte (2017), Sena (2013) e Tavares (2016), as estratégias de internacionalização no século XXI estão ancoradas na concepção de horizontalidade entre os países do sul, em contraposição à verticalidade histórica da relação norte-sul.

Corroboramos com Knight (2018, p. 64) ao pensar a internacionalização como um “processo de mudança” que tem em seu cerne perspectivas e anseios das instituições educacionais e não pode acontecer de forma “genérica”. Portanto, a adoção indiscriminada de modelos de internacionalização, desconsiderando os contextos locais, configura-se como um reforço da relação hegemônica a ser superada.

Pensando na perspectiva da internacionalização da educação superior brasileira na área de Educação, e mais precisamente, para a formação de professores, encaminhamos o debate para as questões das políticas educacionais

para a formação de professores no Brasil e as práticas de internacionalização nesse campo.

## As políticas de internacionalização no campo de formação docente no Brasil

No Brasil, a mobilidade enquanto prática de internacionalização da maioria dos estudantes é financiada por meio de editais, acordos e organizações, tanto públicas quanto privadas, de apoio à graduação e pós-graduação. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm o papel fundamental de serem construídas e pensadas como espaços de produção e divulgação do conhecimento científico-acadêmico, fundamentadas na valorização e contribuição para pesquisas internacionais e a mobilidade internacional de acadêmicos (Costa; Canen, 2022). Nesse contexto, emergem perspectivas que impulsionam as políticas públicas de educação em nível nacional que se afastam de fundamentos puramente econômicos e políticos, e mostram-se mais com objetivos sociais e educacionais (Knight; Wit, 2018).

De acordo com Costa e Canen (2022), é responsabilidade das IES o fortalecimento da comunidade científica e da pesquisa brasileira, em detrimento de uma valorização exclusiva da mobilidade acadêmica internacional em si, sob pretextos econômicos e políticos. Isso não significa que fomentar a mobilidade internacional nessa visão não seja um benefício. Entretanto, corroboramos com Knight e Wit (2018) quando dizem que deve haver um equilíbrio com as motivações sociais/culturais dos estudantes e acadêmicos. Lembramos que a internacionalização tem potencial para contribuir com a valorização da diversidade ao criar um ambiente universitário que promove a colaboração entre diferentes pessoas, culturas e idiomas, tornando-a global.

O primeiro projeto de Cooperação Internacional da Capes já completa 44 anos e com resultados de uma trajetória de sucesso entre

Brasil e França. Em informativo publicado em 2023 (Capes, 2023), foram contabilizados 77 acordos com diversas universidades, sendo 37 com projetos ativos, e mais de 1,3 mil pesquisadores brasileiros em cerca de 450 diferentes projetos de pesquisa.

Sob uma perspectiva socioeconômica, podemos avaliar a influência do Banco Mundial nos processos de reformas educacionais brasileiras vivenciadas desde os anos de 1990, mudando os rumos das políticas públicas educacionais adotadas nacionalmente (Mota Junior; Maués, 2014). Organismos como o Banco Mundial, Unesco, a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais em países periféricos desde o final do século XX.

Deste modo, o Banco Mundial analisa a internacionalização educacional como um processo essencial para que o Brasil seja inserido em um contexto competitivo mundial (Oliveira; Grike; Todeschini, 2017). Nessa perspectiva, percebemos e alertamos para o perigo de uma abordagem puramente economicista da educação, em que há uma minimização da dimensão crítico-social quando priorizada uma formação de natureza tecnicista voltada para atender às exigências capitalistas globais do século XXI.

Neste contexto, analisamos a internacionalização da educação na formação docente por meio dos Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica fomentados pela Capes e intitulados por ela de programas de capacitação de professores da educação básica pública. Os programas são ação conjunta entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) associados a universidades no exterior.

Os programas adotam duas estratégias: acordos bilaterais e parcerias universitárias entre diferentes países. A primeira está relacionada a projetos conjuntos de pesquisa entre brasileiros e estrangeiros ligados a programas de pós-graduação e a segunda diz

sobre uma aproximação curricular entre as Instituições de Ensino Superior, conectadas por estudantes de graduação, pós-graduação e professores.

Até o momento, a Capes tem impulsionado cinco iniciativas de internacionalização do desenvolvimento docente. Estas incluem: o *Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá*, o *Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda*, o *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)*, o *Mercosul Educacional* e o *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal*.

Conforme o Quadro 1, analisamos que o PDPI, que visa o desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, teve início em 2010, nos Estados Unidos. Inicialmente o número de bolsas era limitado, mas, ao longo dos anos, houve um aumento significativo no número de participantes.

Em 2019, foram lançados programas semelhantes na Irlanda e no Canadá, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional para professores brasileiros. No entanto, a falta de menção a novos editais em cooperação com o Canadá após a pandemia levanta questões sobre a continuidade desses programas.

Embora a expansão dos programas de cooperação internacional pareça uma iniciativa positiva, e com potencial de contribuir com o desenvolvimento profissional de professores brasileiros, é necessário questionar algumas questões. A distribuição das bolsas e critérios de seleção variaram ao longo do tempo, o que pode gerar desigualdades no acesso a essas oportunidades. Além disso, é fundamental que esses programas sejam avaliados criticamente quanto à sua acessibilidade, igualdade de oportunidades e capacidade de adaptação a desafios como a pandemia de Covid-19. A partir dos editais, observamos que pandemia de Co-

vid-19 impactou diretamente o cronograma e a continuidade desses programas, o que levanta a questão da robustez e da adaptabilidade das políticas de cooperação internacional.

**Quadro 1** - Iniciativas Capes de internacionalização do desenvolvimento profissional docente (2019- 2022)

PROGRAMA	PAÍS DE DESTINO	ANO DE CRIAÇÃO	EDITAIS	OBJETIVO*	Nº DE BOLSAS
Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá	Canadá	2019	03/2019 31/2019	Capacitação de professores em efetivo exercício nas escolas públicas brasileiras, visando a aprendizagem do aluno e a gestão de sala de aula.	204 bolsas – 102 para cada edital
Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda	Irlanda	2019	02/2019 43/2022	Capacitação dos profissionais que atuam na docência, na direção, coordenação ou supervisão pedagógica das escolas da rede pública de educação básica, por meio da realização de curso de especialização em educação.	60 bolsas – 30 para cada edital
Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos – (PDPI)	Estados Unidos	2010	52/2010 35/2011 44/2012 39/2013 19/2017 04/2019 30/2019	Capacitação de professores de língua inglesa, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica, oferecendo curso intensivo nos Estados Unidos.	2.601 bolsas. Respectivamente: 20; 50; 540; 540; 479; 486; 486
Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal	Portugal	2022	17/2022	Capacitação de profissionais da educação que atuam na área de alfabetização e que estejam em efetivo exercício nas redes públicas de educação básica, por meio do curso de aperfeiçoamento denominado "Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)", promovido pela Universidade do Porto (FPCEUP) e Instituto Politécnico do Porto (IPP).	100 bolsas em um único edital
<b>Total</b>					<b>2.965 bolsas</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos dados da Capes (2023).

\* Optamos por deixar o termo “capacitação”, em vez de “formação”, pois é o termo usado pela Capes

Um outro ponto que chamamos atenção é o fato da Capes não ter editais de internacionalização com os países da América do Sul. Nesse espaço, observamos iniciativas de integração

regional promovidas pelo Setor Educacional do Mercosul (SEM), cujo propósito é criar um espaço educacional compartilhado que conecte a educação com a integração dos países

membros. Sua missão é articular políticas que unam a educação e a integração do Mercosul, promovendo mobilidade, intercâmbio e uma identidade regional. O objetivo principal é “alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito pela diversidade cultural dos povos da região” (Mercosul Universitário, 2015, p. 27).

Como levantado anteriormente, o cenário educacional evidencia a urgência de se pensar políticas públicas para este campo, envolvendo, assim, a Formação Continuada de Professores (Dri; Silva, 2019). Em novembro de 2011, foi estabelecido um acordo entre a União Europeia e o Setor Educacional do Mercosul, resultando na instituição do Programa de Apoio ao Sistema Educacional do Mercosul (Pasem). O propósito subjacente a este programa consistiu na concepção e implementação de medidas que contribuíssem para o aprimoramento da formação inicial e o desenvolvimento profissional dos docentes na região, com ênfase na elaboração e gestão de políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional docente, no reconhecimento de estudos, na aquisição de competências linguísticas em espanhol e português como línguas estrangeiras, na alfabetização e na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para o ensino e aprendizagem, bem como no fortalecimento dos laços institucionais (Dri; Silva, 2019).

Apesar do encerramento do Pasem em 2016, o plano de ação do SEM entre 2016-2020 demonstra influência do acordo anterior no estabelecimento de políticas educacionais: estágios de intercâmbio entre professores dos países envolvidos no programa; concurso de experiências inovadoras; subvenções a redes; pesquisas e estudos sobre formação docente; e seminários regionais, fatos que evidenciam como a formação continuada tem se tornado elemento central na agenda das políticas internacionais e regionais para a educação (Dri; Silva, 2019).

De acordo com a o “Documento Convocatório de Equipes Conteudistas para o Desenvolvimento de Curso Formativo sobre Cidadania Regional nas Condições Gerais do Mercosul”, publicado no site da Capes em março de 2022:

Esta proposta surge como forma de contribuir a um dos objetivos do Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2016-2020: “Gerar e disseminar conhecimentos, experiências e informações nacionais e regionais de interesse geral para os países participantes.” Também nasce da convicção de que a construção da região requer uma tarefa pedagógica que atribui centralidade ao papel do professor (PASEM; 2015). Com a melhoria da qualidade educacional como horizonte, é lançada a primeira proposta formativa organizada da CA-FD sobre o tema da cidadania regional (Mercosul, 2023, p. 1, tradução nossa).

Observamos que as políticas de Formação Continuada de Professores formuladas pelo Setor Educacional do Mercosul se apresentam como ações de facilitação do acesso de docentes a possibilidades de desenvolvimento profissional com qualidade, em conformidade com uma agenda internacional.

Em um contexto no qual as políticas de formação de professores ganham maior amplitude, identificamos, a partir da análise dos Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica, contribuições positivas para o desenvolvimento profissional: vislumbra-se ampliação dos horizontes práticos docentes, possibilitando novas perspectivas para lidar com os desafios educacionais.

Neste contexto de políticas de internacionalização no campo de formação docente no Brasil, é importante considerar as motivações subjacentes a essas iniciativas. Embora a expansão dos programas de cooperação internacional pareça positiva, como já mencionado, ela levanta questões importantes sobre igualdade de acesso e adaptação a desafios como a pandemia de Covid-19. Além disso, a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na orientação das políticas educacionais do país deve ser vista com cautela,

pois pode resultar em abordagens puramente economicistas que negligenciam dimensões crítico-sociais da educação. Além disso, a falta de editais de internacionalização com países sul-americanos contrasta com iniciativas de integração regional promovidas pelo Setor Educacional do Mercosul, destacando a importância de políticas que considerem a formação continuada de professores como elemento central na agenda educacional. Em resumo, enquanto esses programas têm o potencial de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental abordá-los de forma crítica e reflexiva, considerando seus impactos sociais, econômicos e regionais.

## Percepções sobre a internacionalização da educação no Brasil: cidadania global, um horizonte a perseguir

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado, publicada em 2016, mapeou os dados referentes aos processos de internacionalização fomentados pela Capes no âmbito do desenvolvimento profissional docente, trazendo a relevância dos programas gerenciados pela agência no sentido de garantia de acesso a formações continuadas para professores da educação básica. A participação em programas de formação no exterior exerce um impacto positivo no processo de internacionalização da educação básica. Isso ocorre porque a valorização dos educadores por meio desses cursos resulta em um aumento significativo da confiança e motivação dos educadores (Souza, 2016).

No entanto, compreender a internacionalização da educação não significa apenas reconhecer suas vantagens, mas também enfrentar os desafios que ela apresenta. No trabalho de Souza (2016) identificamos dados coletados e analisados sobre os projetos de internacionalização da Capes até o ano de 2016, nos quais é

possível identificar que a saída para o exterior nos processos de desenvolvimento profissional se concentrou exclusivamente com destino a países do hemisfério norte: Estados Unidos (1.286), Portugal (168), Suíça (101), Inglaterra (99), França (55), Alemanha e Áustria (22).

Assim como Souza (2016), identificamos, também em nossa busca nos dados disponibilizados pela Capes, o estabelecimento de uma relação exclusiva entre Brasil e países do hemisfério norte. Nos editais mais recentes publicados pela agência, a internacionalização no sentido de desenvolvimento profissional docente tem ocorrido nos seguintes países: Estados Unidos, Irlanda, Portugal e Canadá, conforme demonstra a figura 1.

Dessa forma, compreendemos uma dependência excessiva de parcerias com países do norte como um desafio significativo a ser superado, especialmente ao considerar que, os números da mobilidade estudantil são discrepantes, tanto em número de alunos enviados e recebidos, quanto suas destinações. De acordo com os dados divulgados pela Unesco (2023), por meio da plataforma *Global Flow of Tertiary-Level Students*, os números alcançam cerca de 89 mil estudantes enviados para o exterior – sem distinção dos projetos de internacionalização por área; e recebe cerca de 22 mil estudantes. Notamos, no entanto, que ao passo que os brasileiros têm como destinos comuns Argentina, Portugal, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Alemanha, França, Espanha, Reino Unido e Itália (conforme mostra a figura 2), recebemos alto volume de estudantes da Colômbia, Angola, Peru, Paraguai, Bolívia, Guiné Bissau, Argentina, Haiti, Venezuela (conforme mostra a figura 1).

Morosini, Dalla Corte e Guilherme (2017) apontam uma tendência surgida no contexto brasileiro na última década: o princípio de cooperação nos processos de internacionalização educacional, pensando no fortalecimento das instituições latino-americanas com o objetivo de “enfrentar os desafios do desenvolvimento e superar as desigualdades sociais” (Declaração



de Foz do Iguaçu, 2015, p. 343 *apud* Morosini; Dalla Corte; Guilherme, 2017, p. 101). A tendência, entretanto, não se confirma pelos

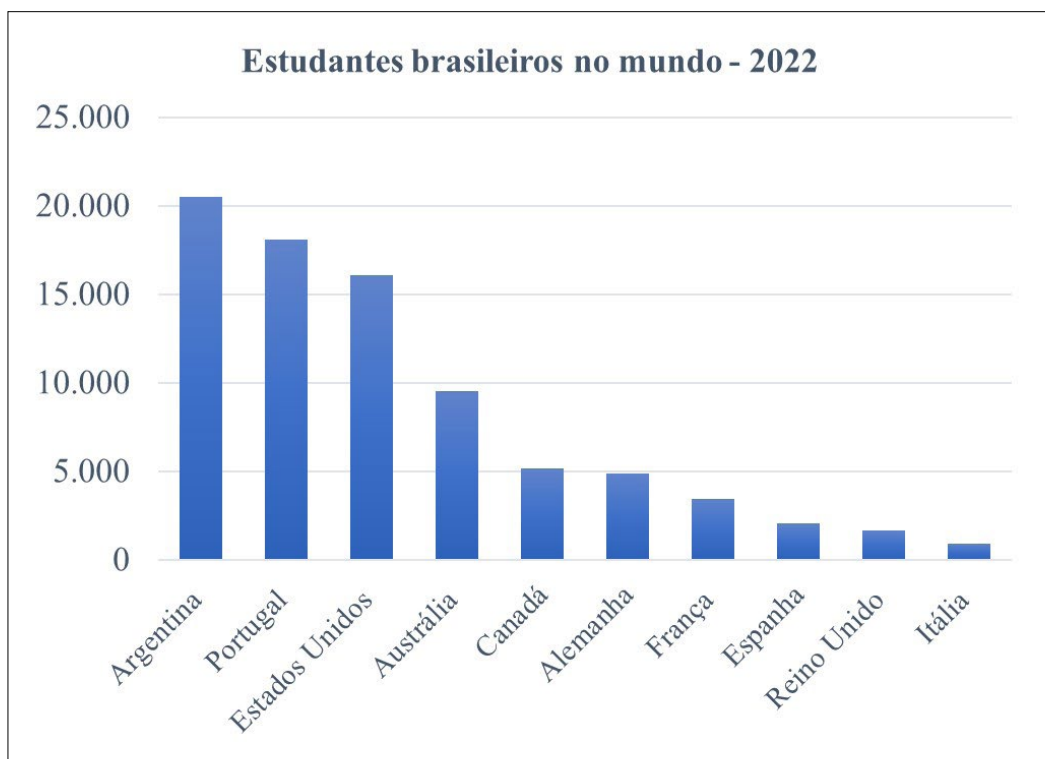
dados da Unesco sobre mobilidade internacional estudantil e programas de cooperação internacional da Capes.

**Figura 1** - Internacionalização fomentada pela Capes – Desenvolvimento Profissional (2019-2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Capes (2023).

**Figura 2** - Destino de estudantes brasileiros nos programas de internacionalização – dados Unesco



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Unesco (2023).

Seguindo a definição de Tarrant, Rubin e Stoner (2014), que compilaram diversas perspectivas, a cidadania global, embora um conceito sujeito a debates e complexidades, normalmente engloba três dimensões centrais amplamente reconhecidas na literatura sobre estudos internacionais. Estas dimensões abrangem: a) responsabilidade social (a preocupação pelo bem-estar coletivo e pelo meio ambiente); b) consciência global (compreensão e valorização das diversidades individuais no mundo e das questões globais); c) engajamento cívico (participação ativa em questões locais, regionais, nacionais e globais).

Podemos analisar a presente questão da seguinte maneira: as constantes mudanças econômicas, políticas e sociais, alavancadas pelo processo de globalização, exigem políticas educacionais de internacionalização que reforcem perspectivas multilaterais. Isso significa o estabelecimento de relações horizontais e equilibradas entre parcerias sul-sul, norte-sul e sul-norte, de modo a fortalecer os vínculos com e entre países semiperiféricos e nações latino-americanas, sem excluir políticas com países do hemisfério norte. Pensamos que, somente assim, neste equilíbrio, estaremos em busca da perspectiva da cidadania global.

**Figura 3** - Estudantes de internacionalização recebidos pelo Brasil em 2022 – dados Unesco



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da Unesco (2023).

## Nem oito nem oitenta: um caminho pelo meio como alternativa para superar fronteiras

Este estudo objetivou analisar o fenômeno da internacionalização no panorama educacional brasileiro, com ênfase nas iniciativas e programas para a internacionalização da formação de professores no Brasil. A discussão remontou

o estabelecimento das primeiras relações de cooperação entre universidades internacionais, marcando os primórdios da internacionalização do ensino superior no mundo, com o Tratado de Bolonha. Encaminhando o enfoque para as relações de internacionalização educacionais na América Latina, temos o surgimento de iniciativas como a Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Iaces) e a União das Universidades da América Latina e do Caribe (Udual) a partir dos anos 2000.

Ao lançarmos o olhar para o campo de investigação científica de Formação de Professores, a partir de dados disponibilizados pela Capes, constatamos que a internacionalização para a formação docente financiada por essas instituições entre os anos de 1998 e 2020 favoreceu majoritariamente a chamada internacionalização norte-sul.

Por outro lado, na última década, no Brasil, fortaleceu-se o discurso por um movimento de internacionalização contrário a este, já analisado por Morosini, Dalla Corte e Guilherme (2017) e debatido por autores como Farias, Oliveira e Peloso (2021) em que a cooperação nos processos de internacionalização educacional devem prezar pelo fortalecimento das instituições latino-americanas com o objetivo de promover justiça social e enfrentamento de desafios comuns aos países do hemisfério sul.

Nesse sentido, ponderamos que a adoção de uma perspectiva para a internacionalização da educação superior no Brasil não deve excluir a outra, ou sobrepô-la: buscar por estratégias de internacionalização que promovam uma relação de horizontalidade, favorecendo cooperação entre nações que compartilham dos mesmos desafios e possam ser equiparadas em termos de desenvolvimento social e econômico não precisa significar o abandono de relações com países que, em lugares econômicos mais privilegiados, possam contribuir com o desenvolvimento e divulgação científicas para o avanço da ciência e da fronteira do conhecimento. Da mesma forma, o fortalecimento de associações com nações que historicamente detêm o poder global, não deve deixar de questionar práticas hegemônicas guiadas por uma lógica eurocentrada.

Afinal, internacionalizar a educação superior de uma nação não deve jamais se reduzir a uma ideia de que “ensina” quem sabe mais e “aprende” quem sabe menos (ou melhor dizendo, o Brasil não envia um pesquisador para aprender lá fora e recebe um pesquisador para nos ensinar aqui dentro). A internacionalização da educação superior deve ser sinônimo de

aprendizagem mútua e pesquisa conjunta. Nesse sentido, a busca pela formação de indivíduos para o exercer de uma cidadania global deve ser imperativo nos esforços pela internacionalização da educação de uma nação. Primar pela construção de relações globais guiadas pelo respeito à diversidade e ao multiculturalismo e a tolerância às diferenças é a palavra de ordem para o triunfo das internacionalizações plurais da educação no mundo.

Dado o exposto, sabemos que existe ainda uma extensa trajetória a ser percorrida rumo ao êxito. Entre os primeiros passos, identificamos a necessidade da ampliação das discussões do tema e seus debates adjacentes. Encorajar a relevância científica da discussão, bem como a divulgação dos resultados, dentro e fora dos espaços acadêmicos, promovendo a conscientização social sobre o que consiste a internacionalização do ensino superior é um empreendimento preliminar.

Temas correlatos, como a educação linguística e a ideia de formação de uma coletividade falante de um idioma comum, devem participar da discussão. Afinal, é sabido que a língua é um fator importante na formação da individualidade dos sujeitos, extrapolando a função de código comunicacional e adquirindo o status de parte constituinte da identidade de cada um. É preciso analisar os impactos e desdobramentos de iniciativas pelo multilinguismo como estratégia para internacionalização.

Olhando para as relações políticas do país no cenário internacional, que estão em constante movimento e geram impactos em escala global, reconhecemos ainda outro tópico que merece atenção para a continuidade da discussão: recentemente, o grupo econômico BRICS, composto até então por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, anunciou sua expansão para o ano de 2024, admitindo Argentina, Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia e Irã. Com a nova formação, esse grupo passa a ser composto por quase metade da população do planeta, compreendendo países do hemisfério norte e hemisfério sul. Assim como outros

movimentos, como a mencionada União Europeia. Essa expansão também é impulsionada por fatores políticos e econômicos. Nesse contexto, surge a indagação: como será a relação desse movimento, permeado por implicações políticas e econômicas, na internacionalização da educação? Esta questão abre caminho para futuras pesquisas e novos debates no cenário acadêmico.<sup>2</sup>

## REFERÊNCIAS

- ARANA, Roberta Soato; PEREIRA, Eliane Nascimento; PERES, Fabiana Frata Furlan. A internacionalização da Educação Superior na América Latina: uma revisão sistemática da literatura. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2431>. Acesso em: 11 set. 2023.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 144-175, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gGxRnkpVnt66mMXyTZKW5hn/?lang=en>. Acesso em: 11 set. 2023.
- BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 20, p. 225-249, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.
- CACHAPUZ, António. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série -Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822020000100103](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100103). Acesso em: 11 set. 2023.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-educacao-basica>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- COSTA, Rejane Pinto; CANEN, Alberto Gabbay. Internationalization of Higher Education Institutions: perceptions of scholars. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 94-115, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8cm4MvrDXXpLXRYSD6FtFbm/?lang=en>. Acesso em: 11 set. 2023.
- DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023>. Acesso em: 11 set. 2023.
- DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira; SILVA, Luciana Leandro da. Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL. **Acta Educ.**, Maringá, v. 41, e44930, jan. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303360435039/html/>. Acesso em: 11 set. 2023.
- FARIAS, Nilson de; OLIVEIRA, Marlize Rubin; PELOSO, Franciele Clara. Internacionalização da Educação Superior: olhares do Sul. **Revista NuestrAmérica**, v. 9, n. 17, e6225044, 2021, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551968077018/html/>. Acesso em: 11 set. 2023.
- GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La dimensión internacional de las universidades**: contexto, procesos, estrategias. Guadalajara: México, Universidad de Guadalajara, 2006.
- KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2004. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 11 set. 2023.
- KNIGHT, Jane. The international university: models and muddles. In: BARNETT, Ronald; PETERS, Michael Adrian (eds.). **The idea of the university**: contemporary perspectives. New York, Brussel: Peter Lang, 2018. p. 99-118.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001 e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, Jane; WIT, Hans de. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, n. 95, p. 2-4, 2018. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10715>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARQUES, Maria Inês Corrêa; AGUSTÍ, María Sanches. Processo de Bolonha: reforma e gestão universitária para a internacionalização da educação superior na união europeia. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/524/426>. Acesso em: 11 set. 2023.

MERCOSUL. **Mercosul Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/#:~:text=A%20miss%C3%A3o%20do%20Setor%20Educativo%20do%20MERCOSUL%20%C3%A9,respeito%20pela%20diversidade%20cultural%20dos%20povos%20da%20regi%C3%A3o>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MERCOSUL UNIVERSITÁRIO. **Mercosul: estruturas e agendas**. Montevideu: Mercosul, 2015. Disponível em: <https://www.mercosur.int/documento/mercosul-universitario/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 589-613, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FfQJt8nwQntkkGjDYFz4xbv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSjy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel; GUILHERME, Alexandre. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. **Creative Education**, 8, p. 95-113, 2017. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=73540>. Acesso em: 11 set. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil.

**Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 11 set. 2023.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaídes Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 11 set. 2023.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; GRIKE, Fabiane; TODESCHINI, Isabela. Internacionalização da educação superior uma análise dos Programas de Cooperação Internacional – CAPES. **Revista Espacios**, v. 38, n. 10, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p17.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

OLIVEIRA, Paula Souza de. **Internacionalização da educação superior: um estudo de caso em instituições públicas de ensino superior do Estado da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, 23, n. 3, p. 718-735, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/?lang=p>. Acesso em: 08 set 2023.

PONTES JÚNIOR, Jose Airton de Freitas; ABREU, Mariana Cristina Alves de; PEREIRA NETO, Francisco Edmar. The internationalization of Higher Education of Brazil in the Education area (1998-2020). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8pQfMTrR8GrRVLtbPGsw8kN/?lang=en>. Acesso em: 11 set. 2023.

SENA, Andrelina Pimentel de. **Internacionalização da educação e formação de capital humano e cultural: Estudos com alunos intercambistas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.

SOUZA, Marcel Garcia de. **O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto



Alegre, 2016.

TARRANT, Michael A.; RUBIN, Donald L.; STONER, Lee. The added value of study abroad: fostering a global citizenry. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 2, p. 141-161, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315313497589>. Acesso em: 13 set. 2023.

TAVARES, Marcelo. **Internacionalização da educação superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Mundial Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009.

UNESCO. Institute for Statistics. **Global Flow of Tertiary-Level Students**. 2023. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 13 set. 2023.

WIT, Hans de; HUNTER, Fiona. The future of internationalization of higher education. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, out. 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073>. Acesso em: 11 set. 2023.

WIT, Hans de; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLACK, Eva. **The internationalization of higher education**. Bruxelas: European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015.

ZGAGA, Pavel. A sociedade do conhecimento global: conflito entre a razão instrumental e a fundamentada? **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, 27 jul. 2015. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-sociedade-do-conhecimento-global-conflito-entre-a-razao-instrumental-e-a-fundamentada>. Acesso em: 11 set. 2023.

*Recebido em: 10/11/2023  
Aprovado em: 21/12/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PRÁTICAS LOCAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: GESTÃO FINANCEIRA E SOCIOPOLÍTICA DO PROGRAMA CAPES-PRINT

*Daniela Alves de Alves\**

*Universidade Federal de Viçosa*  
<https://orcid.org/0000-0003-4614-8687>

*Victor Luiz Alves Mourão\*\**

*Universidade Federal de Viçosa*  
<https://orcid.org/0000-0003-2770-721X>

## RESUMO

O presente trabalho visa apresentar, a partir de uma perspectiva crítica, uma análise sobre o Programa Capes-PrInt, política que busca promover a institucionalização da internacionalização em universidades brasileiras. Para tal utilizamos metodologia qualitativa, que envolve análise documental e a realização de entrevistas com membros do comitê gestor de quatro universidades brasileiras partícipes do programa. Como resultado indicamos que a internacionalização se mostra como atributo altamente legítimo de avaliação da qualidade da produção acadêmica, funcionando como ponto central de definição referente a alocação de recursos científicos. O Programa Capes-PrInt vem promovendo uma dinâmica institucional que envolve a descentralização da gestão de recursos científicos aliada a sua concentração em universidades, programas e grupos de pesquisa estabelecidos, promovendo sua consolidação em detrimento de grupos com perfis menos internacionalizados ou com vinculações regionais e locais.

**Palavras-chave:** Internacionalização dos Conhecimentos; Políticas Públicas; Ciência e Tecnologia.

## ABSTRACT

### LOCAL PRACTICES OF INTERNATIONALIZATION: CAPES-PRINT PROGRAM'S FINANCIAL AND SOCIOPOLITICAL MANAGEMENT

This work aims to present, from a critical perspective, an analysis of the Capes-PrInt Program, a policy to promote the institutionalization of internationalization

\* Daniela Alves de Alves é doutora em Sociologia pela UFRGS. Professora associada do Departamento de Ciências Sociais e docente do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Viçosa. É coordenadora do Laboratório de Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (LECTS). E-mail: [danielaa.alves@ufv.br](mailto:danielaa.alves@ufv.br)

\*\* Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do Laboratório de Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (LECTS). Email: [vmourao@ufv.br](mailto:vmourao@ufv.br)

in Brazilian universities, formulated and implemented since 2016 and currently in force. To this end, we used document analysis methodologies and interviews with members of the management committee of four Brazilian universities participating in the Capes-PrInt program. As a result, we indicate that internationalization appears to be a highly legitimate aspect of evaluating the quality of academic production, functioning as a central criterion of definition regarding the allocation of resources. The Capes-Print Program has been promoting an institutional dynamic that involves the decentralization of the management of scientific resources combined with their concentration in *status quo* universities, programs and research groups, promoting their consolidation to the detriment of groups with less internationalized profiles or with regional and local links.

**Keywords:** Public policy; Internationalization of Knowledge; Science and technology.

## RESUMEN

### PRÁCTICAS LOCALES DE INTERNACIONALIZACIÓN: GESTIÓN FINANCIERA Y SOCIOPOLÍTICA DEL PROGRAMA CAPES-PRINT

Este trabajo tiene como objetivo presentar, desde una perspectiva crítica, un análisis del Programa Capes-PrInt, una política para promover la institucionalización de la internacionalización en las universidades brasileñas, formulada e implementada desde 2016 y actualmente vigente. Para ello, utilizamos metodologías de análisis de documentos y entrevistas con miembros del comité directivo de cuatro universidades brasileñas que participan en el programa. Como resultado, indicamos que la internacionalización parece ser un aspecto altamente legítimo de la evaluación de la calidad de la producción académica, funcionando como un criterio central de definición respecto de la asignación de recursos. El Programa Capes-PrInt viene promoviendo una dinámica institucional que implica la descentralización de la gestión de los recursos científicos combinada con su concentración en universidades, programas y grupos de investigación establecidos, promoviendo su consolidación en detrimento de grupos con perfiles menos internacionalizados o con perfiles regionales y enlaces locales.

**Palabras clave:** Políticas públicas; Internacionalización del conocimiento; Ciencia y Tecnología.

## Introdução<sup>1</sup>

A internacionalização da ciência e da tecnologia (CT) tem sido um tema de extrema relevância e atualidade no contexto contemporâneo. Multiplicam-se as iniciativas dos países, institutos de pesquisa e universidades em estabelecer

acordos bilaterais ou multilaterais de cooperação científica e tecnológica, com o objetivo de trocar, compartilhar ou transferir informações, tecnologias, processos, métodos e resultados de pesquisa. A pesquisa científica tem sido um *locus* privilegiado das relações internacionais no âmbito diplomático em um contexto em

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Ana Paula Lopes da Silva Rodrigues.

que as universidades e institutos de pesquisa são vistos como alicerces do desenvolvimento técnico e científico das diferentes nações.

As relações internacionais no campo da ciência e da tecnologia têm sido destacadas como um dos principais ganhos da globalização, ampliando não somente a publicação internacional, tal qual amplamente divulgada pelos *rankings* bibliométricos, mas também na formação de equipes internacionais de pesquisa e intercâmbio de estudantes de diversos níveis. Considera-se que o comércio exterior, a defesa dos interesses nacionais e a cooperação internacional possuem estreita conexão com a área da ciência e tecnologia. A presença de unidades sociais transnacionais, enlaçadas por conhecimento usado tecnologicamente, reconfiguram o poder dos Estados-nação, evidenciando a CT como elemento estratégico fundamental no mundo contemporâneo (Knorr-Cetina, 1999).

Uma pesquisa realizada pela Capes em 2017 com os programas de pós-graduação sobre o conceito de internacionalização encontrou que a maioria dos critérios citados se relacionavam à mobilidade de pessoas (Morosini, 2019). Ainda que haja uma diversidade e pluralidade de maneiras de conceber a internacionalização, iremos seguir aqui a pesquisadora Jane Knight (2003) ao colocar que a “Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções ou formação de ensino em nível superior” (Knight, 2003, p. 2).

Este artigo tem o objetivo de analisar, sob uma perspectiva crítica do campo de estudos sociais da ciência e tecnologia, as principais características do Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt, dando destaque para o seu desdobramento em algumas das principais instituições brasileiras<sup>2</sup>. O Programa

Capes-PrInt é uma política de promoção da internacionalização de instituições universitárias brasileiras, formulada e implementada a partir de 2016 no âmbito da CAPES/MEC. Foram 36 instituições de educação superior brasileiras selecionadas a partir do edital 41/2017.

Como forma de aprofundarmos a coleta de dados, selecionamos quatro universidades. Utilizamos como critérios de seleção a representatividade regional (com exceção da região norte, que não teve nenhuma instituição contemplada pelo programa), a amplitude das áreas (buscando contemplar instituições com maior diversidade de áreas de conhecimento em seus projetos atrelados ao programa) e a disponibilidade de documentos e para entrevistas (instituições cujos gestores se mostraram abertos à realização de entrevista e que mantêm documentos à disposição em seus sites). Obedecendo a estes critérios, foram selecionadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP), nas quais entrevistamos os presidentes dos comitês gestores. Em fase anterior da pesquisa, tivemos oportunidade de realizar entrevistas com membros do comitê gestor da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Também entrevistamos uma assessora da Diretoria de Relações Internacionais que trabalhou diretamente com a elaboração do Capes/PrInt.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma análise dos documentos disponíveis do Programa, tanto em âmbito federal, quanto local, de documentos das instituições selecionadas analisadas, além de entrevistas semiestruturadas com membros do comitê gestor das instituições selecionadas.

## Internacionalização e produção científica nacional

A internacionalização da ciência brasileira tem sido concebida, de maneira cada vez mais contundente, como algo inescapável e benéfico. Os

2 Este trabalho de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da UFV, registrado sob o número CAEE 60690016.4.0000.5153, e contou com a colaboração de Carolina Véo de Jesus Acevedo, Enilson Mitunaga Júnior, João Gabriel Paes e Thiago Henrique Rodrigues. Agradecemos à FAPEMIG e ao CNPq pelo financiamento recebido.

critérios de avaliação científica (de pesquisas, produções científicas, pesquisadores, programas de pós-graduação e instituições de educação superior) incorporam de maneira cada vez mais central a dimensão internacional, e os programas de pós-graduação de excelência são vistos como “internacionalizados”, ou seja, com uma produção científica e uma formação de recursos humanos “de ponta”.

O debate sobre internacionalização é permeado por diagnósticos clássicos sobre a ciência brasileira: sua concentração e financiamento no setor público, com pouca participação do setor privado; sua produção científica (em artigos) considerável, mas com desempenho pouco expressivo no âmbito tecnológico (patentes concedidas). A fonte de financiamento público coloca questões em torno da regulamentação excessiva (denominada “burocracia”) no manuseio dos recursos humanos e financeiros. Também é característica da internacionalização da ciência brasileira, a individualização da mobilidade internacional, ou seja, o processo de internacionalização é geralmente baseado em esforços, financiamentos e formação de redes individuais, o que remete à hipótese a ser trabalhada de que os projetos e programas brasileiros tendem a uma colaboração restrita e assimétrica, diferente da proposta da cooperação, que busca ser mais simétrica e envolver mais diálogo, negociação e decisão conjunta (Silva, 2007).

As práticas políticas institucionais da ciência brasileira têm tentado acompanhar, como critério de avaliação e validação do conhecimento técnico-científico dos pesquisadores e das revistas, regras internacionais de certificação e avaliação dos periódicos, utilizando cada vez mais indicadores oriundos de *rankings* internacionais como parâmetro de produtividade e de internacionalização do conhecimento. Os documentos institucionais das áreas de conhecimento voltadas para a avaliação da pesquisa nacional na pós-graduação dão relevância à produção científica internacionalizada, e as revistas científicas estrangeiras costumam ter

uma presença massiva nos estratos superiores da avaliação QUALIS de periódicos científicos. Também se destacam as iniciativas das instituições de ensino superior em promover políticas de intercâmbio, especialmente na pós-graduação, bem como estimular a ampliação das disciplinas ministradas em língua inglesa. Datam do final da década de 1990, as primeiras exigências da CAPES relativas a práticas de cooperação e inserção internacional, impactando no processo avaliativo dos programas de pós-graduação. Em 2007, a CAPES assume como um de seus objetivos a promoção da internacionalização do sistema nacional de pós-graduação. Isso provocou transformações no âmbito administrativo e financeiro da agência (Oliveira, 2019).

Uma das formas recorrentes de medição quantitativa do grau de interação internacional de países, instituições científicas e pesquisadores é a cienciometria ou bibliometria. As medidas da produção científica de um país levam em consideração variáveis como o número de artigos publicados em revistas internacionais e a contagem das citações feitas dos artigos, que mede o impacto da produção. Uma das constatações recorrentes no debate da internacionalização é a de que, ainda que a ciência brasileira não seja fortemente internacionalizada, seu perfil vem caminhando nesta direção. No entanto, áreas do conhecimento distintas possuem graus de internacionalização variados: enquanto as humanidades são menos internacionalizadas, as ciências exatas e biológicas são mais internacionalizadas quanto à sua produção bibliográfica (Mueller, 2005).

Para além da quantificação da produção científica, a internacionalização da ciência brasileira pode assumir formas variadas, envolvendo: mobilidade de pesquisadores, colaboração física e virtual, contratos de pesquisa supranacionais, participação em organizações internacionais de pesquisa, coordenação e planejamento conjunto de atividades em CTI, e também processos locais de construção de



políticas que promovam essas relações internacionais científicas.

Desse modo, o debate sobre a internacionalização da ciência brasileira tem se tornado um tema recorrente na reflexão sobre a área, mesclando aspectos estratégico-políticos (relativos à posição brasileira na divisão de trabalho da produção científica e tecnológica internacional e nas formas de cooperação política bilaterais e multilaterais) e científicos (relativos à importância de constituirmos grupos científicos de nível “internacional”).

Sob perspectiva histórica, é possível perceber que a internacionalização da ciência brasileira é uma realidade desde a fundação das primeiras universidades no Brasil, que contavam com a formação de quadros intelectuais da elite nos centros políticos, ou ao trazer professores/pesquisadores destes mesmos centros para compor o corpo docente das instituições recém-criadas (Schwartzman, 2001). A formação dos quadros de nível superior no ensino e na pesquisa estiveram vinculados a interesses políticos e também concentrados regionalmente. Desta forma não há uma tradição no país de uma política sistemática e consolidada de financiamento da produção e colaboração científica, em que pese os acordos internacionais no campo diplomático, que envolvem parcerias e também na produção do conhecimento.

Sob uma perspectiva crítica, este modelo de internacionalização é um dos aspectos da colonialidade do poder (Quijano, 2007), que pressupõe que o conhecimento produzido do Norte Global é supostamente universal e global, em detrimento dos conhecimentos produzidos no restante do planeta. Em que pese a tradição de investimentos e fomentos em cooperação do Brasil com os países do Norte (Gaillard, 1995), a posição subalterna assumida pelo Brasil pode ser observada tanto na distribuição de recursos econômicos e decisórios, quanto na de prestígio e reconhecimento.

Nas hierarquias políticas e cognitivas, o Brasil, assim como outros países fora do eixo

central do poder global, se constitui como periférico, em que pese a expertise e/ou o pioneirismo desenvolvido em várias áreas da produção do conhecimento. Assim, a internacionalização da produção do conhecimento científico brasileiro tem sido sobretudo voltada para o Norte global e centrada no intercâmbio de pessoas em formação entre os países (Morosini, 2021). O lugar de periferia ou de inferioridade é legitimado por uma ordem hierarquizadora instaurada no interior das práticas científicas, nos procedimentos, nos valores e no imaginário corrente. Nas relações de internacionalização do conhecimento científico, observam-se as marcas do que Fabrício Neves denomina processo de periferação (Neves, 2020). Assumir um lugar periférico na hierarquia significa, na prática, aprender com os países vistos como centrais; significa buscar em outro lugar o que não sabemos aqui, ou que é visto como aquilo que nos “falta” (Ferreira, 2019). Por outro lado, essa posição periférica se inverte em relação a outros países: o Brasil tem sido um polo de atração de estudantes e pesquisadores de países africanos (Finardi, 2022).

O financiamento da internacionalização, levando-se em conta os editais da Capes, tem sido concentrado nos subsídios para bolsas individuais de estudos no exterior, vinculados a projetos conjuntos ou direcionado a um público específico de pesquisadores, como são as cátedras, professores visitantes no exterior (Oliveira, 2019). Nos últimos anos, a qualidade da produção científica tem sido diretamente relacionada à capacidade de internacionalização dos pesquisadores e das instituições, sendo entendida de diversas formas: produção em colaboração, produção em revista internacional, intercâmbio acadêmico de pós-graduandos e pesquisadores, consultoria internacional, bancas de pós-graduação com membros estrangeiros, co-tutela das teses de doutorado. Há uma forte relação na pós-graduação entre excelência e internacionalização. Fomentada pela cultura dos indicadores quantitativos de qualidade e pela adesão à cultura dos *rankings*

internacionais, que inclui o negócio lucrativo das editoras de alto impacto e de acesso restrito, a internacionalização encontrava seu limite na imprevisibilidade e inconstância das políticas. Parte da comunidade acadêmica criticava o baixo enraizamento institucional da internacionalização (Oliveira, 2019).

O último grande investimento público federal na internacionalização *stricto sensu*, anteriormente ao Capes-PrInt, foi o Programa Ciências sem Fronteiras, voltado para a mobilidade acadêmica de estudantes em diversos níveis, mas com maior investimento para o nível de graduação sanduíche. Ele representou o “ápice do foco na mobilidade acadêmica”, destacando-se, “seja pelo número de alunos em mobilidade acadêmica e de instituições parceiras, seja pelo volume de recursos envolvidos” (Oliveira, 2019, p. 93): foram aproximadamente R\$ 13 bilhões de reais e cerca de 100 mil bolsas concedidas. Várias críticas têm sido apontadas a esta política: caráter individual e pouco sistêmico da concessão de bolsas, com alta concentração em bolsas de graduação; ausência de planejamento e estratégia, com foco em “áreas do conhecimento, em lugar de temáticas abrangentes e necessárias ao desenvolvimento do país”; baixo retorno em termos de formação de redes atrelada às experiências de intercâmbio, devido ao foco na graduação, além de baixo aproveitamento dos créditos, alto custo orçamentário e a origem do fomento (Oliveira, 2019).

Também na educação superior podemos destacar o Projeto BRICS, cujo objetivo era internacionalizar a pós-graduação entre os países emergentes Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, e que tem apresentado baixa colaboração entre os países do bloco (Khomyakov; Dwyer; Weller, 2020). O afastamento do Brasil dos BRICS se deu especialmente após a ruptura institucional que sofreu o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e das abordagens ideológicas antiglobalização assumidas pelo então presidente Jair Bolsonaro (2019-2023).

## Internacionalização, colonialidade e dependência

Mas para que internacionalizar a ciência brasileira? Em um seminário dedicado ao tema, Paulo Sérgio Lacerda Beirão (então diretor de cooperação institucional do CNPq) identificou ao menos quatro razões: atualizar a ciência brasileira em relação aos programas científicos e tecnológicos estrangeiros; detectar possibilidades de desenvolvimento na área de C&T; comparar a qualidade de nossa produção científica em relação às estrangeiras; adquirir competências e habilidades indisponíveis nacionalmente. O pesquisador indica que “é necessário e importante desenvolver a tecnologia no Brasil para que não seja preciso sua importação”<sup>3</sup>. Há aqui dois motivos recorrentes para os propósitos de internacionalização da ciência brasileira e que justificam a criação de políticas públicas voltadas para tal objetivo, a saber, a melhoria da qualidade da ciência brasileira, e a busca por internalizar a capacidade tecnológica e científica nacional.

Essas observações apontam para duas problemáticas: a primeira relativa à importância dos processos de constituição de competências científicas e tecnológicas. O debate sobre essas competências é permeado por uma característica identificada por Michel Polanyi, a saber, do caráter tácito do conhecimento científico. Enquanto grande parte dos estudos sobre a ciência e tecnologia nacionais focam em aspectos quantificáveis (número de artigos publicados, patentes, titulados em pós-graduação), a avaliação do estado de formação nacional dessas competências encontra uma dificuldade inerente relativa à intangibilidade do seu processo de formação, difusão e acumulação, ou, como coloca Michel Callon, de adoção (Callon, 1995; Polanyi, 1996; Foray; Mairesse, 1999). Uma segunda se volta para a problemática da dependência tecnológica, tema este que foi re-

3 Seminário ANPG Internacionalização da Ciência Brasileira. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/?p=7367>. Acesso em 13/03/2024.

corrente no debate sobre as políticas de ciência e tecnologia (PCTs) nacionais nas décadas de 1970 e 1980, e que se volta para uma busca para contrapor-se à concentração de atividades mais simples e primárias no desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacionais (Amin, 1973), de uma posição de consumidores de ciência para a posição de produtores de ciência (Burgos, 1999). Um campo de debate emergente no âmbito da sociologia da ciência e da tecnologia está se desenvolvendo no sentido de apreender aspectos que se situam entre estas duas problemáticas. Podemos aqui apontar a pesquisa desenvolvida por Leandro Medina e que identifica “objetos subordinantes” no âmbito da produção científica trans- ou internacional e que ajuda a compreender como diferentes campos científicos são subordinados uns aos outros (Medina, 2013a, b).

Por outro lado, Fabrício Neves (2009; 2014) apreende um processo de extroversão da própria prática científica periférica ao se utilizar da distinção centro/periferia nos processos de avaliação e legitimação dos conhecimentos científicos, apontando não para o aspecto de dominação externo no funcionamento da ciência periférica, mas sim para processos internos que estruturam essa subordinação no nível mais amplo. Assim, na perspectiva que queremos construir aqui, é também possível ver como se estabelecem tensões entre aspectos estrangeiros/externos e aspectos locais na construção das políticas científicas (Invernizzi et al., 2014). A produção científica de países do Sul tende a endogenamente produzir conhecimento em uma lógica de extroversão e dependência (Domingues; Bringel, 2015; Hountondji, 1990), na medida em que o polo dinâmico destes processos é externo em relação à vida intelectual e acadêmica desses países. A extroversão implica também um espelhamento, que significa que o processo de internacionalização da ciência permite aos/as pesquisadores/as brasileiros/as, através dos olhos dos/as pesquisadores/as do Norte, avaliar qual é a qualidade de sua pesquisa e onde

ela se situa no âmbito da produção científica mundial (Mourão; Alves, 2021). Desse modo, seria mais profícuo olhar tal processo sob a perspectiva de zonas de contato/troca (*trading zones*) em que parceiros mais ou menos desiguais em termos de recursos, habilidades e competências se encontram de modo a produzir conhecimentos (Dasgupta, 2016).

Nos interessa compreender o modo pelo qual a política de internacionalização está reorganizando e/ou consolidando processos de institucionalização da internacionalização no âmbito das universidades. Qual o modelo de cooperação e de trocas internacionais seguido no Programa Capes-PrInt? Quais os princípios e interesses mobilizados no Programa Capes-PrInt? Como o programa se insere dentro da universidade enquanto campo social e político de produção de saberes, de pessoas e de pesquisas? Essas são as indagações que nortearam nossa pesquisa, cuja contribuição espera auxiliar na compreensão, formulação e avaliação das políticas públicas de internacionalização da pesquisa executadas pelo poder público.

## Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt

O Programa Capes-PrInt surgiu com o objetivo de provocar a institucionalização da internacionalização nas instituições acadêmicas brasileiras, criando assim uma cultura institucional de internacionalização. Sob uma perspectiva geral, a proposta do Programa nasce, por um lado, na busca por uma inserção mais significativa da ciência produzida nacionalmente (vislumbrada nos *rankings* e índices métricos acima relatados) e, por outro, de uma resposta aos déficits do Ciências Sem Fronteiras. Como colocou Cyntia Sandes Oliveira (2019, p.155), “o Capes-PrInt nasceu da insatisfação da Capes com os resultados brasileiros nos indicadores internacionais de impacto da produção acadêmica e do esgotamento do modelo de internacionalização centrado na mobilidade acadêmica de saída, cujo auge se deu com o programa Ciência sem

Fronteiras”. A proposta inicial de formulação do programa foi construída dentro da CAPES pela Diretoria de Relações Internacionais, que em 2016 criou um grupo de trabalho com a participação de pesquisadores da comunidade acadêmica UnB, UFRGS, USP e UFPB e alguns servidores de carreira da CAPES. Este grupo implementou um questionário de consulta às IES para levantar informações sobre a internacionalização nas instituições, e percepções sobre critérios, benefícios e ações prioritárias, buscando sugestões para implementar no programa. Embora esta participação tenha enfrentado os costumeiros obstáculos de retorno às enquetes, especialmente padronização das respostas e taxa de retorno, ela embasou as discussões que se deram a seguir no interior da CAPES, representando um processo entendido como sendo de cocriação da política de internacionalização (Oliveira, 2019).

Um dos objetivos iniciais do projeto era estimular a denominada “internacionalização em casa”, financiando a vinda de pesquisadores estrangeiros ao Brasil, através da bolsa de Professor Visitante do Exterior (PV) (Oliveira, 2019). A institucionalização do programa passaria a contar com a descentralização da gestão do orçamento da CAPES para as bolsas para as instituições.

O Capes-PrInt foi implantado pelo Edital Nº 41/2017, com os seguintes objetivos:

São objetivos do Programa:

1.2.1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;

1.2.2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;

1.2.3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;

1.2.4. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas

de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional.

1.2.5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional.

1.2.6 Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

No âmbito deste edital, foram selecionados 36 instituições de ensino superior públicas e privadas, com o objetivo de financiar as seguintes modalidades: Missões de curta duração; Capacitação em cursos de curta duração (no exterior); Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior; Professor Visitante no Exterior Sênior (sabática/pós-doutorado); Professor Visitante no Exterior Júnior; Professor Visitante no Brasil (com experiência no exterior); Jovem Talento (com experiência no exterior); Pós-doutorado com experiência no exterior. A dotação orçamentária prevista era de R\$300.000.000,00 (trezentos milhões de reais) por ano.

Como coloca Oliveira (2019, p. 63), “o Programa Capes-PrInt representa uma mudança de abordagem na política de internacionalização do sistema nacional de pós-graduação brasileiro”. Se antes as políticas de internacionalização se voltavam exclusivamente para a mobilidade acadêmica internacional, com o envio de docentes e discentes, agora busca-se uma “internacionalização em casa” que objetiva articular institucionalmente e internamente processos de internacionalização das atividades científicas. Diferentes vocações e estágios de internacionalização das universidades deveriam estar de alguma forma contemplados no âmbito da implementação e execução da política, que deveria induzir uma capacidade institucional local – de cada instituição de ensino superior – de planejamento estratégico da internacionalização (Oliveira, 2019).

## Capes-PrInt: Descentralização, concentração e consolidação

A característica descentralizada do Programa Capes-PrInt permitiu uma grande diversidade

na gestão e aplicação interna dos recursos, na organização dos comitês gestores, na distribuição interna do poder de deliberação sobre a seleção de bolsas via editais e na escolha das instituições e países parceiros. A partir dos resultados da análise das instituições UnB, USP, UFV, UFSC e UFC, apresentamos algumas características que podem contribuir para a construção de um modelo de análise desta política.

O comitê (ou grupo) gestor do PrInt tem uma série de funções, dentre elas a de gerenciar

recursos e autorizar beneficiários de bolsas. A princípio, sua composição deve contemplar diferentes áreas do conhecimento, e seus integrantes devem ter liderança acadêmica e experiência internacional nas áreas do programa, refletindo assim os projetos de pesquisa e os programas de pós-graduação que compõem cada programa institucional PrInt. Analisamos a área de formação dos membros dos comitês gestores das instituições selecionadas para nossa amostra.

COMPOSIÇÃO COMITÊS GESTORES PRINT (UNIVERSIDADES SELECIONADAS): ÁREA DE FORMAÇÃO							
	UnB	USP	UFC	UFV	UFSC	TOTAL	% TOTAL
Ciências Exatas e da Terra	4	2	1	0	2	9	21%
Ciências Biológicas	1	0	1	0	0	2	5%
Engenharias	1	1	4	0	3	9	21%
Ciências da Saúde	1	3	1	1	4	10	24%
Ciências Agrárias	0	1	1	5	0	7	17%
Ciências Sociais Aplicadas	1	0	0	0	0	1	2%
Ciências Humanas	3	1	0	0	0	4	10%
Linguística, Letras e Artes	0	0	0	0	0	0	0%
Multidisciplinar	0	0	0	0	0	0	0%
Total (por instituição e amostra)	11	8	8	6	9	42	100%

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos documentos disponíveis nos portais virtuais institucionais e da tabela de áreas de conhecimentos/avaliação da CAPES

Na UnB, a maior parte dos membros do comitê gestor são das Ciências Exatas e da Terra (quatro) e das Ciências Humanas (três), de um total de 11. Na USP, são dois membros das Ciências Exatas e da Terra e três da área da Saúde, de um total de oito. Na UFC, quatro membros do comitê gestor são das Engenharias, do total de oito membros, que estão espalhados pelas demais áreas. Na UFV, dos seis membros, cinco são das Ciências Agrárias.

Na UFSC predominam as Ciências da Saúde, são quatro membros com esta formação e as Engenharias com três membros do comitê gestor. Do ponto de vista mais geral, dentro da delimitação das universidades aqui em foco, observamos comitês gestores com uma predominância das Ciências da Saúde (24% dos membros), seguida pelas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias (21% cada) e Ciências Agrárias (17%).



Na UNB, dentre os 16 programas de pós-graduação de nota 6 e 7, cinco deles são das Ciências Humanas e três das Ciências Sociais Aplicadas. Na USP, há uma diversidade maior de programas com notas 6 e 7, em todas as áreas do conhecimento. Na UFC, que concentra engenheiros como membros do comitê gestor embora haja um curso da área das engenharias com nota 7, a Engenharia Civil e dois com nota 6, a Engenharia de Teleinformática e a Engenharia Química. Na UFV, todos os cinco programas de pós-graduação nota 7 são das Ciências Agrárias e dos seis programas nota 6, apenas um é da área da Saúde, os demais são das Ciências Agrárias, o que explica o perfil do comitê gestor. Esse perfil só muda com os programas de nota 5. Na UFSC, os programas nota 7 são Ciência e Engenharia de Materiais, Engenharia Química e Química. Já dentre os 17 programas nota 6, há uma maior diversidade de áreas, mas as engenharias ainda tem mais quatro cursos nota 6.<sup>4</sup>

Os dados indicam que os membros do comitê gestor tendem, na maioria dos casos, a serem recrutados nas áreas de conhecimento dos programas de maior nota na avaliação da Capes ou nas áreas de maior prestígio institucional, o que nos leva a inferir que o efeito a longo prazo desta política caso ela seja renovada é uma maior concentração de poder e recursos nas áreas de conhecimento mais tradicionais das instituições contempladas ou nas áreas que já estão consolidadas.

A partir das entrevistas realizadas, podemos mapear os limites, os desafios e os ganhos do Capes-PrInt. As entrevistas indicaram um grande entusiasmo dos gestores com relação à possibilidade de construção de uma política institucional com recursos descentralizados e maior autonomia e flexibilidade na sua gestão. As universidades organizaram estratégias diferenciadas para a seleção de bolsistas e

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

No que se refere às universidades estrangeiras parceiras, alguns comitês utilizaram uma lista prévia de instituições onde os programas atendidos já tinham parcerias estabelecidas, enquanto outras fizeram um trabalho maior de prospecção de novos parceiros e nas quais o comitê gestor assumiu um papel de protagonismo na organização de missões e de filtragem da lista de parceiros. Aqui identificamos uma tensão entre uma opção mais restritiva e diretiva por parte de comitês gestores que visaram promover recursos e relações com um número delimitado de instituições, enquanto outros optaram por uma lista aberta e ampla de instituições parceiras, compilada a partir de sugestões dos vários programas e projetos que compõem os PrInts institucionais.

No que se refere às áreas do conhecimento, algumas instituições, como a USP, buscaram atender um número de projetos que abrangessem todos os programas de pós-graduação da instituição. Já outras instituições concentraram recursos em projetos vinculados a programas a partir da nota 5, como é o caso da UFV. De qualquer forma, a ênfase da política em atender principalmente projetos vinculados a programas de excelência levou à concentração de recursos nos grupos consolidados e, quanto maior é esta concentração, maiores são os obstáculos internos de gerenciamento dos PrInts.

4 Os dados referentes aos programas de pós-graduação foram extraídos da plataforma sucupira, disponível em <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/observatorio/programas?ano-base=2022&id-ies=4362&conceito=7&search=&size=20&page=0> Acesso em 13/03/2024.

Além dos desafios internos, desafios externos de três ordens variadas foram observados a partir deste trabalho. Em primeiro lugar, o advento da pandemia que teve impacto direto no fluxo internacional de pessoas. Além de instituições fechadas, alguns países estabeleceram regras rígidas de controle de voos comerciais de passageiros. Mas os maiores obstáculos mencionados no período, mesmo após a pandemia, se referiram à dificuldade de comunicação com a CAPES e aos cortes orçamentários, feitos desde o primeiro ano do projeto. Os recursos poderiam ser utilizados durante quatro anos, a contar de novembro de 2018. No ano de 2019, o corte orçamentário foi de 30%, postergando o fim da vigência do programa para 2023.

No que se refere à comunicação com a CAPES, as dificuldades mencionadas estiveram relacionadas às mudanças contínuas de orientação. Como argumentou um dos gestores entrevistados, a comunicação neste tipo de política é central, já que problemas que envolvem a renda e a mobilidade de bolsistas em deslocamento em países estrangeiros deveriam ser prioritários. As dificuldades de comunicação com a CAPES, para alguns entrevistados, dificultaram o processo de descentralização da gestão política e financeira do programa, já presente em sua concepção.

A descentralização permitiu uma concentração ainda maior de recursos nas áreas de conhecimento e nos programas de pós-graduação já dominantes nas instituições, indicando que a participação mais ativa da comunidade acadêmica na gestão de recursos nem sempre implica em uma democratização de acesso aos recursos políticos e financeiros. O programa, neste sentido, pode ser bem-sucedido na consolidação de grupos e áreas, mas com alcance limitado para inclusão e diversificação de grupos e áreas de conhecimento nas atividades internacionalizadas.

Observamos que a UnB se distanciou na implantação deste modelo na medida em que, na seleção inicial dos projetos, estimulou as articulações entre programas e as discussões

interdisciplinares, por outro lado concentrou os recursos no decanato para posterior implementação por planos de trabalhos. Já na USP a inclusão de todos os programas de pós-graduação da instituição permitiu, ao menos potencialmente, uma maior democratização dos recursos.

No que se refere aos países das instituições conveniadas, há uma tendência de direcionamento aos países do norte global, incentivado inclusive pelo edital que indicou países prioritários. Um exemplo é que, na América Latina, apenas a Argentina foi citada no edital de 2018 como país prioritário para a realização de parcerias com suas instituições. Pelo edital, as universidades tinham que ter pelo menos 70% de suas bolsas destinadas a estas instituições prioritárias.

Esta política indica dois caminhos aliados, uma adequação à cultura internacional dos *rankings* atrelada a uma visão gerencial das instituições acadêmicas brasileiras, seguindo o modelo das universidades de classe internacional, que buscam se inserir em um mercado internacional de educação em nível de graduação e pós-graduação, ofertados em língua inglesa, dentro de uma lógica de transnacionalização do mercado universitário. Internamente o programa PrInt se adequam a uma modernização dos modos de dominação presentes nas universidades, adotando técnicas gerencialistas e produtivistas de avaliação da relevância e da qualidade da produção do conhecimento, atualizando processos de gestão em consonância com a consolidação de grupos de pesquisa estabelecidos (Carlotto, 2014).

Desse modo, o Capes-PrInt significou uma inflexão nos modos de atuação pública já que promoveu: (1) reorientação do modo de financiamento de bolsas para atividades internacionais de pesquisa, retirando bolsas da modalidade “balcão” (com tomada de decisão centralizada em Brasília) para uma flexibilização permitindo que a gestão universitária ficasse encarregada de decidir o processo de alocação dessas bolsas; (2) centralização dos

recursos financeiros e políticos nas universidades selecionadas; (3) reorganização política e administrativa interna às instituições, de modo a lidar com a complexidade gestonária da nova situação e de responder às demandas institucionais vinculadas ao projeto; e (4) consolidação dos grupos nacionais e institucionais com acesso aos recursos.

## Considerações Finais

Buscamos, nesse artigo, fazer uma análise do Programa Capes-PrInt, principal política de promoção da internacionalização da ciência vigente atualmente no país. Essa política foi resultado de um processo de reflexão e de consulta à comunidade científica, que se deu no âmbito da Capes a partir de 2016, e surgiu em parte como uma contraposição ao Ciência Sem Fronteiras, política estabelecida pelo governo Dilma Rousseff. Sob uma perspectiva crítica, buscamos identificar processos que envolvem não apenas aspectos coloniais e externos à implementação da política, mas os modos de articulação local/global no âmbito da gestão da política. O Capes-PrInt é marcado pela descentralização da gestão dos recursos financeiros das atividades de pesquisa e pela concentração de recursos em universidades e programas tidos como de excelência, promovendo ainda processos de reorganização institucional visando lidar com a situação criada pela política.

O Programa permanece em execução no momento da escrita deste artigo continua como um pilar fundamental de financiamento de programas e pesquisas de pós-graduação nacionais. Os processos de descentralização, de concentração e de consolidação precisam ser observados e analisados com atenção, já que implicam desdobramentos centrais na configuração do sistema de pesquisa brasileiro. Uma análise que consiga rastrear os processos de alocação de recursos financeiros e de concentração de recursos políticos seria central para compreender a dinâmica desta política, para além dos aspectos que foram possíveis

de serem observados aqui, dentro dos limites dessa pesquisa. A construção de uma produção global da atividade científica se encontra, desse modo, imbricada em processos locais que envolvem instituições, agendas de pesquisa, alocação de recursos financeiros e decisórios, que se por um lado anunciam um novo modo de gerir as atividades de pesquisa levadas adiante em nosso país, podem se mostrar, ao mesmo tempo, como processos de consolidação das posições dominantes dentro da comunidade universitária e de pesquisa nacional.

## REFERÊNCIAS

- AMIN, S. **Le Développement Inégal**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.
- BRINGEL, Breno; DOMINGUES, José Maurício. Teoria social, extroversão e autonomia: impasses e horizontes da sociologia (semi) periférica contemporânea. **Cadernos CRH**, v. 28, n. 73, p. 59-76, 2015.
- BURGOS, M. B. **Ciência na Periferia: A Luz Síncroton Brasileira**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 1999.
- CALLON, M. Technological Conception and Adoption Network: Lessons for the CTA Practitioner. In: RIP, A.; MISA, T. J., *et al* (Ed.). **Managing Technology in Society**. London, New York: Pinter, 1995, p. 307-330.
- CARLOTTO, Maria Caraméz. **Universitas semper reformanda?: a história da Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- DASGUPTA, Deepanwita. Scientific Practice in the Contexts of Peripheral Science: C. V. Raman and His Construction of a Mechanical Violin-Player. **Perspectives on Science**, v. 24, n. 4, p. 381-395, 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.1162/POSC\\_a\\_00212](https://doi.org/10.1162/POSC_a_00212).
- FERREIRA, Mariana Toledo. Periferia pensada em termos de falta: uma análise do campo da genética humana e médica. **Sociologias**, v. 21, n. 50, p. 80-115, 2019.
- FINARDI, K.; MENDES, A.; SILVA, K. **Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 30, n. 58, 2022. Disponível

em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6823>

FORAY, D.; MAIRESSE, J., Eds. **Innovations et performances: approches interdisciplinaires**. Paris: Éditions EHESed, 1999.

GAILLARD, Jacques F. North-South research partnership: is collaboration possible between unequal partners? **Knowledge and Policy: the international journal of knowledge transfer and utilization**, v. 7, n. 2, p. 31-63, 1995.

HOUNTONDJI, Paulin. Scientific Dependence in Africa Today. **Research in African Literatures**, v. 21, n. 3, p. 5-15, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3819631>.

INVERNIZZI, N.; HUBERT, M.; VINCK, D. Nanoscience and Nanotechnology: How an Emerging Area on the Scientific Agenda of the Core Countries Has Been Adopted and Transformed in Latin America. In: MEDINA, E.; MARQUES, I. D. C., et al (Ed.). **Beyond Imported Magic: Essays on Science, Technology, and Society in Latin America**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2014.

KEIM, Wiebke. Conceptualizing circulation of knowledge in the social sciences. Global knowledge in the social sciences. **Made in circulation**, Ashgate, p.87-113, 2014.

KHOMYAKOV, Maxim; DWYER, Tom; WELLER, Wivian. Internacionalização da educação superior: excelência ou construção de redes? Do que os países do BRICS precisam mais? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, maio-ago, p. 120-143, 2020.

KNIGHT, Jane. Updated Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 15 set. 2023.

KNORR-CETINA, Karin. **Epistemic Cultures**. How the sciences make knowledge. Cambridge/London: Harvard University Press, 1999.

MEDINA, L. **Centers and Peripheries in Knowledge Production**. New York: Routledge, 2013a.

MEDINA, L. R. Objetos subordinantes: la tecnología epistémica para producir centros y periferias **Revista Mexicana de Sociología**, v. 75, n. 1, p. 7-28, 2013b.

MOROSINI, Marília (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, Marília. Internacionalización de la Educación Superior en Brasil y desafíos en el contexto del sur global. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 33, n. 1, ene. - jun., 2021.

MOURÃO, Victor; ALVES, Daniela Alves de. Macaúba as an Internationalizable Object: the Sociotechnical Imaginaries of a Tropical Plant. **Sociologia Nauki I Tehnologij-Sociology of Science and Technology**, v. 12, n. 1, p. 88-100, 2021. Disponível em: [http://sst.nw.ru/Files/2021/2021\\_1.pdf](http://sst.nw.ru/Files/2021/2021_1.pdf).

MUELLER, S. P. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação** v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/980/2/ARTIGO\\_PublicacaoCiencia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/980/2/ARTIGO_PublicacaoCiencia.pdf).

NEVES, Fabrício. A periferação da ciência e os elementos do regime de administração da irrelevância. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 104, 2020.

OLIVEIRA, Cyntia Sandes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da CAPES: A Cocriação do Programa CAPES-PrInt**. 2019. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação na Universidade de Brasília.

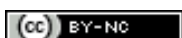
POLANYI, Michael. Tacit Knowing. In: POLANYI, Michael (Ed.). **The Tacit Dimension**. London: Routledge, 1966, p. 3-25.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: MCT/CEE, 2001.

SILVA, Darly Henriques. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v.50, n.1, jan-jun., 2007.

Recebido em: 26/09/2023  
Aprovado em: 11/03/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PERSPECTIVAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

*Andreza Cipriani\**

*Universidade Regional de Blumenau*

<https://orcid.org/0000-0001-6462-1509>

*Marcia Regina Selpa Heinzle\*\**

*Universidade Regional de Blumenau*

<https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

*Maria Elizabeth da Costa Gama\*\*\**

*Universidade Regional de Blumenau*

<https://orcid.org/0000-0001-9212-0672>

## RESUMO

A garantia da qualidade na Educação Superior atrela-se aos rankings acadêmicos nos quais a internacionalização adquire centralidade. Neste contexto o objetivo deste estudo é analisar perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir dos pressupostos epistemológicos presentes na literatura. Buscou-se, na plataforma SCIELO, os descritores “Epistemologias da Internacionalização”, “Internacionalização da Educação Superior”, “Tendências Epistemológicas” e “Vertentes Epistemológicas”. Os artigos encontrados foram agrupados em duas categorias, a primeira denominada Epistemologias do Norte, contemplou uma perspectiva voltada ao intercâmbio acadêmico, com resquícios do período colonial. Já a segunda designada Epistemologias do Sul apontou contribuições para a formação integral, numa perspectiva decolonial. Sugere-se assim, que a criação de redes entre os países do Sul global, pode vir a contribuir para o fortalecimento de uma internacionalização solidária e intercultural.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Avaliação da qualidade da educação; Internacionalização da Educação Superior.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). E-mail: [andrezac@furb.br](mailto:andrezac@furb.br)

\*\* Professora e Pesquisadora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FURB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). E-mail: [selpamarcia@gmail.com](mailto:selpamarcia@gmail.com)

\*\*\* Colaboradora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FURB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). E-mail: [marybethgama@gmail.com](mailto:marybethgama@gmail.com)



## ABSTRACT

### PERSPECTIVES ON INTERNATIONALIZATION: AN ANALYSIS BASED ON EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

Quality assurance in higher education is linked to academic rankings, in which internationalization takes center stage. In this context, the aim of this study is to analyze the perspectives on the internationalization of higher education based on the epistemological assumptions present in the literature. The descriptors “Epistemologies of Internationalization,” “Internationalization of Higher Education,” “Epistemological Trends,” and “Epistemological Strands” were searched for on the SCIELO platform. The articles found were grouped into two categories: the first, called Epistemologies of the North, looked at academic exchange with remnants of the colonial period. The second, called Epistemologies of the South, pointed to contributions to integral education from a decolonial perspective. It is therefore suggested that the creation of networks between countries in the global south could help strengthen internationalization through solidarity and interculturalism.

**Keywords:** Higher education; Assessment of the quality of education; Internationalization of higher education.

## RESUMEN

### PERSPECTIVAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN: UN ANÁLISIS BASADO EN PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS

La garantía de calidad en la enseñanza superior está vinculada a las clasificaciones académicas, en las que la internacionalización ocupa un lugar central. En este entorno, abordamos un estudio que objetiva analizar las perspectivas de la internacionalización de la enseñanza superior, a partir de las prognosis epistemológicas presentes en la literatura. Hemos buscado en la plataforma SCIELO, los descriptores “Epistemologías de la internacionalización”, “Internacionalización de la educación superior”, “Tendencias epistemológicas” y “Vertientes epistemológicas”. Los artículos encontrados se agrupan en dos categorías. Epistemologías del Norte, centradas en el intercambio académico, con restos del periodo colonial. La segunda, denominada Epistemologías del Sur, investigan los aportes a la educación integral desde una perspectiva decolonial. Se sugiere, por tanto, que la creación de redes entre los países del Sur global pueden contribuir con el fortalecimiento de la internacionalización solidaria e intercultural.

**Palabras clave:** Educación superior; Evaluación de la calidad de la educación; Internacionalización de la educación superior.

## Introdução<sup>1</sup>

Inúmeros são os desafios impostos, neste século, às Instituições de Ensino Superior (IES), no que diz respeito às funções de ensino, pesquisa

e extensão<sup>2</sup>. Este tripé visa garantir não so-

1 Texto revisado e normalizado por Caique Fernando da Silva Fistarol.

2 Todos os procedimentos com relação à ética em pesquisa foram adotados. Todas as fontes/artigos pesquisados e utilizados foram citados garantindo o resguardo a autoria dos documentos. Com relação aos dados utilizados delimitou-se o escopo e o banco de dados, garantindo a

mente o *status* de universidade, mas sobretudo a qualidade da educação ofertada pelas IES. Entretanto esta garantia da qualidade atrela-se, inevitavelmente, à busca pelas melhores posições nos *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais, diante das atuais demandas da globalização.

Ainda que exista “uma relutância estranha e inexplicável por parte das IES em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (Bawden, 2013, p. 49), as universidades na medida em que atuam como produtoras de conhecimento, formando pessoas qualificadas, contribuem para o desenvolvimento econômico do país.

Os dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) demonstram que, na última década, a taxa de novos alunos matriculados na Educação Superior nos países da América Latina cresceu de 22% para 46% (Unesco, 2018). O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 serviu como importante indutor das políticas de expansão das IES e aliado a isso o estímulo às instituições privadas por meio do financiamento público indireto, via renúncias fiscais do Programa Universidade para todos (PROUNI) e a ampliação da cobertura do fundo de Financiamento Estudantil (FIES), foram determinantes para o aumento de inscritos e permanência desses alunos (Leal; Sanabria; Cariaga, 2021; Santos; Lima; Carvalhaes, 2020).

Da mesma forma, organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), com o intuito de democratizar o acesso à Educação Superior, desenvolveram projetos cujas ações impulsionaram a expansão das instituições e a diversificação dos modelos institucionais da Educação Superior. Com vistas à integração e reconhecimento internacional, essas ações culminaram na criação de siste-

mas de avaliação externos pela necessidade de regulação dos Estados e de um estímulo ao crescimento da qualidade dos sistemas educacionais. Neste contexto, a expansão acelerada e o aumento quantitativo de modelos privados ocasionaram o desequilíbrio na qualidade *versus* quantidade das IES (Verhine; Freitas, 2012) expressando a vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* (Tauchen; Fávero, 2017, p. 15).

A avaliação da Educação Superior vem sendo utilizada “para orientar as políticas públicas no setor e garantir a excelência nas instituições diante das necessidades do desenvolvimento do sistema economia”. Todavia este processo de avaliação institucional vem comprometendo a atuação das universidades que empenhadas na busca por melhores resultados se transformam em “espaços de gerenciamento numérico e homogeneizador em detrimento da formação humana e científica” (Tauchen; Fávero, 2017, p. 16). Em decorrência disso, as universidades recorrem regularmente às classificações nos *rankings* para ajudar a estabelecer e definir metas que mapeiam seu desempenho (Nez, 2021).

Os diversos *rankings* nacionais hoje existentes, apesar de usarem certa diversidade de componentes, de maneira geral, baseiam sua avaliação nos aspectos: pesquisa, ensino, mercado (empregabilidade e empreendedorismo), inovação e internacionalização. Este último aspecto tem sido utilizado no contexto da Educação Superior como medida de qualidade e como recurso para que as instituições universitárias respondam aos desafios do mundo globalizado (Leal; Sanabria; Cariaga, 2017). A internacionalização além de ser tema de central importância para as universidades torna-se também objeto de interesse para as políticas públicas (De Wit, 2019) e uma prioridade para alguns organismos internacionais como a UNESCO (Abba; Streck, 2021).

Podemos compreender que a internacionalização percorre os diálogos sobre a qualidade educacional das instituições, bem como vem ocorrendo em diferentes contextos, com po-

---

fidedignidade às informações para este estudo. Conforme Resolução CNS 510/2016 os estudos com revisão de literatura não necessitam ser analisados pelo Sistema CEP/ CONEP (BRASIL, 2016).

tencialidades e perspectivas de crescimento, principalmente para o sul global (Watanabe et al., 2023).

Contudo sua efetivação tem sido objeto de diversos questionamentos no campo teórico. Alguns autores têm identificado equívocos e alguns mitos referentes às concepções que permeiam a ideia de internacionalização no processo de avaliação da Educação Superior. Portanto, o presente trabalho objetiva analisar perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir dos pressupostos epistemológicos, por meio de uma revisão sistemática da literatura (Galvão; Ricarte, 2019), de forma a oportunizar reflexões sobre as tensões e contradições que fundamentam esse cenário.

## Metodologia da pesquisa

De natureza qualitativa, esta pesquisa é classificada na modalidade de revisão sistemática da literatura (Galvão; Ricarte, 2019). Este tipo de estudo é apropriado quando deseja-se integrar e sintetizar dados qualitativos sobre um tópico a fim de localizar temas, conceitos ou teorias-chave que forneçam novas ou mais poderosas explicações para o fenômeno analisado (Siddaway; Wood; Hedges, 2019).

Tendo como objetivo analisar perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir dos pressupostos epistemológicos presentes na literatura delimitou-se a questão de pesquisa: é possível identificar perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir dos pressupostos epistemológicos presentes em produções científicas da literatura?

O mapeamento de artigos foi feito por meio da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), pois esta compreende a produção de pesquisas produzidas em vários países. A plataforma foi escolhida por ser uma base de dados que indexa citações como medida de impacto das publicações científicas, no mesmo estilo do Fator de Impacto (FI), sendo este utili-

zado como parâmetro de avaliação em instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Mugnaini; Strehl, 2008).

Como estratégia terminológica de seleção foram utilizados os descritores “Epistemologias da Internacionalização”, “Internacionalização da Educação Superior”, “Tendências Epistemológicas” e “Vertentes Epistemológicas” pois estes termos são utilizados muitas vezes como sinônimos para Epistemologias. Foram utilizados os operadores booleanos AND (e) equivalente à intersecção dos buscadores, e/ou OR (ou) equivalente à união dos descritores selecionados, para construção das estratégias avançadas de busca. Além disso, foram selecionados os filtros temporais (entre os anos de 2012 e 2022), linguístico (português) e identificador local (artigos de periódicos). O tema deste estudo tem despertado interesse dos pesquisadores e das IES nos últimos 10 anos, e devido a isso, justifica-se a escolha do período temporal para busca.

Após esta etapa, adotou-se como critério de inclusão para a sistematização, a identificação de um, dois, ou mais descritores utilizados, estando estes presentes nos títulos e/ou resumos dos artigos. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não continham um, dois ou mais descritores utilizados, tanto no título ou no resumo, ou ainda, aqueles que não tratavam de analisar ou discutir as perspectivas da internacionalização. Para a análise de diferentes perspectivas da internacionalização presentes nos artigos considerou-se as discussões a respeito dos seguintes aspectos presentes em cada estudo: coerência do estudo, qualidade metodológica, resultados alcançados, conclusão adequada ao objetivo pretendido e contexto utilizado para formulação de perspectivas da internacionalização.

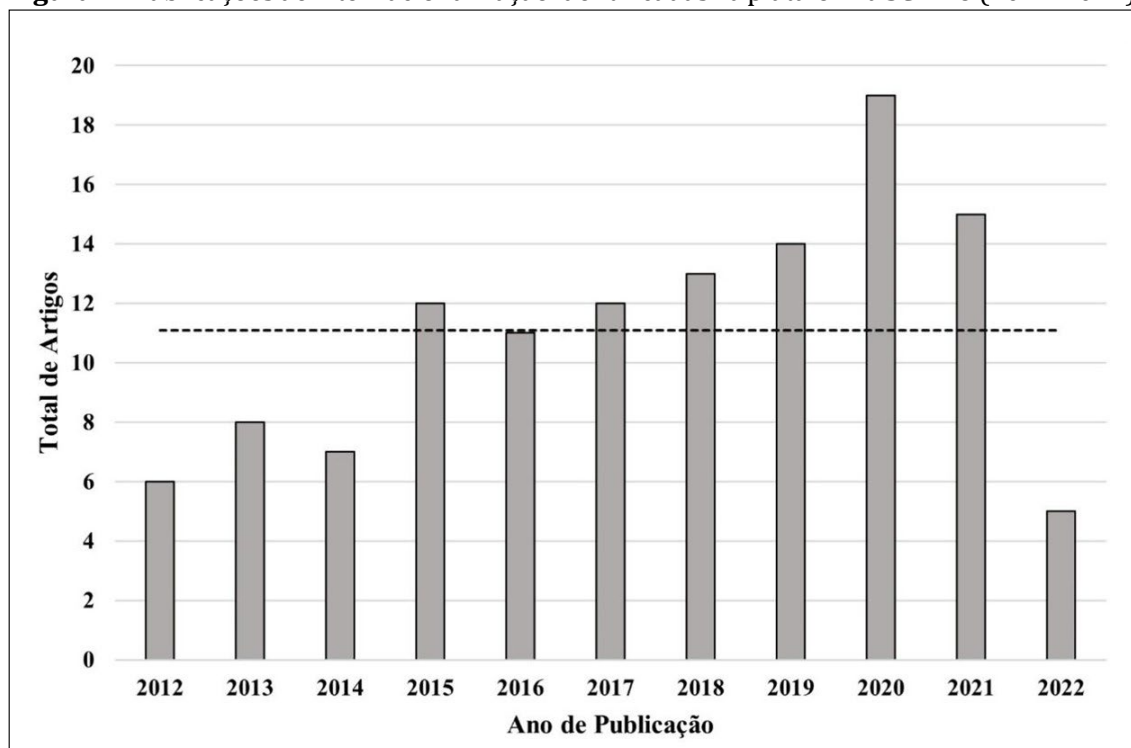
Dessa forma, a partir da análise e identificação desses aspectos, foi possível sintetizar os resultados encontrados em duas principais categorias: (i) Perspectivas para a interna-

cionalização na era da globalização – Epistemologias do Norte e (ii) Caminhos para a internacionalização em contextos emergentes – Epistemologias do Sul. Tendo como base o conteúdo apresentado, para as considerações finais, buscou-se apontar as semelhanças entre estas, bem como os principais aspectos que as diferenciam, como contribuição teórica para o campo da internacionalização da Educação Superior no Brasil.

## Análise e categorização dos dados

A busca na base de dados SCIELO utilizando os descritores indicados, bem como os operadores booleanos juntamente aos filtros de busca avançada (temporal, local e linguístico), mencionados na metodologia, proporcionou identificar ao todo 122 artigos científicos apresentados por ano de publicação na Figura 1.

**Figura 1** - Publicações de internacionalização identificadas na plataforma SCIELO (2012-2022).



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Podemos notar uma tendência exponencial, ou seja, um crescente número de publicações relacionado à temática internacionalização por ano. De acordo com Morosini e Nascimento (2017), houve um aumento da produção científica mundial sobre a internacionalização da Educação Superior, a partir dos anos 2000, em grande parte decorrente da intensa e massiva comercialização de serviços educacionais. Este processo transformou instituições locais em multinacionais com franquias em diferentes países, diversificando a modalidade de oferta dos cursos, potencializando o recrutamento de estudantes estrangeiros e induzindo parcerias

interinstitucionais para captação de financiamento de pesquisa.

Contudo, a partir dos dados apresentados, nota-se que a média de publicações por ano é de 10 artigos, sendo que, em 2022, pôde-se identificar apenas 5 artigos na plataforma pesquisada. Este número é ainda estatisticamente insignificante comparado ao montante de artigos publicados por ano em outras temáticas.

A partir da identificação dos artigos, a fim de selecionar aqueles que tratassem exclusivamente de perspectivas de internacionalização a partir de pressupostos epistemológicos, iniciou-se a sistematização dos artigos encontra-

dos (Quadro 1). Os artigos que não tratavam de perspectivas da internacionalização a partir de

pressupostos epistemológicos foram excluídos da seleção.

**Quadro 1** – Artigos selecionados para a pesquisa.

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	nº/Ed./v./p.	ANO
1. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: <i>Quo vadis</i> América Latina?	Denise Leite; Maria Elly Herz Genro	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP	v. 17, n. 3, p. 763-785, nov.	2012
2. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes	Marilia Costa Morosini	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP	v. 19, n. 2, p. 385-405, jul.	2014
3. Qualidade da Educação Superior e a Tensão entre democratização e Internacionalização na universidade Brasileira	Maria Isabel da Cunha	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP	v. 22, n. 03, p. 817-832, nov.	2017
4. A Educação Superior no contexto da cooperação acadêmica internacional	Angela Mara Sugamoto Westphal Maria Lourdes Gisi	Interações, Campo Grande, MS	v. 20, n. 2, p. 369-382, abr./ jun.	2019
5. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional	Gabriela Freire Oliveira Piccin; Kyria Rebeca Finardi	Trabalhos em Linguística Aplicada	v. 58, p. 313- 340	2019
6. Internacionalização da Educação Superior: Excelência ou construção de redes? Do Que os países do BRICS precisam mais?	Maxim Khomyakov; Tom Dwyer; Wivian Weller	Sociologias, Porto Alegre	ano 22, n. 54, p. 120-143, maio-ago.	2020
7. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da Educação Superior: o grito surdo da academia	Mário César Barreto Moraes; Fernanda Geremias Leal	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)	v. 27, n. 2, p. 313-342, maio- ago.	2021

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Após a seleção do material iniciou-se a etapa categorização dos artigos procurando identificar as perspectivas da internacionalização e os pressupostos epistemológicos apresentados em cada estudo.

A primeira categoria denominada “Perspectivas para a Internacionalização na Era da Globalização – Epistemologias do Norte” abrange os artigos que priorizavam perspectivas centradas no intercâmbio acadêmico, nos quais os processos de globalização são recorrentes e

definidores de padrões de qualidade oriundos do período colonial.

Já a segunda categoria nomeada “Caminhos para a internacionalização em contextos emergentes – Epistemologias do Sul” contemplou os artigos nos quais os autores desenvolvem um pensamento humanista, com vistas às contribuições para a formação integral dos envolvidos, numa perspectiva decolonial.

Neste sentido, a fim de atingir o objetivo proposto, apresentaremos em duas principais



categorias, perspectivas da internacionalização a partir dos pressupostos epistemológicos presentes nos artigos em estudo.

## Perspectivas para a internacionalização na era da Globalização – Epistemologias do Norte

Pode-se afirmar que esta primeira categoria, no que refere às discussões sobre a qualidade da Educação Superior no mundo globalizado, centra-se nos processos de democratização e de internacionalização da universidade brasileira. Enquanto a democratização parece apontar para a inclusão de uma população estudantil proveniente de camadas médias da população, a internacionalização parece apontar para trajetórias estudantis com maiores oportunidades culturais, incluindo o domínio da língua inglesa. Essas tensões, como já mencionado, decorrem das agências que transitam por este cenário, como a OCDE, UNESCO, BM, entre outras, que promoveram visões tecnocráticas e desenvolvimentistas sobre educação.

Na América Latina, a influência desses organismos, convergiu na proposta de modelos institucionais ideais, que produzindo “um discurso educacional global”, apostam em “um modelo universal de educação como estratégia global capaz de resolver a maioria dos problemas educacionais nos mais diversos contextos locais” (Cunha, 2017, p. 820). Entretanto, as forças que envolvem o fenômeno da globalização são diversas e, às vezes, contraditórias, pois na medida em que os países são objetos das políticas globais, estes necessitam ressignificar os discursos para um contexto local.

Este fato pode ser observado no artigo *1. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?* em que se apresentam discussões a respeito da avaliação, acreditação e internacionalização das instituições de Educação Superior na América Latina e Caribe, no contexto da globalização. Este estudo

traz importantes evidências, no que tange a compreensão das políticas de avaliação, apontando as imbricações entre os conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização neoliberal.

Neste sentido, podemos perceber que há interesse na formação de uma zona comum de Educação Superior, composta por países da América Latina, Caribe e União Europeia, com vistas a ações e práticas de um novo imperialismo, o “imperialismo benevolente”. Este, por sua vez, projeta suas ações na “indução de relações entre agências de acreditação e avaliação, entre redes de agências, entre projetos para o estabelecimento de indicadores institucionais globais que redundam em procedimentos para internacionalização das instituições de Educação Superior” (Leite; Genro, 2012, p. 763).

De acordo com Leite e Genro (2012), o imperialismo benevolente está focado no conhecimento e na informação, em que suas ações estariam voltadas para as IES da América Latina. Contudo, estas ações configuram-se em “movimentos de sedução, de convencimento e proposições lógicas e racionais”, estabelecidos entre “instituições, organizações, atores globais e acadêmicos”, nos quais o docente e o pesquisador, o estudante e o técnico são solicitados a atender uma demanda de produtividade, legitimada pela competição acadêmica, sendo esta a “face mais danosa da lógica da mercadorização de origem neoliberal” (Leite; Genro, 2012, p. 778-779).

É importante mencionar que as tendências neoliberais para a Educação Superior já estavam sendo evidenciadas desde os anos 1970-1990. Entretanto o que Leite e Genro (2012, p. 779) observam é o “reforço do liberalismo quantitativista”, pautado nos “concursos de avaliação e acreditação acadêmicas”, apropriados para mecanismos imperiais, com apoio e suporte de grandes atores globais. Em outras palavras, o novo imperialismo, na sua forma benevolente, constitui-se de um centro hegemônico, detentor do conhecimento (Europa), e outro dominado politicamente pelo consentimento e adesão do conhecimento uniformizado

pela avaliação e acreditação (América Latina).

Nessa mesma linha, encontra-se o artigo 4. *A Educação Superior no contexto da cooperação acadêmica internacional*, que argumenta sobre as políticas de regulação e atuação da Educação Superior no Brasil em âmbito internacional, as quais têm sido redirecionadas de acordo com os interesses do Norte Global, refletindo assim uma concepção de internacionalização restrita à mobilidade de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores dispostos a fomentar e difundir o conhecimento.

Os autores Westphal e Gisi (2019, p. 371), ao analisarem o contexto contemporâneo, percebem que a globalização teve impacto também na mobilidade humana, tornando-se “elemento essencial da economia global devido à procura dos países por empresas e mão de obra especializada”, sendo que esta “levou a educação para o campo internacional, ultrapassando as fronteiras e situando o reconhecimento da Educação Superior no topo da política nacional e internacional”.

Os autores utilizam conceitos de Rizvi e Lingard (2010) e Monfredini (2009) para argumentar que a Educação tem sido diretamente transformada pela globalização, pois as políticas educacionais brasileiras têm buscado alinhar suas expectativas com os interesses globais, ou seja, dos países dominantes. Esse quadro revela políticas do Estado Neoliberal, ou seja, uma economia globalizada com traços profundamente particulares ou privados, porque se voltam para a satisfação dos interesses da acumulação, transformando o conhecimento em mais um produto a ser comercializado.

Essas mudanças radicais no ambiente universitário, envolvendo a globalização, trouxeram aspectos de uma única tendência global, uma transformação neoliberal como dito anteriormente, pois trata de qualificar a Educação Superior como um produto à venda. Como resultado, os autores do artigo 6. *Internacionalização da Educação Superior: Excelência ou construção de redes? Do Que os países do BRICS precisam mais?* apontam para o surgimento de

um fenômeno chamado de “capitalismo educacional” (KHOMYAKOV; DWYER; WELLER, 2020, p. 122), o que contaria contra as funções sociais de uma universidade.

Nesse sentido, os autores enfatizam que a classe média oriunda de países do Sul Global, acabam buscando acesso à Educação Superior no exterior, geralmente em países como os EUA e países Europeus, contribuindo para a internacionalização e massificação das universidades no Norte Global. Sob esse aspecto definem a internacionalização no contexto da globalização, como sendo promotora da consolidação do mercado educacional global, bem como da concorrência acirrada entre universidades, verificada pela crescente referência aos *rankings* acadêmicos e a entrada de uma educação comercial transnacional.

Universidades de países emergentes (do Sul Global) acabam perdendo para universidades de países desenvolvidos (do Norte Global) que, nessa competição pela reputação, buscam uma estratégia para superar, ou pelo menos minimizar, as diferenças. Na visão de Khomyakov, Dwyer e Weller (2020, p. 124), duas estratégias são marcantes: a primeira “está totalmente de acordo com a atual transformação neoliberal da educação global”, enquanto a segunda “é uma tentativa de encontrar uma alternativa aos padrões promovidos pelo capitalismo educacional transnacional”. Entretanto ambas sinalizam a negligência em relação aos problemas mais urgentes, tanto dos países desenvolvidos ou mais globalizados, como os emergentes, buscando encontrar um equilíbrio entre padrões internacionais e nacionais, pois um modelo único, com base em universidades de classe mundial, pode não atender as necessidades locais.

A primeira estratégia de minimização de diferenças entre universidades do Norte e do Sul Global, que se coloca a favor de uma educação marcada por princípios neoliberais, é também evidenciada no estudo 7. *Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da Educação Superior: o grito surdo da academia*. Este relembra um fenômeno

cuja denominação ocorreu em função dos atores, dos idiomas e das instituições que projetaram uma visão universal de mundo denominado como Eurocentrismo (Mignolo; Walsh, 2018), podendo-se inferir aqui também as desigualdades latentes às relações Norte-Sul – cujas origens remetem aos padrões eurocêntricos de poder impostos no período colonial (Quijano, 2005).

Com base nessa percepção compreende-se que “o capitalismo universitário/acadêmico que se instaurou na globalização se apresenta como um desenvolvimento recente, mas reflete uma longa continuidade histórica”. Ou seja, ao se relacionar o fenômeno da internacionalização da Educação Superior com o fenômeno da globalização, pode-se perceber que este “encontra-se ontológica e epistemologicamente imerso na matriz cultural do poder colonial e atua sob o alicerce de um imaginário global dominante” dependente de relações de “desigualdade e hierarquia” (Moraes; Leal, 2021, p. 316-330).

A Internacionalização da Educação Superior no contexto da globalização compreende, assim, a partir dos pressupostos epistemológicos presentes nos artigos em estudo, o potencial de dominação de grupos mais poderosos, sejam eles países ou organizações, com perspectivas de cooperação internacional. Esse quadro, remete inevitavelmente aos séculos 16 e 17, período da colonização de diversas regiões do mundo. De modo paradoxal, compreende-se que as mesmas organizações que, apresentam o objetivo de promover a democratização do acesso à Educação Superior, são os mesmos promotores da globalização neoliberal, responsável pela acumulação de capital, aumento das desigualdades sociais e desemprego.

## Caminhos para a internacionalização em contextos emergentes – Epistemologias do Su

Os estudos e investigações sobre a qualidade da Educação Superior e sua relação com

a internacionalização revelam movimentos contraditórios que se intercalam em função de interesses e perspectivas divergentes. De acordo com Cunha (2017) as reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas que se desenvolvem nas universidades, os quais relacionam-se inevitavelmente com as políticas de internacionalização da Educação Superior e práticas de avaliação externa.

As concepções de qualidade no campo da avaliação da Educação Superior não vêm sendo direcionadas para um construto universal, pois partem de diferentes posições políticas e filosóficas que acenam para perspectivas distintas. Sendo assim “as Epistemologias do Sul – ao privilegiar conhecimentos (sejam eles científicos ou artesanais/práticos/populares/empíricos) que surgem das lutas contra a dominação – são parte dessa transformação epistemológica” (Santos; Guilherme; Dietz, 2015, p. 204).

Dito isso, e partindo da análise das perspectivas apresentadas no artigo 2. *Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes*, há uma nova perspectiva de internacionalização, voltada para a solidariedade. Em contextos emergentes como o Brasil, a legitimação da qualidade universitária, se dá por compromissos e diretrizes, fundada na “intensificação da solidariedade e do mútuo reconhecimento”. Os contextos emergentes, nesse sentido, ocupariam um espaço de transição entre um modelo tradicional e um outro de Educação Superior neoliberal. Ou seja, a partir das diferentes exigências impostas pela sociedade, pelo mercado e pela globalização, emergem novos modelos de universidades, novos currículos, novos perfis de docentes e discentes, que culminam em “um processo de internacionalização regional (transfronteiriço) e transnacional, sul-norte e sul-sul” (Morosini, 2014, p. 388).

Vale ressaltar que estes contextos emergentes foram registrados por Morosini (2014), em um estado de conhecimento internacional, no qual identifica-se a ideia de qualidade na Educação Superior em três tipos: qualidade isomórfi-

ca, qualidade da especificidade e a qualidade da equidade. Posteriormente, Morosini (2014, p. 393) constatou ainda o predomínio da concepção isomórfica, mas verificou o surgimento da equidade na qualidade da Educação Superior, noção substantiva e defensável, centrada “na concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado”. Nesta, refletem-se questões de concepções pautadas em regiões com larga diferença entre os estratos sociais, como o caso do Brasil e da América Latina, abarcando estudos qualitativos e quantitativos refletores da complexidade do local. Nesse sentido, a produção científica sobre Educação Superior é propagada por organismos multilaterais, como a OCDE e a UNESCO, como compromisso com o desenvolvimento humano e social.

Corroborando com este, situa-se o estudo 3. *Qualidade da Educação Superior e a Tensão entre democratização e Internacionalização na universidade Brasileira*, o qual localiza-se na perspectiva cultural da internacionalização, destacando a importância de uma globalização que se identifica com o trabalho solidário e nos movimentos defensores das identidades culturais que dialogam com os referentes globais. Para a Educação, essa perspectiva traria importantes contribuições para se pensar no fenômeno da globalização e transnacionalização da Educação, como um projeto de educação cosmopolita.

O cosmopolitismo valorizaria a cultura local, o conhecimento validado pela ciência e as produções culturais nos currículos e no diálogo com as perspectivas internacionais. Aponta para uma tendência na internacionalização onde “há um investimento na produção de conhecimento local, através de pesquisas e estudos que procuram responder aos desafios da realidade brasileira na intenção do cosmopolitismo” (Cunha, 2017, p. 823).

Neste momento, se torna importante destacar as diferenças entre internacionalização e transnacionalização. Consideramos para este artigo “a primeira [...] sendo mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à in-

terculturalidade; e a segunda [...] associada a processos de mercadorização [...] da Educação Superior” (Azevedo, 2015, p. 56).

Com vistas a uma melhor compreensão do conceito de internacionalização, distintas perspectivas da internacionalização da Educação Superior foram apresentadas no artigo 5. *A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional*. A análise dos dados coletados a partir de questionário on-line semiestruturado com os servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), apontou para duas diferentes tendências, tanto no que tange ao movimento de cooperação internacional, com vistas para um currículo pautado em mobilidade, apresentando um modelo hegemônico de internacionalização da educação centrado no ideário neoliberal, ligado ao fenômeno da globalização. Bem como, apresentaram um viés mais crítico, enfatizando as questões locais na relação com o global, relacionado à uma educação emancipadora contra os modelos globais hegemônicos.

A visão hegemônica apresentada no artigo 5 denota a ideologia marxista ligada à visão de hegemonia descrita em Semeraro (2012), o qual indica que a pobreza do “Terceiro Mundo” é resultado da riqueza dos países centrais, levando o mundo a reconhecer que imperavam agora somente dois mundos, o mundo dos países do Norte global (Vavrus; Pekol, 2015) e o mundo dos países do Sul (Santos, 2011).

Piccin e Finardi (2019) apresentaram algumas perspectivas para a internacionalização da Educação Superior para os países do Sul Global, nas quais manifestam a postura crítica que os sujeitos estão adotando, dentre as quais compreendem a internacionalização como forma de democratizar/difundir/produzir/construir conhecimentos. Outras, porém ainda enfatizam aspectos como estudar ou morar em um país estrangeiro, de quanto maior a quantidade de parcerias mais internacionalizada é a instituição, bem como o de que quanto maior

o reconhecimento de qualidade conferido por agências e órgãos internacionais, mais internacionalizada é a instituição, apontadas como sendo visões equivocadas da internacionalização (De Wit, 2019; Knight, 2011).

Sendo assim, diante da análise das perspectivas da internacionalização da Educação Superior a partir dos pressupostos epistemológicos, ao que compreende os achados nos artigos atribuídos para a categoria das Epistemologias do Sul, pode-se considerar que a maioria das universidades do Sul foram moldadas, desde seu início, por um Norte global hegemônico, com posse no conhecimento. Assim, tendo em vista que, o contexto da globalização não afeta somente países do Norte global, denota-se para países do Sul global conotação negativa para a internacionalização, e positiva para a globalização.

Contudo, se faz necessário considerar que as relações internacionais que ocupam o cenário da Educação Superior, nunca foram igualitárias, e quem situa-se neste entendimento, compreende que a divisão metafórica (Norte e Sul), fundamentado por diferenças radicais de realidades sociais, visíveis e invisíveis, faz com que “o outro lado da linha” desapareça enquanto realidade, tornando-se invisível (Santos, 2009, p. 23).

Por fim, com base nos pressupostos epistemológicos tanto do Norte como do Sul, para que uma outra internacionalização da Educação Superior seja viável ou possível, é necessário que essa seja amparada em princípios de contra-hegemonia e decolonialidade, rompendo com a visão de que existe uma ordem global específica para a internacionalização.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se perspectivas da internacionalização a partir de pressupostos epistemológicos presentes na literatura. Diferentes perspectivas, presentes em cada artigo analisado, apontaram caminhos distintos a serem trilhados. Salienta-se que para a eficácia

deste tipo de estudo, é preciso saber acessar a informação que se deseja, avaliando a literatura relevante para cada área, bem como os métodos utilizados para se chegar a resultados válidos. Diante disso, aponta-se que a revisão sistemática da literatura apresenta algumas vantagens, assim como desvantagens.

A principal vantagem da revisão sistemática da literatura consiste na possibilidade que o investigador tem de realizar a compilação de uma série de fenômenos de maneira ampla, reunindo pesquisas isoladas em um conjunto de dados lógico e crítico (Marconi; Lakatos, 2003). Entretanto, alerta-se que neste tipo de pesquisa, “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 53).

Sendo assim, para além de ponderar as diferentes perspectivas de internacionalização que se apresentam na literatura, também se considera válida a análise das perspectivas sociais que incidem neste processo. No que tange à América Latina, compreende-se que a Internacionalização da Educação Superior, vêm ganhando destaque nos discursos oficiais de acesso igualitário, porém, em meio à intercâmbios, fluxos acadêmicos, mobilidades, publicações e parcerias internacionais, alerta-se para a diferenciação dos contextos em que estão inseridos seus integrantes.

Diante das políticas internacionais, que parecem culminar na maioria das vezes, na mercadorização da Educação Superior no Brasil, e no conseqüente favorecimento do mercado global, entende-se também que são necessários estudos que se contraponham a este paradigma dominante da internacionalização da Educação Superior.

Identifica-se que, em países do Norte, como EUA e países Europeus, há uma predominância de práticas de internacionalização voltada para o intercâmbio acadêmico e domínio de línguas. Já nos países que compreendem o Sul global, como o Brasil e México, a internacionalização



apresenta facetas de uma nova perspectiva, centrada em dimensões interculturais.

Este estudo contribui para a visão geral de perspectivas e das direções que a internacionalização da Educação Superior vem tomando. Ao mesmo tempo em que há uma invasão de grupos internacionais fazendo ofertas educativas, especialmente para a Educação Superior, há um investimento na produção de conhecimento local, através de pesquisas e estudos que procuram responder aos desafios da realidade brasileira na intenção do cosmopolitismo.

Como colaboração para a temática aponta-se a necessidade de se pensar na internacionalização da Educação Superior como aquela que valoriza conhecimentos de forma descentralizada, em espaços multiculturais, que vai contra a ideia de produção acelerada e massiva de conhecimentos para atender as demandas do mercado capitalista.

A criação de redes entre os países do Sul, pode enfraquecer a hegemonia neoliberal, que perpassa por entre as universidades, transformando-as em ambientes competitivos e excludentes. A mudança, no sentido decolonialista, poderá auxiliar as universidades em face ao contexto global, rompendo os preceitos neoliberais e eurocêntricos.

Portanto, a democratização que valoriza igualmente a cultura e o conhecimento produzidos tanto localmente quanto globalmente, sem dúvida, promove o surgimento de novas perspectivas para a internacionalização da Educação Superior. Essas perspectivas são baseadas em premissas e ações menos excludentes, mais humanistas e solidárias.

## REFERÊNCIAS

ABBA, M. J.; STRECK, D. R. A Reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **Revista História da Educação** (online), v. 25:e102256, p. 1-32, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/102256>. Acesso em: 19 ago. 2023.

AZEVEDO, M. L. N. 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**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i1.7371>. Acesso em 13 ago. 2023.

BAWDEN, R. 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. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da Educação Superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, p. 817-832, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300013>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **Simon Fraser University Educational Review**, Simon Fraser University, British Columbia, v.12, n. 3, p. 9-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21810/sfuerv.v12i3.1036>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 02 ago. 2023.

KHOMYAKOV, M.; DWYER, T.; WELLER, W. Internacionalização da Educação Superior: excelência ou construção de redes? Do que os países BRICS precisam mais?. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 22, p. 120-143, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-99066>. Acesso em: 30 jun. 2023.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International higher education**, Boston College Center, n. 62, p. 14-15, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>. Acesso

em: 14 ago. 2023.

LEAL, N. S.; SANABRIA, G. V.; CARIAGA, D. E. Apresentação do Dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, n. 1, p. 25-38, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.7652>. Acesso em: 11 ago. 2023.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?. **Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 17, p. 763-785, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas S. São Paulo/Brasil, 2003.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MONFREDINI, I. Políticas de Ensino Superior no Brasil: aspectos históricos e teóricos-metodológicos para o estudo das alternativas. In: ROMAO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Prometeu desencantado**. A Educação Superior na IberoAmérica. 1. ed. Brasília: Líber Livros, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v0i0.1822>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MORAES, M. C. B.; LEAL, F. G. Globalização, (de) colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da Educação Superior: o grito surdo da academia. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, RS, v. 27, p. 313-342, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.316.103166>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 19, p. 385-405, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200007&script=sci_abstract). Acesso em: 19 ago. 2023.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MUGNAINI, R.; STREHL, L. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, n. Esp, p. 92-105, 2008.

NEZ, E. Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. 021023-021023, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8658268>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, p. 313-340, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653317425511>. Acesso em: 17 ago. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. 1. ed. New York: Routledge, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 23-71, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 19 ago. 2023.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S.; GUILHERME, M.; DIETZ, G. Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 31, n. 31, p. 201-212, 2015.

SANTOS, C. T.; LIMA, R. G. de; CARVALHAES, F. O perfil institucional do sistema de ensino superior

brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.

SEMERARO, G. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil In: FICHTNER, Bernd; FORESTE, Gerda Margit Schütz; LIMA, Marcelo. (orgs.). **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória: EDUFES, pp. 23-44. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782007000200008>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SIDDAWAY, A; WOOD, A. M; HEDGES, L. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta syntheses. **Annual Review of Psychology**, Califórnia, EUA, v. 70, n. 1, p. 747-770, 2019. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-010418-102803>. Acesso em 17 ago. 2023.

TAUCHEN, G; FÁVERO, A. A. **Avaliação do ensino superior: perspectivas mundiais**. Curitiba: CRV, 2017.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>. Acesso em: 19 ago. 2023.

VAVRUS, F; PEKOL, A. Critical Internationalization: moving from theory to practice. **FIRE: Forum for International Research in Education**, Bethlehem, PA, v.2, n. 2, p. 5-21, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133848>. Acesso em: 19 ago. 2023.

VERHINE, R. E; FREITAS, A. A. D. S. M. A avaliação da Educação Superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07\\_outubro2012/ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf). Acesso em: 19 ago. 2023.

WATANABE, M., CIPRIANI, A., & HEINZLE, M. R. S. (2023). Políticas de internacionalização da Educação Superior: contribuições para o contexto sul-sul. *Linhas Críticas*, 29, e47602. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202347602>. Acesso em: 11 jan. 2024.

WESTPHAL, A. M. S; GISI, M. L. A Educação Superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. **Interações**, Campo Grande, MT, v. 20, p. 369-382, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v0i0.1822>. Acesso em: 16 ago. 2023.

*Recebido em: 20/08/2023  
Aprovado em: 11/01/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DIRETRIZES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS HODIERNOS

*Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo\**  
*Fundação Armando Alvares Penteado*  
<https://orcid.org/0000-0002-7327-2686>

*Diego Palmeira Rodrigues\*\**  
*Universidade Federal da Fronteira Sul*  
<https://orcid.org/0000-0002-2431-654X>

*Maria de Lourdes Pinto de Almeida\*\*\**  
*Universidade Estadual de Campinas*  
<https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>

## RESUMO

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, baseada na análise bibliográfica e documental, que teve por objetivo analisar as diretrizes para a Internacionalização da Educação Superior da declaração da Conferência Regional de Educação Superior de 2018 e dos documentos da Conferência Mundial de Educação Superior de 2022. A metodologia utilizada foi a histórico-crítica, que tem como meta compreender as questões educacionais inseridas no contexto histórico, tendo por base a categoria da totalidade. Entre as principais descobertas, observa-se a existência de uma dicotomia entre uma concepção humanista e solidária da internacionalização e uma visão economicista, que encontra fundamento na adoção das regras de mercado e na criação de um único ecossistema global, baseado nos princípios de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação Superior; Conferência Mundial de Educação Superior; Conferência Regional de Educação Superior.

## ABSTRACT

### GUIDELINES FOR INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

\* Doutorado em Política e Gestão da Educação Superior (UNTREF/Argentina), Pós-doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Diretora de Internacionalização na Fundação Armando Alvares Penteado, São Paulo- SP. E-mail: [lourdes.oviedo.zilberberg@gmail.com](mailto:lourdes.oviedo.zilberberg@gmail.com)

\*\* Doutorado em Educação (UNOESC/ Santa Catarina), Pós-doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: [diegopalmeirarodrigues@gmail.com](mailto:diegopalmeirarodrigues@gmail.com)

\*\*\* Doutorado em Filosofia, História e Educação (UNICAMP, Campinas), Pós-doutorado em Política, Ciência e Tecnologia (UNICAMP), Docente e Pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [malu04@gmail.com](mailto:malu04@gmail.com)

This paper presents the results of a qualitative exploratory study based on a bibliographical and documentary research, whose objective was to analyze the guidelines for the internationalization of higher education in the declaration of the Regional Conference on Higher Education 2018 and in the documents of the World Higher Education Conference 2022. The methodology used was historical-critical, based on Saviani's theory, which aims to understand educational questions within a specific historical context, using the concept of totality. Among the main findings of the research, it was observed that a dichotomy exists between a humanist and solidarity-based conception of internationalization and an economic vision, which finds its basis in the adoption of market rules and in the creation of a cohesive global ecosystem grounded in the principles of sustainable development of United Nations' 2030 Agenda.

**Keywords:** Internationalization of Higher Education; World Higher Education Conference; Regional Conference on Higher Education.

## RESUMEN

### LINEAMIENTOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CONTEMPORANEIDAD

Este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria cualitativa, fundamentada en el análisis bibliográfico y documental, cuyo objetivo fue analizar los lineamientos para la Internacionalización de la Educación Superior de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018 y de los documentos de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2022. La metodología utilizada fue la histórico-crítica, basada en la teoría de Saviani, que busca comprender las cuestiones educativas de determinado contexto histórico, con base en la categoría de la totalidad. Entre los hallazgos se observa que hay una dicotomía entre una concepción humanista y solidaria de la internacionalización y una visión economicista, que encuentra su base en la adopción de reglas de mercado y en la creación de un único ecosistema global, basado en los principios de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas.

**Palabras clave:** Internacionalización de la Educación Superior; Conferencia Mundial de Educación Superior; Conferencia Regional de Educación Superior.

## Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada no ano de 2022, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas Educacionais (GEPP&PE), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e tem por objetivo analisar as diretrizes para a Internacionalização da Educação Superior nos discursos apresentados na declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2018) e nos documentos

da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 2022.

O estudo realizado foi exploratório, de caráter qualitativo e baseou-se na análise bibliográfica e documental da declaração da CRES 2018 e do documento de trabalho da CMES 2022: *Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior* (Unesco, 2022). A metodologia utilizada foi a histórico-crítica,



baseada na teoria de Dermeval Saviani, que tem por objetivo compreender as questões educacionais, tendo por base o desenvolvimento histórico objetivo (Saviani, 2013, p. 76), ou seja, o objeto de pesquisa no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação social (Corsetti, 2010, p. 89).

Nesse sentido e complementando as ideias de Saviani (2013) sobre o uso do materialismo histórico para compreensão dos fenômenos que envolvem a Educação, Corsetti (2010, p. 89) afirma que “isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade”. Desse modo, alicerçados nessa perspectiva metodológica, procuramos interpretar não apenas a constituição do conceito que diz respeito ao nosso objeto, mas compreender as contradições que o fenômeno enseja, mais especificamente sobre a questão da elaboração das políticas públicas, como elas chegam até o chão da universidade e como são desenvolvidas.

Para Saviani (2013, p. 120):

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Neste sentido, procuramos utilizar a teoria trazida na Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2013) não somente como metodologia, mas também como uma perspectiva de análise do objeto investigado. A análise da investigação, como dissemos anteriormente, foi de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos: a) pesquisa bibliográfica; b) análise documental, c) estudo do contexto

histórico dos documentos elaborados; d) reflexão do conteúdo abordado pelos documentos tendo como base a historicidade do período delimitado.

Vale a pena ressaltar que, segundo Stallivieri (2017), as universidades precisam seguir um plano rigoroso de inserção internacional, sendo fundamental a elaboração de um diagnóstico sobre o perfil, bem como a missão da instituição. Isso nos leva a entender que internacionalizar é um processo complexo e que não se dá apenas pela adesão e elaboração de documentos com metas e objetivos, seguindo um “modelo”, mas também pelo mapeamento da realidade local com vistas às potencialidades e fragilidades das Instituições de Ensino (IES).

Partindo desse pressuposto, entendemos que pela categoria da historicidade (Saviani, 1991) dos fatos sociais que permeiam o objeto é possível compreender a multiplicidade de determinações tanto fundamentais quanto secundárias que os produzem.

Este artigo se organiza em quatro partes. A primeira parte apresenta aspectos teóricos da internacionalização da Educação Superior. A segunda seção consiste em um histórico das conferências mundiais de Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Na sequência, apresentamos a análise dos documentos da CRES 2018 e da CMES 2022. Realizada esta etapa, fizemos uma reflexão diante das convergências e divergências entre a CRES 2018 e a CMES 2022.

Com o presente estudo, esperamos contribuir com o campo de pesquisa sobre a internacionalização da Educação Superior e apontar o caminho para a realização de outros estudos e pesquisas sobre as CMES promovidas pela Unesco.

## Sobre a Internacionalização da Educação Superior

A internacionalização vem sendo amplamente debatida em congressos, seminários, simpósios

e fóruns internacionais. Trata-se de uma das mudanças mais marcantes do Campo Educativo, que adquiriu força no período do pós-guerra, devido ao avanço da globalização. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a preocupação era a de conformar uma nova ordem, baseada no Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e nos acordos de Bretton Woods. Nesse período, também nasceu a Unesco e iniciaram-se os primeiros processos de integração regional, sem contar com a criação de outros organismos multilaterais que passaram a influenciar as políticas educativas dos diversos países, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1960 e o *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), seguido da Organização Mundial do Comércio (OMC), criados em 1947 e em 1990, respectivamente.

Nesse contexto, as instituições de educação superior (IES) adunaram esforços para responder aos desafios impostos pelas transformações ocorridas na sociedade. Entre eles, destacam-se a massificação da Educação Superior (ES), a necessidade de desenvolver políticas de inclusão e de democratização, a preocupação com a qualidade dos programas oferecidos, a discussão sobre o modelo de geração de conhecimento e de Universidade do novo século e a internacionalização.

Portanto, no Campo da ES, o conceito de globalização deve ser entendido no marco da teoria política, analisada com o auxílio do método histórico-dialético, ou seja, relacionada ao avanço do capitalismo financeiro e da ideologia neoliberal. A sociedade global seria então um universo social diverso, em que as forças unificadoras dos meios modernos de produção, mercados, comunicações e modernização cultural e política se inter-relacionam com segmentações globais, regionais e nacionais (Shaw, 1994). Trata-se de um fenômeno que afeta a oferta, a demanda, incide nos currículos dos cursos, nos modelos pedagógicos, nas tecnologias usadas e nos espaços geográficos de abrangência

(Altbach, 2006; Torres, 2009; Cambours de Donini, 2011).

A globalização e a internacionalização podem ser consideradas duas caras da mesma moeda, pois ambas tratam de ações desenvolvidas além das fronteiras dos Estados nacionais. Porém, na internacionalização, os atributos do Estado, bem como a sua soberania, permanecem intactos, já na globalização, o poder deste se atenua diante do avanço da conformação de uma espécie de província global, com características unificadoras e homogeneizantes (Gacel-Ávila, 2003, p. 31).

Nesse sentido, o processo de internacionalização da educação, segundo Morosini e Franco (2006), intensificou-se, a partir dos anos 1990, por estar intimamente ligado à globalização, como afirmamos anteriormente, estendendo-se da prática da pesquisa para o ensino superior como um todo, tendo seu conceito atrelado às razões de internacionalizar, que, para Pereira (2019), são de ordem política, econômica, sociocultural e acadêmica.

Por sua vez, o Neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de ações e de programas econômicos, políticos, jurídicos, sociais e ideológicos (Gentili, 2000). Na visão neoliberal, o Estado deve se limitar a garantir o funcionamento do mercado e só intervir nas funções sociais não atrativas para a iniciativa privada. Essa visão economicista do Campo educativo, que implica na relação cada vez mais estreita entre educação e mercado, fortaleceu-se pela Teoria do Capital Humano, que analisa a educação como investimento, com sua respectiva taxa de retorno social (para a sociedade) e individual (para o próprio indivíduo). Portanto, o aumento do Capital Humano (fator H) representa altas taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o crescimento econômico do país e a competitividade internacional (Psacharopulos; Patrinos, 2002).

Além da teoria do capital humano, a pedagogia das competências, tendo como principal teórico a Philippe Perrenoud, completa a visão epistemológica neoliberal adotada nas políticas

educativas, a partir da década de 80. Essa pedagogia parte do pressuposto de que as pessoas se desenvolvem pelas relações estabelecidas em seu meio. Assim, o desenvolvimento das competências foi um efeito da adaptação dos indivíduos às condições de existência. A teoria apresenta um conjunto de saberes e de habilidades que o indivíduo tem que desenvolver para atender às necessidades do mercado (Deluiz, 2001). Tais conceitos teórico-epistemológicos começaram a aparecer nos trabalhos dos principais organismos multilaterais, em alguns casos de forma mais evidente, como na OCDE e, em outros, de forma mais sutil, porém constante, como na Unesco.

Voltando à internacionalização, não há dúvidas de que uma das tendências da Educação Superior foi a presença cada vez mais destacada desse fenômeno em todos os níveis: global, regional, nacional e institucional (Morosini; Dalla Corte, 2021, p. 41). Compete, portanto, definir o conceito, tendo em vista as diversas nuances de um tema ainda em construção. A definição mais citada pela literatura é a de Jane Knight que a apresenta como “o processo de integrar as dimensões internacional, intercultural ou global no propósito, função e provisão da Educação Superior” (Knight, 2004, p. 11). A pesquisadora canadense escolheu, cuidadosamente, as palavras que compõem a definição mais citada pela literatura: “processo”, que indica um esforço constante, e “integrar”, que apresenta a necessidade de contemplar as dimensões internacional e intercultural nas políticas, programas e missão da instituição.

Nesse sentido, “internacional, intercultural e global” são elementos dissímeis, porém, juntos, constituem a base da internacionalização. As palavras “propósito e função” referem-se ao papel da ES, bem como aos elementos ou tarefas que a caracterizam, por exemplo: ensino, aprendizagem, pesquisa, responsabilidade social, sociedade etc. Finalmente, a palavra “provisão” trata da oferta de cursos por parte das IES ou de novos fornecedores, tanto no âmbito doméstico quanto no internacional.

Na mesma linha epistemológica, Morosini, em uma conferência que proferiu na Universidade do Rio Grande Do Sul, além de reforçar o uso da definição elaborada por Jane Knight, incorpora a interação por meio de redes de cooperação, ou seja, a visão latino-americana sobre o tema.

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, por blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável (Morosini, 2017, s/p).

Em uma abordagem sistêmica, fundamentada na teoria de sistemas abertos de Katz e Kahn (1978), em que a organização se encontra influenciada por seu contexto e na pedagogia crítica de Aronowitz e Giroux (1991), Gacel-Ávila (2003) considera a internacionalização como um processo educativo contra-hegemônico, que ocorre no contexto internacional de conhecimento em que as universidades são consideradas um subsistema, ou seja, uma parte do todo mais abrangente e inclusivo. Esse processo é contra-hegemônico, porque a IES responde ao fenômeno da globalização, internacionalizando suas atividades, o que leva a questionar o processo educativo como um todo e a adaptá-lo. Nessa perspectiva, a internacionalização favorece a representação de múltiplas perspectivas culturais, tanto no conhecimento gerado quanto nas práticas organizacionais (Gacel-Ávila, 2003).

Do ponto de vista prático, a internacionalização implica em uma série de atividades que podem ser agrupadas em dimensões. Knight apresenta duas dimensões: internacionalização do *campus*, em inglês *Internationalization at Home* (IaH), e Educação Transnacional (Knight, 2012; Morosini; Dalla Corte, 2021).

Na IaH, as IES buscam introduzir, no currículo dos diversos programas, temas internacionais, culturais ou globais, por meio do uso de idiomas

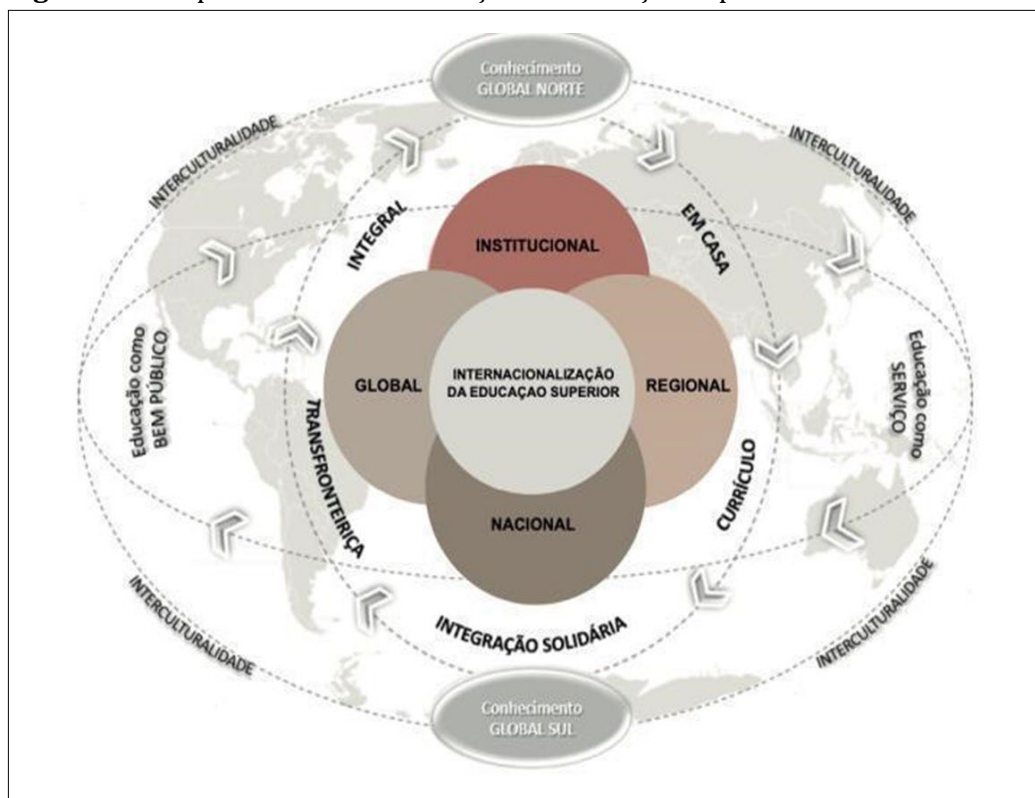
estrangeiros, estudos regionais e programas de dupla titulação, entre outros. Mais recentemente, as IES passaram a incluir, na IaH, os projetos de intercâmbio virtual, que conectam estudantes em diversas partes do mundo por meio do uso da tecnologia. Por sua vez, a Educação Transnacional refere-se à mobilidade das pessoas, programas fornecedores, políticas, conhecimento, ideias, projetos, serviços etc., além das fronteiras dos estados. Essa dimensão é comumente associada à comercialização dos serviços educativos e à mercantilização da ES (Knight, 2012, p. 36). Esta associação acentuou-se quando a Educação, concebida como bem comum e direito de todos, passou a ser considerada como um serviço comercializado internacionalmente e incluída nas negociações do *General Agreement on Trade and Services* (GATS) e, posteriormente, na OMC (Punteney, 2019, p. 15).

Existe, portanto, uma dialética entre uma abordagem mais solidária e humanista da internacionalização baseada na cooperação e que considera a Educação Superior como bem

público; e, outra, mais mercantil, baseada em uma visão economicista do campo educativo. A base desta última é o contingente de estudantes (com previsão de 8 milhões, em 2025), que se movimentam de um país a outro em busca de serviços internacionalmente comercializados, constituindo uma importante fonte de renda para alguns países, especialmente os membros da OCDE e, dentro dessa organização, os *Main English Speaking Destination Countries*<sup>1</sup> (Punteney, 2019; Dalla Corte; Morosini, 2021).

Considerando esses atributos, Morosini e Dalla Corte (2021) apresentam o Campo da internacionalização da Educação Superior de uma forma esquemática. Nessa representação, as dimensões da internacionalização (institucional, nacional, regional e global) se inter-relacionam com o contexto do conhecimento global norte, o conhecimento global sul, com a visão da Educação como bem público, em contraponto ao serviço internacionalmente comercializado. O esquema também considera a IaH, cujo epicentro é a interculturalidade.

**Figura 1** - Campo da Internacionalização da Educação Superior.



**Fonte:** Morosini; Dalla Corte (2021).

1 Estados Unidos da América, Reino Unido, Canadá e Austrália.

Para Rodrigues Dias (2017), essas forças globalizantes agem na tentativa de impor um pensamento homogêneo, por meio da teoria da modernização e da adoção de processos coordenados e interconectados. Dessa forma, o uso de palavras como: reformas, mudanças, uso da tecnologia etc., traz consigo a recomendação de adotar novos sistemas, de acordo com os objetivos impostos por determinados grupos de interesse que predominam na atuação dos organismos multilaterais (Rodrigues Dias, 2017, p. 56).

Entre os processos que se encontram interconectados, segundo Rodrigues Dias (2017, p. 59), encontram-se: a implementação dos princípios do Acordo Geral de Serviços da OMC (que apresenta a educação como um serviço internacionalmente comercializado); o estabelecimento de um sistema internacional de credenciamento; revisão das convenções sobre o reconhecimento de estudos e aproveitamento de créditos; o processo de Bolonha e a adoção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), cujo modelo estendeu-se a outras regiões em forma de cooperação e de harmonização dos sistemas educativos; o sistema de *rankings* internacionais; e o desenvolvimento dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs).

A Unesco, cuja atuação nos compete analisar, tem um discurso mais sutil e congrega em seus fóruns de discussão as duas visões epistemológicas que se contrapõem, em uma espécie de dialética, ao longo de mais de 70 anos de atuação do organismo.

Por um lado, os países em desenvolvimento, como os latino-americanos, defendem a educação como bem público, aquela que observa os princípios de **igualdade**, pois todos têm o direito ao serviço, sem discriminação; de **continuidade**, já que o bem público deve ser oferecido de forma permanente, sem interrupção, e atender às necessidades de todos os cidadãos; e de **adaptabilidade** ou de **flexibilidade**, isto é, deve adaptar-se à evolução da sociedade. Essa concepção não elimina a possibilidade de concessão, delegação ou autorização, porém

implica que os beneficiários dessas medidas se submetam às normas do Estado (Rodrigues dias, 2017, p. 38). Por outro lado, certos grupos de interesse dos países desenvolvidos, membros da OCDE, encontram, na Educação Superior (ES), uma importante fonte de renda e de competitividade.

A educação como bem público e direito de todos busca uma internacionalização solidária e cooperativa, encontrando fundamento no propósito originário da ES, que é a universalização do conhecimento em benefício de todos. No entanto, a educação como serviço comercializado busca a transnacionalização, liberalização das economias à entrada de fornecedores externos e a homogeneização dos sistemas educativos, tendo como base o modelo ocidental de Universidade. Essa dialética pode ser observada nos trabalhos das três Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES), cujo histórico é apresentado na próxima seção.

## As Conferências Mundiais sobre Educação Superior da Unesco: primeiras aproximações

A Unesco é um organismo integrado da ONU, criado em 16 de novembro de 1945, com o intuito de ajudar na reconstrução da educação e do patrimônio cultural diante do cenário de perdas, danos e prejuízos deixados pela Segunda Guerra Mundial. De 20 de novembro a 10 de dezembro de 1946, realizou-se a primeira Conferência Geral do organismo, com o intuito de determinar suas principais linhas de trabalho, principalmente, nas áreas de educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação.

Entre os principais objetivos da organização, encontram-se: a diminuição da pobreza extrema, a igualdade de gênero, a garantia de acesso e qualidade da educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. Sua influência se dá por meio de seus institutos, centros, conferências mundiais, documentos e parcerias



entre governos e organismos financeiros, como o Banco Mundial.

No Brasil, a representação da Unesco instalou-se em Brasília, em 1964, e começou as atividades em 1972, com o intuito de propagar os ideais de paz, coesão social e respeito mútuo entre as nações (Unesco, 2015).

No campo da educação, a Unesco começou a atuar desde cedo. Logo em 1947, foi lançada a primeira publicação na área da Educação intitulada: *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples*. Posteriormente, foi adotado o conceito de “educação fundamental”, tal concepção foi abandonada em 1959 e substituída por “educação fora da escola” (Unesco, 2015, p. 33). Por sua vez, o encontro de Estados-membros da Ásia, que ocorreu em 1960, em Karachi, no Paquistão, elaborou um Plano para a Oferta de Educação Primária Universal, Obrigatória e Gratuita (o plano era destinado à determinadas regiões), porém definiu objetivos de longo prazo para cada país, tendo em vista o sistema de educação primária universal, obrigatório e gratuito até 1980 (Unesco, 2015, p. 79).

Na Conferência Geral de 1964 e na Conferência de Teerã, a Unesco passou a vincular a Educação com o desenvolvimento econômico das nações, adotando uma abordagem mais integrada a determinados projetos de desenvolvimento industrial e agrícola e uma visão economicista do Campo educativo. Desta forma, como recomendação da Conferência de Teerã, entre 1967 e 1973, criou-se o Programa Experimental Mundial para a Alfabetização (PEMA) (Unesco, 2015, p. 80).

As primeiras noções do conceito de “educação ao longo da vida”, defendido pela Unesco, surgiram, em 1972, no relatório final da Comissão Internacional sobre Desenvolvimento da Educação (coordenada por Edgar Faure), intitulado: “Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (Unesco, 2015, p. 86).

Nesse crescente ambiente de influência neoliberal, realizou-se a Conferência Mundial em Educação para Todos, ocorrida em Jomtien,

na Tailândia, em 1990. O objetivo era tornar a educação primária acessível a todas as crianças e reduzir expressivamente o analfabetismo antes do final da década. O resultado foi a Declaração Mundial em Educação para Todos, que reafirmou a noção de educação como um direito humano fundamental.

Em 1996, a Unesco publicou o relatório de Jacques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, que defende a educação como bem público, porém associada à atuação do setor privado, em relação direta com o mercado de trabalho e com o desenvolvimento econômico das nações. O documento incorpora o conceito de “aprendizado ao longo da vida”, que passou a ser fortemente utilizado nas décadas posteriores (Unesco, 2015, p. 88), o que representa mais uma conquista para os que defendiam a visão economicista da Educação.

No ano 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, reforçando a visão da Declaração Mundial em Educação para Todos aprovada em Jomtien. O encontro estabeleceu o “Compromisso de Dakar”, que incluiu seis objetivos abrangentes de Educação para Todos (EPT). Alguns meses mais tarde, oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram adotados pelas Nações Unidas, destacando-se: o ODM 2 e o ODM3, de acesso à educação primária e na igualdade de gênero e de empoderamento das mulheres.

Chegamos à Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) no Século XXI: Visão e Ação, realizada em Paris, em 1998. Dessa Conferência resultou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” de 9 de outubro de 1998.

Como parte dos preparativos da Conferência, a Unesco publicou, em 1995, o “Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior”. Além disso, foram realizadas consultas regionais. No caso da América Latina (AL), a Conferência Regional de Educação Superior (CRES) foi realizada em Havana, Cuba, em 1996, dela emanou uma declaração sobre o entendimento dos Estados

da região sobre ES. Entre os principais temas tratados nesse documento, encontram-se: as transformações do sistema educativo, a necessidade de melhora da qualidade, a avaliação e a acreditação internacional, o entendimento de que a educação é um bem social, a necessidade de oferecer oportunidades iguais de acesso, consciência de pertencimento à comunidade local e internacional, diversificação das fontes de financiamento da ES, estipula estratégias de melhoria da gestão institucional, entendimento de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas úteis para a modernização da educação, e fomento à cooperação internacional (Moraes; Rubin, 2019, p. 129). Como vimos, palavras como modernização, necessidade de mudanças, qualidade e acreditação tendem a seguir os lineamentos do discurso homogeneizante de mercado.

Voltando à CMES 1998, observa-se a crescente tendência neoliberal, já que o próprio documento destaca a necessidade de introduzir reformas no setor, com o objetivo de preparar os alunos para que possam enfrentar os desafios impostos pelo século XXI e para que estejam mais preparados para a economia do conhecimento. No preâmbulo, o documento define o que se entende por ES: “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do Estado como centros de ensino superior” (Unesco, 1998, p. 1).

Segundo o documento, a missão da ES é educar, formar e realizar pesquisas. Educar implica na capacitação profissional e na preparação para a cidadania. Por “formar”, entende-se abrir-se para a participação ativa na sociedade e no mundo. Já na missão da pesquisa, considera-se a geração e difusão de conhecimentos no campo das ciências naturais, tecnologia, ciências sociais, humanidades e artes criativas. O documento também defende a autonomia universitária, a igualdade de acesso e a igualdade de oportunidades por meio do mérito,

o fomento à pesquisa em todas as áreas acadêmicas e ressalta a importância da ES para a sociedade no longo prazo. Já o artigo 7 reforça a importância da relação da ES com o mercado de trabalho, recomendando a realização de adequações nos sistemas de ensino para uma melhor formação dos novos profissionais. Além disso, expressa-se a necessidade de desenvolver currículos focados na transmissão do saber; de melhorar a qualidade do ensino, fomentar a cooperação internacional e regional, aprimorar a gestão institucional e de aumentar o financiamento público, reconhecendo-se o caráter de serviço público, sem perder de vista, porém, a associação com a iniciativa privada (Unesco, 1998).

A segunda Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES, 2009) realizou-se dez anos depois também em Paris. Como de costume, foram realizadas as consultas regionais e a Conferência Regional de Educação Superior na AL ocorreu em 2008, em Cartagena de Índias, na Colômbia. Na declaração resultante dos trabalhos da CRES constam os seguintes temas: reitera-se o conceito de Educação como bem público, direito humano e universal, a manutenção da autonomia universitária, a necessidade de realizar financiamento adequado, currículos flexíveis, valorizar as ciências humanas, artísticas e sociais, incrementar a cooperação Sul-Sul, harmonizar os métodos de ensino, sistemas de acreditação e desenvolvimento do empreendedorismo, bem como programas e projetos em cooperação com os países da região.

Desta forma, a segunda Conferência Mundial de Educação Superior (CMES, 2009), cujo tema foi: “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, desenvolveu-se em um contexto de crise econômica internacional. Da conferência emanou um comunicado de 8 páginas, que contém, em destaque, os seguintes pontos: educação como bem público: principais funções das instituições, sendo o ensino, a pesquisa e os serviços comunitários; importância da autonomia de

ensino e liberdade das Instituições de Educação Superior (IES); ensino interdisciplinar; acesso ao ensino e sucesso no mercado de trabalho; sociedade do conhecimento; investimento por meio das parcerias entre a iniciativa pública e privada e investimento em educação a distância e TICs (Moraes; Rubin, 2019, p. 130).

Além disso, no que diz respeito à internacionalização, incorporam-se ao comunicado os conceitos de internacionalização, regionalização e globalização. A cooperação internacional, segundo o documento, deve se basear na solidariedade e no respeito mútuo. Destaca-se a necessidade de desenvolver a cooperação Sul-Sul e Norte-Sul, cabe às IES ajudar na disseminação do conhecimento ao redor do mundo, por meio de redes de cooperação, parcerias, intercâmbios de estudantes e mobilidade acadêmica. O comunicado expressa ainda que a ES deve “contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia” (Unesco, 2009, p. 1).

Em 2015, a Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) aprovou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses objetivos fazem parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que é um plano de ação global para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos. A Agenda 2030 foi adotada por unanimidade pelos 193 Estados-membros das Nações Unidas durante a Cúpula das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em Nova York, em setembro de 2015.

O quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (4 ODS) tem relação com a educação “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). Nesse objetivo, encontram-se as seguintes metas que deverão ser atendidas até 2030: todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza

a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; todos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário; assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Assim, construir e melhorar instalações físicas para educação apropriadas das crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. Ainda que, até 2020, amplie-se o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular, os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia

e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento e, até 2030, que se aumente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015).

## Análise dos documentos da CRES 2018 e da CMES 2022

A terceira Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES, 2022), inicialmente planejada para acontecer em 2021, foi realizada de 18 a 20 de maio de 2022, em Barcelona, na Espanha. Segundo a Unesco (2023), a “3ª Conferência Mundial do Ensino Superior CMES 2022 reuniu as partes interessadas relevantes para definir e preparar um roteiro para uma nova era do ensino superior”.

Com mais de 160 sessões paralelas e 400 oradores, a Conferência Mundial do Ensino Superior da Unesco (CMES, 2022) reuniu 2500 interessados no ensino superior em Barcelona, Espanha, de 18 a 22 de maio de 2022, para reformular idéias e práticas no ensino superior para assegurar o desenvolvimento sustentável para o planeta e a humanidade (Unesco, 2023, s/p).

A CMES 2022 teve como idiomas de trabalho o inglês, o espanhol e o francês e contou com a presença de 2873 participantes e 483 palestrantes, realizada em formato híbrido, ou seja, presencial e virtual, com 9800 conexões (Unesco, 2023).

No site da CMES 2022, encontravam-se disponíveis os seguintes documentos de trabalho:

- *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior Hoja de Ruta propuesta para la CMES 2022* (Unesco, 2022);
- *Reinventando la Educación Superior para un futuro sostenible* (Unesco, 2022a);
- *Higher education global data report (Summary). A contribution to the World*

### *Higher Education Conference 18-20 May 2022* (Unesco, 2022b).

Dentre estes documentos, optamos por analisar o “*Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior*”, que apresenta mais subsídios para atender ao objetivo e às intenções de análise do presente estudo. É importante mencionar que não houve a publicação de um relatório ou declaração resultante da CMES 2022.

O documento de trabalho da CMES 2022, intitulado “*Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior*”, é definido como um documento aberto para discussões, possui 42 páginas, é organizado em 5 seções e propõe um roteiro para a reinvenção da ES nos próximos anos. A primeira seção identifica o ambiente das mudanças ocorridas na última década, incluindo o impacto da pandemia da Covid-19. A segunda seção apresenta a visão da Unesco sobre a ES. A seção três identifica seis princípios para moldar o futuro, são eles: inclusão, equidade e pluralismo; liberdade acadêmica e participação de todos os setores; pesquisar, pensamento crítico e criativo; integridade e ética; comprometimento com a responsabilidade social e sustentabilidade; e excelência pela cooperação internacional. Com base na visão da Unesco e nesses princípios, seis grandes desafios precisam ser superados para “reinventar” a ES: acesso equitativo e sustentável, prioridade para a experiência de aprendizado holístico dos estudantes, *inter* e *intra* disciplinar, foco no aprendizado ao longo da vida para servir jovens e adultos, sistema integrado, com diversidade de programas e com vias flexíveis de aprendizado e a tecnologia como apoio ao ensino e pesquisa. Finalmente, essa proposta identifica várias abordagens práticas para avançar, transformando o diálogo em ação e resultados (seção cinco). A última seção contém uma cronologia com uma série de iniciativas globais para mais progressos no repensar, reimaginar e reinventar a ES. O roteiro está resumido nas primeiras cinco páginas deste documento, e depois apresentadas em

detalhe nas seções um a cinco (Unesco, 2022).

Com relação à internacionalização da Educação Superior, o documento de trabalho da CMES 2022 comenta sobre seu incremento nos últimos anos, destacando a mobilidade internacional.

Durante as últimas décadas também tem se produzido um crescimento da internacionalização da ES. Juntamente com a matrícula, a mobilidade internacional de estudantes aumentou a um ritmo sem precedentes. Estas tendências levaram ao desenvolvimento de convenções de reconhecimento regional de “segunda geração”, bem como à Convenção de Reconhecimento Global para o Ensino Superior para ajudar a tornar o reconhecimento, a mobilidade e a cooperação interuniversitária uma realidade para milhões de pessoas, incluindo estudantes de ensino à distância e refugiados. Ao mesmo tempo, o ensino à distância e outras formas de ensino superior transfronteiriço estão contribuindo para um aumento do ensino superior virtual e da mobilidade acadêmica virtual, com todos os desafios que as novas formas de prestação apresentam para os reguladores e a garantia de qualidade (Unesco, 2022).

A Conferência preparatória da CMES 2022 na América Latina, a CRES 2018, foi realizada em 2018, em Córdoba, na Argentina, no marco da comemoração dos 100 anos da Reforma de Córdoba de 1918.

A declaração da CRES 2018 incorpora, assim, o espírito integrador latino-americano do Manifesto de Córdoba. Portanto, a Declaração da CRES 2018 opõe-se fortemente à visão economicista do Campo educativo e inclui os seguintes tópicos: a educação como bem público, social e um direito humano universal e dever dos Estados, a educação pública, gratuita e de qualidade, a autonomia universitária (fortemente defendida pela Reforma de Córdoba de 1918), diálogo entre todos os saberes de forma plural e igualitária e a necessidade de contar com programas de bolsas e de fontes de financiamento para estudantes marginalizados e grupos minoritários (Moraes; Rubin, 2019, p. 130).

A Declaração começa com uma frase similar à contida no Manifesto de Córdoba de 1918,

“mulheres e homens da América Latina e do Caribe” e cita textualmente o manifesto com a seguinte frase: “as dores que ficam são as liberdades que faltam”. Além disso, adverte que a educação não é uma mercadoria, portanto, os Estados membros devem se abster de subcrever acordos de livre comércio nos sistemas educativos da região (Iesalc, 2018, p. 1).

Em matéria de internacionalização, a declaração contém os conceitos interculturalidade, cooperação regional (Sul-Sul), intercâmbio de estudantes, disseminação do conhecimento em nível regional e integração. O documento destaca a importância da diversidade cultural e da interculturalidade na AL e no Caribe. A interculturalidade deve ser promovida de forma equitativa e respeitosa, pois, segundo a CRES, a educação, além de ser um direito humano, é também um direito dos povos. A questão indígena e a questão racial são apresentadas como altamente importantes no marco intercultural e diverso da região. A internacionalização deve fomentar a cooperação sul-sul e a integração regional, tendo que promover o diálogo intercultural, “respeitando a idiosincrasia e identidade dos países participantes” (Iesalc, 2018, p. 9).

Portanto, na visão da CRES 2018, a internacionalização é uma ferramenta chave para transformar a ES e se encontra intimamente relacionada ao conceito de interculturalidade, em contraposição à concepção mercantilista da Educação Superior. A internacionalização, no conceito da CRES 2018, favorece a “formação de cidadãos, profissionais respeitosos da diversidade cultural e comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura da paz e com a capacidade de conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial” (Iesalc, 2018, p. 9).

A internacionalização também deve ser “humanista e solidária e deve contribuir para uma melhor compreensão entre as culturas e as nações, a partir de uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo” (Iesalc, 2018, p. 9). Trata-se de um



estímulo para transformar o setor educativo e de um “meio estratégico para a produção do conhecimento com uma perspectiva baseada na colaboração internacional (...)”, de um processo que contribui para o desenvolvimento de competências globais e interculturais nos estudantes (Iesalc, 2018, p. 10).

Logo, no âmbito da CRES 2018, a internacionalização ocupa um papel central e está intimamente relacionada ao desenvolvimento dos sistemas da região, da pesquisa científica e da inovação, bem como ao desenvolvimento humano, social e econômico. O conhecimento

e a educação, no contexto da CRES 2018, são concebidos como um direito humano universal e um direito coletivo dos povos, ou seja, um bem público social (Iesalc, 2018, p. 13), em contraponto à visão cada vez mais economicista adotada nos documentos da Unesco sobre o setor.

O Quadro 1, apresentado a seguir, resume as principais visões epistemológicas da Declaração da CRES 2018 e do documento da CMES 2022: “*Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior*” (Unesco, 2022).

**Quadro 1.** Visão da Educação Superior e da Internacionalização na CRES 2018 e na CMES 2022.

DECLARAÇÃO DA CRES 2018			
Local e Contexto	Conceito de Educação Superior	Visão da Internacionalização	Outros Destaques
Conferência Regional de Educação Superior (CRES) realizada em Córdoba, na Argentina, no marco da comemoração dos 100 anos da Reforma de Córdoba de 1918.	A educação como bem público, social e um direito humano universal e dever dos Estados. Direito dos Povos.	Humanista e solidária. Deve contribuir para uma melhor compreensão entre as culturas e as nações, a partir de uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo. Formação de cidadãos, profissionais respeitosos da diversidade cultural e comprometidos com o entendimento intercultural, a cultura da paz e com a capacidade de conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial.	Autonomia Universitária. Desenvolvimento Sustentável por meio da cooperação regional e internacional. Cooperação Sul-Sul. Desenvolvimento de Currículos flexíveis. Valorização das Ciências humanas, artísticas e sociais. Contar com financiamento adequado. Harmonização dos métodos de ensino e de sistemas de acreditação.

DOCUMENTO DE TRABALHO: MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES. NUEVAS FORMAS DE REINVENTAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR (UNESCO, 2022)			
Local e Contexto	Conceito de Educação Superior	Visão da Internacionalização	Outros Destaques
<p>Contexto de “Pós-pandemia” da COVID-19, realização da CMES 2022, em Barcelona entre 18 e 20 de maio de 2022. Segundo o documento: mudança climática e perda da biodiversidade. Conflitos armados como grande ameaça. Desigualdade de renda. Declive da democracia. Expansão da ES, porém com grandes disparidades. Impacto da COVID-19.</p>	<p>Educação como parte invisível dos direitos humanos. Educação como direito que se deve exercer ao longo do ciclo vital. ES é parte integrante do direito à educação como bem público. Esse conceito se traduz no cumprimento das três missões da ES: produzir conhecimento por meio da pesquisa, educar as pessoas e responsabilidade social.</p>	<p>Cooperação Internacional por meio de redes. Futuro compartilhado em um único ecossistema global baseado nos 17 ODS da ONU (internacionalização como meio de padronização dos sistemas educativos, apesar de que se reconhecem as características de cada sistema). Foco na transnacionalização da ES, destacando a mobilidade internacional de estudantes (5,4 milhões de alunos, em 2017 e previsão de 8 milhões, em 2025. Mobilidade virtual, inclusive, como uma ferramenta de democratização do conhecimento.</p>	<p>A ES como meio para atingir os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, particularmente, o ODS 4, que se refere à educação de qualidade. Necessidade de reformas e de ajustes nos diversos sistemas educativos. Princípios para configurar o futuro da ES: Inclusão, equidade e pluralismo; liberdade acadêmica e participação; Pensamento Crítico e Criatividade; Integridade e ética; Compromisso com a sustentabilidade e responsabilidade social; Excelência acadêmica.</p>

Fonte: Os autores.

Como se pode observar, a dicotomia entre uma internacionalização humanista e solidária e uma internacionalização mais mercantilizada, vista como um meio de exportação de serviços educativos, encontra-se presente nos documentos analisados. A declaração emanada da CRES 2018 apresenta a visão regional, dos países latino-americanos que defendem uma visão epistemológica mais cooperativa da ES e que concebem a internacionalização como um meio para o desenvolvimento da interculturalidade, do respeito mútuo e da cooperação Sul-Sul, entendendo que há uma disparidade nas relações estabelecidas com os países do capitalismo central (cooperação Norte-Sul).

Por sua vez, os documentos de trabalho da CMES 2022, além de tratar da perspectiva da ES como bem público, defendida pelos países em desenvolvimento, entre eles, os latino-americanos, também trazem para o centro da discussão proposições baseadas na visão economicista do campo educativo, presente em todos os organismos multilaterais, que tendem a impor uma agenda global em torno dessa concepção e a homogeneizar os diversos sistemas educativos em detrimento das particularidades e necessidades de cada região.

## Considerações Finais: convergências e divergências entre a CRES 2018 e a CMES 2022 sobre a internacionalização da Educação Superior.

A intenção deste estudo foi identificar e analisar os pontos convergentes da CRES 2018 e CMES 2022 com relação à internacionalização da Educação Superior, no entanto esta tarefa foi dificultada já que os documentos são de caráter diferentes. Enquanto a declaração da CRES 2018 é um documento resultante das discussões da conferência, o *“Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Su-*

*perior”* foi um documento de trabalho utilizado para fomentar os debates da CMES 2022, que não publicou um documento final que reunisse os principais apontamentos retirados do evento. O documento foi assumido como um roteiro para o desenvolvimento de ações relativas à ES nos próximos anos. Isso foi uma dificuldade, mas não impediu que as análises fossem realizadas. Neste sentido, seguiremos atentos aos novos documentos e desdobramentos da CMES 2022 e indicaremos a realização de estudos e análises que monitorem as ações, debates e publicações decorrentes da CMES 2022.

A internacionalização na declaração da CRES 2018 é assumida como cooperação e interculturalidade e possui uma visão humanista e solidária, já no *“Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior”*, documento de trabalho da CMES 2022, o foco é na transnacionalização da ES, destacando-se a mobilidade internacional de estudantes. Ambos os documentos estão alinhados no que diz respeito ao conceito de educação, entendendo-a como um bem comum e direito de todos. Inclusive, este tem sido um entendimento apregoado nos principais documentos da Unesco sobre educação, um exemplo recente é o *“Reimagining our futures together: a new social contract for education”* (Unesco, 2021).

Em relação à internacionalização da Educação Superior, os documentos convergem ao passo que a relacionam à cooperação. No entanto, em certa medida, divergem, pois, a internacionalização, apesar de ser apresentada na perspectiva da cooperação, no CRES 2018, é humanista e intercultural, enquanto, no CMES 2022, é apresentada somente como cooperação internacional.

Na declaração do CRES 2018, a internacionalização da Educação Superior visa contribuir para uma melhor compreensão entre as culturas e as nações, a partir de uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo.

No documento de trabalho da CMES 2022, a internacionalização tem o intuito de compor

um ecossistema global de ES, que pode vir a ser uma forma de padronização dos sistemas educativos, apesar do reconhecimento das características de cada sistema.

No “*Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior*” (Unesco, 2022), a internacionalização é associada à mobilidade, no entanto, esta é apenas um dos processos pelos quais a internacionalização se materializa. Dessa forma, esse documento, assim como os demais documentos relativos à CMES 2022 que tivemos acesso, parecem indicar uma concepção de que a internacionalização se traduz em mobilidade, pelo destaque direcionado pelos dados que demonstram o crescente aumento da mobilidade.

Assim, entre as descobertas desta pesquisa, destaca-se que na CRES, a ES é concebida como um bem público, social e direito humano universal, sendo dever do Estado. Essa declaração contém uma parte destinada à internacionalização e à integração regional. O conceito de internacionalização adotado nessa conferência é o da “internacionalização humanista e solidária que contribua para uma maior e melhor compreensão e cooperação entre as culturas e as nações, a partir de uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo”, ou seja, vem ao encontro da visão da educação como bem público e direito de todos. No caso dos documentos analisados no marco da CMES, Reinventando a ES para um Futuro Sustentável, realizada em Barcelona, em maio de 2022, reafirma-se o princípio de ES como bem público e direito de todos.

Vale a pena destacar a necessidade de reinventá-la de forma que possam ser atingidos os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas, no contexto da Agenda Mundial 2030. No que diz respeito à internacionalização, o destaque vai para o conceito de cooperação internacional, a mobilidade internacional de estudantes e para o cenário da educação transacional, que movimentou mais de 5 milhões de estudantes, em 2018, deixando de lado a ques-

tão da cooperação mais solidária e equitativa e a interculturalidade (Puntoney, 2019, p. 18).

Entendemos que a Educação é um bem comum e um direito de todos e não deve ser tratada como serviço comercializável. Da mesma forma, a internacionalização da Educação Superior deveria ser desenvolvida por meio de uma cooperação entre instituições e países e não da competição pela busca de “melhores posições” em *rankings* para alcançar maior visibilidade e atratividade de estudantes e de investimentos.

É importante destacar a metodologia utilizada para análise documental foi a Histórico-Crítica que nos possibilitou a compreensão do objeto estudado como integrante da educação com base no desenvolvimento histórico, ou seja, não somente num determinado momento de forma estanque, mas sim numa perspectiva dialética tendo como categoria norteadora a totalidade. Assim sendo, este estudo se manteve aberto no sentido de que se faz mister a continuidade de pesquisas sobre esta temática tão atual e polêmica, a fim de que a compreensão crítica deste fenômeno investigativo educacional seja constantemente desenvolvida e debatida. Assim, por meio dessa concepção, cujas origens são baseadas na dialética, entendemos necessária a compreensão do contexto histórico que constitui o objeto de estudo.

Essa escolha metodológica, embasou-se no movimento da dialética de Kosik (2002, p.

20), no qual “[...] o pensamento crítico se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível se chegar à compreensão da realidade”. Assim, para conhecer a essência “da coisa” é preciso conhecer as partes, suas ligações e as determinantes de sua concretude.

Nesse sentido, vale a pena relembrar o que afirma Stallivieri (2017), ressaltando que as universidades precisam seguir um plano rigoroso de inserção internacional, sendo fundamental a elaboração de um diagnóstico sobre o perfil, bem como a missão da instituição. Além disso, devem levar em conta as seguintes

questões: a localização geográfica; a língua de comunicação e de instrução; a participação em redes e grupos de pesquisa; o potencial de publicações científicas em nível nacional e internacional; as condições para estabelecer parcerias com instituições internacionais; oferecimento de programas de formação em língua inglesa; disponibilização de uma estrutura favorável para o recebimento de estrangeiros e desenvolvimento de projetos internacionais.

Dessa forma, o embate da educação e, conseqüentemente, da internacionalização, enquanto bem comum (direito) ou como serviço comercializável (mercadoria), estará presente, influenciando as discussões e decisões sobre a educação. É importante ter em conta que as políticas ou processos de internacionalização desenvolvidos fazem parte deste embate e que, em maior ou menor grau, contribuem para um dos lados desse embate. A internacionalização como cooperação ou como competição é um dos desdobramentos desta disputa.

Nesse sentido, Santos Filho (2018, p. 186) afirma que “[...] el objetivo de la mejora de la excelencia académica de las universidades por la vía de la cooperación académica arriesga desvirtuarse en su por fines más nobles”, ou seja, deixando em segundo plano as razões acadêmicas e culturais para se tornar um instrumento pelo qual as universidades competem no mercado internacional.

Enfim, tudo isso nos leva a entender que internacionalizar é um processo complexo e que não se dará apenas pela adesão e elaboração de documentos com metas e objetivos, seguindo um “modelo”, mas o mapeamento da realidade local com vistas às potencialidades e fragilidades das Instituições de Ensino (IES).

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: Realities in an unequal world. *In*: FOREST, J. e ALTBACH, P. G. (eds.) **International handbook of higher education**. vol. I. Dordrecht: Springer, p. 121-140, 2006.

CAMBOURS DE DONINI, A. M. Internacionalización e integración de los sistemas de Educación Superior en el Mercosur Educativo. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, vol. 4, n. 1, janeiro/11. Madri: Universidad Complutense, p. 59-72, 2011.

CORSETTI, B. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. *In*: MARTINS, A. M.; WERLE, F. O. C. (orgs.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(3), p. 12-25, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 09 set. 2023.

GACEL-ÁVILA, J. **La internacionalización de la educación superior**. Paradigma para la ciudadanía global. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2003.

GENTILI, P. Adeus a escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). **III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe**. Declaração. Córdoba, Argentina, 14 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KNIGHT, J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *In*: DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; HEYL, J. D. e ADAMS, T. (eds.) **The SAGE Handbook of International Higher Education**. Los Angeles, Califórnia: SAGE Publications Inc., p. 27-42, 2012.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definitions, rationales and approaches. **Journal of Studies in International Education**, Los Angeles California, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MORAES GIORDANI, S.; RUBIN OLIVEIRA, M. Educação superior: uma análise a partir das conferências mundiais e regionais. **Integración y Conocimiento**, 8(2), p. 125-142, 2019. Disponível



em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. v. 1. Porto Alegre: EdIPUCRS, p 35-41, 2021. E-book.

MOROSINI, M. C. Educação superior na América Latina e Caribe: internacionalização e integração acadêmica. In: **Conferências UFRGS**, 1., 2017, Porto Alegre. Palestras [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://videos.ufrgs.br/ufrgstv/conferencias>. Acesso em: 09 mar. 2023.

MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educação em revista**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&mp](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&mp). Acesso em: 20 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **70 anos da UNESCO**. De ideias a ações. São Paulo: Editora Brasileira, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Department of Economics and Social Affairs: Sustainable Development. The 17 Goals**. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 09 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. International Commission on the Futures of Education. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Más allá de los límites**. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://cdn.eventscase.com>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Reinventando la Educación Superior para un futuro sostenible**. Paris, UNESCO, 2022a. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2022-concept-note-es.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **WHEC2022**. UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.whec2022.org/EN/homepage>. Acesso em: 09 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-UNESCO. **Higher education global data report (Summary)**. A contribution to the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. Paris: UNESCO, 2022b.

PEREIRA, E. M. A. Internacionalização na Universidade Contemporânea: uma visão da internacionalização em uma universidade pública paulista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-19, 2019.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. **Returns to Investment in Education: A Further Update**. SSRN, 2002. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=367780> Acesso em: 08 set. 2023.

PUNTENEY, K. **The International Education Handbook: Principles and Practices of the Field**. Washington D.C.: Association of International Educators, 2019.

RODRIGUES DIAS, M. A. **Educação Superior como Bem Público**. Perspectivas do Centenário da Reforma de Córdoba. Montevideu: Associação de Universidades Grupo Montevideo, 2017.

SANTOS, S. F.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora UNB Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 25, n. 1, p. 168-189, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufp.br/index.php/rep/article/view/8038/4735>. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SHAW, M. **Global Society and International relations.** Cambridge: Polity Press, 1994.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 35-57, 2003.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização

nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira:** Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Caxias do Sul, RS, 2002. Disponível em: <https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES>. Acesso em: 29 set. 2023.

TORRES, C. A. La educación Superior en tiempos de la globalización neoliberal. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (ed.) **Universidad, Sociedad e Innovación.** Una perspectiva internacional. Caseros: EDUNTREF, p. 25-42, 2009.

*Recebido em: 16/09/2023*

*Aprovado em: 11/03/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# BRASIL E ITÁLIA: ANÁLISE DOS CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ari Lazzarotti Filho\**

*Universidade Federal de Goiás*  
<https://orcid.org/0000-0003-0610-2641>

*Luana Zanotto\*\**

*Universidade Federal de Goiás*  
<https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>

*Attilio Carraro\*\*\**

*Universidade Livre de Bolzano*  
<https://orcid.org/0000-0002-5103-6236>

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar, sob uma perspectiva comparada, a presença dos contributos da Educação Física em dois cursos (brasileiro e italiano) que formam professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi de estudos comparados sob a unidade de análise currículo, de modo a identificar relações de similaridade, diferenças e sentidos nos dois cursos estudados. Compuseram o *corpus* empírico de análise os documentos brasileiros e italianos correspondentes: diretrizes nacionais para a formação de professores; projetos pedagógicos dos cursos e os planos de ensino das disciplinas com estreita relação com a Educação Física. Como resultado, destaca-se que os contributos da Educação Física estão pouco presentes no curso brasileiro e mais frequentes no curso italiano. Isso se deve ao número de disciplinas, a quantidade de professores da Educação Física e a carga horária dedicada a esses conteúdos. No currículo brasileiro, a centralidade está no corpo e na relação com a arte, em específico, a dança; no

---

\* Professor pesquisador da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, lazer e comunicação; Doutor em Educação Física – UFSC. E-mail: [lazzarotti@ufg.br](mailto:lazzarotti@ufg.br)

\*\* Professora pesquisadora da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás; Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar); Pesquisadora do Centro de Pesquisas da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI)/CNPq. E-mail: [luanazanotto@ufg.br](mailto:luanazanotto@ufg.br)

\*\*\* Professor titular da Universidade Livre de Bolzano – Itália; Diretor da Sociedade Italiana de Ciências Motora e Esportiva; Doutor em educação pela UTAD (Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro), Vila Real, Portugal. E-mail: [attilio.carraro@unibz.it](mailto:attilio.carraro@unibz.it)

italiano, os temas mais presentes são atividade motora, atividade esportiva e jogo de movimento. Quanto às áreas de interface, o currículo brasileiro se organiza pela perspectiva sociocultural, enquanto no italiano pela maior influência da psicologia do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Física. Currículo.

## ABSTRACT

### **BRAZIL AND ITALY: ANALYSIS OF THE CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN TEACHER EDUCATION FOR PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL**

The objective of this research was to analyze in a comparative perspective the presence of Physical Education contributions in two university study programmes, in Brasil and in Italy, that educate kindergarten and primary school teachers. The methodology used was comparative studies, under the curriculum analysis unit, to identify relations of similarity, differences, and meanings in the two studied courses. The empirical corpus of analysis was composed of the corresponding Brazilian and Italian documents: National Guidelines for teacher education; pedagogical projects for courses and teaching plans for disciplines closely related to Physical Education. As a result, it is highlighted that Physical Education contributions are not very present in the Brazilian course and are more frequently represented in the Italian course. This is due to the number of disciplines, the number of Physical Education teachers and the workload devoted to these specific contents. In the Brazilian curriculum, the centrality is in the body-art relationship, in particular dance; in Italy, the most common themes are motor activities, sport activities and movement games. As for the influence of different scientific areas, the Brazilian curriculum is organized according to a socio-cultural perspective, while the Italian one is more influenced by developmental psychology.

**Keywords:** Teacher education. Physical education. Curriculum

## RIEPILOGO:

### **BRASILE E ITALIA: ANALISI DEL CONTRIBUTO DELLE SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA**

L'obiettivo di questa ricerca era analizzare in una prospettiva comparativa la presenza di contributi delle Scienze Motorie e Sportive in due corsi universitari (in Brasile ed in Italia) che preparano gli insegnanti per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria. La metodologia utilizzata è stata quella degli studi comparativi nell'ambito dell'unità di analisi curriculare, dove sono state ricercate relazioni di somiglianza, differenze e significati nei due corsi analizzati. Il corpus empirico di analisi era composto da documenti brasiliani e italiani equivalenti: Linee Guida Nazionali per la formazione degli insegnanti; Regolamento Didattico del Corso di Laurea e *Syllabus* delle discipline delle Scienze Motorie e Sportive. Di conseguenza, si evidenzia che gli apporti delle Scienze Motorie e Sportive sono poco presenti nel corso brasiliano e più frequenti in quello italiano, ciò è dovuto

al numero di discipline, al numero di insegnanti di Scienze Motorie e Sportive e al carico di lavoro dedicato a questi contenuti. Nel curriculum brasiliano il fulcro è costituito dal corpo e dal rapporto con l'arte, in particolare la danza; invece, in quello italiano i temi più presenti sono l'attività motoria, l'attività sportiva ed i giochi di movimento. Per quanto riguarda le aree di influenza scientifica, mentre il curriculum brasiliano è organizzato secondo una prospettiva socioculturale, quello italiano è caratterizzato dalla maggiore influenza della psicologia dello sviluppo.

**Parole chiave:** Formação degli insegnanti. Ciências motorie. Curriculum.

## Introdução<sup>1</sup>

A formação de professores para atuar na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,<sup>2</sup> no Brasil e na Itália, é desenvolvida, em sua maioria, nas Faculdades de Educação. Os temas, com os quais a Educação Física (EF) estabelece interface, com a tradição, a experiência e a pesquisa dessa área, fazem parte do currículo dos cursos que formam professores. Esses temas encontram na EF um *locus* privilegiado no desenvolvimento de ações de ensino e de pesquisa, de modo que professores oriundos da EF são contratados para atuarem na formação desses professores.

Do ponto de vista da atuação profissional, no Brasil, a inexistência de uma diretriz sobre a obrigatoriedade do professor especialista em determinada área do conhecimento, na EI e nos anos iniciais, permite que as redes públicas e privadas de ensino decidam, arbitrariamente, pela contratação de professores especialistas, como é o caso do professor de EF (Pinho; Grunenvald; Gelano, 2016); enquanto outras, em sua maioria, optam pela manutenção do professor de referência de turma, isto é, aquele que permanece a maior

parte do período escolar com os alunos (Brasil, 2010) – geralmente, com formação em Pedagogia – para o trato das diversas áreas do conhecimento, no início da Educação Básica, situação em que se inclui a EF.

Na Itália, assim como no Brasil, esta situação também tem sido alvo de inúmeras discussões. A título de exemplo, a partir de 2022, os professores com formação em EF começaram a ser inseridos nos dois últimos anos da Escola Primária (Raiola, 2019)<sup>3</sup>. No Brasil, por sua vez, estudos evidenciam que a presença deste professor está um pouco mais consolidada, nos anos iniciais, enquanto que na EI, sobremaneira, na pré-escola, a sua presença é identificada em poucos municípios brasileiros (Martins; Barbosa; Mello, 2018). A discussão acerca da inserção do professor especialista na creche é ainda mais contundente, dado que a literatura aponta para a necessidade de busca e de entendimento de um lugar da EF neste espaço (Richter; Vaz, 2009).

Na tentativa de auxiliar a presente investigação, tendo em vista os conhecimentos produzidos a propósito da presença dos conteúdos da EF na formação do professor nos dois ciclos de ensino (EI e anos iniciais do Ensino Fundamental), não foram encontrados estudos de revisão, nem no Brasil, tampouco na Itália, um indicativo de que o tema não desperta tanto o interesse da comunidade acadêmica – prova-

1 Esta pesquisa seguiu os procedimentos éticos e de boas práticas científicas. Texto revisado e normalizado por Francisco Gomes Martins

2 O termo utilizado para essas etapas é diferente no Brasil e na Itália. No Brasil, denomina-se Educação Infantil (creche (0-3 anos) e pré-escola (3-5 anos e 11 meses) e anos iniciais do Ensino Fundamental (6-10 anos) (Brasil, 2018). Na Itália, denomina-se Escola de infância (3 a 5 anos e 11 meses) e Escola Primária (6-11 anos). (Carraro; Gobbi, 2019). Como este resultado de pesquisa é publicado no Brasil, e em língua portuguesa, optamos por usar a nomenclatura brasileira.

3 Convém esclarecer que a entrada do professor especialista se deve a um projeto, da União Europeia, chamado Esporte de Classe, que tem por finalidade o desenvolvimento do esporte e de uma vida saudável para os jovens.



velmente ainda não estão consolidados estudos sobre esse tema.

Do ponto de vista da produção brasileira sobre os dois ciclos de ensino, sabe-se que o interesse pelo estudo da EF na EI decorreu da sua implantação e ampliação, dentre outras motivações, a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que estabelece a EI como primeira etapa da Educação Básica e, ao mesmo tempo, a EF como componente curricular obrigatório em todas as suas etapas. Embora estabelecida como componente curricular obrigatório, Pinheiro *et al.*, (2018), dentre tantos outros autores, reconhecem que no âmbito do seu conhecimento e sua especificidade, a área ainda está inserida de forma parcial na realidade escolar brasileira.

O estudo de Martins, Barbosa e Melo (2018) identifica que a produção de conhecimento, a propósito da formação de professores e EI, começou a ser ampliada a partir dos anos 2000 – os estudos de revisão e de análise da produção acadêmico-científica, a partir de 2002.

Diante das discussões a respeito do currículo, Mello *et al.*, (2016) demonstram como os documentos oficiais, referentes à EI, foram se alterando ao longo dos anos em função dos avanços teóricos e políticos. No entendimento dos autores, a noção de criança, pautada nos preceitos da Sociologia da Infância, tem contribuído para uma organização curricular da EF na EI, desenvolvida também a partir dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), no denominado Campo de experiência corpo, gestos e movimentos.

Em um estudo mais específico, Sousa, Moura e Antunes (2016) investigaram a percepção dos professores referências da turma (Brasil, 2010), dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os autores constataram o desconhecimento desses docentes sobre os objetivos e as finalidades da EF na escola. De modo análogo, ao investigarem nuances da formação, em cursos de formação de professores, para atuarem na EF, Longo e Xavier (2017) constataram a

ausência de disciplinas específicas nos currículos e identificaram a percepção de despreparo e insegurança dos graduandos para lidar com esse componente curricular.

Seja na EI ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, assim como na Itália, a EF enfrenta dificuldades na concretização de ações no início de escolarização, justificadas, dentre outras razões, por confusões e equívocos sobre o seu sentido nestas etapas, ora apontando para a recreação, ora para um funcionalismo de ocupação do tempo para relaxar e liberar energias e tensões das crianças fora da sala de aula (Vaz, 2002; D'Anna, 2020).

Tais dificuldades podem ser atribuídas à forte tradição e centralidade dos componentes fisiológicos e esportivos, na perspectiva do desempenho e na eficácia do movimento, na qual se origina a EF brasileira (Soares, 1996); de igual modo a italiana (D'Anna, 2020). No entanto, as especificidades das primeiras etapas da Educação Básica, juntamente aos avanços científicos e educacionais sobre a criança, em suas dimensões biopsicossociais, têm exigido dos cursos de formação de professores um reposicionamento quanto ao papel da EF escolar.

Mediante tais considerações, a presente pesquisa almejou analisar, sob uma perspectiva comparada, a presença dos contributos da Educação Física em dois cursos (brasileiro e italiano) que formam professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Metodologia

A presente pesquisa se ampara nos estudos comparados a propósito da unidade de análise currículo (Bray; Adamson; Mason, 2015), como forma de construir as relações possíveis de aproximações, distanciamentos e sentidos entre os cursos de formação de professores brasileiro e italiano, bem como os contributos da EF para essa formação.

Os estudos comparados, a partir das condições da contemporaneidade, marcada pela

globalização, mundialização, migração, crise dos Estados-nação, etc., exigem das pesquisas a analogia e a comparação. O próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, na troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro (Franco, 2000).

Assumimos os estudos comparados que remetem a Nóvoa (2009), na perspectiva segundo a qual interpretam e constroem fatos não se limitando a descobri-los ou descrevê-los; porquanto respeitam como condição primeira o reconhecimento da indissolúvel individualidade do outro. Tais estudos são um meio de compreender o outro, sobretudo, o outro que é tão diferente e que olha o mundo com outros sentidos e com outras perspectivas.

Assim, a presente investigação é exploratória em dois contextos distintos: identifica suas similaridades e diferenças no encontro de sentidos dos contributos da EF, para a formação do professor, a fim de que atue na EI e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental.

Para delimitar o estudo, dentro da unidade currículo, usamos a caracterização desenvolvida por Sacristán (2000). O autor constrói uma base analítica representativa dos currículos, através de um modelo interpretativo em 6 fases ou ciclos, os quais são construídos pelo cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e interrelacionados, a saber: currículo prescrito; currículo apresentado aos professores; currículo modelado pelos professores; currículo em ação; currículo realizado e o avaliado. Nesse estudo, abordamos elementos dos três primeiros níveis (Quadro 1).

Para responder ao objetivo, consoante à metodologia de estudos comparado, foram realizadas caracterizações e análises: pela primeira, ficam inteiramente descritas as particularidades gerais dos cursos, contextualizando-os; pelas análises, elegemos as dimensões de comparação (Quadro 3). Ao final, são apresentadas as discussões, buscando dar sentido às comparações.

**Quadro 1:** *Corpus* empírico de análise do Brasil e da Itália correspondente com o nível do currículo de Sacristán (2000)

Nível do currículo	<i>Corpus</i> empírico - curso brasileiro	<i>Corpus</i> empírico - curso italiano
Currículo prescrito	RESOLUÇÃO CNE/CP No 2 20 DE DEZEMBRO DE 2019	MIUR - DECRETO n. 249 10 SETTEMBRE 2010
Currículo apresentado aos professores	Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás	Regulamento Didático do curso de Ciências da Formação primária da Faculdade de Ciências da Formação da Universidade Livre do Bolzano
Currículo moldado pelos professores	Planos de cursos das disciplinas obrigatórias e optativas	<i>Syllabus</i> dos(as) módulos/disciplinas obrigatórias e optativas

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

## Apresentação e discussão dos dados

### *Caracterização dos cursos analisados*

O primeiro aspecto a ser destacado é que os cursos comparados se encontram em países e continentes com histórias e constituições

diferenciadas. Talvez um aspecto de reciprocidade seja em função de o Brasil ter a maior comunidade italiana fora da Itália (Fondazione Migrantes, 2006), o que faz com esses países, especialmente em algumas regiões, evidenciem aspectos de similaridades culturais e de conhecimentos mútuos.

O curso brasileiro (Quadro 2) é o de Pedagogia, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada no centro do Brasil, na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, na Região Centro-Oeste. O curso é público e gratuito. Em seu Projeto Peda-

gógico de Curso (PPC), apresenta como objetivo “formar pedagogo com docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”. Possui carga horária de 3.304 horas, com integralização em 4 anos e máximo em 7 anos; sendo ofertadas 140 vagas por ano de ingresso.

**Quadro 2:** Características gerais dos cursos de formação de professores brasileiros e italianos

Característica	Curso brasileiro	Curso italiano
Denominação do curso	Pedagogia	Ciências da Educação primária
Objetivo	Formar Pedagogo com docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Formar professores para a infância e para a escola primária
Carga horária	3.304 horas	300 CFU
Vagas ofertadas por ano	140	170 Alemão; 55 Italiana; 13 Ladina=238
Tempo para integrar o curso	Mínimo 4 anos e máximo 7 anos	5 anos. Sem tempo máximo
Vínculo	Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Goiás	Faculdade de Ciências da Educação/Universidade Livre de Bolzano
Natureza da Instituição	Pública, federal, gratuita	Pública, estadual, paga
Idioma	Português	Italiano, Alemã, Inglês, Ladino
Localização	Goiânia/Goiás/Brasil	Breznone/ Trentino-Alto Ádige /Itália

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O curso italiano é o de Ciências da Educação primária, vinculado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Livre de Bolzano (UNIBZ), instituição pública, estadual e paga<sup>4</sup>. A universidade se caracteriza como internacional e é nova comparada a grande maioria das universidades italianas, sendo constituída dentro de um conceito da União Europeia enquanto Estado-nação. Está localizada no Norte da Itália, na cidade de Breznone, em Trentino

Alto-Ádige, cuja região goza de autonomia juntamente com outras 4 regiões, a saber: Sicília, Sardenha, Vale de Aosta e Friuli Venezia Giulia.

O objetivo do curso de Ciências da Educação é formar professores para a escola de infância e para a escola primária. Possui carga horária de 300 Créditos Formativo Universitário (CFU), o que corresponde a 25 horas cada crédito – 10 horas de lição frontal e 15 de estudos individuais –, sendo desenvolvido em 5 anos e sem tempo máximo para finalização. São abertas 238 vagas por ano e, para cada percurso são: 170 Alemão; 55 Italiana e 13 Ladina. Na presente pesquisa foi eleito o percurso italiano.

<sup>4</sup> Na Itália, as universidades são consideradas estatais – públicas e não estatais. Nas públicas, diferentemente do Brasil, os estudantes pagam uma determinada quantidade para estudarem de acordo com critérios como condições econômicas da família, conceitos/notas etc.

Dois elementos de diferenciação fortemente percebidos são os idiomas e o tempo de formação para um professor. Quanto ao idioma, no curso italiano são exigidos créditos em três idiomas: italiano, alemão e inglês. Ao optar pelo percurso italiano, o estudante deve realizar 30 créditos (750 horas), em alemão, e 15 créditos (375 horas), em inglês. O segundo aspecto é o tempo de integralização e a carga horária de cada curso. No Brasil, o tempo mínimo é de 4 anos e máximo de 7 anos. Na Itália, são exigidos 5 anos sem tempo máximo para a integralização. Quanto à carga horária total, calculada e compreendida diferentemente em cada país, o curso brasileiro apresenta 3.304 horas, enquanto o curso italiano 300 CFU, o que corresponde à 7.500 horas.

### *Currículo prescrito: indícios de temas e conteúdos na interface com a EF nos documentos oficiais*

A Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) e o MIUR – Decreto 10 (Itália, 2012) são documentos oficiais que regulamentam a formação de professores para a EI e anos iniciais, portanto, fazem parte do currículo prescrito. Os Estados determinam os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no processo de escolarização (Sacristán, 2000).

O mapeamento dos contributos do campo da EF, nesses documentos, constatou que, em termos gerais, os dois definem a formação a partir dos conceitos de competências e habilidades, apresentando uma forte preocupação com a equidade, a inclusão de pessoas com deficiências e com a interculturalidade. No Brasil, esse cenário é representado pelos povos originários indígenas e negros e suas manifestações culturais; na Itália, pela imigração e o multiculturalismo, visto que a região onde está localizado o curso, mesmo sendo italiana, possui uma população (cerca de 72,5%) cuja língua materna é o alemão (Istituto Provinciale Di Statistica, 2012).

A resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica – BNC – Formação. A referida resolução é ampla e não trata de áreas específicas e/ou disciplinas, mas informa que a formação do professor referência de turma deve levar em consideração a Base Curricular Comum da Educação Básica, a qual é organizada em 5 campos de experiências. Embora a referida resolução não mencione, especificamente, as questões da EF, este estudo busca estabelecer indícios sobre temas e objetos nos quais, historicamente, a área tem acúmulo, pensando na interface desses conhecimentos com a EI.

No art. 13, §2º Item III, encontramos os primeiros indícios de apresentação dos componentes curriculares para a formação do professor para a EI e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os temas são: brincadeiras e os campos de experiências, sendo que um, dentre os cinco apresentados, é denominado corpo, gestos e movimentos.

No anexo desta Resolução, é apresentada a Base Nacional Comum – BNCC para a formação inicial de professores da Educação Básica. Nesses temas e objetos de conhecimentos, identificamos os relacionados ao campo da EF. Em competências gerais dos docentes, o item 4, intitulado elementos de linguagem não verbal, há o seguinte indicativo com respeito aos usos de “diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2019, p. 13). Também foram identificados os termos saúde física e autoconhecimento: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas

emoções e as dos outros, com autocrítica e o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019, P. 13).

**Quadro 3:** Dimensões de comparação da formação de professores brasileiro e italiano

<b>Dimensões de comparação</b>	<b>Brasil</b>	<b>Itália</b>
Indícios de temas e conteúdos e a forma como são relacionados com a EF e suas relações nos documentos oficiais	Organização a partir de competências; Não é explícita a relação com a EF; Temas relacionados à EF; Gestos e movimentos	Organização a partir de competências; EF é considerada como disciplina motora com 2 disciplinas específicas: Método e didática da atividade motora; Método e didática da atividade esportiva
Disciplinas/Módulos com aproximações com o campo da EF	Disciplina optativa Educação e Cultura Corporal (80 horas)	Módulo/Disciplinas Pedagogia e didática do movimento Pedagogia e didática do movimento: fundamento teórico-metodológico (3 CFU) Didática do movimento com particular atenção à faixa etária de 0-5. (Lab) (2CFU) Pedagogia e didática da arte e do movimento Didática do movimento aprofundamento temático (3CFU) Didática do movimento com particular atenção à faixa etária de 5-12(Lab.) (2 CFU) Disciplinas optativas: Yoga para crianças Lab (2CFU)
Carga horária dedicada à EF	80 horas optativas	10 CFU obrigatória e 2CFU optativas
Palavras-chave na relação com a EF	Corpo; ludicidade; brincadeira; jogos; movimento; cultura corporal; Cultura corporal de movimento; práticas corporais; ginástica; lutas; dança; comunicação não verbal; campo de experiências; saúde física	Movimento; ciência motora; desenvolvimento motor; atividade motora; Educação motora; esporte; experiência motora; jogo de movimento; percepção do próprio corpo; expressão corporal; comunicação não verbal; yoga
Nº de professores que atuam no curso com os temas da EF	2	4
Formação básica dos professores	EF, Arte	EF, Pedagogia, Letras e Filosofia
Relações prioritárias com outras áreas	Arte (dança)	Psicologia; (Desenvolvimento motor)

**Fonte:** Elaborado pelos autores.



Na dimensão da prática profissional, na competência específica: “Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (Brasil, 2019, P. 17), são apresentadas as habilidades em que a comunicação não verbal é novamente destacada: “Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes” (Brasil, 2019, P. 17).

No documento, os temas brincadeiras, brincar, corpo, movimento, saúde física e linguagem não verbal estão presentes e são articulados com os campos de experiência, no qual a referida diretriz aponta para formar os futuros professores e que, de certa forma, estabelece relações com o acúmulo da EF.

O documento italiano (Itália, 2012) apresenta a disciplina, os requisitos e a modalidade da formação inicial do professor da escola de infância e escola primária, de primeiro e segundo grau. A referida resolução possui orientação mais específica e estruturada, no entanto, no seu corpo consta somente a referência EF, como indicação de que a formação no antigo ISEEF<sup>5</sup> será reconhecida como condição para ingressar na carreira de professor, tendo em vista a alteração na formação em EF e passagem de formação superior não universitária para universitária, impactando na mudança da nomenclatura “Educação Física” para *Ciências Motoras e Esportiva* (Itália, 2012). Essa mudança de nomenclatura é seguida, na referida resolução, como nomenclatura geral para definir os temas a serem tratados na formação de professores.

Nos anexos, especificamente, no Anexo 1, há mais clareza a respeito da presença dos conhecimentos específicos relativos à EF. Um dos objetivos específicos da formação é ter conhecimento disciplinar para atuar com a escola primária, de acordo com os seguintes conhe-

cimentos: linguísticos-literários; matemáticos; das Ciências físicas e naturais; históricos e geográficos; artísticos, musicais e motor.

O perfil do professor está descrito em uma tabela, o qual deve compreender o conhecimento de 25 temas/objetos. Dentre eles, o 10º tem relação com a EF, nomeadamente a “Atividade motora: método e didática da atividade motora”. Apresenta ainda (Itália, 2012) as atividades formativas indispensáveis num curso de formação de professores com duas disciplinas M-EDF/01 Método e didática da atividade motora e M-EDF/02 Método e didática da atividade esportiva, com um total de 9 CFU.

Sendo assim, os temas mais presentes na resolução italiana são: atividade motora, atividade esportiva coincidindo com a nova terminologia dos cursos: Ciências Motoras e Esportiva. Vale ressaltar que na mesma resolução é apresentada a formação em Ciências Motoras e Esportiva com formação geral de 3 anos e com 3 especializações de 2 anos, chamadas *master*, que formam o profissional para atuar em outros campos de intervenção da EF. O art. 3, item b, define que para ensinar, na escola secundária de primeiro e segundo grau, é necessário cursar o curso bienal e um estágio formativo de um ano.

É possível perceber que a regulamentação, o currículo prescrito, para a formação do professor no Brasil é separada das outras formações universitárias, já que as formações específicas possuem resoluções de cada área do conhecimento, enquanto a resolução de formação universitária italiana indica diretrizes para formação universitária de todas as áreas. Também é possível perceber que os temas e objetos com interface com a EF, na resolução brasileira, não é explícita ao não ser organizada por disciplinas, enquanto na resolução italiana estão mais explícitos, pois indicam, como indispensáveis ao currículo mínimo, as disciplinas a serem desenvolvidas nas instituições formadoras; carga horária obrigatória mínima, além dos critérios para a contratação de professores para o seu desenvolvimento.

5 Instituto Superior de Educação Física – ISEF responsável pela formação de professores de EF na Itália. Iniciou suas atividades de formação, em 1952, e finalizou, em 1999, quando foi substituído pela formação Universitária nos atuais Cursos Universitários de Ciências Motora e esportiva (Carraro; Gobbi, 2019).

### *Currículo apresentado aos professores*

Com as normas estabelecidas pelo Estado, o currículo prescrito, as instituições criam seus projetos/programas de ensino para formar professores para a EI e os primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com Sacristán (2000), essa fase do currículo é chamada de currículo apresentado aos professores. No Brasil, parte desse nível curricular é materializado através do PPC; na Itália pelo Regulamento Didático do Curso.

A estrutura do PPC, do curso brasileiro, contém 16 itens que perpassam a apresentação do projeto, motivos, objetivos até a apresentação de todas as disciplinas com suas respectivas referências. A matriz curricular é organizada em Núcleo Comum, Específico, Optativo e Livre.

O aluno deverá cursar duas disciplinas do Núcleo Optativo, totalizando 160h e, no mínimo, 120 horas no Núcleo Livre. Para o Núcleo Optativo são apresentadas 4 disciplinas de 80 horas. As disciplinas do Núcleo Livre podem ser escolhidas nas ofertadas por toda a universidade, inclusive pela Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG, que trabalha mais especificamente com esses temas na formação do professor da área. No Núcleo Optativo, identificamos a disciplina “Educação e Cultura Corporal”, com 80 horas com forte relação com os temas da EF.

Ao final do curso são habilitados para trabalhar como professores na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas instituições educativas, nas escolas, nos sistemas de ensino ou em outros contextos que envolvam a dimensão educativa.

Não identificamos, no PPC, o termo Educação Física, mas é possível reconhecer temas com os quais a EF estabelece relações: Jogo, brincadeiras, corpo, cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais, dança, esporte, lutas e ludicidade.

Em termos gerais, é possível perceber que o PPC não segue totalmente as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação de professores, principalmente na organização em torno das competências e habilidades, tampouco lida com conceitos atinentes à prática, além de usar a terminologia pedagogo, em vez de professor. No que se refere a esse não alinhamento na operacionalização e na organização curricular, há uma forte marca de posição política sobre como a Faculdade de Educação da UFG, responsável pelo curso, conceitualmente compreende a formação e o seu contexto, justificando tais posições no próprio PPC do curso.

O Regulamento Didático do Curso de formação de professores italiano é organizado em: atividade formativa indispensável, atividade formativa de base, psicopedagógica e metodológico-didático. Há duas áreas: área 1 – os saberes da escola de infância e da escola primária; área 2 – ensino para acolher crianças e estudantes deficientes. Na área 1 constam os conteúdos a serem desenvolvidos e a estruturação em sete âmbitos: Âmbito disciplinar Língua – literatura a língua italiana; Âmbito disciplinar Língua – literatura de língua alemã; Âmbito disciplinar Língua – literatura de filosofia e língua romana/ladino; Âmbito disciplinar Inglês; Âmbito disciplinar histórico – geográfico; Âmbito disciplinar matemático e científico; Âmbito disciplinar musical, artístico e de educação motora.

No último âmbito, com o código M-EDF/01, para indicar método e didática da atividade motora, individualizamos a especificidade da EF, a qual está vinculada às disciplinas de música e artes; na estrutura curricular os âmbitos são apresentados em 34 módulos distribuídos ao longo dos 5 anos de curso. Dois deles estão relacionados à EF, sendo um organizado juntamente com arte e música. Módulo 13: Pedagogia e didática do movimento; Módulo 17: Pedagogia e didática da arte e do movimento. Esses módulos são desenvolvidos no 2º e 3º ano, respectivamente.

Individualizamos, relativamente à EF, as seguintes disciplinas com suas respectivas cargas horárias: Pedagogia e didática do mo-

vimento, fundamento teórico-metodológico (3CFU); Didática do movimento, com particular atenção à faixa etária de 0-5 (2CFU); Didática do movimento, com particular atenção à faixa etária de 2-7 (2CFU); Didática do movimento, aprofundamento temático (3CFU); Didática do movimento, com particular atenção à faixa etária de 5-12 (2CFU).

Ao longo da formação, os alunos devem cumprir (10CFU) como disciplinas optativas a partir da oferta realizada pela própria UNIBZ. Nas disciplinas ofertadas no ano/calendário 2022/2023, individualizamos uma (1) disciplina optativa com temas específicos da EF; yoga para crianças (Lab), com 2CFU.

No Regulamento Didático do curso italiano, os termos que mantêm interface com a EF mais presentes são: desenvolvimento motor, educação motora, esporte, movimento e yoga.

Em geral, o Regulamento segue as orientações gerais MIUR (Itália, 2012), principalmente quanto às competências, mas um aspecto o diferencia. A UNIBZ organizou seu currículo nos Módulos; num primeiro, garantindo a obrigatoriedade do MIUR, com disciplinas com pequena variação de nome e carga horária vinculada à educação motora e, num segundo módulo, associado com os da Arte e da música, garantindo a relação estabelecida na regulamentação regional. Convém destacar que o curso se caracteriza por uma vocação plurilinguística (italiano, alemão, inglês e ladino), pela interculturalidade e pela inclusão de pessoas com deficiências. Já os temas mais próximos ao campo da EF, na Itália, estão organizados no âmbito das artes<sup>6</sup>, a musical e artística com a nomenclatura educação motora.

### *Currículo modelado pelos professores*

Para Sacristán (2000), essa etapa corresponde ao momento em que os professores interpre-

6 Artes, na Itália, ocupa um local específico no currículo de formação de professores, com carga horária significativa comparada ao curso brasileiro. Apresenta um sistema específico de formação, podendo ser oferecido nas universidades ou nos institutos de Alta formação Artística e Musical (AFAM).

tam o currículo prescrito apresentado a eles e marcam aspectos da sua forma de trabalho; é quando o professor exerce sua autonomia (relativa) de planejar e dá forma ao ensino. Foram analisados os Planos de Ensino, no Brasil, e, na Itália, o *Syllabus<sup>7</sup> das disciplinas selecionadas*.

No curso brasileiro, a disciplina optativa Educação e Cultura Corporal traz em seu título a Educação e uma proposta metodológica crítica brasileira para a EF escolar, cultura corporal, elaborada nos anos 1990 (Soares *Et Al.*, 1992). Em sua ementa apresenta cultura corporal de movimento, uma proposta metodológica da década de 1990 (Kunz, 2004). Também apresenta o termo práticas corporais, que expressa uma forma de relação da EF com as ciências humanas e sociais (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014). Os temas corpo, jogo, brinquedo e brincadeira, ginástica, lutas, danças e jogos teatrais e linguagem corporal estão também na ementa. No entanto, na estruturação da disciplina, a sua centralidade inclina para o corpo e a dança na relação com a arte.

Outrossim, vale destacar o fato segundo o qual a disciplina, do curso brasileiro, é direcionada para a EI, além de serem os temas correlatos com a EF compreendidos como manifestações da cultura, na forma de linguagem, estabelecendo relações com as ciências humanas e sociais, a serem tematizadas no processo de escolarização.

No curso italiano, os conteúdos são organizados em dois Módulos para os conteúdos obrigatórios e em 3 disciplinas para os conteúdos optativos. Os dois Módulos – *Pedagogia e didática do movimento* e *Pedagogia e didática da arte e do movimento* – são estruturados a partir de competências e habilidades, mantendo as orientações do MIUR (Itália, 2012) e do Regulamento Didático. Os dois Módulos são organizados por intermédio de conteúdos de fundamento e de aprofundamento. Em um primeiro momento, os professores desenvolvem os fundamentos teóricos e, depois, em forma de laboratórios (atividades práticas),

7 Equivalente a planos de ensino no Brasil.

uma turma é dividida em subturmas com outros professores.

O Módulo *Pedagogia e didática do movimento – Fundamento* anuncia a combinação do estudo dos fundamentos da área da EF/Ciências motoras com as teorias educacionais e a reflexão sobre a própria experiência motora.

A disciplina *Pedagogia e didática do movimento: fundamento teórico-metodológico* trabalha temas como a importância do movimento na infância; movimento e bem-estar das crianças; desenvolvimento motor na idade infantil; “projeção” de espaços para o movimento; didática da atividade motora e aspectos organizativos da atividade motora. A disciplina *Didática do movimento com particular atenção a faixa etária de 0-5 (Lab)* desenvolve os seguintes argumentos: Experimentar e conhecer diversas experiências motoras – percepção do próprio corpo, expressão corporal, comunicação não verbal, colaboração com o outro e competição; experimental e conhecer diversas habilidades motoras, como rolar, caminhar, correr, saltar, lançar, mover-se na água, mover-se com objetos; expressar-se com o movimento, dançar, descobrir jogos e saber utilizar os espaços para o jogo.

No Módulo *Pedagogia e didática da arte e do movimento* o conteúdo é anunciado através de uma relação entre arte e movimento onde numa primeira disciplina é apresentado os fundamentos dessa relação e posteriormente duas disciplinas, uma sobre a arte e outra sobre o movimento com os seguintes títulos: 1) *Pedagogia e didática do movimento: aprofundamento do conteúdo e o laboratório*; 2) *Didática do movimento com atenção especial para a faixa etária de 5 a 12 anos*.

Nas duas disciplinas supracitadas, os temas do movimento têm uma forte relação com a EF, a saber: na primeira disciplina, o conteúdo é desenvolvido a partir da importância do movimento nos contextos social, estético, cultural, comunicativo e de saúde; já na segunda, há a experimentação do movimento sob diferentes perspectivas, tais como expressão, comunica-

ção, desempenho, cooperação, promoção da saúde, competições, percepção e experiência corporal, risco e responsabilidade.

A disciplina optativa *Yoga para crianças*, desenvolvida na forma de laboratório, tem como objetivo a aquisição das metodologias básicas da yoga destinada, no âmbito pedagógico e educativo, às crianças da escola primária como suporte ao processo de crescimento e de aprendizagem.

Individualizamos para as disciplinas do curso italiano, 4 professores, sendo que 3 possuem formação inicial em EF e uma professora, responsável pela disciplina de yoga, tem formação em Letras. Em comparação, nas disciplinas do curso brasileiro, identificamos 2 professoras, uma com formação inicial em EF e a outra em Artes.

É possível afirmar que na Itália os temas da EF estão mais fortemente presentes na formação do professor da EI e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso ocorre em função do quantitativo de 5 disciplinas (4 obrigatórias e 1 optativa); ao passo que no curso brasileiro não há disciplina obrigatória. Observa-se ainda que no curso italiano os temas e objetos estão vinculados à EI e aos anos iniciais. No Brasil, a única disciplina que estabelece relação com esses temas é optativa para as especificidades da EI.

Outro aspecto é o quantitativo de horas dedicadas a esses temas. No curso brasileiro, o professor poderá se formar sem ter cursado qualquer disciplina com temas do campo da EF. Já no curso italiano, o estudante cursará, obrigatoriamente, 4 disciplinas, com um total de 10 CFU. Convém destacar o baixo quantitativo de professores com formação em EF atuantes no curso brasileiro: apenas uma professora possui formação específica. Por outro lado, na Itália, são 3 professores com formação específica e contratados para exercer essa finalidade.

Por fim, é possível afirmar que o curso brasileiro, ao tratar dos temas com interfaces no campo da EF, estabelece relação mais forte vinculada às ciências humanas e sociais, com um

direcionamento para as artes na sua manifestação da dança, tratando esses temas no campo da cultura; enquanto na Itália aproxima-se da Psicologia, em especial, do desenvolvimento motor.

## Discussão: um sentido para a comparação

Ao nos depararmos com contextos tão distintos e, ao mesmo tempo, com currículos prescritos operados com tanta similaridade, em um primeiro momento comparativo, ainda superficial, aparentou indícios de uma quase réplica da formatação curricular. Indo além da aparência, percebemos que tal similaridade, na operacionalização prática, representa a interferência da agenda dos organismos internacionais nas reformas curriculares dos diversos países (Aranha, 2011), como uma postura subserviente (Arisio, 2017) ou, como afirma Sacristán (2000), é o currículo na sua fase/etapa, onde os campos econômicos, políticos, sociais, culturais e administrativos exercem sua força e sua intenção no processo de escolarização.

Especificamente, essa similaridade está estruturada na pedagogia das competências, presente na forma e na concepção do currículo prescrito, nos dois países analisados, compondo a literatura internacional como um princípio organizador e unificador. Tal similaridade é apontada por outros estudos recentes (Barcelos; Almeida; Doña, 2022; Pessoa; Marcassa, 2021; Arisio, 2017). No mais, destacamos as críticas que essa forma de organização do currículo tem recebido e, com mais ênfase, aos currículos de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Rezer (2020) afirma que o currículo organizado, a partir da pedagogia das competências, enfatiza o utilitarismo manifesto na competitividade, na adaptação ao sistema, na resiliência e nas leis do mercado, como balizador para a formação universitária.

É possível ainda afirmar que há uma coerência na organização curricular, a partir das

competências nos documentos italianos com uma unificação dos termos usados, desde o currículo prescrito até o currículo moldado pelos professores, além dos temas e das disciplinas específicas com professores próprios para o seu trabalho. O não alinhamento é verificado no Regulamento do Curso ao não usar a disciplina Didática da atividade esportiva e articular com Arte e movimento.

Já nos documentos brasileiros, há uma diferença significativa, pois somente as diretrizes nacionais operam com esses termos, isto é, somente o currículo prescrito, sendo que tanto o PPC como os Planos de ensino não seguem tal orientação. Também identificamos uma certa liberdade na organização dos Planos de ensino do curso brasileiro, os quais não seguem o que está presente no PPC do curso. Para Sacristán (2000), essa é uma peculiaridade do currículo ao não apresentar uma lógica de coerência, pois cada subsistema tem uma determinada autonomia funcional e são concorrentes entre si.

Pensando o contexto específico da EF, que de certa forma interfere quer na produção do conhecimento, quer na constituição dos cursos de formação de professores, é possível perceber uma significativa diferença entre os dois países. A mais marcante é a constituição da EF enquanto curso superior universitário, no Brasil, desde a década de 1930; na Itália somente a partir de 1999 (Casolo; D'Elia; Sgrò, 2021).

Nos dois países, convém destacar as incoerências e os conflitos no sistema acadêmico, educacional e científico da EF. Em ambos, a EF escolar está estruturada na área da linguagem (Bolzano, 2015; Brasil, 2018), sendo academicamente e cientificamente vinculadas, em sua maioria, às ciências biológicas e da saúde. Esse descompasso na formação, bem como na produção do conhecimento, e no modo como está inserido no sistema escolar, dificulta a articulação desses sistemas, deixando lacunas não só na produção de conhecimento a propósito da EF, mas também nos processos de formação pedagógica para a escola.



Verticalizando sobre o papel e a inserção dos temas de interface com a EF no processo de formação humana, partimos da consideração segundo a qual os contributos da área assumem uma dimensão duplamente relevante, tanto no âmbito escolar na Educação Básica quanto na formação de futuros professores que atuarão com crianças.

Na formação de professores, vale lembrar que a discussão no próprio curso de EF para atuar na EI nos anos iniciais, no Brasil e na Itália, passa por um processo de construção de um campo acadêmico (Martins; Tostes; Mello, 2018). É enfática a constatação (em parâmetros psicológicos, sociológicos, fisiológicos, filósofos, pedagógicos etc.) do papel do corpo, do movimento, da ludicidade e da atividade física/práticas corporais como fundamentais para a formação da criança, tema de pertença e desenvolvimento histórico da EF. Destarte, assumimos que a contribuição dos temas da EF, nos cursos de formação, em termos de legitimação e efetivação na EI e anos iniciais, vem demonstrando ampliação, mas prescinde expansão.

Soma-se a isso, de modo a ampliar/defender a sua contribuição na formação de professores, a vinculação com as Ciências Humanas, a partir da década de 1980, no Brasil, o que amplia o domínio da área no trato de temas, alcançando a contribuição na dimensão do lúdico, do jogo, da dança, do lazer, da brincadeira e da expressão rítmica-corporal, etc.; todos eles em bases socio-histórica-filosóficas e, ainda mais recentemente, no quesito das políticas públicas, currículo, formação e desenvolvimento profissional.

Na Itália, esse movimento, ainda que em uma outra direção, mas na busca de sentidos e de compreensão do lugar da EF escolar, principalmente na crítica ao modelo com ênfase no domínio técnico corporal, tem implantado nas escolas propostas/teorias sustentadas pela *Physical Literaty* (Whitehead, 2007) *Sport di classe*, (Bellantonio; Taturi, 2018), *Sport didactics* (Carraro; Lanza, 2022).

Conforme demonstram os dados, desde o currículo prescrito até o currículo modelado pelos professores, no Brasil e na Itália, identificamos vieses temáticos que não correspondem à totalidade das possibilidades do trato desses temas na formação para o trabalho adequado com a infância e com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em ambos os currículos, modelados pelos professores, identificamos temas de interfaces da EF na interação entre as dimensões psicológicas, humanas e sociais. No que concerne às especificidades destes currículos, a Itália apresenta maior influência da Psicologia do desenvolvimento (ciência motora; desenvolvimento motor; jogo de movimento, atividade motora; educação motora, saúde física); enquanto o Brasil aparenta se organizar pela perspectiva sociocultural, onde os temas jogo, brincadeira, esporte, dança, esporte, lutas compõem seus conteúdos.

Diante disso, põe-se certa determinação da futura inexistência de práticas pedagógicas que abordem os conteúdos e os contributos da EF, de modo amplo e que, conseqüentemente, não estabeleçam articulação com os objetivos estudados pela área em trabalho articulado, que considerem a integralidade da criança de 0 a 10 anos.

Ponderamos que temas com interface com a EF na formação de professores necessitam de desenvolver conhecimentos interdisciplinares/integrados/articulados para essas fases da formação da criança, o que poderá proporcionar/promover o trabalho colaborativo entre o professor, com formação específica em determinada área do conhecimento, e o professor referência de turma, bem como os demais professores.

Por essas razões, acentuamos a defesa da presença de conceitos, atitudes e experiências diversificadas demarcadas nos currículos (geral e específico) de formação de professores, partindo do acúmulo que a EF produziu, e ainda produz, para promover a amplitude de experiências infantis no âmbito da cultura, do

corpo, do movimento, da comunicação não verbal, viabilizando a experimentação de formas de se movimentar (Surdi; Melo; Kunz, 2015) e de constituir experiências de aprendizagens, conforme assinalam a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2019) e o MIUR – Decreto 10 (Itália, 2012).

Diante de nossas interpretações, observa-se que os cursos de formação de professores, em temas de interface com a EF, no Brasil e na Itália, são novos em termos de incorporação didática, conceitual e dos entendimentos da contribuição nessa formação. De igual modo, são novos nas dimensões da pesquisa e da intervenção nas primeiras etapas, sobremaneira, na pré-escola e na creche. A EF ainda carrega tradição nos componentes biologizantes, higienizantes e disciplinarizantes dos corpos, somada ao fenômeno da esportivização, o que dificulta sua ocupação em um novo lugar na intersecção da escola e da infância. Antes, como componente obrigatória, deve ser compreendida articuladamente entre as áreas, centrada na criança, na experiência socio-corporal, lúdica, estética, ética e cultural, sendo este um desafio para o processo de formação, reconhecidamente, na formação do próprio especialista da área.

## Considerações finais

Como conclusão provisória, o estudo aponta que apesar dos contextos, das diferenças de constituição e do desenvolvimento da EF brasileira e italiana, em face da formação dos professores para atuarem na EI e na primeira etapa do Ensino Fundamental, possuem similaridades do currículo prescrito a partir das competências, sendo que há uma presença mais forte e estruturada no número de disciplinas, quantidade de professores com formação na EF e carga horária no curso italiano. No curso brasileiro é possível verificar uma relação mais aberta com as áreas das ciências humanas, sociais e artísticas, enquanto o curso italiano está mais próximo do campo da psicologia e das teorias do desenvolvimento.

Ao buscar analisar numa perspectiva comparada a presença dos contributos da EF em cursos de formação de professores, nos contextos brasileiro e italiano, esta pesquisa alcançou um diagnóstico comparativo na forma e na organização curricular compreendidas pelos distanciamentos e pelas proximidades da formação do professor para atuar na EI e nos primeiros anos do Ensino Fundamental de ambos os países, o que, em linhas de síntese, requer intensos avanços na articulação tanto no campo da pesquisa quanto da intervenção pedagógica, de modo a integrar e qualificar o trabalho realizado pela EF na infância.

Como limite do estudo, põe-se a comparação de apenas dois cursos, o que não expressa a totalidade dos cursos de formação de professores brasileiros e italianos. Sendo assim, necessita-se de ampliação do número de cursos analisados a fim de compreender se a mesma relação é validada em uma escala maior. Outro limite esbarra na ênfase em apenas 3 níveis do currículo, tal que investigados os outros níveis, poder-se-ia trazer novos elementos interpretativos e de comparação.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, O. L. P. *Currículos de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade*. 2011. 270f. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2817>. Acesso em: 7 jun. 2023.
- ARISIO, C. M. F. Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. *Humanidade e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241–256, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 4 maio 2023.
- BARCELOS, R. A.; ALMEIDA, F. Q. de.; DOÑA, A. M. Educação Física nas Bases Curriculares do Brasil e do Chile: uma análise comparada. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 44, n. e001722, p. 1–7, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/5dwrYxMLVzdyG8B54q4tvKq/?lang>

=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

BELLANTONIO, S.; TATURI, D. Tutoring e formação continua dei docenti. Il progetto “Sport di classe” tra criticità e prospettive. *Revista Italiana di Pedagogia Dello Sport*, Roma, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: <http://www.ripes.eu/archivio/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BOLZANO. Deliberazione della Giunta Provinciale nr. 1434, del 15/12/2015. Bolzano - Itália: Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d’istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: <https://goo.gl/wi7bB7>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Parecer 11 de 07 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão homologada. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 87-90. 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

CARRARO, A.; GOBBI, E. Physical Education Teacher Education in Italy. In: MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D.; AVSAR, Z. (org.). *European Physical Education Teacher Education Practices. Inicial, induction, and professional development*. Munich - Germany: Meyer & Meyer Sport, 2019. p. 153-171.

CARRARO, A.; LANZA, M. The concept and

development of sports didactics in Italy. In: BRIGITTA, H.; KLEINER, K. (Org.). *Sports Didactics in Europe. History, Current Trends and Future Developments*. Waxmann Ed. Münster - New York, 2022. p. 295-308.

CASOLO, F.; D’ELIA, F.; SGRÒ, F. Verso un core curriculum dei corsi di laurea in scienze motorie. *Formazione & Insegnamento*, v. XIX, n. 3S, p. 1-16, 2021.

D’ANNA, C. *Life skills education for inclusion. Le potenzialità dell’educazione fisica e dello sport a scuola*. Rovato - Itália: Pensa MultiMedia Editora s.r.l, 2020.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA. Censimento della popolazione 2011. *AstatInfo*, v. 6, n. 38, p. 1-14, 2012.

ITALIA. Legge 18 giugno 2002, n. 136. Roma: Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica, 2002.

ITÁLIA. DECRETO 10 settembre 2010, n. 249. Roma: Ministero Dell’istruzione, Dell’università e Della Ricerca, 2012.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 14. ed. ed. Ijuí - RS: Editora da Unijuí, 2004.

LONGO, M. M.; XAVIER, I. G. G. A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 17, n. 3, p. 63-78, 2017. Disponível em: [https://rped.fade.up.pt/\\_arquivo/artigos\\_soltos/2017-3/04.pdf](https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-3/04.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, R. L. del R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. da S. Educação Física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. *Arquivos Brasileiros de Educação Física*, Palmas, v. 1, n. 1, p. 135-155, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/abeducacaoofisica/article/view/5671/14455>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/>

[view/77519](#). Acesso em: 31 maio 2023.

MELLO, A. D. S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MIGRANTES, F. *Il rapporto italiani nel mondo*. Roma: Centro di Studi e Recherche - IDOS, 2006.

NÓVOA, A. Modelos de análise de Educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B. de.; MARTINEZ, S. A. (org.). *Educ. Comp. Rotas além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-63.

PESSOA, F. D. M.; MARCASSA, L. P. Implicações políticas da Educação Física na construção da base nacional comum curricular. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, n. 2, p. 874-887, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43339>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PINHEIRO, G. S. et al. Produção científica sobre Educação Física na educação infantil a partir dos periódicos brasileiros da área. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 300-325, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.furg.br/momento/article/view/12992>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PINHO, V. A.; GRUNENVALD, J. T.; GELANO, K. G. O Lugar Ocupado pela Educação Física na Educação Infantil do Campo num distrito do município de Feira de Santana. *Anais dos Seminários de Iniciação Científica*, v. 28, n. 48, p. 222-240, 2016.

RAIOLA, G. Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, Lecce, v. XVII, n. 3, p. 181-192, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260284628\\_Per\\_una\\_formazione\\_degli\\_insegnanti\\_che\\_si\\_confronta\\_con\\_le\\_nuove\\_prospettive\\_della\\_ricerca\\_pedagogica\\_Proposal\\_for\\_teacher\\_education\\_which\\_faces\\_new\\_perspectives\\_in\\_pedagogical\\_research](https://www.researchgate.net/publication/260284628_Per_una_formazione_degli_insegnanti_che_si_confronta_con_le_nuove_prospettive_della_ricerca_pedagogica_Proposal_for_teacher_education_which_faces_new_perspectives_in_pedagogical_research). Acesso em: 26 mar. 2023.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. *Revista do Centro de Educação-UFSM*, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34008>. Acesso

em: 26 mar. 2023.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/7565>. Acesso em: 31 maio 2023.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. D. C. Práticas Corporais. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário Crítico Educ. Física*. 3.ed. Ijuí - RS: Editora da Unijuí, 2014. p. 522-528.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista De Educação Física*, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores). São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, C. B. de.; MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 38, n. 4, p. 376-383, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/RtzfhbywyN8dJhfRShWpLpP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 31 maio 2023.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, v. XVII, n. 19, p. 2-7, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>. Acesso em: 19 maio 2023.

WHITEHEAD, M. Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, v. 1, n. 3, p. 281-298, 2007.

Recebido em: 10/11/2023  
Aprovado em: 22/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPERCUSSÕES NAS REFORMAS EM CURSO NO BRASIL

*Juares da Silva Thiesen\**  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
*Universidade do Planalto Catarinense*  
<https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>

## RESUMO

O principal objetivo no trabalho é discutir repercussões dos discursos formulados por organizações, redes e agências internacionais que se colocam em defesa da internacionalização da educação e dos currículos na produção de políticas curriculares no Brasil em geral, e particularmente, nas reformas curriculares que envolvem o ensino médio. Com este propósito, são destacados elementos conceituais e ideários da internacionalização, colocados, em geral, como motivação para reformas. Na sequência, mostra-se como, no trânsito global-local, operam os sistemas de difusão dos discursos/textos em defesa da internacionalização. Finalmente, como demonstração desse alinhamento, destacam-se marcações contidas nos textos de reformas que envolvem o ensino médio no Brasil. Conclusivamente, afirma-se que a internacionalização como um conceito/fetice segue seduzindo formuladores de políticas e que, já tendo conquistado territórios da educação superior, se lança para ocupar também os da educação básica.

Palavras chave: Internacionalização. Currículo. Ensino Médio. Reformas.

## ABSTRACT

### INTERNATIONALIZATION OF CURRICULA IN BASIC EDUCATION: REPERCUSSIONS ON THE ONGOING REFORMS IN BRAZIL

The main objective of this article is to discuss the repercussions of the discourses formulated by organizations, networks, and international agencies that stand in defense of the internationalization of education and curricula in the production of curricular policies in Brazil in general, and particularly in the curricular reforms that involve the high school. For this purpose, conceptual elements and ideals of internationalization are highlighted, generally placed as a motivation for reforms. Next, it is shown how, in the global-local transit, the systems of

\* Doutor em Educação e Doutor em Gestão do Conhecimento. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Líder do Grupo de Pesquisa em Currículos – Itinera. E-mail: [juares.thiesen@ufsc.br](mailto:juares.thiesen@ufsc.br); [juares.thiesen@uniplacages.edu.br](mailto:juares.thiesen@uniplacages.edu.br)



diffusion of discourses/texts in defense of internationalization operate. Finally, as a demonstration of this alignment, the markings in the texts of reforms involving secondary education in Brazil are highlighted. Conclusively, it is stated that internationalization as a concept/fetish continues to seduce policymakers and that, having already conquered territories of higher education, it launches itself to occupy those of basic education as well.

**Keywords:** Internationalization. Curriculum. High school. Reforms.

## RESUMEN

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: REPERCUSIONES EN LAS REFORMAS EN CURSO EN BRASIL

El principal objetivo del trabajo es discutir las repercusiones de los discursos formulados por organizaciones, redes y agencias internacionales que defienden la internacionalización de la educación y los currículos en la producción de políticas curriculares en Brasil, en general, y en particular en reformas curriculares que involucran la secundaria. Para ello, se destacan elementos conceptuales e ideológicos de la internacionalización, generalmente considerados como motivación para las reformas. A continuación, se muestra cómo, en el tránsito global-local, operan los sistemas de difusión de discursos/textos en defensa de la internacionalización. Finalmente, como demostración de este alineamiento, se destacan las marcas contenidas en los textos de reforma de la Educación Secundaria en Brasil. Concluyendo, se afirma que la internacionalización como concepto/fetichismo continúa seduciendo a los responsables políticos y que, habiendo conquistado ya territorios en la educación superior, también se lanza a ocupar los de la educación básica.

**Palabras clave:** Internacionalización. Currículo. Escuela secundaria. Reformas.

## Introdução<sup>1</sup>

Especialmente nos últimos cinco anos, estudos dedicados ao tratamento de questões relacionadas com a tema da internacionalização dos currículos na educação básica vêm ganhando maior espaço e repercussão, especialmente no debate sobre políticas educacionais no Brasil, ampliando-se, conseqüentemente, a abrangência de um tema [o da internacionalização] que até então centrava-se fundamentalmente na educação superior. Essa expansão no debate, no entanto, é ainda discreta e bem situada, sendo possível identificar grande parte dos trabalhos cujos autores e/ou instituições se dedicam a seu estudo.

Hatsek, Woicolesco e Rosso (2023)<sup>2</sup> de-

monstram que a produção envolvendo especificamente este tema se resume a 178 trabalhos que se desdobram em cortes que contemplam principalmente: internacionalização e escola, internacionalização e cidadania global, e internacionalização no ensino médio ou na escola secundária. No Brasil, o número de trabalhos também é baixo, destacando-se pesquisas de Thiesen (2017, 2018, 2019, 2021), Brito (2020), Santos (2015), Morosini (2018) e alguns outros.

No presente texto, defendo que essa expansão –e conseqüente incremento– do número

[index.php/leps/issue/view/595](https://index.php/leps/issue/view/595). HATSEK, David Jorge Rodrigues; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle e ROSSO, Gabriela Paim. Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n.1, jan./maio, 2023.

<sup>1</sup> Texto revisado por Maria Isabel de Castro Lima

<sup>2</sup> Texto disponível em: <https://periodicos.unemat.br/>

de pesquisas focando a educação básica, apesar de discreta, encontra motivação num conjunto de movimentos que envolvem o mundo da educação e, particularmente, esse nível de ensino, alguns emergentes, outros já densamente discutidos, os quais vêm mobilizando a produção e difusão de discursos globais e locais nessa linha, contribuindo sobremaneira para impulsionar reformas educacionais e curriculares.

Assim, avalio que um dos principais aspectos mobilizadores da expansão diz respeito ao o gradativo deslocamento do sentido social de educação básica –um conceito consensualmente entendido como *bem público*, que passa a ser difundido e tratado como um *serviço*. Esse deslocamento é especialmente mobilizado a partir dos anos 1990, em razão dos interesses privados de organizações não estatais e demais instituições que passaram a ver a educação como um fértil território de negócios, inicialmente a educação superior e mais recentemente, a básica. Deriva também dessa matriz de interesses a ampliação, sem precedentes, no número de reformas nos currículos da educação básica, na sua maioria ancorada na suposta necessidade de modernização, inovação, elevação da qualidade e ampliação dos níveis de eficiência em termos de resultados objetivos. De modo geral, gestores e demais *policymakers* pelo mundo afora tomam as chamadas *boas práticas internacionais* e *ideários da internacionalização* como motes para produção, conformação e propagação dos sedutores discursos reformistas.

Além da apresentação de um conjunto de argumentos em defesa dessa hipótese, o propósito neste trabalho é, principalmente, demonstrar como esta formação discursiva de origem internacional e/ou transnacional, que carrega consigo princípios, conceitos, expectativas e demandas da internacionalização, vem repercutindo nos ciclos de produção das políticas curriculares na educação básica brasileira, especialmente na articulação de reformas nesse âmbito.

Essa premissa maior permite mais duas afirmações que serão também objeto de análise, tomando-se o contexto brasileiro. A primeira, é que as reformas em curso na educação básica, especialmente as que envolvem o ensino médio, vêm progressivamente se alinhando aos princípios, finalidades, conceitos e demandas dos movimentos internacionais e/ou transnacionais pela internacionalização da educação e dos currículos. A segunda, é que esse movimento (de interesse não estatal) se fortalece a partir dos anos 1990 com a alteração no marco institucional do ensino e especialmente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ambas envolvem mais pontualmente contextos de três eventos recentes de repercussão nacional: i) o trabalho de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que teve seu início em 2015 e conclusão em 2018; ii) a virada na orientação da política nacional pós *impeachment* de Dilma Roussef, que colocou Michel Temer no governo em 2016 e, iii) a chamada *Reforma do Ensino Médio*, sancionada em fevereiro de 2017 pela Lei 13.415.

Assim, tomo como material empírico para interpretação desses movimentos, que se mostram progressivamente mais evidentes nos territórios da educação básica, textos oficiais das reformas em curso, notadamente os que configuram a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio BNCC-EM, a Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017, estas últimas instituintes da chamada reforma do ensino médio, além de outras normativas delas derivadas. Ainda nesse mesmo recorte, como fonte primária e exemplo de escala local, identifiquei marcas dessa repercussão em textos oficiais que orientam a implantação do chamado *Novo Ensino Médio* em Santa Catarina.

Ainda que neste trabalho, por sua finalidade e limite, não seja contemplada uma discussão conceitual sobre internacionalização, cabe indicar que meu diálogo sobre o tema, na educação e nos currículos, tem buscado referência em textos de pesquisadores tais como: Knight (2004, 2008, 2012), De Wit (2011, 2013), Leask (2009, 2015),

Altbach (2001), Teichler (2004), Beelen e Jones (2015), Hayden e Thompson, (2008), Aguiar (2007, 2009), Morosini (2006, 2011, 2014), Nogueira (2014), Akkari (2011), Luna (2016), Lima e Maranhão (2009), Thiesen (2017, 2019, 2021), Sevilha (2014) e Souza (2016), para citar alguns. Sobre transnacionalismo e política educacional global, as referências que venho utilizando são fundamentalmente: Dale (2004, 2008, 2010), Ball (2014), Freitas (2012, 2018), Souza Santos (1997, 2004, 2006), Beech (2012), Cortesão e Stoer (2001), Teodoro (2001) e Steiner-Khamsi (2009).

Estes pesquisadores têm em comum, dentre outros aspectos, o fato de analisarem criticamente os movimentos contemporâneos da educação tendo em conta as interconexões globais tecidas e fortalecidas por meio das novas redes políticas transnacionais (BALL, 2014), sem deixar de considerar o poder e as possibilidades de mobilização dos/nos contextos nacionais e locais. São pesquisadores da área da sociologia da educação que nos ajudam a pensar os movimentos da política curricular em contextos de transnacionalização e internacionalização também em perspectiva crítica e em diferentes escalas de análise.

Visando dar conta da apresentação dessa tarefa de pesquisa, organizo o texto em três seções: na primeira, a título de breve contextualização, tomo elementos conceituais e ideários de internacionalização produzidos e difundidos por organismos internacionais, organizações não estatais, instituições de ensino e pesquisadores que veem esse movimento como alternativas de solução para a formação acadêmica e escolar. São esses os principais ambientes de uma formação discursiva, que amplamente difundida, geralmente é lida como fetiche tanto pelos chamados empresários da educação (FREITAS, 2018), quanto por gestores de sistemas nacionais e locais de ensino mais ligados à ideia de modernização de suas redes.

Na segunda seção, busco mostrar como operam os sistemas de influência no trânsito dos discursos/textos da política, geralmente

reterritorializados e recontextualizados nos ambientes locais, e que servem como pano de fundo para as chamadas reformas educacionais e/ou curriculares. Na última seção, como demonstração desse alinhamento, destaco marcações extraídas dos textos das reformas em curso que envolvem o ensino médio no Brasil, especialmente as que sinalizam aproximação e convergência com os princípios, demandas, expectativas e interesses de movimentos que se colocam em defesa da internacionalização.

Trata-se, portanto, de um estudo de base empírica com tratamento teórico feito à luz de outras análises envolvendo o tema da internacionalização da educação e dos currículos na educação básica.

## Ideários de internacionalização como fetiche: implicações na produção dos textos das políticas curriculares na educação básica

É comum encontrar-se em documentos de organizações internacionais envolvidas com educação; em indicações de sistemas, redes e agências que fazem gestão de escolas internacionais; em associações ou fundações não estatais que atuam no campo das políticas educacionais e, inclusive, em trabalhos de pesquisadores, defesas contundentes da internacionalização da educação em geral e dos currículos em particular. Na educação superior, os argumentos que buscam hegemonizar o movimento como alternativa para elevação dos padrões de qualidade e de produtividade acadêmica são acolhidos não somente por grupos que defendem a educação como serviço de fundo privado, mas também por universidades públicas, que vêm na internacionalização de seus programas um caminho pavimentado para a elevação de seus conceitos, reconhecimento de seus resultados acadêmicos e expansão de visibilidade em contextos supranacionais.

Em trabalho anterior (THIESEN, 2021), classifiquei o movimento em três perspectivas, tomando como principais critérios: concepções predominantes de internacionalização e respectivas finalidades apresentadas na literatura que envolve o tema. Uma delas, que considero hegemônica, denominei *internacionalização de base instrumental*, dado tratar-se de ideário que entende a internacionalização como alternativa de aperfeiçoamento das relações globais com vistas ao desenvolvimento econômico, científico e tecnológico das sociedades, e que enxerga a educação como um de seus mecanismos. Trata-se, portanto da internacionalização de fundo mercantil. A perspectiva que denominei *institucional* ou *acadêmica* tem seu ideário na qualificação e universalização do conhecimento e da pesquisa, por meio da melhoria constante das condições de sua produção, sistematização e disseminação em escalas mais amplas. E a terceira, que chamei de internacionalização de fundo *cultural*, é a que aposta num projeto capaz de ampliar as possibilidades de trocas interculturais em escala internacional, preservando-se as diferenças identitárias que constituem indivíduos e grupos humanos.

Não obstante haver diferenças conceituais e foco em finalidades mais específicas, as três abordagens vêm construindo consensos em torno de alguns ideários tornados universalmente comuns, e que, inclusive, passam a constituir a própria concepção do que seja internacionalização da educação e dos currículos. Avalio que esse conjunto de ideários, além de compor concepções de internacionalização da educação, servem como instrumentos mobilizadores para estimular, justificar, sustentar e inclusive orientar ações reformistas no campo curricular da educação básica mundo afora. A potência do caráter inovador acentuado nas formações discursivas construídas em torno desses ideários repercutem com força em sistemas nacionais e locais de ensino, favorecendo que textos/discursos contendo esses conteúdos sejam vistos como fetiche por gestores mais liberais do campo educacional.

Assim, a título de ilustração e sem a pretensão de aprofundá-los, listamos alguns deles, caracterizados, no seu conjunto, como verdadeiros requerimentos de competências globais para uma sociedade global.

A ideia de educação para a *cidadania global* é, supostamente, a que aparece com mais força nos textos que defendem a internacionalização. Em geral, essa marca está contida em discursos que conformam sua própria concepção, e é frequentemente mobilizada para justificar e impulsionar projetos e reformas nos distintos cantos do planeta. A potência dessa ideia estimula, inclusive, organizações internacionais de grande impacto, como é o caso da Unesco que, por iniciativa própria, lançou em 2015 e 2016 duas publicações sobre o tema Educação para a Cidadania Global – ECG. No texto de 2015, sua posição conceitual e teleológica fica bem explicitada.

A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. (UNESCO, 2015, p.9)

O significativo *competências interculturais* (ou *competência comunicativa intercultural*) é, sem dúvida, outro sentido potente na formação discursiva em torno da internacionalização. Por ser abrangente e com apelo no campo da vida cultural, essa noção alcança amplo acolhimento nos ambientes que gerem a educação, seja ela pública ou privada, básica ou superior. Esse conceito/ideário também vem compondo pauta de organizações internacionais importantes, a exemplo do que publicou em 2009 a Unesco

no seu informe mundial com o título *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, e em 2017, no documento denominado *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*, elaborado no contexto da chamada Cátedra Unesco com a Universidade Nacional da Colômbia.

Nesse mesmo sentido, em 2018, o Conselho da Europa publicou o texto intitulado: *Quadro de referência das competências para a cultura democrática*, dedicando um capítulo inteiro a esse conceito/ideário, no texto que denominou: *modelo de competências necessário para a cultura democrática e para o diálogo intercultural*. Aqui no Brasil, o conceito vem sendo fortemente incorporado às discussões que envolvem internacionalização da educação superior<sup>3</sup> e nos documentos curriculares da educação básica, a exemplo do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (aspecto que detalharemos mais à frente).

Nesse mesmo âmbito, o conceito de *competência linguística* também ganha destaque, especialmente em razão da relação internacionalização-mobilidade. Para Lima e Maranhão (2009), as línguas de internacionalização trazem efeitos sobre participação, poder, acesso ao conhecimento, assim como sobre bens culturais, e afetam o equilíbrio entre parceiros, determinando, em muitos casos, uma internacionalização mais ativa ou passiva.

Para pensar os sujeitos em movimento, é preciso pensar suas identidades culturais e linguísticas em movimento, em transformação, situadas e contextualizadas nas práticas locais, orientadas para as práticas globais. Para pensar políticas linguísticas que possam dar conta da inserção desse sujeito em um mundo onde língua é poder e, onde o fazer política é também um fazer situado, carregado de valores ideológicos, é preciso romper com concepções monolíngues que podem se ver representadas tanto na defesa de uma língua mãe ou pátria, quanto na defesa de

uma língua estrangeira ou segunda, que venha a assumir o papel impositivo e restritivo de ser a única língua possível, necessária, valorizada ou permitida. (ARCHANJO, p. 521, 2016)

Mentalidade global (*global mindset*) figura como outro conceito/ideário igualmente importante no portfólio da internacionalização. Para Beechler e Javidan (2007), a ideia de mentalidade global está ligada a um conjunto de capacidades individuais de conhecimentos, cognição e atributos psicológicos, que, quando apropriadas, possibilitam ao indivíduo influenciar outros indivíduos, grupos e organizações de diversos sistemas socioculturais. Ambientes de repercussão, influência e intervenção global exigem desenvolvimento da *global mindset* tanto para indivíduos em particular, quanto das organizações em termos institucionais. No âmbito desse mesmo conceito, Yemini (2017) adiciona o conceito/ideário de *competência cognitiva global* como parte desse conjunto de padrões que a proporia ideia de internacionalização discursivamente requer.

Os cinco conceitos aqui destacados, entre outros que poderíamos adicionar à lista, são suficientes para sinalizar a potência dessa formação discursiva quando disseminada no campo da educação básica, e alcança seus territórios curriculares. Não por acaso, é neste território [o do currículo] que a internacionalização ganha mais evidente materialidade. Nele move-se um dos imaginários mais caros ao movimento, qual seja, o da possibilidade de desenvolvimento de uma formação efetivamente internacionalizada. Um fetiche que vem ganhando dimensões de factibilidade em iniciativas isoladas, a exemplo da criação das chamadas escolas internacionais, bilíngues, ou quando engendram-se movimentos de reformulação curricular nos sistemas de ensino com expectativas desse alinhamento.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, cujo impacto nas políticas educacionais não pode ser desconsiderado, ressalta a necessidade de reformas curriculares mais condizentes

3 Sobre o origem dessa formação conceitual e suas atualizações, recomenda-se a leitura do texto de Clemente e Morosini (2020) que tem como título: *Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior*



com as demandas globais, que estejam voltadas à preparação dos estudantes para atuar socialmente e profissionalmente em um contexto internacional e multicultural (OCDE, 1996, RIZVI, 2007).

## Sistemas de influência na difusão dos ideários de internacionalização da educação pelo mundo: reterritorialização nas reformas curriculares

Estudos que se dedicam ao tema das reformas educacionais e curriculares são cada vez mais contundentes em afirmar que textos de políticas viajam pelo mundo e, ao caminhar, são reterritorializadas e recontextualizadas em ambientes locais, produzindo-se o que poderíamos chamar de interdependência global. Dale (2004), quando afirma a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, leva em conta a força da lógica que impõe o flexível sistema mundial de produção capitalista, racionalidade sob a qual são engendrados os demais sistemas, inclusive os que gerenciam a formação escolar. Também é de John Meyer e dele (2004) a afirmação da existência de uma *cultura educacional mundial comum*, tese que justificaria a projeção de um *currículo mundial*. Para Garcia e Moreira (2006), a escola hoje faz parte de uma instituição global e local, podendo ser reconhecida, como nunca havia sido, como umas das principais instituições envolvidas de uma cultura mundial.

Diz Dale que, no essencial, os proponentes desta perspectiva entendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. “O que estamos testemunhando agora no campo do currículo não é algo que surge dos últimos desdobramentos

da globalização, mas é a continuação de um currículo mundial comum que se estabeleceu desde o final da Segunda Guerra Mundial” (DALE, 2008, p. 16).

Isso explica muito sobre o que Stephen Ball e seus colaboradores (1992, 1994) denominam *sistemas de influência* que operam nos contextos dos ciclos de produção dos textos das políticas educacionais e curriculares. É também de Ball (2001) a afirmação da existência de *diretrizes políticas globais* e respectivas relações com políticas locais em educação. Sua defesa é sustentada na tese assumida por outros autores, quando afirmam que nos movimentos globais da política educacional opera-se o que tem sido chamado por eles/as de *convergência de políticas, transferência de políticas, contaminação* ou ainda *empréstimo de políticas*.

Pode-se mesmo supor tratar-se de um projeto educativo global que, monitorando experiências de diferentes contextos, acolhe e incorpora aquilo que seus *policymakers* consideram configurar melhores práticas em termos de resultados. Um projeto permeável à interlocuções com atores que atuam nas esferas centrais de poder, portanto, em permanente atualização, e posto em circulação global por via de um complexo sistema de interdependência que inclui difusão, trocas, transferências, empréstimos de ideias, convergência de concepções e contaminação de influências na produção e difusão de políticas educacionais e curriculares. Como acentua Represas (2015), atualmente políticas nacionais isoladas não são mais compreendidas. Nos movemos num mundo interconectado, especialmente devido à proliferação de organismos supranacionais que estabelecem propostas de ação global.

De fato, são os organismos internacionais multilaterais os principais difusores dos ideários da internacionalização, notadamente pela força que possuem como instituições transnacionais de orientação em diversos setores da atividade social, cultural e econômica em diferentes países mundo a fora. Libâneo (2016) entende o fenômeno da internacionalização

das políticas educacionais como um movimento próprio da globalização, contexto no qual agências multilaterais de fundo comercial e financeiro formulam e difundem recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Para ele, essa intervenção colabora no fortalecimento da homogeneização das políticas educacionais, limitando a livre iniciativa dos países pelos encaminhamentos e decisões tomados no âmbito externo pelas referidas organizações. Uma espécie de *gramática comum* em escala mundial como entende Dale (2008)

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

Outros meios de difusão desse projeto, especialmente para países menos centrais do ponto de vista econômico, são as chamadas *agências e redes de gerenciamento das escolas internacionais*<sup>4</sup>.

Agências ou redes de gerenciamento, em razão do conjunto de ações que realizam, podem ser classificadas em dois tipos: aquelas que possuem suas próprias escolas e, portanto, projetam e desenvolvem formação escolar em suas unidades, a exemplo do que fazem a *Cambridge International School* que desde 2015 integrou-se à *International Schools Partnership*; a *Stanford International School*, a *Viena Internacional School*; a *Eastern Mediterranean International School* (EMIS), além de várias outras. E aquelas que, não possuindo escolas próprias, oferecem serviços de suporte e apoio por intermédio do gerenciamento de diferentes serviços educacionais, participando efetivamente da formulação curricular das escolas conveniadas, como é o caso da *Nobel Education Network*, do *Council of International Schools* (CIS), da *Nordic Net-*

*work International Schools*, da *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), da *Network of International Christian Schools*, da *Nord Anglia Education*, da *National Association of British Schools in Spain* (NABSS), da *Association of German International Schools* (AGIS), da *The National Association of Independent Schools* (NAIS), dentre outras. (THIESEN, p 11, 2018)

No conjunto dos espaços que atuam como sistemas de influência na difusão e acolhimento da lógica da internacionalização, especialmente os de fundo acadêmico, estão também as universidades, notadamente aquelas que pretendem ampliar seus territórios de atuação estimulando a formação de verdadeiros mercados educacionais na educação superior, e as das esferas públicas, que buscam reconhecimento internacional. Essa corrida pela internacionalização das universidades, sejam elas, como classifiquei, de fundo acadêmico ou mercadológico, acabam impactando nos territórios da educação básica, especialmente no campo curricular.

De toda forma, os impactos mais diretos desses movimentos de escala supranacional nos sistemas educativos nacionais e locais geralmente são verificados no campo dos currículos, seja por meio da formulação de reformas ou pela adoção de medidas de regulação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Meyer e Dale (2008) entendem que essa tendência da globalização pelo isomorfismo curricular que se observa nos diferentes cantos do mundo independente de sua localização, nível de desenvolvimento, religião ou qualquer outra tradição, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais-culturais ou racionais-instrumentais que têm dominado o estudo dos sistemas educacionais ou do currículo até o momento. São, antes de tudo, derivados do próprio modelo do Estado moderno que se espalhou rapidamente, especialmente a partir de 1945. Acrescento aos argumentos de Meyer e Dale que a busca por esse padrão de marca *internacional*, pensado em razão de demandas mais atuais desse próprio modelo

<sup>4</sup> Sobre isso sugere-se a leitura do texto: *Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?* 2018.

socioeconômico, se intensifica na educação com a difusão, sem precedentes, dos ideários da internacionalização.

No caso do Brasil, esse reflexo é visível. Desde a década de 1990, quando o país passou ampliar sua participação como signatário de acordos com organizações multilaterais, e mais recentemente, quando aderiu ao conjunto de medidas internacionais de regulação de resultados escolares, os desenhos curriculares nos sistemas de ensino foram sendo reconfigurados para adequarem-se a estas demandas. Exemplos objetivos desse alinhamento via avaliação de resultados em larga escala são: a adesão, desde o ano 2000, aos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); a criação, em 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a instituição, a partir de 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a criação, em 2005, do Prova Brasil e ainda a criação em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em sentido mais abrangente, a própria formulação da BNCC e da reforma do ensino médio afirmam essa adequação e alinhamento.

Em estudo que fiz recentemente (THIESEN, 2021), mapeei as marcas da relação dessas medidas de regulação dos resultados escolares e acadêmicos com as expectativas, demandas e finalidades dos movimentos que se colocam em defesa da internacionalização, e constatei que as justificativas mais contundentes utilizadas pelos gestores e legisladores para adesão dos sistemas escolares aos modelos padronizados de regulação via avaliação externa em larga escala estão relacionadas com a necessidade de alcance de resultados aos padrões internacionais de qualidade, especialmente os indicados por organizações como a OCDE e o Banco Mundial.

Na seção seguinte, detalho um pouco mais este alinhamento, demonstrando como as reformas curriculares em curso, notadamente as que envolvem o ensino médio brasileiro,

acolhem discursos de adequação aos preceitos da internacionalização, vista como um fetiche.

## Marcas dos ideários de internacionalização nos textos das reformas que envolvem o ensino médio no Brasil

Como aponte na introdução, o trabalho de identificação dos marcadores que sinalizam algum alinhamento dos textos curriculares das reformas que atualmente envolvem o ensino médio no Brasil, com expectativas, finalidades, demandas e requerimentos da internacionalização, foi feito tomando-se documentos oficiais de orientação nacional, quais sejam: a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM); o texto da Medida Provisória 746/2017 e decorrente Lei 13.415/2017, além do documento intitulado *Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTC-EM)*, este último incluído como exemplo por constituir orientação de escala local. Para localização dos fragmentos com as marcações referidas, utilizei na busca, como palavras-chave, os termos dos ideários antes destacados, associados aos seguintes descritores: *internacionalização, internacional, transnacional, mundial, global e supranacional*. Além disso, procurei nos documentos registros que citam organizações internacionais e multilaterais tais como: OCDE, ONU, UNESCO, OIT, Banco Mundial, União Europeia, etc. Dado o limite do artigo para apresentação e discussão dos dados, destaquei apenas as marcações consideradas mais contundentes.

Logo na apresentação, no texto da BNCC que inclui o ensino médio (p. 8), indica-se que “a formação no nível da Educação Básica, alinha-se ao estabelecido na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”, uma clara sinalização de compromisso de seus formuladores com as orientações dessa organização transnacional. Em seguida (p. 16), no texto que apresenta os fundamentos pedagógicos da BNCC-EM, se

encontra uma marcação importante para destacar o conceito de competências assumido nessa diretriz reformista como base para a formação no ensino médio – conceito esse que, como se sabe, tornou-se estruturante em documentos de organizações internacionais. Destaca o documento:

Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (LLECE, na sigla em espanhol)

Ainda na introdução (p. 17), ao destacar a importância de desenvolvimento de competências específicas e utilizando padrões internacionais como justificativa, o texto ressalta a perspectiva intercultural como horizonte central na formação.

Em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

Nesse mesmo sentido, o texto da BNCC coloca a língua inglesa como competência central para o desenvolvimento de relações e trocas interculturais, de mobilidade, e de comunicação global. Lê-se no documento (p. 485): “*Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos*

*por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global*”.

Nesse mesmo tópico de apresentação dos fundamentos da Base, define-se que “*aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, cabe incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora*” (p. 19).

Logo no início da Seção 5 – Etapa do Ensino Médio (p. 462), o documento destaca a importância de um currículo que leve em conta os diferentes contextos e demandas, sugerindo alinhamento com esferas mais amplas da sociedade contemporânea.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.

Na sequência, ao apresentar a finalidade dessa etapa de ensino, enfatiza que “*A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio*” (p. 464). Assim como nas seções introdutórias de apresentação de fundamentos, finalidades e conjunto de competências, o texto da Base segue, nas áreas de conhecimento e na proposição de itinerários formativos, um modelo de ensino médio visivelmente alinhado às expectativas da internacionalização. Essa convergência pode ser percebida na valorização de orientações curriculares tais como: *flexibilidade e protagonismo*

*juvenil* – conceitos intensamente presentes no desenho dos itinerários formativos; *pedagogia das competências* definidas como base para a formação e vinculação da formação às demandas do mercado de trabalho, todas fortemente presentes no conjunto de preceitos da internacionalização.

No que se refere aos textos que compõe a reforma do ensino médio (MP 746/2016 e 13.415/2017), igualmente se observa pontos de alinhamento, embora não apareçam nos documentos com tanta evidência. Obviamente que essa relação de convergência, no seu todo, está posta na própria vinculação das medidas da reforma às orientações da BNCC-EM. De toda forma, há elementos que sugerem aproximação, especialmente na exposição de motivos que acompanhou a Medida Provisória 746 de 2016, peça normativa geradora da reforma do ensino médio. No item 8 da referida exposição de motivos apresentada pelo então ministro da Educação, entre outros argumentos lê-se que:

O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

No ponto 18 da mesma exposição de motivos encontra-se a seguinte justificativa para a reforma:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

No argumento de n.20 desse mesmo documento, o então ministro acrescenta: “*É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos*”.

Como se pode observar, as justificativas para a reforma, propostas na MP 746 de 2016 e transformada no ano seguinte na lei 13.415/2017, são flagrantemente ancoradas nos ideários de formação de base neoliberal, bem característicos dos modelos defendidos por organizações produtoras e difusoras dos movimentos de internacionalização de fundo mercantil. Particularmente, no texto da Lei 13.415/2017, por tratar-se de um documento normativo, não se verifica inserção mais direta de elementos desse alinhamento, no entanto, sabe-se que seu conteúdo tão somente ratifica orientações da BNCC-EM, impondo um modelo de currículo para essa etapa de ensino nas redes.

A título de exemplo, como documento de escala local, tomei o texto que recontextualiza a BNCC em Santa Catarina, que recebeu o título de *Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio* (CBTC-EM), organizado em 6 cadernos<sup>5</sup>, cada qual contendo orientações específicas de acordo com o desenho de currículo estabelecido na Lei 13.415. Dada a extensão dos textos, destaquei apenas alguns pontos que igualmente sinalizam alinhamentos com preceitos de documentos que se colocam em defesa da internacionalização.

5 Títulos dos Cadernos: Caderno 1: Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 2: Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento. Caderno 3: Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. Caderno 4: Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes. Caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. Caderno 6: Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio – Magistério.



No Caderno 1, que trata das disposições gerais do currículo, a expressão *competências* é mencionada 84 vezes, uma inquestionável indicação de vinculação desse modelo de currículo aos indicativos e recomendações dos organismos internacionais, além de constituir (este conceito) o principal instrumento de mensuração de resultados em termos de padrão mundial. No Caderno 2, que trata da Formação Geral Básica, seus formuladores ressaltam que “*Ao lado de professores qualificados e de gestores líderes, um currículo bem definido é um dos fatores comuns a todos os sistemas que apresentam os melhores desempenhos em todas as avaliações internacionais de qualidade*” (p.174). No Caderno 3, há, inclusive, apresentação de um modelo proposto pela ONU como ilustração de metodologias ativas no ensino médio. Afirmam os autores do texto que “*Os resultados permitiram desenvolver uma consciência sobre a cidadania global, assim como potencializaram o desenvolvimento de competências e habilidades nos desafios para a efetivação dos Direitos Humanos*” (p. 237). Nos demais cadernos, dedicados respectivamente aos componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento, são apresentados conteúdos de cunho operacional, visando orientar os profissionais da rede de ensino na aplicação dos itinerários formativos como parte flexível do currículo.

Em geral, se observa que os textos que compõem o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio, assim como os da BNCC, são expressão da recontextualização de uma série de parâmetros, conceitos, orientações metodológicas e didáticas que conformam o que poderíamos chamar de um currículo de padrão internacional, arquitetura essa, em geral, formulada por especialistas de organizações e/ou instituições de alto reconhecimento mundial, e que, obviamente, define quais competências de âmbito global são requeridas. São esses mesmos parâmetros de formação que orientam “*escolas internacionais, escolas bilíngues, escolas com currículo interna-*

*cional e escolas com carga horária estendida em língua adicional*” (CEE, 2020, p.1), que viajam pelo mundo reterritorializadas nos sistemas educacionais carregando consigo discursos de vanguarda e adequando-se às especificidades de seus contextos, algumas, inclusive, elaboradas no modo *fast policy*, como se referem Peck e Theodore (2015)<sup>6</sup>. O movimento recentemente vivido em Santa Catarina na reforma do ensino médio configura um ilustrativo exemplo dessa lógica.

No Brasil, esse alinhamento é mobilizado especialmente por intermédio de uma rede de influências que opera explicitamente sobre os espaços de formulação de políticas curriculares, com forte acento tanto nas discussões, quanto presença nos grupos que elaboram textos das reformas. A figura a seguir, elaborada por Sena, Albino e Rodrigues (2021, p. 5), ilustra bem essa rede de atores que atuou na formulação da Base Nacional Comum Curricular e também nas definições da atual reforma do ensino médio.

## Palavras finais

Notadamente, o ideário de alcançar currículos internacionalizados ou pelo menos buscar níveis mais próximos desse padrão tem cada vez mais nutrido e mobilizado gestores e especialistas encarregados na formulação de reformas curriculares pelo mundo e, obviamente, no Brasil. Sabe-se que o movimento mundial da globalização e da internacionalização opera em circunstâncias adversas, procurando a hegemonia do capital, bem como formas de gestão privada, colocando em dúvida os modos como o Estado atua (CORREA, 2019). Advém daí estratégias de intervenção da gestão de interesse privado nas políticas públicas, entre as quais as da educação, tratada nessa perspectiva como

6 A “política rápida” se refere a uma condição de aprofundamento da interconectividade transnacional, na qual experiências de política local existem em relação a referências próximas e distantes, com modelos itinerantes e projetos tecnocráticos e com redes financeiras, técnicas, sociais e simbólicas que invariavelmente se laçam a centros de poder e persuasão (Venceslau, 2022).



opera sem resistências. Paralelamente aos movimentos que defendem esse projeto, há ampla discussão crítica por parte de pesquisadores e posicionamentos de profissionais da educação básica que seguem lutando por currículos com perspectivas formativas não instrumentais de fundo mercantil. Portanto, é sempre necessário compreender: Sobre qual internacionalização está se falando? Sob qual perspectiva e finalidade o movimento se sustenta? Quais são seus principais fundamentos e interesses? De todo modo, a internacionalização segue seduzindo o mundo dos influenciadores e formuladores de políticas no campo da educação. Já tendo conquistado os territórios da educação superior, se lança agora para ocupar também os da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. S. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.
- AGUIAR, A. M. S. O recurso às escolas Internacionais como Estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. 2007. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTBACH, P. G. Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education*. USA, v. 47, may, 2001.
- ARCHANJO, R. Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas. Revista DELTA, 2016.
- BALL S. J.; BOWE, R. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J. Educação Global S. As novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.
- BALL, S. J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M. e ULTERHALTER, E. (Org). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/ CAPES, p. 413-433, 2012.
- BEECHLER, S.; JAVIDAN, M. Leading with a global mindset: The Global Mindset. *Advances in International Management*, v. 19, p.131-169, 2007.
- BEELEN J. e JONES E. *Redefining internationalization at home*. In: The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Springer Opeen Cham: Springer, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07, set.2023.
- BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República – Secretaria Geral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 07 set.2023.
- BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de Setembro de 2016. Presidência da República – Secretaria Geral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em 07 set.2023.
- BRITO, R. O. (Org). Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.
- CLEMENTE, F. A. S. e MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro de referência das competências para a cultura democrática. v.1, 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>. Acesso em 07 set.2023.
- CORRÊA, A. A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção. Universidade do Minho, Portugal, (Tese de Doutorado em Educação), 2019.
- CORTESÃO, L. E STOER, S. R. Cartografando a

- transnacionalização no campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. Globalização, fatalidade ou utopia? Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. Espaço do Currículo. v.1, n.1, pp.12-33, Março-Setembro/2008.
- DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. Campinas, Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004
- DE WIT, H. *Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions*. International Higher Education, n. 64, Summer, 2011.
- DE WIT, H. *Reconsidering the Concept of Internationalization*. In: International Higher Education. Boston. December, 2013.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p.325-672, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. A Reforma Empresarial da Educação, nova direita, velhas ideias. Expressão Popular, 2018.
- GARCIA, R.L.; MOREIRA, A. F.B. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.
- HATSEK, D. J. R.; WOICOLESCO, V. G. e ROSSO, G. P. Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n.1, jan./maio, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/issue/view/595>.
- HAYDEN M. e THOMPSON J. *International Schools: Growth and Influence*. Paris: UNESCO, 2008.
- KNIGHT, J. *Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales*. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5 - 31, 2004.
- KNIGHT, J. *Student mobility and internationalization: trends and tribulations*. Research in Comparative & International Education, v. 7. n. 1. 2012.
- KNIGHT, J. *The Internationalization of Higher Education: complexities and realities*. In: TERREFA, Damtew; KNIGHT, Jane. Higher education in Africa: the international dimension. Massachusetts, USA: Boston College, 2008.
- LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.
- LEASK, B. *Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students*. Journal of Studies in International Education, v. 13, n. 2, 205-221, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S.de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação, Campinas, v. 14, n.3, p. 583-610, 2009.
- LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- MEYER, J.W.; BOLI, J.; THOMAS, G.M.; RAMIREZ, F.O. *World society and the nation-State*. American Journal of Sociology, 103, 1, p. 144-181, 1997.
- MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDOT, A. (Org.). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer, 1992.
- MEYER, J.W.; KAMENS, D.H. *Conclusion: accounting for a world curriculum*. In: MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDOT, A. (Org.). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer, 1992.
- MOREIRA, A. F. Currículo e internacionalização. Palestra no 4º Colóquio Luso Brasileiro de Educação, Braga, Paredes de Coura, Portugal. Jan.2018.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. Educar, n. 28, pp. 107-124, 2006.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior: perspectivas atuais. Revista Eventos Pedagógicos, 5(3), 170 -179, 2014.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. Roteiro, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 7 set. 2023.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional



- horizontal. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.93-112, abr. 2011.
- NOGUEIRA, M. A. Viagens de estudo ao exterior: As experiências de filhos de empresários. In: A. M. F. Almeida et al. (Orgs). Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras. Campinas: Unicamp, 2014.
- OCDE. *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris: OCDE, 1996.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, 39(137), 383-400. 2009. Consultado em 20 jan. 2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>. Acesso em 07 set.2023.
- PECK, Jamie e THEODORE Nik. *Fast Policy Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism*. Univ of Minnesota Press, 2015.
- REPRESAS, N. F. *Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: análisis de carácter supranacional*. Journal of supranational policies of education, n.3, p. 283-306, 2015.
- RIZVI, F. Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: HAYDEN, M; LEVY, J; THOMPSON, J. (eds.). The Sage handbook of international education. London: Sage, 2007.
- SANTA CATARINA. Currículo Base do Território Catarinense – Ensino Médio. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 07 set.2023.
- SANTA CATARINA. Resolução, de 4-11-2020, Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao>. Acesso em 07 set.2023.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Território Catarinense. CEE, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 07 set.2023.
- SANTOS, B. S. A gramática do tempo: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 48, jun, p.11-32, 1997.
- SANTOS, M. O processo de internacionalização no ensino técnico de nível médio: o estudo de caso do Centro Paula Souza e do Senai-SP (Dissertação de Mestrado em Administração). Salvador: UFBA, 2015.
- SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 7 set. 2023.
- SEVILHA, G. B. A internacionalização do ensino básico, suas motivações. 2014. Dissertação (Ciência Política) Universidade de São Paulo: Departamento de Ciência Política, 2014.
- SOUZA, M. G. O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica. 2016. Dissertação (Mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), URGs: 2016.
- STEINER-KHAMSI, G. *Knowledge-Based Regulation and the Politics of International Comparison*. Nordisk Pedagogik, v.29, p. 61–71, 2009.
- TEICHLER, U. *The changing debate on internationalization of higher education*. Higher Education, n.48, p 5-46, 2004.
- TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (org). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação da crise”*. Porto: Edições afrontamento, 2001.
- THIESEN, J. S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. Educação e Pesquisa, vol. 45, 2019.
- THIESEN, J. S. Currículo e internacionalização na educação básica. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. Revista e-Curriculum, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>



[pdf/766/76654187006.pdf](#). Acesso em: 26 nov. 2022.

THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? *Educação em Revista*, v. 34, e194166, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?lang=pt>. Acesso em 03 set. 2023.

UNESCO. *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>. Acesso em 07 set.2023.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: tópicos*

e objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2016.

UNESCO. Informe Mundial de la UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. 2009. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa)

VENCESLAU, I. *Fast Policy*. GeoUSP, dec. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/109781>. Acesso em 07 set.2023.

YEMINI, M. *Internationalization and global citizenship: Policy and practice in education*. Israel: Springer Nature, 2017.

*Recebido em: 08/09/2023*  
*Aprovado em: 22/12/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN ARGENTINA: ¿PARA QUÉ, QUIÉNES Y POR QUÉ?

Liliana Mayer\*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

<https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

## RESUMEN

El artículo analiza la internacionalización de la educación en Argentina en el nivel secundario. Se vale de una investigación cualitativa comenzada en el año 2018, en la que se entrevistaron agentes educativos -autoridades y docentes- de escuelas que a) pertenecen a la red del Bachillerato Internacional, que a través de su Programa Diploma acredita títulos internacionalmente y b) escuelas binacionales, es decir instituciones que además de ser argentinas y cumplir con la normativa local, pertenecen a un segundo Estado Nación. El objetivo del artículo consiste en indagar los motivos por los que las escuelas integran estas redes. Se parte de la hipótesis que las escuelas que adoptan los programas relacionados a la educación internacional tal como la hemos definido, lo hacen para validarse -y revalidarse- dentro de sus circuitos, como escuelas “buenas” y “exigentes”, al tiempo que separarse de escuelas que si bien son para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas “para ricos”. Esta distinción permite delimitar fronteras morales y simbólicas no ya hacia fuera de sus propios espectros, sino hacia dentro de los mismos. La participación en estos programas -que devienen en circuitos- implican la pertenencia a un espacio social global que otorga competencias o *skills* valoradas por esos circuitos y por quienes quedan por fuera de él.

**Palabras claves:** enseñanza privada/ secundaria/ internacionalización/ elite

## ABSTRACT

### INTERNATIONAL EDUCATION IN ARGENTINA: WHAT FOR, FOR WHOM AND WHY?

The article analyzes the internationalization of education in Argentina at the secondary level. For this, it uses qualitative research that began in 2018, in which educational agents – authorities and teachers – were interviewed. We interviewed schooling agents from schools that a) belong to the International Baccalaureate network, which through its Diploma Program accredits degrees internationally, were interviewed. and b) binational schools, that is, institutions

---

\* Dra. en Ciencias Sociales, Master en Investigación en Ciencias Sociales y Socióloga ((Universidad de Buenos Aires). Investigadora de Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del área de educación. Actualmente investigo sobre los procesos de internacionalización y movilidad educativa. Experiencia en docencia, investigación y gestión de la educación. E-mail: [lzmayer@gmail.com](mailto:lzmayer@gmail.com)

that, in addition to being Argentine and complying with local regulations, belong to a second Nation State. The objective of the article is to investigate the reasons why schools integrate these networks. We start from the hypothesis that schools that adopt programs related to international education as we have defined it, do so to validate themselves - and revalidate themselves - within their circuits, as “good” and “demanding” schools. while separating from schools that, although they are for the same audiences in socioeconomic terms, are known as schools “for the rich people”. This distinction makes it possible to delimit moral and symbolic boundaries not outside their own spectrum. Participation in these programs - which become circuits - implies belonging to a global social space that grants competencies or skills valued by these circuits and by those who are left outside of it.

**Keywords:** independent schools/ secondary/ internationalization/ elite

## RESUMO

### EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NA ARGENTINA: PARA QUÊ, QUEM E POR QUÊ?

Este artigo analisa a internacionalização da educação na Argentina no nível secundário. Para isso, utiliza uma pesquisa qualitativa iniciada em 2018, na qual foram entrevistados agentes educacionais - autoridades e professores - de escolas que a) pertencem à rede International Baccalaureate, que por meio de seu Programa de Diploma credencia diplomas internacionalmente, e b) escolas binacionais, ou seja, instituições que, além de serem argentinas e cumprirem as regulamentações locais, pertencem a um segundo Estado-nação. O objetivo deste artigo é investigar as razões pelas quais as escolas aderem a estas redes. Partimos da hipótese de que as escolas que adotam programas relacionados com a educação internacional o fazem para se validarem - e revalidarem - dentro dos seus circuitos, como escolas “boas” e “exigentes”, ao mesmo tempo que se separam das escolas conhecidas como escolas “para ricos”. Esta distinção permite delimitar fronteiras morais e simbólicas não fora dos seus próprios espectros. A participação nestes programas - que se transformam em circuitos - implica a pertença a um espaço social global que confere competências ou aptidões valorizadas por estes circuitos e por aqueles que ficam de fora.

**Palavras chave:** Ensino privado/ escola secundaria/ elite/ internacionalização

## Introducción

Los procesos de internacionalización de la educación han sido abordados en sus diversos modos y niveles. En particular, en educación superior (Catalano, 2010; Catalano; Mayer, 2023) se ha hecho hincapié en las movi- lidades académicas, las oportunidades culturales y turísticas que implica estudiar una carrera de

grado o posgrado en “el extranjero” o realizar intercambios anuales o de semestres. También en las posiciones desiguales fruto de procesos con institucionalización diferente según los continentes: por ejemplo, en América Latina, los acuerdos son más incipientes que en Europa y las agencias financiadoras también son

menores. Sin embargo, este campo ha llevado al interés de la investigación constituyéndose en un campo de estudio.

De menor desarrollo aún, es el estudio de la internacionalización de la educación en los niveles obligatorios o básicos, en particular en el secundario o medio. Si bien hay varios estudios y autores que problematizan los procesos de internacionalización educativa y movilidad académica en estos niveles (Cookson; Hodges Peersell, 2010) el corpus teórico es considerablemente menor al de la educación superior. Más aún respecto de lo que pasa en nuestro continente en general y en Argentina en particular.

Si bien aún no hay consenso definitivo respecto de lo que implica la educación internacional en los niveles obligatorios, sí se entiende que no se trata sólo de escuelas que “mirar al mundo” o tienen una mirada y misión cosmopolita, sino que se encuentran bajo el paraguas de redes internacionales (Resnik, 2012, 2015) Bajo distintas modalidades, en nuestro continente esto se da a partir de dos modalidades principales. En primer lugar, las escuelas binacionales, es decir instituciones que pertenecen a un segundo Estado Nación -y en consecuencia a un segundo sistema educativo estatal- además de pertenecer al del país donde están ubicadas y cumplir con la normativa local. Estas instituciones pertenecen a sistemas educativos de los países europeos centrales -Alemania, Francia e Italia, mayoritariamente- y su Curriculum se condice con el de ese segundo país. Ofrecen también los exámenes de finalización de sus estudios -como el BAC, Abitur o Diploma- que permite el ingreso irrestricto a la educación superior europea.

En segundo lugar y de manera más difundida en nuestro continente en general y en Argentina en particular se encuentran las escuelas que pertenecen al “mundo del Bachillerato Internacional” o “mundo IB” por sus siglas en inglés. Estas instituciones ofrecen el Programa Diploma del Bache-

rato Internacional (PDBI) dependiente de la Organización del Bachillerato Internacional con sede en Ginebra, Suiza. Esta modalidad es la más extendida en nuestro continente en general y en Argentina en particular. Si bien en nuestro país, debido a un convenio entre la OBI y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 10 escuelas estatales adhieren al programa, la adhesión al “mundo del Bachillerato Internacional” se realiza de manera principal a partir de la membresía de escuelas del subsistema privado asociadas a determinados públicos de elite. En, lo que respecta a las escuelas binacionales, la mayoría ofrece también el PDBI, de manera tal que, para este artículo, las incluimos en su doble determinación, excluyendo a las que sólo ofrecen los exámenes de finalización del segundo país al que pertenecen.

El PDBI comenzó hace más de 40 años para asistir a familias nómades a través de un programa de reconocimiento a nivel mundial que permitiera la movilidad estudiantil. Con el devenir de los años, se fue expandiendo a otros ámbitos y públicos, a la par que fue agregando otras dimensiones de reconocimiento en el campo educativo, basadas en el entendimiento en la diversidad cultural, la mentalidad internacional y la promoción de una ciudadanía global comprometida con objetivos relacionados al desarrollo sustentable y el reconocimiento de las diferencias<sup>1</sup>.

1 En términos específicos, el PDBI consiste en una malla curricular de dos años que se ofrece a los estudiantes de entre 16 y 19 años y que para obtenerlo, los mismos deben acreditar la cursada de una materia interdisciplinar -Teoría del Conocimiento- y luego seis otras asignaturas que se eligen dentro de un grupo de cursos: estudios de lengua y literatura, adquisición de lenguas, individuos y sociedad, ciencias, matemática y artes. A esto se le suman las actividades del área Creatividad, Acción y Servicio (CAS), donde los estudiantes deben sumar créditos en actividades relacionadas al aprendizaje servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y la redacción de una monografía sobre un tema de investigación desarrollado a lo largo de los dos años que dura el Programa. En los últimos meses del segundo año, los estudiantes deben rendir exámenes escritos de cada uno de las asignaturas cursadas, que son evaluados por agentes externos a las instituciones participantes.

La diferencia de la pertenencia al “mundo IB”, en relación con otros programas donde las agencias sólo se hacen presentes al momento de tomar exámenes, es que las escuelas, para ser parte de esta red, deben pasar un arduo proceso de auditoría que puede durar hasta dos años, donde deben alinear, en caso de no estarlo previamente, sus objetivos institucionales a los de la OBI<sup>2</sup>.

En Argentina, el total de las escuelas que podemos identificar en estas redes es de 60 instituciones, siendo las del “mundo IB” claramente mayoría (Mayer; Gottau, 2022; Mayer, 2019, 2023). En Argentina, las instituciones que ofrecen educación internacional pertenecen al subsistema privado de educación lo que presenta una particularidad con respecto al modo de inserción en espacial del Bachillerato Internacional que en otros países de la región se da en el subsistema estatal (Beech, Guevara; Del Monte, 2018).

Estas instituciones son escuelas conocidas y reconocidas como “escuelas de elite”. Las escuelas que albergan públicos de elite, como hemos analizado en otros lugares (Gottau; Mayer, 2021; Mayer; Gottau, 2022, 2023; Mayer, 2010 y 2023) son un campo heterogéneo, que, si bien las excede, las comprende. Como ya lo hemos analizado (Mayer; Gottau, 2022; Gottau; Mayer, 2023) la diversificación propia del subsistema educativo hace que estén mayoritariamente ubicadas en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

2 En cuanto a las escuelas, para poder pertenecer al “mundo del Bachillerato Internacional”, deben atravesar un proceso de dos años de autorización rigurosa, evaluación institucional y llegado el caso, adecuación de sus idearios institucionales a los del Bachillerato Internacional (BI), para poder poner en práctica el programa. Según datos de la IBO, mientras que en 1994, eran 500 las escuelas afiliadas a nivel mundial, en el año 2016 alcanza a 3100 instituciones. En América Latina, el desarrollo y crecimiento del PDBI no es un proceso lineal ni homogéneo. En Ecuador, Perú y Costa Rica, gran parte de su expansión se explica a partir de las escuelas de gestión estatal. En el caso de Argentina, si bien en la Ciudad de Buenos Aires se firmó un convenio para que las escuelas de este subsistema puedan pertenecer a esta red, su crecimiento se observa relacionado a escuelas del subsistema privado de “elite”, siendo uno de los diez países con mayor cantidad de escuelas BI del mundo (Bunnell, 2008).

Ahora bien; ¿cuál es la motivación de las instituciones tanto para ser para del “mundo IB” o ser escuelas binacionales? Las investigaciones al respecto suelen centrarse en la admisión a la educación superior, en países con sistemas de ingreso restringido. Este no es el caso de Argentina, donde el ingreso a las universidades es irrestricto y además el sistema universitario estatal es gratuito. Esto hace que, inclusive pese a los esfuerzos que hacen las instituciones para fomentar los procesos de internacionalización de la educación a nivel de carreras de grado, sea infructuoso, tal como nos lo cuentan sus agentes educativos. Además, el prestigio de las universidades -en particular las estatales- en Argentina, junto con su gratuidad hace que el país sea más bien receptor de estudiantes aún cuando numéricamente es un proceso incipiente- extranjeros que a la inversa. Suma a esto que universidades de renombre, como la de Buenos Aires, están en emplazamientos turística y culturalmente valorados, lo que vuelven al país, y a la Ciudad, en destinos estudiantiles ideales (Mayer; Catalano, 2018; Catalano; Mayer, 2023). Entonces, la pretensión de que estas escuelas centren sus esfuerzos en pertenecer a estas redes por los sistemas de ingreso universitarios, no parece ser la principal explicación.

En el caso de las escuelas binacionales -no así las pertenecientes al IB- las instituciones reciben financiamiento del segundo Estado al que pertenecen. Esto se traduce, como lo hemos analizado en otros lugares (Mayer; Gottau, 2023) en la presencia de agentes educativos extranjeros que suelen ocupar además cargos de coordinación o dirección, lo que también genera cierta conflictividad hacia dentro de ellas (Mayer; Gottau, 2023). Si bien esto imprime cierto pragmatismo, a nuestro juicio, tampoco alcanza con explicar los motivos por los que las escuelas pertenecen a esas redes, ya que tal membresía supone auditar la escuela a dos sistemas, lo que genera una carga considerable extra de trabajo.



En este sentido, nuestra principal hipótesis sostiene que las escuelas que adoptan los programas relacionados a la educación internacional tal como la hemos definido, lo hacen para validarse -y revalidarse- dentro de sus circuitos, como escuelas “buenas” y “exigentes”, al tiempo que separarse de escuelas que si bien son para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas “para ricos”, es decir espacios que privilegian la producción y reproducción de cierres sociales y de jerarquías (Dubet, 2011) por sobre los procesos de aprendizaje. A su vez, en el marco de un sistema educativo que carece de pruebas estandarizadas de cierre del nivel secundario y admisión a la universidad, los exámenes que deben realizar sus estudiantes -ya sea el PDBI, el Abitur para escuelas alemanas o el BAC para las francesas, entre otros- permite restablecer “la cultura del mérito” en estas poblaciones y escuelas.

Esta distinción permite delimitar fronteras morales y simbólicas no ya hacia fuera de sus propios espectros, sino hacia dentro de los mismos, ya que se posicionan como escuelas que, si bien albergan a públicos selectos y de élite, intentan despegarse de esa imagen a partir de una reputación y cultura institucional asociada a la educación de calidad y excelencia académica. Estos repertorios deben tener, a nuestro juicio, “soportes” materiales y/o simbólicos que permitan validar, revalidar y reponer esa cultura institucional de manera cotidiana.

El artículo que sigue desarrolla estas ideas a través de sus diferentes apartados. En primer lugar, exponemos los aspectos metodológicos que orientaron y orientan nuestra investigación, cuyos resultados aquí se exponen. Luego, ya entrando en nuestra etapa de análisis de los datos cualitativos que la investigación brinda, analizamos dimensiones específicas que tienden a validar nuestras hipótesis principales. En primer lugar, desarrollamos el eje relacionado a los programas internacionales del IB que lo ubican como columna vertebral de los proyec-

tos institucionales. Luego, los modos en que, a través de estos programas, se permite, desde la perspectiva de los agentes institucionales que lo ponen en marcha, reinstalar el mérito y las “desigualdades justas” en la escolaridad. Como último eje de análisis nos detenemos en la posibilidad de pertenecer -o la pretensión misma- a espacios “selectos” que pueden incluso trascender fronteras y delimitar otras, tanto materiales como simbólicas. A modo de conclusión, en las palabras finales volvemos sobre estos temas y posibles interrogantes que intentamos dar cuenta en otras instancias de análisis.

## Metodología

Desde la perspectiva aquí adoptada, las escuelas no son consideradas como simples organizaciones, sino a partir de la micropolítica (Ball, 1989), lo que permite dar cuenta de éstas como espacios de lucha de poder, donde los actores luchan por el control y donde se cristalizan distintos objetivos e intereses que están ideológica y valorativamente orientados y las formas concretas y singulares en que se desarrollan estas micropolíticas, construyen la macropolítica. Los agentes y las instituciones no son reductibles a simples reproductores de programas -a modo de paquetes- sino que intervienen en su delimitación y construcción, de manera consciente o no: en las escuelas hay negociación, casualidad y acciones ad hoc. Si sostenemos que las políticas en general y las educativas en particular están mediadas por discursos y agencias internacionales (Beech, 2009) y que pese a la centralidad estatal existen otras organizaciones con o sin lucro, que intervienen en la delimitación de las políticas educativas, tanto en su desarrollo como en su implementación (Ferguson, 2008), podemos sostener siguiendo a Ball (2002), que los programas internacionales en tanto política educativa está siendo constantemente reinterpretado y transformado por los diferentes actores par-

participantes del proceso, en contextos diversos en lo que refiere a su materialidad, historia y relaciones de poder, y donde juega un rol preponderante la creatividad de las escuelas y sus actores para interpretar, traducir y poner en práctica los mismos.

En vista de lo expuesto, estudiar las instituciones permite a su vez dar cuenta del sistema educativo y de las desigualdades sociales y educativas, así como de los procesos de fragmentación, que también se construyen y producen a partir de las prácticas de estos sectores (Tiramonti, 2004, 2008), que podemos denominar de «élite» (Bourdieu, 2001). Mills (1956) aseveraba que las instituciones que albergan estos públicos son la agencia más importante para transmitir las tradiciones de los sectores sociales acomodados y las regulaciones para acceder a las nuevas riquezas. Estas instituciones suelen pertenecer al subsistema de educación privado, usualmente relegado en las investigaciones en nuestro continente, pese a ser el espacio geográfico donde de diversas maneras y con diferentes impulsos más ha crecido la matrícula en los últimos años (Verger; Moschetti; Fontdevilla, 2017). Bourdieu (2001) sostiene que en las sociedades modernas de diferenciación creciente corresponde referirse a clases dominantes en plural, debido a la constitución de diversos campos de poder con capitales propios, donde además se distingue la tenencia de capital económico y la de capital cultural. Las sociedades modernas valoran de manera creciente la cultura, al tiempo que adquiere ciertos niveles de autonomía de la posesión -o acumulación- de capital económica, lo que establece distinciones estéticas y semánticas. De allí que las élites -o, más precisamente para los objetivos de este trabajo, las escuelas consideradas de élite- no pueden entenderse como un sector homogéneo, sino con intereses y prácticas divergentes que tienden a diferenciarse dentro de un espectro determinado (Gottau; Mayer, 2021). Para el análisis de las escuelas, nos valdremos

del trabajo de campo cualitativo comenzado en el año 2018, en el que se entrevistaron a agentes educativos -autoridades y docentes- de escuelas adheridas al IB o binacionales. En muchos casos, las entrevistas estuvieron acompañadas por observaciones de clases y otros espacios institucionales, trabajo de archivo en las instituciones y análisis de documentos programáticos y de las páginas web de 9 instituciones. En total se realizaron 22 entrevistas. En cada una de ellas se entrevistó al menos a una autoridad y un docente y en algunas pudimos realizar más entrevistas, de allí la diferencia numérica. Por tratarse de instituciones de “elite” por fuera de la red de escuelas católicas, se trata de instituciones que no reciben financiamiento estatal. De manera tal que se trata de instituciones con mayores márgenes de autonomía: si bien el universo de gestión privado goza de mayores márgenes de autodeterminación que el sector estatal, son las escuelas sin financiamiento estatal las que mayor independencia tienen, pese a estar bajo las normativas educativas nacionales. Para seleccionar los casos -es decir las instituciones donde resultaba pertinente realizar el trabajo de campo, se realizó un muestreo intencional (Sautu, 2003) que permitiera observar el modo en que *se construyen, enseñan y promueven los programas internacionales en las escuelas, intentando cubrir sus diversas especificidades*. Para tal fin, el mapeo de escuelas del sector privado de Argentina elaborado por el equipo del PICT<sup>3</sup> (Mayer et. al, 2022) constituyó un insumo esencial, en tanto a través del mismo, hemos podido rastrear las múltiples redes y asociaciones que inciden en proyectos institucionales singulares, así como escuelas que no tienen mayores afiliaciones que sus comisiones directivas. Para el desarrollo del mapeo de escuelas, partimos

3 Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) titulado “Ciudadanía juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021” acreditado RESOL-2019-401-APN DANPCYT#ANPCYT, dirigido por Liliana Mayer, Marina Larrondo y Mariana Lerchundi.

de la estrategia de “mapeo colectivo” (Risler; Ares, 2013). A partir de ella, se consultaron diversos tipos de materiales disponibles en línea tanto presentes en las páginas web de las escuelas como en sus redes sociales. Los datos fueron cargados en un documento compartido, lo que permitió contar colectivamente con la información relevada y así contribuir a la definición de las siguientes etapas.

El universo de escuelas adheridas al “mundo IB”, en Argentina está conformado por 60 escuelas, de las cuáles 50 pertenecen al subsistema privado. Las 10 restantes al subsistema de gestión estatal. De estas, 9 están en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e ingresaron a través de un convenio con el Ministerio de Educación de ese distrito. La escuela de gestión estatal restante está ubicada en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, siendo una de las más antiguas en ser parte del PDBI.

Las escuelas de gestión privada pertenecientes a la red, si bien se pueden unificar bajo dos variables: ser instituciones de “elite”, por un lado y no recibir financiamiento estatal por el otro. Sin embargo, presentan a su vez heterogeneidades entre sí. De manera tal que nuestro trabajo de campo y la selección de casos y, en consecuencia, la selección de casos para este artículo, se diseñó para dar cuenta de tal heterogeneidad, ya que este universo está compuesto de instituciones que difieren entre sí en relación a su orientación, comunitarias, binacionales, y diferentes grados de antigüedad, entre otros aspectos. Los “grados de antigüedad” y su clasificación para los fines del trabajo de campo, se relacionan con la historia y desarrollo del subsistema privado en Argentina (Gamallo, 2015). También, una variable a tener en cuenta fue si las instituciones miembro y a las que contactamos, participan de otros programas internacionales certificados o no o si son binacionales. Como lo adelantamos en la introducción, la mayoría de las escuelas binacionales ofrecen además de los exámenes de finalización del

segundo país al que pertenecen, el IB, por motivos diversos explicados en otras oportunidades (Mayer; Gottau, 2023; Larrondo; Mayer, 2018).

En relación a su orientación -laicidad o no-, cabe realizar una salvedad respecto a la escuela judía que conforma nuestro trabajo de campo. Las instituciones de la red judía suelen dividirse entre religiosas -cuando nacen a partir de una sinagoga o templo y tienen dentro de sus autoridades, staff docente y proyectos educativos a los miembros principales de la congregación- y las laicas, que afirman una relación comunitaria por fuera de una institucionalidad religiosa (Rubel, 2011), que es el caso de la escuela que forma parte del “mundo IB”. Otro cúmulo de instituciones de gestión privada en Argentina, son las escuelas que nacieron de comunidades de inmigrantes. Dentro de estas, existen diferenciaciones entre los modos en que las comunidades planificaron y desarrollaron sus instituciones educativas. La gran diferencia la marca la comunidad británica, que no apoya económicamente a sus instituciones, que desde sus inicios se “abrieron” a la sociedad (Mayer; Gottau, 2023). En contraposición, las de otros colectivos nacionales se crearon para generar mecanismos de integración diferenciada (Mayer; Schenquer, 2014) para albergar a sus *expatriados*, tendientes a la biculturalidad. Si bien este aspecto fue cambiando y las escuelas se abrieron a todos los públicos, este ethos se mantiene, junto con la pertenencia a redes de escuelas en el exterior del país que les da origen -Alemania, Francia e Italia, mayormente- y del cual reciben diferentes grados de financiamiento. La mayoría de estas instituciones ofrece a sus estudiantes tanto la posibilidad de rendir los exámenes específicos del país europeo al que pertenecen, como el PDBI y se encuentran dentro de nuestro universo de análisis.

El siguiente cuadro ilustra la diversidad de la muestra:

TÍTULO: MUESTRA DE ESCUELAS INCLUIDAS EN EL ARTÍCULO									
Escuela	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Número de entrevistas</b>	3	2	3	2	2	3	2	2	3
<b>Orientación</b>	Laica- comunidad judía/	Laica- comunidad inglesa/	Laica bina- cional alemana	Laica/ bina- cional france- sa	Laica	Laica	Laica	Laica/ comu- nidad inglesa	Laica
<b>Pertenencia a otras redes internacio- nales</b>	No	Si	Si	Si	No	No	No	Si	No
<b>Antigüedad</b>	Hasta 80 años	100 años o más	Hasta 80 años	100 años o más	Menos de 50 años	Hasta 80 años	Menos de 50 años	Hasta 80 años	Hasta 80 años
<b>Ubicación</b>	CABA	PBA	CABA	CABA	PBA	PBA	PBA	CABA	CABA
<b>Financia- miento estatal</b>	No	No	No	No	No	No	No	No	No
<b>Otro tipo de financia- miento</b>	No	No	Si	Si	No	No	No	No	No

Fuente: Mayer, Lerchundi, Larrondo, Seca y Hernandez, 2022

Para el análisis de las entrevistas- nuestra principal técnica de análisis- , se utilizó la aplicación Atlas ti a partir de un modelo inductivo- deductivo. La primera codificación se realizó según los criterios conceptuales extraídos del marco teórico, y las siguientes codificaciones se hicieron por capas con categorías nativas. Considerando que las entrevistas se sustentan en mlas narrativas de los entrevistados, en todo momento recurrimos a la repregunta como modo de reinterpretar el sentido enunciado y construido. Intentamos ir más allá de la premissa de la que partía la narrativa, ya que entendemos que toda argumentación constituye un constructo social. Esto proporciona un recorte metodológico por un lado y teórico por el otro, ya que se trata de instituciones que, de manera independiente a sus proyectos institucionales y a sus diferenciaciones entre sí, se homologan por albergar a los sectores socioeconómicos aventajados del AMBA, conocidas como «es-

cuelas de élite». Las entrevistas tuvieron una duración de 60 minutos en promedio y en muchos casos, se produjo un efecto “bola de nueve” donde un etrenvistado o entrevistada nos refería a otro agente escolar pertinente para la investigación. En este sentido, fue crucial la presentación “honesta y progresiva (Woods, 2005) de la investigación y de sus propósitos. En relación con las observaciones, que al igual que el análisis de fuentes secundarias (páginas webs y documentos institucionales y programáticos) tuvieron como objetivo observar la dinámica y algunas características de las escuelas, así también como su funcionamiento. Se llevó un registro de todas las observaciones que se realizó a través de notas tomadas *in situ*, sumado a reflexiones posteriores, y fue principalmente utilizada con el objetivo de aportar algunos elementos complementarios a fin de poder comparar y contrastar, ampliar y ejemplificar, según el caso, la información provista

por los agentes educativos. Para apoyar nuestra investigación, las entrevistas fueron grabadas y luego desgrabadas y digitalizadas. A su vez contamos con un diario de campo, donde se realizaron anotaciones a los momentos de las observaciones pero también a cuestiones relevantes a las entrevistas (ej: lenguaje corporal, incomodidades, etc) y fichas de contenido, que permitió consignar información proveniente de la revisión documental que realizada. Aquí se aunaron resúmenes, interpretaciones o referencias textuales. Este instrumento permitió ordenar categorías de análisis, triangular datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Como sistema abierto, posibilita la entrada permanente de datos, apoya la construcción de ejes temáticos y permite usar un sistema único de registro y sistematización que agiliza la sistematización de la información junto con los instrumentos arriba mencionados.

## La búsqueda de soportes y columnas vertebrales de proyectos educativos

En una entrevista con un directivo de una de las escuelas, cuando menciona aspectos positivos del Bachillerato Internacional, sostiene que, a través de la adhesión de la institución al mundo del Bachillerato Internacional, la escuela se torna previsible:

El Bachillerato Internacional te ordena, ordena la institución. Nosotros ya tenemos las fechas de examen del año que viene [2019] y del otro [2020], ya estamos preparando informes y otros documentos, algo que acá [en Argentina] si no es imposible. Tenemos la planificación por los próximos cinco años. Y además no se puede pedir prórroga

De manera análoga, un directivo de una de las primeras escuelas donde se instaló el PDBI afirma:

La pregunta que surge, no sé si es filosófica, pero uno reflexiona y esto se instala en 1995 y en 2019 seguimos con esto, claramente la

población cambió y claramente la escuela también, el perfil del colegio se modificó y nosotros seguimos con esto. Ahora está re- instalado

Y luego continúa:

Es difícil sostener lo mismo, porque la escuela cambió mucho y para mí, para bien: ahora acompañamos a los chicos, ya no es sólo 'que estudien y que les vaya bien', los acompañamos en sus dificultades, sus problemas y limitaciones, esto para mí está bueno, pero si vos hablas con algún academicista duro, te va a decir que no. Ahora se privilegia el bienestar, que los chicos estén bien. Pero sigue siendo una escuela exigente.

Algo similar sostiene una de las autoridades consultadas en una escuela binacional:

Estar dentro del sistema educativo [del país europeo al que pertenece la escuela], si bien supone una serie de exigencias y trabajo extra, da mucha previsibilidad. Hay capacitaciones, una red de trabajo y mucha estabilidad en torno a los años venideros.

A primera vista, y sin extendernos en este tema, las agencias internacionales actúan como eje ordenador de las escuelas, frente a los cambios propios -y muchos continuos e inclusive contradictorios- de la política educativa, que deriva en transformaciones e indefiniciones, al menos para muchos agentes educativos. Poco importa si realmente los cambios locales son "caóticos" como lo expresan los entrevistados: lo que importa es como lo simbólico construye realidad.

Una profesora-coordinadora de una de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo cuenta:

Acá los chicos la pasan bien. Es una escuela exigente, pero se nota que la quieren, que disfrutan venir

Un directivo de otra de las escuelas nos dice:

El desafío es que los chicos estén bien, que se mantengan ciertos grados de exigencia, pero no a costa del bienestar. Como me decía el otro día gente del gabinete pedagógico, acá tenés a los chicos con sus necesidades básicas materiales más que cubiertas, pero emocionalmente es el tema. Acá hay chicos que sufren mucho abandono en sus casas, que tienen muchos proble-



mas, mucha frustración, y eso también hay que atenderlo. Para eso tenemos un despliegue de gente trabajando: tutores, profesores, jefes de año y preceptores que no son sólo para la cuestión disciplinar, sino para alertar sobre estas problemáticas. Acá hay más de 100 profesores para 800 alumnos y los profesores se preocupan mucho por cada chico”

Las escuelas entonces, desarrollan estrategias y recursos para poder conocer individualmente y personalizar a cada alumno. Eso es tal vez uno de los factores que más repercute en sus altas cuotas. Sin embargo, más allá del eje económico, esto está en el centro de lo que sostenemos es la incursión de los programas internacionales de educación: garantizar exigencia y calidad educativa. En este sentido, si bien esto no es un tema a desarrollar en este artículo, si emerge de los fragmentos de los entrevistados como estas escuelas y sus programas tienen -o tendrían- niveles que suponen un plus de exigencia en los estudiantes, que puede llevar a stress, angustia y otros sentimientos en ellos. Sin embargo, en lugar de aminorar las exigencias, desarrollan una batería de recursos para que las puedan soportar.

Un directivo de otra de las escuelas dice:

Acá nos preocupamos mucho por los chicos, porque no sea una escuela para ricos, pero que al mismo tiempo sea una escuela exigente. Es verdad que es una escuela que tiene un costo muy alto, por todo el despliegue de recursos que te comentaba. Y es una pena porque sólo algunos pueden acceder. Somos conscientes de eso, y es algo que preocupa a los docentes, al equipo directivo, la comisión directiva y a la comunidad en general y es algo que tratamos de cambiar. Tenemos un sistema de becas cada vez más grande, porque además esto es parte de los idearios de la escuela, de los valores presbiteranos, de la humildad y de hacer el bien por el otro, de que ningún chico de familias que no puedan pagar la cuota, si es que tienen valores afines, se quede afuera

A través de estos repertorios -y estrategias- estas escuelas se muestran diferentes -y en varios casos con juicios de valor positivo- respecto de la “escuela de antes”. Sus instituciones

eran, desde sus perspectivas más expulsivas, no sólo en términos socioeconómicos, al carecer al menos en la construcción del pasado institucional que realizan- estrategias de retención para alumnos con problemas económicos para afrontar las cuotas o bien para los alumnos que no alcanzaban los logros académicos propuestos y eran expulsados o bien se autoexpulsaban hacia instituciones “menos exigentes” y con cuotas más accesibles. Estas lógicas de inclusión están permeadas no sólo por los idearios institucionales, sino también por las normativas nacionales e internacionales<sup>4</sup> respecto de la educación inclusiva y el viraje pedagógico y social hacia la inclusión de “todos en la escuela” (Misirlis, 2009) en donde la educación se impone como derecho humano y el lugar donde niños, niñas y adolescentes deben estar. A su vez, criterios de selección antes legítimos socialmente, dejan de serlo.

En este sentido, si bien estas escuelas son conscientes de las ventajas posicionales de su público, y que el valor de su posición depende, en ciertos grados, de lo selecto de su propuesta, muestran una ambivalencia moral frente a ella: por un lado, desarrollando estrategias que implican recursos disponibles sólo en determinadas y pequeñas facciones de la sociedad y por el otro lado, invocan ideales de inclusión e igualdad o bien para los no privilegiados (sociológicamente) o bien para los jóvenes que no pueden alcanzar los objetivos que suponen los programas internacionales y sus exámenes, como veremos a continuación. Estas escuelas suelen tener los exámenes como algo optativo o aconsejado -o desaconsejado- por sus agentes escolares. Es decir que, si bien no todos logran dar esos exámenes, sí se presentan como *un norte* a alcanzar para su población. Más allá de la frustración que eso pueda generar en

4 Nos referimos tanto a la Ley nacional de Educación promulgada en el año 2006, así como también a los documentos y tratados que Argentina suscribe respecto de la educación para todos (EPT), como la Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (OEI- UNESCO, 2008) y otros documentos que se derivan de instancias anteriores como el Foro Mundial de la Educación de principios de este milenio.

su público, las escuelas suelen entender esta flexibilidad como algo positivo. Por un lado, de la personalización de las trayectorias escolares (Mayer, 2020) donde se individualiza a cada estudiante y al mismo tiempo como una ruptura frente a las pedagogías (no tan) de antaño, donde no había tales consideraciones y las escuelas expulsaban a quienes no alcanzaban determinados estándares.

Esta lógica de inclusión se vincula a su vez con la de contención. Como hemos demostrado en otro trabajo (Mayer, 2013), estos repertorios fueron permeando en el sistema educativo en su conjunto, asociados a la nueva cuestión social (Fitooussi; Rosanvallon, 1997). La forma que estas lógicas fueron ingresando a estas escuelas, partieron de otros puntos iniciales en donde como bien lo afirman nuestros entrevistados líneas arriba, se comenzaron a atender cuestiones relacionadas al bienestar y a las dimensiones socio-afectivas y simbólicas, no sólo para fortalecer los logros y rendimientos académicos, sino también bajo el amparo de las nuevas cosmovisiones respecto de las relaciones escolares cotidianas, en donde se considera al joven en su totalidad, como entidad que supera a la del alumno. Ambas lógicas, si bien suelen ser bien recibidas por las autoridades, en el marco de escuelas que intentan democratizarse y tornarse más diversas y plurales, también muestran resistencias y añoranzas por pasados ajenos a la conflictividad (Mayer, 2013). Así estas escuelas dejan de ser ese “santuario” (Dubet, 2007) frente a estos procesos de amplitud, que derivan de estas lógicas inclusivas y de contención, instalando debates respecto de los niveles de “exigencias”: las escuelas no pueden declinar en su reputación de excelencia, que las nutre y las diferencia, no sólo hacia fuera -escuelas que no albergan a públicos homólogos- sino principalmente hacia dentro de sus propios circuitos. Según una entrevistada:

Acá vienen públicos privilegiados, es cierto. Pero inclusive con todos los reparos en el bienestar de los estudiantes, en nuestra preocupación por

ellos, la excelencia educativa y ciertos niveles de exigencia no se negocian. Acá se estudia. Hay otras escuelas, donde van chicos de igual posición socioeconómica donde esto no es así. Para nosotros es fundamental el estudio y valores académicos. Y para eso el IB es fundamental.

Sobre esto último, otro director comenta:

E: La población de esta escuela es muy particular: son hijos de padres gerentes, con cargos importantes. Pero esta no es una escuela donde los padres interfieren en los procesos pedagógicos.

I: Algo que llama la atención es la formación humanista del colegio, cuando las familias son del mundo empresarial.

E: Siempre fue así (la composición social). La escuela tiene su propuesta pedagógica. De alguna manera los padres nos “entregan a sus hijos”. Y acá el IB ocupa un lugar central.

A los procesos endógenos que las escuelas enfrentan –los pedagógicos- como la inclusión, la aperturas, tensiones, necesidad de cambios, coexistencia de paradigmas educativos, muchas veces contrapuestos (Terigi, 2008) y la autoridad educativa cuestionada (Mayer, 2013; Gallo, 2008), también se suman los factores exógenos que suman incertidumbre asociados a la globalización y las redefiniciones sociales y económicas que le imprimen incertidumbre a los procesos pedagógicos, estas escuelas desarrollan diversas estrategias para resguardarse y mantenerse, para (re)ubicar al mérito en el centro de sus repertorios. Y para esto, establecen programas que permitan delinear desigualdades justas. Con el reemplazo de la escuela selectiva por la de igualdad de oportunidades (Dubet, 2007) que como dijimos líneas arriba es una aspiración de la sociedad en su conjunto, se van creando mecanismos de distinción -y de nuevas lógicas de selección- sobre la base de la meritocracia interna. Si bien estas escuelas se “abren”, lo hacen bajo un principio de igualdad por un lado y de desigualdades justas o legitimadas en función al desempeño individual de los alumnos, por el otro. Y aquí, los programas como el PDBI son esenciales, al establecer lógicas de mérito individuales

-e individualistas- respecto de la producción de desigualdades y diferenciaciones hacia dentro de su público, ya que como veremos en adelante, para las escuelas, la gran mayoría de sus alumnos -sino su totalidad- está en condiciones de hacerlo, pero lo logran aquellos que se esfuerzan y eso estaría buen visto entre los alumnos y no generaría problemas afectivos ni sociales<sup>5</sup>. Según un entrevistado:

Internamente los chicos sí compiten entre ellos no lo hacen con maldad sino como desafío ni que se refrieguen el resultado. Cuando le va muy bien se los reconoce, los chicos lo tratan con respeto. Nadie se saca buenas notas en el IB sin haber trabajado mucho. Acá o en Australia, es porque todo aquel que le fue bien es porque trabajo mucho y le puso mucho empeño y creo que en ese sentido los chicos lo reconocen y lo respetan mucho

Como lo hemos desarrollado en otro lugar (Larrondo; Mayer, 2018), las escuelas bajo este tipo de paraguas plantean la producción de desigualdades justas: en la medida en que los contenidos del PD están dentro de los parámetros de las habilidades y competencias que jóvenes de esas edades pueden alcanzar, la desigualdad resultante tanto en el rendimiento como en los logros académicos alcanzados, es reconocida como justa. Siguiendo el análisis de Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia en sociedades -e instituciones, agregamos- que valoran la igualdad de los individuos. En este sentido, si se entiende que todos podrían conseguir tales logros, aquí se justifican las diferenciaciones que surgen como consecuencia de la puesta en marcha de talentos, pero también -y fundamentalmente- del trabajo (Young, 1958). Esto sucede en instituciones con un fuerte anclaje individualista previo, que muchas veces refuerza y/o legitima el BI:

5 Si bien esto no es parte de la temática de este artículo, un estudio de Stoudt et. al (2010) contrarrestaría esta mirada. En el mismo, sus autores dan cuenta de los modos en que las culturas competitivas en escuelas de elite suelen derivar en fenómenos de *bullying*. En otro estudio realizado (MAYER, 2013) también observábamos como los procesos de diferenciación entre alumnos derivaban muchas veces, en situaciones conflictivas

Sí, es cierto que es una pedagogía muy individualista. Salvo honradas excepciones, donde vos te encontraste, por suerte, con profesores que te dicen por ejemplo ‘estamos en quinto año, entramos en el tramo del Bachillerato Internacional, la idea acá es que aprobemos todos, así que vamos a trabajar todos en conjunto para aprobar’, pero no son los más comunes, los contás con la mitad de los dedos de una mano

[esta escuela] Es un lugar donde vos sabes que los lugares [que las familias] ocupan fuera del colegio, los padres son lugares más bien singulares: el dueño de la empresa, el gerente general... o sea en general no están en lugares de grandes bases de pares y eso genera una cultura educativa. Esto tiene que acomodarse con una escuela que por su propia definición no es un constructor individual, es un esquema exageradamente industrial, así que dentro de ese contexto es un colegio donde está el individuo (...) es un colegio muy individualizado y entonces, para la construcción colectiva, de demandas colectivas, estamos frente a problemas siempre”

## La construcción de “desigualdades justas” y el mérito para erosionar privilegios

Uno de los principales retos que enfrentan las instituciones binacionales y/o adheridas al “mundo IB” es que sus estudiantes decidan rendir los exámenes, y claramente, los aprueben con buenas calificaciones. Para esto las escuelas desarrollan varias estrategias: reuniones, material ilustrativo, charlas con graduados, etc. Sin embargo, es común escuchar entre las autoridades ciertas dificultades para lograr que los alumnos opten por el programa, con la aspiración a que se torne universal. Según autores que analizaron la implementación del PDBI en otros países (Doherty, 2012; Resnik, 2015), sus investigaciones dan cuenta de que las principales motivaciones de los estudiantes oscilan entre la necesidad de obtener buenas notas para los procesos de admisión a las universidades de sus países, o bien con estudios en el exterior. Sin embargo, la realidad en Ar-

gentina es diferente. El desarrollo del sistema de educación superior y su correlato en lo que refiere al prestigio y otras cuestiones relacionadas a los modos en que se continúan los estudios, inclusive para sectores altos (Mayer; Catalano, 2018), muestran una situación diferente, ya que los graduados de estas escuelas continúan sus trayectorias académicas en el país. Como lo explican en dos de las escuelas:

Hemos llegado a tener una tasa de cero chicos yéndose a estudiar afuera, pese a que la escuela lo fomenta, por tratarse de una escuela binacional [pertenece al sistema de escuelas en el exterior de un país europeo]

Luego continúa al respecto:

Es algo que preocupa [que no haya estudiantes que vayan a estudiar al exterior] y algo que la escuela quiere cambiar. Acá se promociona mucho, pero de los alumnos locales, los argentinos, no hay. La cuestión cambiaría no ayuda tampoco. Los que se van es los que de por sí no son argentinos, y están sólo por un par de años acá.

Además de ser gratuitas desde 1949, cuando en la presidencia de Juan D. Perón se derogaron los aranceles con el Decreto 29337, las universidades estatales fueron eliminando los exámenes de ingreso con el retorno a la democracia. La sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior, si bien ratificó la gratuidad, daba márgenes de autonomía a las instituciones para designar sus procesos de admisión. Esta situación fue modificada en el año 2015 con la denominada “Ley Puigross” que promulga y delimita el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En este marco, es que varios autores sostienen el contenido “plebeyo” del sistema universitario argentino (Krotsch, 2014, *apud* Mayer; Catalano, 2018), que muy probablemente permea o plantea límites a las políticas de las universidades de gestión privada. Dentro de este sector, inclusive las más prestigiosas y de “elite”, si bien establecen mecanismos de ingreso y admisión, a través de cursos preuniversitarios y exámenes en algunos casos, no replican los modelos de otros países, en donde

los antecedentes de los estudios secundarios son determinantes y donde el PD podría tener un lugar central, lo que en palabras de un director entrevistado plantea una limitación:

[el ingreso a la universidad] Es un tema que a mí me resulta complicado, porque creo que es algo que nos falta. Nos falta esa auditoría externa de otros países que se usa [el IB] para el sistema de ingreso a la universidad y acá el chico lo ve como el fin del secundario y ya aprobé la materia y entonces cuando tengo que dar el examen no le pongo el entusiasmo que tendría que ponerle. Pero al mismo tiempo me parece que [los sistemas de admisión y de ingreso tan selectivos] son muy crueles porque lo malo también es bueno. El sistema argentino le permite a un adolescente equivocarse, le permite pasar por malos momentos y no depender de sus notas para ingresar a la universidad, le permite poder elegir libremente su carrera y decir si va a ser un buen médico o no, no por cómo le fue en una secundaria sino por cuanto trabajo le pone a la universidad y a su desarrollo profesional cuando por ejemplo para ser médico en Australia tenés que ser una especie de Einstein cuando muchas veces no se puede determinar por un examen o por la secundaria... y vos decís “pobre chico de 12 o 13 años ya está pensando en la universidad y uno se preocupa por crecer ¿no?” pero bueno, la bueno de nuestro sistema es que permite todo eso, pero permite la vagancia, la especulación, la nota da lo mismo.

Un factor no menor que muestra otra limitación, es la temporalidad misma de los exámenes, que coinciden con los últimos meses -y en algunos casos semanas- del año lectivo y el final de ciclo para los estudiantes:

[Es difícil porque tenés que trabajar] que es este el momento, trabajar las últimas 4 o 5 semanas del año porque la realidad es que en los colegios que los chicos no hacen este tipo de cosas llega octubre/ noviembre y se desenchufan y es una lucha contra una cultura que otros países no tienen pero yo me comparo con otros países ¿no?

Como nos muestran estos fragmentos, aquí la implementación y posible masividad de estos programas, tiene un límite, inclusive dentro de los propios sectores que los promueven. Por un lado, los incipientes procesos de inter-

nacionalización de la educación y movilidad académica, al menos en los estudios de grado (Mayer, 2019). Luego, un planteo pedagógico con aristas diferenciadas al enfoque local que, en algunos casos, puede volverlo contracultural. Por último y fundamentalmente, como hemos desarrollado en líneas arriba, la inexistencia de mecanismos de selectividad e ingreso universitario en las instituciones de mayor prestigio de gestión estatal y sistemas de admisión poco robustos en las equivalentes privadas, que vuelven poco atractivo el esfuerzo en los últimos meses del secundario, que es cuando se rinden los exámenes internacionales y cuando la percepción en muchos estudiantes es que su trayectoria en la escuela media está terminada. Entonces, frente a estas limitaciones, las escuelas deben buscar narrativas para que los estudiantes adhieran a estos programas.

Dentro de los repertorios encontramos principalmente dos. El primero, si bien no se manifiesta de manera cabal, refiere a las posibilidades laborales que podría implicar dar cuenta del IB en el Curriculum Vitae:

Puede ser que sí, que sirva para el CV. Acá ya tenés un Bachiller con orientación en lenguas internacionales. Si a eso le sumás que es del [nombre de la escuela], vale más. Y si encima le sumás el IB, más todavía

Esta narrativa, si bien es frecuente, no aparece como decíamos en el párrafo anterior, de manera taxativa en todas las entrevistas. Es más: reconociendo el carácter de elite de las escuelas en la que se desarrolla el programa, en las instituciones de mayor poder adquisitivo de sus públicos, es cuando esta narrativa comienza a desvanecerse: inclusive cuando se manifiesten en este sentido, las autoridades relativizan esta importancia, ya que el propio carácter elitista del PDBI hace que por lo menos aún, no sea masivamente conocido y reconocido en el mercado laboral:

Sí, puede ser que sea para su vida futura y que alguien diga “¡ah! Rindió el BAC”, eso le puede significar algo a un tercero, suponiendo que sabe

de qué se trata. No como mecánica principal, pero yo diría que algo les significa

Esto de alguna manera limitaría la posibilidad de incorporar los programas internacionales como factor de distinción para la futura trayectoria laboral. En parte, esto se debe al propio carácter elitista -y relativamente novedoso en la región y en el país- del Programa, ya que puede ser desconocido por los futuros empleadores. Aquí encontramos una disyuntiva, ya que por una parte, los exámenes y programas internacionales a los que nos referimos, para conservar su validez y prestigio, debe continuar con sus procesos de selección y su carácter elitista, pero por otra parte, esto atenta contra sus posibilidades de ser ampliamente conocido y difundido y por lo tanto, puede no ser valorado en futuras entrevistas laborales, lo que puede sumar a las dificultades para inscribirse al programa en los alumnos. Desde nuestra perspectiva, esto es fundamental: las investigaciones muestran (Kahn Rahman, 2010; Cooper Benjamin, 2010; Tiramonti; Ziegler, 2008) que no todas las escuelas de elite reciben a alumnos ricos, sino que provienen de sectores medios profesionales quienes, a diferencia de los sectores altos o concentrados, no son necesariamente dueños de los medios de producción ni de la tierra (Gessaghi, 2016). Si bien estas familias pueden apoyar y alentar la matriculación, en términos credencialistas, podrían virar hacia certificaciones más masivas y en consecuencia más conocidas por su propia popularidad. Sin embargo, las autoridades refieren a que los números de matriculados suben:

Hay que tratar de motivarlos [a rendir los exámenes]. Los números de cuantos chicos rinden van subiendo; no están todavía en los números que nosotros quisiéramos, pero igualmente todos hacen el mismo programa y luego rinde el que quiere o puede

Según otro directivo:

Todos los alumnos hacen el IB, la cuestión es el cómo. La mayoría hace el Programa Diploma completo y otros hacen lo que se llama COURSE [curso en inglés] que es que se certifican



en cursos específicos. El colegio siempre fue que todos lo tienen que hacer y no como algo optativo porque los chicos muchas veces eligen por su conveniencia y no con un pensamiento a largo plazo

La pregunta que surge en este momento del artículo es evidente. Si los repertorios en mayor o menor medida pragmáticos para rendir los exámenes, no son los principales, pero al mismo tiempo, las escuelas consiguen la adhesión -cada vez mayor- de estudiantes para el Programa. ¿Cuáles son, entonces, los mecanismos que logran la participación de los jóvenes en el mismo? Un primer repertorio se relaciona con la cultura institucional. Así como líneas arriba sosteníamos que el BI en cierta medida es contracultural por sus modos de examinación, no lo es en tanto en otros sentidos. Estas instituciones tienen en su cultura institucional perspectivas positivas respecto de la participación de sus alumnos en programas que promueven el destaque individual y colectivo, al tiempo que, como decíamos al principio de nuestro artículo, vehiculizan por diversos medios la perspectiva de que se trata de escuelas que promueven la construcción de conocimiento más allá de los procesos de cierre social que generan a través de sus cuotas:

Yo diría que el estímulo para los alumnos en general tiene que ver con estímulos de desafíos y de logros en aquello que tiene que ver para sí. Y este es un colegio que siempre tiene que ver con su población es así, o sea, la cultura institucional, es una cosa a lo mejor llamativa, no es una cultura institucional que vea mal -estoy hablando de los chicos, los adultos seguro- a los alumnos destacados intelectualmente. Todo lo contrario; no es que hay un folclore de que estudiar es ser un nerd o una cosa así.

Luego agrega:

Es verdad es que cuando adherimos la escuelas al IB, uno de los principales motivos tenía que ver con el credencialismo. Pero ahora no es tanto eso, aunque está claro que también importan. En ese momento, la escuela adhería a muchos programas. Como un auto con mil accesorios. Ahora el proceso, la mirada es diferente. Y el proceso que está haciendo el colegio en ese

sentido, es ubicar al IB en ese lugar, como un eje inspirador, como un articulador de nuestra cultura institucional, algo que nos distingue de las demás escuelas

Esta distinción también se aprecia en las redefiniciones en la evaluación y del rol docente:

De los aspectos interesantes es que coloca al docente en un lugar más de 'coach' que el que enseña y certifica simultáneamente. Entonces de alguna manera lo pone del mismo lado que un alumno frente a un tercero que sin conocimiento previo va a evaluar los resultados y es un esquema que tiene algunas cosas interesantes. Creo que esta escuela en el marco de [las escuelas de su mismo circuito] fue claramente la única que lo tenía. También hay un factor de diferenciación (...) entonces el Bachillerato Internacional es un nuevo parámetro de certificación de jerarquía, importante, significativo.

En esta línea, directivos de otras dos escuelas afirman que los beneficios para los alumnos que se suman a este programa son de otro tipo:

Como te decía antes, las motivaciones acá son totalmente distintas a las de otros países, y también los resultados. Porque yo miro el promedio del mundo y por ahí veo las notas de un chico en Australia donde por ahí de esto depende su ingreso a la universidad y te puedo asegurar que eso es, la motivación es totalmente distinta. Acá se trabaja mucho sobre el vínculo, generando orgullo por lo que haces, orgullo de ser parte. También para aprovechar mucho todo el trabajo de los dos últimos años, que es el momento de hacerlo, que si no es ahora cuándo.

Luego continúa:

Cuando llega el momento de decidir [si hacer el PDBI o no], yo les hablo del valor del conocimiento per se. Del orgullo y de la oportunidad de hacerlo, de motivarlos por ese lado, porque es difícil, es un programa de más horas que el Plan Nacional. No estoy diciendo [que el IB] sea mejor, pero sí que la exigencia es otra, con el trabajo (la monografía), los exámenes y eso. Entonces se lo promueve desde el lado de la 'oportunidad' de hacerlo, de ser parte del Bachillerato Internacional (...) El Bachillerato Internacional no es sólo el examen, son redes. Por ejemplo, los chicos participan de reuniones con otras escuelas BI, en encuentros generales, se generan cosas desde ese lado que si no, no hubieran tenido acceso.

## Sobre ser parte y aparte: la adquisición de un capital valorado en circuitos específicos

Estos últimos fragmentos, muestran lo que a nuestro entender conforman el principal repertorio para explicar los motivos de afiliación primero de la institución y luego de la promoción -y en algunos casos hasta de exigencia- de la inscripción de los alumnos que rinden exámenes internacionales, ya sea del IB o de los países a los que pertenece la institución: por el orgullo de ser parte. Aquí, el BI actúa no tanto en términos de credenciales o ligado a repertorios pragmáticos, sino más bien a lógicas honoríficas, de criterios de objetividad pedagógica y objetividad de evaluación a partir de los sistemas de evaluación externa que el PD propone, que delimitan más aspectos identitarios y simbólicos que se ponderan frente a los posibles réditos a los que el BI potencialmente -y repetimos, sólo potencialmente- habilitaría a acceder. Esto no quiere decir que no haya otros intereses: como hemos visto, existen narrativas pragmáticas que, aún cuando a nuestro juicio no sean las preponderantes, aparecen en varias de las entrevistas. Dicho de otra manera, si las motivaciones o intereses que promueven las escuelas para que sus alumnos adhieran a estos programas son principalmente de tipo honorífico, esto no habilita a considerar a estas escuelas por fuera del orden pragmático, ni a los beneficios de IB in una base material.

La importancia de formar parte del IB como de redes binacionales, tanto como escuela como en tanto alumno, enfatizada por los agentes institucionales entrevistados, radicaría en el interés de la adquisición de cierto capital simbólico, que al igual que otros, también produce cohesión.

Siguiendo el análisis de Mills, Baltzell (1958, *apud* Rahman Kahn, 2010) argumentaba que en la escuela no es sólo importante qué se aprende, sino también -y principalmente- cómo

se aprende. Este tipo de escuelas cumplen con la función latente la aculturación de los miembros de las generaciones jóvenes para ser futuros líderes socioeconómicos lo que requiere un set de cualidades y competencias para la vida futura y para introducirlos en un estilo de vida de elite que incluye la competencia y la cosmovisión de que hay que tratar de buscar y de alcanzar las ventajas. La capacidad de adaptación, la posesión de capitales específicos y la burocratización del talento que estos programas suponen, constituyen factores de peso para tal construcción. El interés por la obtención de este capital simbólico, consecuencia de la pertenencia a este espacio, junto con el prestigio asociado a sus prácticas, estaría en el centro de las motivaciones, aun cuando luego puedan traducirse en beneficios económicos.

Se trata de la pertenencia a un espacio (social) internacional, ya que permite la inserción en determinadas redes -tanto para docentes, alumnos como las escuelas en sí mismas- en una red internacional, que facilita intercambios, capacitaciones y otras ventajas, valoradas por los agentes y destinatarios de las escuelas. Además, como sostienen Tiramonti, Ziegler (2008), para estas escuelas -y sus poblaciones- su internacionalización no es algo necesariamente novedoso, pero sí el BI modifica el modo en que estas instituciones se (re)internacionalizan: a través del prestigio del programa y del privilegio de ser parte.

En definitiva, el BI remite a las maneras en que se construye -desde las instituciones- modos de autoconocimiento y autocomprensión. Estos modos, que como sostiene Howard (2010) refieren al privilegio como factor constitutivo de la identidad, dan cuenta no tanto a las ventajas que los individuos tienen, como a las formas en que los mismos dan cuenta de su lugar en el mundo. El pensar el privilegio desde esta perspectiva no subestima las ventajas previas de algunos individuos y grupos sobre otros, sino que subraya el valor de los privilegios para la identidad, como eje constructor de quienes son realmente y cual es su lugar

en su mundo inmediato y permite analizar las narrativas de porque las escuelas -y a partir de allí sus alumnos- pertenecen o intentan pertenecer a estas redes.

La lógica meritocrática, característica de estos programas y sistemas de evaluación altamente burocratizados y estandarizados, brinda criterios de distinción en torno a las cualidades de los miembros de la institución adherente. Criterios que además de establecer distinciones entre quienes poseen esos capitales y quienes no, colaboran en la determinación de diferencias justas y justificadas, no sólo hacia fuera de sus circuitos, sino también y principalmente, de acuerdo con nuestro planteo central, hacia dentro de sus circuitos. Así, el BI actúa como un factor gatekeeper o guarda barrera, al dotar a su programa de imparcialidad, objetividad y también del esfuerzo necesario para su obtención, ubicando a la lógica meritocrática en su centro. Es cierto, también, que muchas de estas escuelas podrían no necesitar de este programa para validarse en este lugar de privilegio y distinción. Sin embargo, estas estrategias favorecen la posibilidad de mantenerse en los mismos escalones. En épocas de masificación escolar, devaluación de credenciales (Mayer, NUÑEZ, 2016), de incertidumbre y constante cambio social (Ball, 2012) y de ciertos grados de apertura de las escuelas de elite necesitan de estos programas para mantener su prestigio histórico.

## Palabras finales

A lo largo del artículo hemos analizado los motivos de afiliación de las escuelas de gestión privada al Bachillerato Internacional, en particular a partir del PD. Estas instituciones, consideradas prestigiosas, apelan a estos programas para validarse y revalidarse. En este sentido, dábamos cuenta de que la apelación a este tipo de estrategias no se relacionaba tanto con un “afuera”, es decir, escuelas con públicas socioeconómicos diferentes, sino particularmente, lo que a priori podríamos entender

como públicos semejantes. Aquí el IB o la pertenencia binacional, como dijimos varias veces, no son tanto un factor de validación, sino más bien de revalidación, tanto de la reputación y cultura institucional, como inclusive del capital internacional al que suscribe.

Las escuelas que adhieren a estos programas, como lo describimos en varios momentos del capítulo, ya tenían vínculos con “el mundo”. Es cierto también, que la pertenencia al BI, en tanto red y “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) permite darle forma y encuadrar esos vínculos. Sin embargo, como bien muestran muchos estudios relacionados a las elites (Mayer, 2019; Gessaghi, 2016), las mismas estuvieron siempre vinculadas al exterior, a la movilidad académica y al cosmopolitismo. En realidad, lo que entendemos que el BI aporta, tanto en términos de capital internacional, cosmopolitismo y validación y revalidación de reputaciones y culturas institucionales, es lo que Gaztambide Fernández y DiAquoi (2010) ser “parte” y “aparte”. Ser parte, por un lado, de una red reconocida como prestigiosa y de ingreso al menos bastante selecto y a su vez, resguardarse o estar “aparte” de escuelas con públicos de niveles homólogos conocidas como espacios de conservación de cierres y lazos sociales por sobre los procesos de aprendizaje. De hecho, como hemos visto, estas escuelas despliegan varias estrategias para difuminar el contenido elitista de sus instituciones, a través de validaciones meritocráticas. Y si bien el BI puede no ser la única ni la indispensable, es un núcleo importante para reafirmar tales posiciones. De allí la importancia en las dimensiones morales de la afiliación y en los contenidos simbólicos que las autoridades le otorgan para validarlo frente a sus públicos, en contextos donde no tendría el mismo uso instrumental que en otros países. Luego, como lo dijimos, que esta dimensión no aparezca como la fundamental, no implica desconocer su peso.

En otro lugar (Larrondo; Mayer, 2018) para analizar a escuelas que adhieren a programas de certificación extranjera y o pertenecientes a

redes vinculadas a subsidios de otros sistemas educativos, nos hemos referido a la noción de carrera estudiantil, para argumentar lógicas escalonadas y consecutivas de beneficios que promueven dichas instituciones para diferenciarse dentro del espectro educativo. Este concepto refiere a una configuración institucional de relatos, prácticas, acciones y estrategias orientadas de manera secuencial que tiene a los jóvenes en su centro y a través de la cual se organiza su trayectoria educativa. Dentro de este concepto de carrera, cobran especial importancia las certificaciones externas y objetivas de saberes que entendíamos aparecen como garantías de procesos educativos socialmente valorados tanto material como simbólicamente

A partir del recorrido, podemos complejizar esta arista de análisis, planteando, por un lado, la dimensión pragmática o la carrera estudiantil pragmática, en la que la adhesión y matriculación a estos programas otorgaría beneficios materiales concretos. Sin embargo, como hemos desarrollado a lo largo de nuestro artículo, si bien los actores reconocen esta dimensión parecería no ser la determinante. Aquí entonces sumamos la carrera estudiantil moral, basada en la construcción honorífica y simbólica de estas propuestas académicas, en tanto posibilidad de acreditar saberes por “terceros imparciales”, saberes de elite y elitizados, al tiempo que permiten distinción, reconocimiento e identidad, como formas de autoconocimiento. Esta identidad, asociada al privilegio de “ser parte de”, se convierte en un lente a través del cual el individuo se conoce a sí mismo al tiempo que se reconoce en relación a los otros, lo que incluye valores, percepciones y la ventaja que él mismo, en tanto categoría social, tiene sobre los otros (HOWARD, 2010): como sostiene Rahman Kahn (2010), las escuelas de elite son más predictoras de las trayectorias educativas y vitales que sus las universidades de esta categoría. Lo que estas escuelas aportan no es tanto el “¿qué?” se aprende como el “¿cómo?” ya que aportan a transferir marcadores simbólicos a sus estu-

diantes, pero que, a su vez, tengan una entidad material propia, con un reconocimiento de que los estudiantes deben abrazar las oportunidades y tratar de acumular sus ventajas.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- BECK, Ulrich; BECK- GERNESHEIM, Elizabeth. *La individualización*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BALL, S. *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London, Routledge, 2012.
- BEECH, J. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Rev. Pensamiento educativo*, Buenos Aires, v.40, n.1, p 153-173, 2007.
- BEECH, J. *Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the future of education*. Berlin: Peter Lang, 2011.
- BEECH, J. Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, London, v. 45 n. 3, p. 47 -364, 2009.
- BEECH, Jason; GUEVARA, Jennifer; DEL MONTE, Pablo: *Diploma Programme Implementation in Public Schools in Latin America: the cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Peru*. Washington: International Baccalaureate Organization, 2018.
- OURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Akal ediciones, 1999.
- BOURDIEU, P. *Poder derecho y Clases Sociales*. Madrid: Desclee, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Paul. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 1970.
- BUNNELL, T. The global growth of the International Baccalaureate diploma programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education*, Londres, v. 44, n. 4, p. 409-424, 2008.
- CATALANO, Barbara; MAYER, Liliana. Movilidad Académica. In: ZUNINO, Singh; JIRÓN, P.; Giucci, G. (orgs). *Nuevos Términos de Movilidad en América Latina*. Buenos Aires: TESEO, 2023, p. 25-28.

- COOKSON, Paul; HODGES PERSELL, Charles. Preparing for power: Twenty Five years later. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p.120-140.
- COOPER BENJAMIN, Beth. On not seeming Like you want anything: Privileged girls dilemmas of ambition and Selflessness". In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 200-235.
- DOHERTY, C. Choosing your niche: the social ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia, **International Studies in Sociology of Education**, Londres, v. 22, n4, p. 311-332, 2012.
- DUBET, F. **EL declive de la Institucion**. Ciudad de México: Gedisa, 2007.
- DUBET, F. **La escuela de las oportunidades**. ¿Qué una escuela justa?. Ciudad de México: Gedisa, 2011.
- HOWARD, Adam; GAZTAMBIDE FERNANDEZ, Ruben. Introduction. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 5-18.
- GESSAGHI, V. **La educación de la clase alta Argentina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2016.
- GAZTAMBIDE FERNANDEZ, Ruben; DIAQUOI, Raygine A Part and Apart: Students of Color Negotiating Boundaries at an elite boarding school. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 250-278.
- GOTTAU, V.; MAYER, L. En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. **Papers**, Barcelona, v. 106, n. 3, p. 1 -23, 2021.
- KAHN RAHMAN, S. Getting in: How elite schools play the college game". In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 190-205.
- LARRONDO, Marina; MAYER, Liliana **Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2018.
- FITOUSSI, Jean Paul; ROSANVALLON, Pierre. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- GAMALLO, G. La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. **SAAP**, v. 9, n. 1, p.43-74, 2015.
- GLASER, Barney. y STRAUSs, Anselm. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New York: Aldine Publishing Company, 1967.
- MAYER, Liliana; CATALANO, Bárbara. Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. **Universitas**, Quito, n. 29, p. 19-41, 2018.
- MAYER, L Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. **Universitas**, Quito n.30, p. 41-62, 2019.
- MAYER, L **La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización**. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) Facultad de ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- MAYER, L. ¿Proyectos Solidarios o Participativos? Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite. En Mayer, L; Larrondo, M.; Lerchundi, M. (orgs): **Escuelas Secundarias Privadas, Política y Participación. Ciudadanías juveniles, voces y acciones**. Buenos Aires: Teseo 2023, p. 21-35.
- MAYER, Liliana; GOTTAU, Verónica. National educational territories and schools that go global. The case of IB schools and the emergence of new territorialities. In: MONKMAN, K.; FRKOVICH, A. (orgs): **Belonging in Changing Educational Spaces Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics**. London, Routledge, 2022, p. 300-317.
- MAYER, Liliana; GOTTAU, Verónica. Convergences and divergences in career paths. Recruiting foreign teachers in Binational Schools in Buenos Aires. In: GUTMAN, M.; JAUSY, W; BECK, M.; BEKERMAN, Z. (orgs): **To be a minority teacher in a foreign culture**. London: Springer, 2023.
- MAYER Liliana y NUÑEZ, Pedro. Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. **Temas**, La Habana, n. 87-88, p 12-19, 2016.
- MAYER, Liliana; SCHENQUER, Laura. Europe outside Europe: developing a German Jewish citizenship in Argentina. The case of the Pestalozzi *Schule*. In: GALKOWSKI, J.; KOTARSKI, H. (orgs): **Pragmatics of social and cultural capital**. Rzeszow, Poland:



- University of Rzeszow, 2014, p.54-67.
- MAYER, Liliana; LERCHUNDI, Mariana; LARRONDO, Mariana; SECCA, M. Victoria; HERNANDEZ, Andrés. Informe PICT Ciudadanías juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021. Sin publicar, realizado para actividades internadas, 2022.
- MISIRILIS, G. **Todos en la escuela**. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2009.
- MILLS, C. W **The power elite**. London: Oxford University Press, 1956.
- RAWLS, J. **Teoría de la Justicia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- RESNIK, J. Sociology of international education – an emerging field of research. **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n.4, p. 291-310, 2012.
- RESNIK The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Londres, Globalisation, Societies and Education*, v. 14, p. 289-235, 2015.
- RISLER, J. Y ARES, P. **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.
- RUBEL, I. Iguales y diferentes: el caso de las escuelas judías en Argentina”. In: PERAZZA, R. (org), **Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina**. Buenos Aires: Aique, 2011, p.150-162.
- OCDE, CEPAL Y CAF. **Perspectivas económicas de América Latina: Juventud, competencias y emprendimiento**. OECD Publishing, Paris, 2016.
- SAUTÚ, R. **Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2003.
- SWALWELL, K. With great power comes great responsibility: Privileged students’ conceptions of justice-oriented citizenship. **Democracy and Education**, v. 21, n.1, p. 5- 20, 2013.
- SWAMINATHAN, R. Educating for the “real world”: The hidden curriculum of community service-learning. **Equity & Excellence in Education**, Londres, v. 40, n.2, p. 134-143, 2007.
- TIRAMONTI, G. **La trama de la desigualdad educativa**. Buenos Aires: Manantial, 2004
- TRAMONTI, G y ZIEGLER, S. **La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades**. Buenos Aires: Paídos, 2008.
- VERGER, Anthony; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILLA, Cecilia. **La privatización educativa en América Latina: una cartografía de experiencias, políticas y trayectorias**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.
- WOODS, P. **Inside Schools. Ethnography in Educational Research**. Londres: Routledge – Falmer, 2005.

*Recebido em: 15/09/2023*  
*Aprovado em: 24/01/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CONTEÚDOS PARA FORMAÇÃO EM FISIOTERAPIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

*Marcia Regina da Silva\**

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó*

<https://orcid.org/0000-0002-9930-3102>

*Fátima Kremer Ferretti\*\**

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó*

<https://orcid.org/0000-0002-0326-2984>

*Preciosa Fernandes\*\*\**

*Universidade do Porto*

<https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

*Carla Rosane Paz Arruda Teo\*\*\*\**

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó*

<https://orcid.org/0000-0002-1534-6261>

## RESUMO

O estudo analisou os conteúdos dos cursos de graduação em fisioterapia no Brasil e em Portugal em uma perspectiva de internacionalização do currículo. Estudo de casos múltiplos e integrados com análise documental das ementas/planos de estudos de cinco cursos no Brasil e quatro em Portugal, mediante entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais com professores por país. Com o auxílio do *NVivo*, utilizou-se a técnica de contagem de palavras e se fez a análise de conteúdo temática. Os conteúdos atendem às diretrizes nacionais e internacionais para a formação em fisioterapia em ambos os casos. Houve aproximações entre os cinco conteúdos mais citados por área. A convergência de conteúdos permitiu apontar caminhos para internacionalização do currículo,

---

\* Doutora em Ciências da Saúde. Professora do Curso de Graduação em Fisioterapia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Noctua – Formação e Trabalho em Saúde. E-mail: [marciaf@unochapeco.edu.br](mailto:marciaf@unochapeco.edu.br).

\*\* Doutora em Ciências da Saúde. Professora do Curso de Graduação em Fisioterapia e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Noctua – Formação e Trabalho em Saúde. E-mail: [ferrettifisio@yahoo.com.br](mailto:ferrettifisio@yahoo.com.br).

\*\*\* Doutora em Ciências da Educação. Professora associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (UPorto), Diretora do Curso de Mestrado em Educação para a Saúde em parceria com a Faculdade de Medicina da UPorto. Co-líder do grupo de Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas (CAFTe). E-mail: [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt).

\*\*\*\* Doutora em Ciência de Alimentos. Professora do Curso de Graduação em Medicina e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Líder do Grupo de Pesquisa Noctua – Formação e Trabalho em Saúde e membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. E-mail: [carlateo@unochapeco.edu.br](mailto:carlateo@unochapeco.edu.br).

com sugestão de conteúdos nas áreas de conhecimentos que integrem diferentes áreas de saber. Ainda, estratégias de internacionalização em casa devem ser incentivadas, pois possibilitam que todos os estudantes sejam beneficiados.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Superior; Formação Profissional; Fisioterapia; Cooperação Internacional.

## ABSTRACT

### INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM: CONTENTS FOR PHYSIOTHERAPY TRAINING IN BRAZIL AND PORTUGAL

The study analyzed the contents of undergraduate courses in physiotherapy in Brazil and Portugal in a perspective of curriculum internationalization. Study of multiple and integrated cases with documentary analysis of the syllabuses/study plans of five courses in Brazil and four in Portugal, through semi-structured interviews with managers and focus groups with professors in each country. With the help of NVivo, the word count technique was used and thematic content analysis was performed. The contents comply with the national and international guidelines for training in physiotherapy in both cases. There were approximations between the five most cited contents by area. The convergence of contents allowed pointing out ways for the internationalization of the curriculum, with suggestions for contents in the areas of knowledge integrating different areas of knowledge. Furthermore, internationalization strategies at home should be encouraged, as they enable all students to be benefit.

**Keywords:** Curriculum; Higher Education; Professional Training; Physiotherapy; International Cooperation.

## RESUMEN

### INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO: CONTENIDOS PARA LA FORMACIÓN EN FISIOTERAPIA EN BRASIL Y PORTUGAL

El estudio analizó los contenidos de los cursos de graduación en fisioterapia en Brasil y Portugal en una perspectiva de internacionalización del currículo. Estudio de casos múltiples e integrados con análisis documental de los programas/planes de estudio de cinco cursos en Brasil y cuatro en Portugal, mediante entrevistas semiestructuradas con gestores y grupos focales con profesores por país. Con la ayuda de NVivo, se utilizó la técnica de conteo de palabras y se llevó a cabo un análisis de contenido temático. Los contenidos cumplen con las directrices nacionales e internacionales para la formación en fisioterapia en ambos casos. Hubo aproximaciones entre los cinco contenidos más citados por área. La convergencia de contenidos permitió señalar caminos para la internacionalización del currículo, con sugerencia de contenidos en las áreas del conocimiento que integren diferentes áreas del conocimiento. Además, se deben fomentar estrategias de internacionalización en casa, ya que permiten que todos los estudiantes se beneficien.

**Palabras clave:** Currículo; Educación Universitaria; Formación Profesional; Fisioterapia; Cooperación Internacional.

## Introdução<sup>1, 2</sup>

A formação em fisioterapia no Brasil e em Portugal iniciou em meados dos anos 1950 a partir da constituição de cursos técnicos (Rebelatto; Botomé, 1999; Coutinho *et al.*, 2010). A mudança para o nível superior no Brasil ocorreu em 1969, pelo Decreto-Lei nº 938/69 (Marques; Sanches, 1994), com duração inicial de três anos e, desde 2009, vigora a legislação do grau de bacharelado, com integralização em cinco anos (Brasil, 2009). Em Portugal, a profissão foi reconhecida como de nível superior em 1993, primeiro com duração de três anos (Bacharelato) e, desde 1999, prevalece o grau de licenciatura de quatro anos (Coutinho *et al.*, 2010).

Nas primeiras décadas, a organização curricular desses cursos acompanhou os desafios sociais e políticos que se apresentavam às Instituições de Ensino Superior (IES) e aos países, fato que direcionou a formação para um modelo biomédico, orientação que se reflete até hoje, com priorização para a recuperação de doenças e menor ênfase na educação e na promoção da saúde (Bispo Júnior, 2013; Santos, 2015). No entanto, com o avançar dos anos, reconheceu-se que a fisioterapia constituiu um *corpus* de conteúdos e conhecimentos que fortaleceu sua identidade profissional, com formação para desenvolver um perfil que atenda aos princípios das políticas públicas de saúde (Melo *et al.*, 2021; Coutinho; Pedro, 2018; Bispo Júnior, 2013; Coutinho *et al.*, 2010).

A propósito, para que se possa qualificar a formação em fisioterapia e acompanhar os avanços científicos, sociais e tecnológicos que se impõem na contemporaneidade, há que se refletir sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que se estabeleça um perfil profissional adequado para a atualidade. Nesse sentido, Carvalho Júnior *et al.*

(2019) propõem que a concepção de saberes dos estudantes se direcione para alcançar uma educação democrática, participativa, inclusiva e intercultural. Logo, entre os desafios das IES, está a necessidade de romper com o perfil de formação centrado na transmissão de conhecimentos e promover a construção desses conhecimentos em uma perspectiva transformadora, que estimule o exercício do espírito crítico, investigativo, ético, humanista e criativo dos futuros profissionais (Soares; Cunha, 2017).

Para tanto, o currículo compreende a integração de saberes, experiências e conhecimentos que constituirão a base para a formação profissional (Vasconcellos, 2011), onde os conteúdos inseridos no currículo norteiam a construção do conhecimento (Libâneo, 2009). Por conseguinte, ao fazer considerações sobre o lugar dos conteúdos no currículo para o desenvolvimento de conhecimentos que balizem uma educação contemporânea, Soares e Cunha (2017) enfatizam a importância de estabelecer uma relação dialógica entre a teoria e a prática do campo profissional, ou seja, que se problematize o conhecimento produzido.

Nessa dinâmica, Zabala (2014) destaca que a educação não pode estar restrita ao ensino de conteúdos, entendidos como um conjunto de informações sistematizadas e organizadas em torno de uma disciplina, mas sim, é necessário que estejam conectados de modo a desenvolver capacidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas e éticas, em um ato educativo que promova a transformação dos estudantes para o desenvolvimento do conhecimento emancipatório. Logo, os conteúdos representam instrumentos/ferramentas para desenvolver essas capacidades e, portanto, não podem ser negligenciados.

No sentido de problematizar qual o lugar dos conteúdos durante o processo de formação profissional do fisioterapeuta, para poder sistematizar aproximações entre Brasil e Portugal e qualificar a formação desse profissional, este estudo se propôs a analisar os conteúdos

1 Texto revisado e normalizado por Carmela Carolina Alves de Carvalho

2 A pesquisa que originou este estudo atendeu a todos os princípios éticos. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética no Brasil (Parecer nº 3.649.419) e na Comissão Ética em Portugal (Parecer Refª 2019/02-07).

dos cursos de graduação em fisioterapia no Brasil e em Portugal, na perspectiva de identificar caminhos para internacionalização do currículo. Sendo assim, o texto está estruturado com uma seção de introdução, com breve contextualização da temática, seguida pela apresentação dos materiais e métodos, dos resultados e da discussão, assim como das considerações finais.

## Materiais e métodos

### *Tipo de estudo, critérios de seleção dos participantes e instrumentos utilizados*

Pesquisa qualitativa, oriunda de tese de doutorado, por meio do método estudo de casos múltiplos e integrados, abrangendo dois países: Brasil e Portugal. Cada caso foi composto por cursos de graduação em fisioterapia, constituindo múltiplas unidades de análise integradas por caso (Yin, 2015).

Para seleção das IES e dos cursos, considerou-se os seguintes critérios: ter curso de graduação em fisioterapia na universidade, com formação em nível de bacharelado (Brasil) ou licenciatura (Portugal)<sup>3</sup>, igual ou superior a quatro anos; ter pelo menos um curso por região<sup>4</sup>, para garantir a diversidade dos contextos; No caso do Brasil, o curso deveria estar cadastrado no sistema e-MEC, modalidade presencial e, apresentar avaliação do exame nacional de desempenho do estudante (ENADE) com nota cinco e conceito de curso (CC) também com nota cinco. Quando a região não tivesse curso que atendesse ao critério, incluiu-se, dentre as IES, o curso com melhor

conceito nesses dois critérios, não podendo ser inferior à nota três. Quanto a Portugal, o curso deveria estar cadastrado e acreditado, por um período de seis anos, pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES); caso a região não tivesse curso que atendesse a esse critério, se incluiu, dentre as IES, o curso com maior tempo de acreditação, não podendo ser inferior a três anos.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu por meio da análise documental. A partir dos critérios de seleção dos cursos de ambos os países, nas regiões que apresentaram mais de um curso, a seleção foi realizada por sorteio. Em Portugal, uma região (Alentejo) não possuía curso de fisioterapia e outra região (Algarve) possuía apenas um curso, mas que não atendeu ao critério do tempo de acreditação. Nesse sentido, incluiu-se aleatoriamente um curso de cada região e sorteou-se mais dois cursos dentre as regiões aptas, para garantir a igualdade entre os países. Entretanto, apenas um retornou com a aceitação para participação. Desta forma, analisou-se os documentos das ementas/planos de estudos de cinco cursos no Brasil e quatro em Portugal.

Na sequência, realizou-se entrevistas com os coordenadores/diretores de curso de cada IES selecionada, por se entender que o gestor é o sujeito de referência, que conhece o curso como um todo. Um curso no Brasil foi excluído da entrevista pelo fato que não houve retorno do contato no prazo para o agendamento. Assim, a segunda etapa foi composta por oito gestores (quatro de cada país).

Por fim, para ampliar as fontes de informações, realizou-se dois grupos focais (GF), um no Brasil e outro em Portugal, com professores que atuavam em um dos cursos de fisioterapia. Os critérios de seleção dos professores foram: estar atuando no curso há pelo menos seis meses; ter professores de diferentes áreas do conhecimento; e ter pelo menos 50% deles envolvidos em atividades práticas no curso. Desta forma, 12 professores (seis de cada país) integraram esta etapa da pesquisa.

3 Conforme a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e a legislação da Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (Lei nº 46/86), o diploma de estudos superiores especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos. Assim, a formação em fisioterapia no ensino superior português corresponde ao grau de licenciado, independente de dar aulas ou não (Portugal, 1986).

4 As regiões do Brasil são compreendidas em: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; e as regiões de Portugal são divididas em: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa e Vale do Tejo), Alentejo e Algarve, excluindo-se as regiões autónomas de Açores e da Madeira.



## Coleta dos dados

A coleta dos dados iniciou com a verificação das informações dos cursos e ementas/planos de estudos das disciplinas/módulos disponíveis

em sítio de domínio público. O Quadro 1 apresenta a caracterização dos cursos estudados em ambos os países.

**Quadro 1** – Caracterização dos cursos de fisioterapia pesquisados, com distribuição da carga horária na matriz.

BRASIL			PORTUGAL				
Curso	Ano de início do curso	Horas	Curso	Ano de início do curso	Carga horária de contato	Carga horária de não contato <sup>5</sup>	Horas
<b>A.BR</b>	2010	4.650	<b>A.PT</b>	2002	3.512,5	2.487,5	6.000
<b>B.BR</b>	1979	4.260	<b>B.PT</b>	1997	3.297	3.183	6.480
<b>C.BR</b>	2008	4.500	<b>C.PT</b>	2009	3.765	2.715	6.480
<b>D.BR</b>	2006	4.740	<b>D.PT</b>	1997	3.037,5	3.442,5	6.480
<b>E.BR</b>	1977	4.360	-	-	-	-	-

**Fonte:** elaborado pelas autoras (2023).

**Legenda:** BR: Brasil. PT: Portugal.

<sup>5</sup> Horas para estudos autônomos, sem contato direto com o professor. Inclui o tempo do estudante para cumprir atividades de aprendizagem planejadas: aulas teórico-práticas, estudos, preparação de projetos, seminários, exames, trabalho na biblioteca ou em casa (Luxembourg, 2015).

Posteriormente, organizou-se as ementas/planos de estudos de cada disciplina em arquivo individual por caso (país) e por curso, para posterior análise. A análise ocorreu por meio da busca das palavras-chave ou termos para identificação dos conteúdos por área de conhecimento, adaptadas a partir do documento de referência nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN) e internacional (*World Confederation for Physical Therapy* – WCPT) para a

formação em fisioterapia, além dos temas que emergiram do estado da arte para constituição do referencial teórico da tese. Esse roteiro permitiu analisar e classificar os conteúdos para formação com base em cinco categorias: Ciências biológicas e físicas; Movimento humano; Ciências sociais e humanas/comportamentais; Clínicos e biotecnológicos; e Fisioterapêuticos (CNE, 2002; WCPT, 2015), conforme disposto no Quadro 2.

**Quadro 2** – Conteúdos por área de conhecimento para a formação profissional em fisioterapia, adaptados da WCPT (2015) e das DCN (2002)

ÁREA DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<b>Ciências biológicas e físicas</b>	Anatomia, biologia, histologia, embriologia, biofísica, bioquímica, fisiologia, neurociência, patologia e farmacologia.
<b>Movimento humano</b>	História da fisioterapia, movimento humano, desenvolvimento motor, desenvolvimento psicomotor, fisiologia do exercício, exercício físico, atividade física, cinesiologia, biomecânica, cinesioterapia e cinesiopatologia.
<b>Ciências sociais e humanas /comportamentais</b>	Saúde e doença, aspectos psicossociais/psicologia, filosofia, sociologia, epidemiologia, antropologia, políticas de saúde, educação, trabalho, administração, comunicação, relação interpessoal, cuidado humanizado, humanização, interdisciplinaridade, integralidade, atenção integral, empatia, ética e valores, bioética, gestão e direito.

<b>Clínicos e biotecnológicos</b>	Clínica, biotecnologia, recursos físicos, eletrotermofototerapia, hidroterapia, função sensorial, sistema cardiovascular, sistema pulmonar/respiratório, endócrino, metabólico, gastrointestinal, geniturinário, tegumentar (pele), musculoesquelético, neuromuscular, pré- e pós-operatório, e imaginologia, tecnologias da informação e comunicação (TIC), raciocínio clínico, prática baseada em evidências, estatísticas aplicadas, experiências laboratoriais, simulação e ambiente simulado.
<b>Fisioterapêuticos</b>	Semiologia/recursos semiológicos, propedêutica, diagnóstico/recursos diagnósticos, prevenção/recursos preventivos, níveis de atenção à saúde, fisioterapia na atenção primária, educação em saúde, promoção da saúde, fisioterapia na atenção secundária, fisioterapia ambulatorial/prática ambulatorial, fisioterapia preventiva, prevenção de enfermidades, fisioterapia na atenção terciária, fisioterapia hospitalar, práticas interdisciplinares, integrativas e complementares, trabalho em equipe, fisioterapia musculoesquelética (ortopedia; traumatologia e reumatologia) fisioterapia desportiva, fisioterapia neuromuscular, fisioterapia cardiovascular, fisioterapia pulmonar/respiratória, fisioterapia cardiorrespiratória, fisioterapia vascular, fisioterapia dermatofuncional, fisioterapia pediátrica, fisioterapia do trabalho e fisioterapia em geriatria e gerontologia.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Após análise documental, seguiu-se com as entrevistas e os GF. A coleta foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com questões norteadoras, consideradas essenciais para os objetivos da pesquisa (Minayo, 2014).

A formalização da participação na pesquisa ocorreu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada participante. Também foi informado que o registro seria feito por gravação (para auxiliar a pesquisadora na análise), com o consentimento do participante, através do termo de consentimento, para uso de voz ao coordenador/diretor de curso e professores.

As entrevistas em Portugal foram realizadas no período de fevereiro a março de 2019, de forma presencial, assim como o grupo focal. No Brasil, a coleta de dados ocorreu entre novembro de 2019 e maio de 2020, com uma entrevista e o GF realizados presencialmente, nas dependências da IES, e três entrevistas realizadas de forma remota, via *Skype*, em razão do início da pandemia de Covid-19.

As questões norteadoras da entrevista possuíam uma questão introdutória a respeito da formação profissional em geral, sobre o que evoluiu e o que se precisou avançar para qualificar a formação, seguida por questões direcionadas aos conteúdos e à organiza-

ção dos saberes relacionados à formação do fisioterapeuta.

Em cada país, o grupo focal com os professores foi realizado sem a presença do coordenador e conduzido conforme orientação e adaptação de Gatti (2012). Uma das pesquisadoras foi a moderadora e relatora da entrevista, que fez a apresentação pessoal e explicou sobre a finalidade do encontro, informou também que o registro seria efetuado por meio de gravação, garantindo o sigilo e o anonimato. Nesse momento, houve a anuência dos participantes com a assinatura do TCLE e do termo para uso de voz.

Em todo o período do GF, a conversa fluiu com proposições e questionamentos aos participantes, para garantir o foco na temática a ser investigada, com estímulo para que todos tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões, cada um na sua vez, para garantir clareza na gravação do áudio.

Após a finalização das entrevistas e dos GF, as gravações foram transcritas pela própria pesquisadora e submetidas por e-mail, para apreciação e aprovação final (validação) dos entrevistados.

Para atender aos princípios éticos, o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética no Brasil, sob o Parecer nº 3.649.419, e pela

Comissão Ética em Portugal, sob o Parecer Ref<sup>a</sup> 2019/02-07.

### Análise dos dados

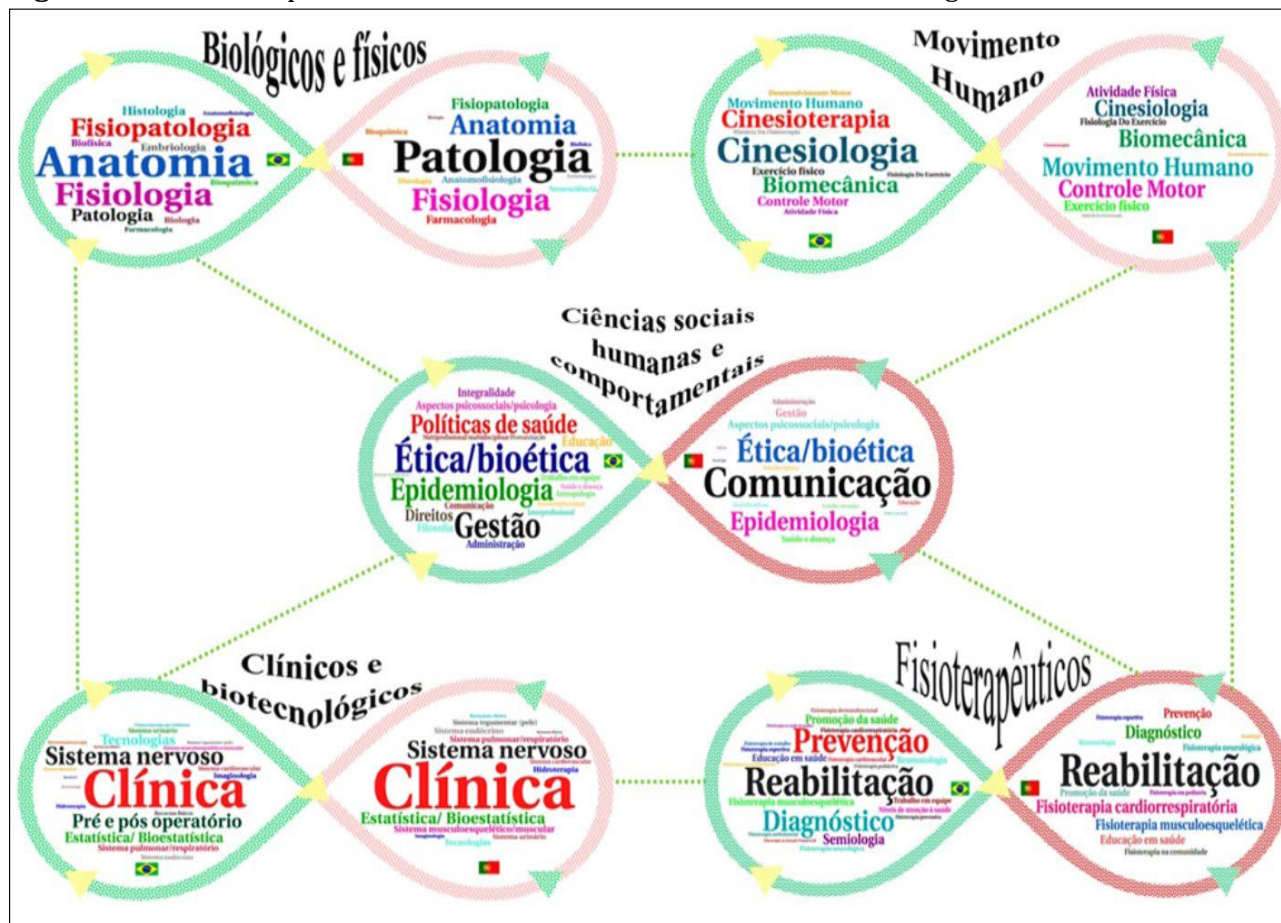
A análise de conteúdo dos dados qualitativos foi realizada no programa NVivo Plus, versão 12. Na verificação documental, realizou-se a análise lexical, por meio da busca, seleção e contagem das palavras-chave, conforme as categorias estabelecidas nas cinco áreas de conhecimento. Para o material empírico,

oriundo das entrevistas e do grupo focal, foi organizado em arquivos individuais, por modalidade (entrevista ou grupo focal) e por país, para realização da análise temática, conforme orientação de Minayo (2014).

## Resultados e discussão

A Figura 1 apresenta a evidência dos conteúdos por área de conhecimento no Brasil e em Portugal, após análise documental.

Figura 1 – Conteúdos por área de conhecimento, casos do Brasil e de Portugal.



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Legenda: Contagem dos 5 conteúdos mais citados por área de conhecimento: **Biológicos e físicos** – Brasil: n=295 (anatomia = 86, fisiologia = 51, fisiopatologia = 37, patologia = 28 e histologia = 25); Portugal: n=182 (patologia = 47, fisiologia = 45, anatomia = 36, fisiopatologia = 18 e farmacologia = 10). **Movimento humano** – Brasil: n=104 (cinesioterapia = 24, cinesioterapia = 24, biomecânica = 20, movimento humano = 11 e controle motor = 9); Portugal: n=76 (movimento humano = 16, biomecânica = 15, controle motor = 14, cinesioterapia = 13 e fisiologia do exercício = 5, ainda: exercício físico e atividade física = 5). **Ciências sociais humanas e comportamentais** - Brasil: n=396 (ética/bioética = 58, epidemiologia = 51, políticas de saúde = 51, gestão = 25 e educação = 24). Portugal: n=178 (comunicação = 33, ética/bioética = 27, epidemiologia = 23, gestão e aspectos psicossociais/psicologia = 12 vezes cada termo). **Clínicos e biotecnológicos** – Brasil: n=250 (clínica = 48, sistema nervoso = 35, pré- e pós-operatório = 21, tecnologias = 20 e estatística/bioestatística = 20); Portugal: n= 177 (clínica = 49, sistema nervoso = 44, estatística/bioestatística = 23, sistema musculoesquelético = 10 e hidroterapia e sistema endócrino = 8 citações cada). **Fisioterapêuticos** – Brasil: n=296 (reabilitação = 81, prevenção = 45, diagnóstico = 43, educação e promoção da saúde = 28 e semiologia = 27). Portugal: n= 141 (reabilitação = 23, fisioterapia cardiopulmonar = 17, diagnóstico = 14, fisioterapia musculoesquelética = 11 e educação em saúde = 11).

Quanto aos conteúdos relativos à área de conhecimento **Biológicos e físicos** (BF) o conteúdo anatomia foi o mais presente nos documentos brasileiros, citado 86 vezes. Em Portugal, foi patologia com 47 citações, seguido por fisiologia em ambos os países, com 51 citações no Brasil e 45 em Portugal. O terceiro mais citado para o Brasil foi fisiopatologia, com 28 citações. Para Portugal, foi anatomia, citada 36 vezes.

Ainda, nos relatos dos entrevistados brasileiros e portugueses, foi possível observar que esses conteúdos são valorados e cuidadosamente inseridos nos currículos:

*No início, ocorrem os módulos ofertados pelos departamentos de ciências biológicas, da patologia, ou da medicina, com disciplinas como histologia, embriologia, anatomia, bioquímica, essa parte básica. (Coordenadora curso B.BR)*

*No primeiro, temos as unidades curriculares de natureza transversal e genérica aos cursos da saúde, ou seja, anatomia, histologia, embriologia e citologia, bioquímica, biofísica, [...] patologia [...] farmacologia [...] e microbiologia geral. (Coordenadora curso B.PT)*

Os conteúdos BF constituem a base ou o alicerce para a construção do conhecimento na formação na área da saúde. Observamos a centralidade dos conteúdos de anatomia, fisiologia, fisiopatologia e patologia tanto no Brasil como em Portugal. Há aqui a ideia da necessidade de habilitar o futuro fisioterapeuta para conhecer adequadamente a estrutura e o funcionamento do corpo humano, com o qual vai interagir e intervir no exercício profissional (Myers, 2022).

A anatomia humana aborda o estudo das estruturas corporais, conhecimento essencial para o desempenho de várias ações em qualquer profissão da área da saúde. Para o fisioterapeuta, a correta palpação dessas estruturas é necessária para a avaliação, o diagnóstico e o tratamento das condições cinético-funcionais dos pacientes (Arruda; Sousa, 2014; Freitas *et al.*; 2019). Estudo de Cardinot *et al.* (2014) evidenciou que estudantes de fisioterapia reco-

nehcem a anatomia humana como fundamental para a sua prática profissional.

Para além da anatomia, há que se compreender os aspectos fisiológicos ou funções vitais do corpo humano (Silverthorn, 2017), bem como as alterações morfológicas ou fisiopatológicas dos sistemas que levam a disfunção (Kumar *et al.*, 2018), para ampliar os saberes sobre nosso objeto de estudo, que é o movimento humano (Sahrmann, 2017; WPT, 2019). Apropriar-se desses conhecimentos na formação em fisioterapia é condição *sine qua non* para a construção de competências de atenção à saúde necessárias para uma atuação eficiente e resolutiva (CNE, 2002).

Entretanto, considerou-se relevante que esses conteúdos e conhecimentos básicos não sejam fragmentados e se interrelacionem com outras áreas de saber, para que se tenha um olhar ampliado e integral na atenção à saúde dos indivíduos e da coletividade (Bispo Júnior, 2013). Nessa direção, há que se evitar que os saberes dessa área sejam tratados de forma abstrata, centrados na transmissão de conhecimentos, voltados apenas para o mercado e destituídos de qualquer reflexão crítica sobre a vida dos estudantes e da prática profissional para a qual estão sendo formados (Soares; Cunha, 2017).

A segunda área de conhecimento considerada de relevância para a formação do fisioterapeuta é a do **Movimento humano** (MH), já que constitui o objeto de estudo e de intervenção profissional. Nessa área de conhecimento, após análise, observou-se que os três conteúdos mais citados foram: cinesiologia (24), cinesioterapia (24) e biomecânica (20) no Brasil. Por sua vez, em Portugal, foram: movimento humano (16), biomecânica (15) e controle motor (14).

Os entrevistados de ambos os países também destacaram esses conteúdos como essenciais para a formação do fisioterapeuta, conforme evidenciado nos relatos abaixo:

*Depois entramos nas disciplinas que são as disciplinas com conteúdos básicos, mas da fisiotera-*

*pia, como [...], a cinesiologia e a cinesioterapia.* (Coordenadora curso B.BR)

*[...] no primeiro ano, introduz-se a profissão, fala-se dos padrões de prática da fisioterapia [...], biomecânica [...] depois, num segundo semestre, acabamos por dar as técnicas do exercício terapêutico (cinesioterapia), prescrição do exercício.* (Coordenadora curso A.PT)

O MH pode ser estudado de diversas formas, quais sejam: anatômica, quando descreve a estrutura corporal; fisiológica, quando diz respeito ao funcionamento e controle dos sistemas; psicológica, quando envolve as sensações, percepções e motivações para o movimento; e sociológica, quando se refere ao significado do movimento para a vida da pessoa (Everett; Trew, 2000). Os demais termos complementam os saberes dessa área, como a cinesiologia, oriunda das palavras gregas *kinesis* (mover) e *logia* (estudo), ou seja, estudo do movimento. Por sua vez, a biomecânica trata dos fundamentos da física para o estudo e a análise quantitativa da ação e da interação das forças em um corpo vivo (Neumann, 2006). Ainda, o controle motor é definido como “a habilidade de regular ou direcionar os mecanismos essenciais do movimento” (Shumway-Cook; Woollacott, 2010, p. 4), os quais requerem “interação entre o indivíduo, a tarefa e o meio ambiente no qual a tarefa está sendo executada” (Shumway-Cook; Woollacott, 2010, p. 17).

Nessa direção, é importante que os conhecimentos sobre o MH ultrapassem o contexto físico e incluam as relações humanas e o contexto em que as pessoas vivem, uma vez que o movimento está relacionado ao sistema motor e aos sistemas de percepção, cognição e ação (Everett; Trew, 2000).

Assim, ao considerar o MH em um contexto biopsicossocial, é relevante que a fisioterapia o interprete de forma complexa e multidimensional, incluindo as dimensões física, emocional, sociocultural e existencial, relacionadas entre si (Wikström-Grotell; Eriksson, 2012), o que mobiliza saberes de diversas áreas de conhe-

cimento para subsidiar uma formação voltada para esse contexto.

Em vista disso, concordou-se com a reflexão de Sacristán (2013, p. 150) ao referir que, em processos ricos de aprendizagem, é necessário “estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos”. Ao considerar que a base de saberes para a intervenção fisioterapêutica está centrada no conhecimento sobre o movimento e a funcionalidade humana, já se antecipa a necessidade de superar a perspectiva da formação biomédica, centrada na condição patológica, e incorporar no estudo a abordagem das ciências humanas, bem como dos fatores psicossociais e culturais que balizam a visão holística do comportamento do ser humano nesse contexto dinâmico do movimento (Wikström-Grotell; Eriksson, 2012; Sahrman, 2017).

Logo, dentre as áreas de conhecimento propostas pela legislação nacional e internacional para a formação do fisioterapeuta, encontra-se a de **Ciências sociais e humanas/comportamentais** (CSHC). Após análise documental, entre os três conteúdos mais citados estão: ética/bioética, epidemiologia e políticas de saúde nos documentos brasileiros. Por sua vez, comunicação e ética/bioética e epidemiologia são os mais citados nos documentos portugueses.

Os relatos dos participantes enfatizaram esses conteúdos, além da abordagem sobre organização do sistema de saúde e a psicologia, como os mais trabalhados nessa área, como segue:

*[...] nosso currículo propõe disciplinas de políticas públicas, saúde coletiva, promoção da saúde, história e fundamentos, que dão conta da compreensão do que seja o sistema único de saúde – SUS [...] temos ainda disciplinas de psicologia da reabilitação e psicologia do desenvolvimento. Já as dimensões sociopolíticas, étnico-raciais, ambientais e a inclusão das tecnologias no ensino são contempladas transversalmente.* (Coordenadora curso E.BR)

*Profílixia, epidemiologia e disciplinas de desenvolvimento pessoal, como a economia e gestão de serviços de saúde, organização política por-*



*tuguesa e da união europeia [...] no 3º ano temos ética e deontologia profissional, em que os alunos já possuem maturidade para compreensão de situações clínicas reais [...] nos ensinamentos clínicos, temos os padrões de ética em fisioterapia, de como se comunicar. (Coordenadora curso A.PT)*

Os conhecimentos relativos aos conteúdos de CSHC subsidiam a bioética e tomada de decisão, uma vez que, para intervir com o ser humano, muitas vezes, nos deparamos com situações que exigem habilidades profissionais que envolvem reflexões acerca de valores e respeito aos princípios da dignidade e do cuidado humanizado. Estudo de revisão integrativa sobre a interface entre fisioterapia, bioética e educação identificou que esses conteúdos são pouco abordados nos currículos e que a formação acadêmica carece de reflexões mais aprofundadas acerca dessa temática (Ladeira; Koifman, 2017).

Estudar epidemiologia, políticas públicas e os aspectos histórico-sociais e humanísticos é fundamental para explicar o fenômeno saúde, em uma compreensão ampliada, com interfaces entre distintos campos de saberes. Por sua vez, a psicologia fornece subsídios para o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais compreendem habilidades relacionadas aos conceitos de inteligência emocional, nos aspectos intra e interpessoal, que envolvem bem-estar, habilidades sociais, autoconsciência, autorregulação emocional, consciência social, tomada de decisão e relacionamento interpessoal (Marin *et al.*, 2017).

Parece importante ressaltar que apenas no caso de Portugal está evidenciado o conteúdo sobre comunicação, importante ferramenta relacionada à prestação de cuidados em saúde, como a comunicação terapêutica, interpessoal, com a equipe de saúde e usuários (Torres *et al.*, 2017). Ademais, dentre as competências e habilidades gerais preconizadas pelas diretrizes (CNE, 2002; WCPT, 2015) para a formação do fisioterapeuta, estão: tomada de decisão, liderança, administração e comunicação.

O desenvolvimento de habilidades comunicativas é desafiador para o processo de

ensino-aprendizagem no percurso formativo, pois cada estudante vivencia esse aprendizado de forma diferente, considerando os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas ao longo da vida (Broca; Ferreira, 2015).

Ainda, vale destacar que, os conteúdos pouco citados na área de conhecimento das CSHC, como humanização ou cuidado humanizado, os quais implicam para o fisioterapeuta “a aquisição de valores que refinam a consciência moral pela sensibilidade, empatia e tolerância com as fragilidades e sofrimentos humanos” (Sumiya; Jeolás, 2010, p. 51) e se relacionam com o desenvolvimento das competências socioemocionais, essenciais na tomada de decisão e na intervenção fisioterapêutica.

Estudo analisou 325 planos de ensino de disciplinas e estágios obrigatórios da fisioterapia em uma universidade no sul do Brasil e concluiu que apenas 6% dos documentos destacaram a palavra humanização e 28% destacaram o termo interprofissionalidade e seus sinônimos (Bittencourt *et al.*, 2020). Os autores apontam fragilidades no processo formativo, uma vez que os conteúdos dessa área de conhecimento são pouco abordados quando comparados aos conteúdos básicos ou profissionalizantes dos cursos, o que ainda evidencia uma tendência a valorização das especialidades.

Aprofundar esses aspectos no âmbito da formação parece ser, de fato, o caminho para produzir uma transformação na educação. Uma das possibilidades está na problematização do conhecimento teórico-prático com ênfase no debate interdisciplinar e ou interprofissional, com vistas a estabelecer pontos de conexão e atribuir novos significados aos problemas aos quais se propõe enfrentar na prática, o que reflete na ressignificação de conhecimentos, habilidades e atitudes (Soares; Cunha, 2017). Nesta pesquisa, apenas um gestor de um curso brasileiro enfatizou que os conhecimentos dessa área subsidiaram a organização de aprendizagens com experiências interprofissionais, como segue:

*A matriz curricular é dividida em quatro eixos, sendo que, até o segundo ano, a formação interprofissional é muito presente, pois eles têm aulas do eixo de inserção social e do trabalho em saúde em conjunto com os demais cursos da área da saúde [...] o eixo inserção social está relacionado com a antropologia, sociologia, filosofia [...] no eixo trabalho em saúde, eles vão para campo, conhecem o sistema de saúde, vão nas UBS, na casa das pessoas. (Coordenador curso D.BR)*

Miller *et al.* (2019) relatam que a educação interprofissional se configura em uma importante estratégia pedagógica a ser inserida na formação, pois prepara o futuro profissional para o trabalho colaborativo, cujo papel é essencial na atenção primária à saúde (APS) e demais níveis de atenção. Os autores complementam que essa abordagem estimula a compreensão e a confiança dos estudantes para o trabalho em equipe. Ainda, as políticas internacionais também enfatizam que a formação deve incluir a educação interprofissional e os modelos de prática colaborativa (WPT, 2019).

Experiências de aprendizagem dessa natureza vão ao encontro do que Zabala (2014) teoriza a respeito dos métodos globalizados de organização dos conteúdos, que permitem a compreensão da realidade, com inclusão do estudante como elemento central na aquisição de conhecimentos. Logo, a inclusão de conteúdos que valorizem os contextos social, humano, filosófico e antropológico do ser humano na formação estimula o pensamento crítico e a capacidade de se comunicar e trabalhar em equipe (Reis; Monteiro, 2015).

A quarta área que compõe os saberes para formar um fisioterapeuta no Brasil e em Portugal é a dos conhecimentos **Clínicos e biotecnológicos** (CBT), dentre os quais os mais citados em comum nos dois países foram: clínica (48 no Brasil e 49 em Portugal) e sistema nervoso (35 no Brasil e 44 em Portugal), seguidos por estatística/bioestatística nos documentos portugueses (23) e pré- e pós-operatório nos brasileiros (21).

Os relatos dos entrevistados evidenciam que os conteúdos mais presentes nessa área

se referem aos conhecimentos clínicos nas especialidades da fisioterapia, assim como os biotecnológicos (agentes físicos), os quais enfatizam que:

*Nessa área, temos as disciplinas pré-profissionalizantes [...], divididas em três grandes áreas: a GOP – gineco-obstetrícia e pediatria, CPV – cardio-pneumo e vascular e locomotor que entraria neuro, orto e reumato. (Coordenadora curso B.BR)*

*[...]no segundo ano, dotam os alunos de conhecimento específico para os agentes físicos e naturais. Introduzimos todos os agentes físicos como: fototerapia, termoterapia, eletroterapia, hidroterapia [...] e bioestatística [...] (Coordenadora curso A.PT)*

Os conteúdos citados nas falas são clássicos para a formação em fisioterapia e estarão sempre presentes na organização curricular. Entretanto, há que se equilibrar e interrelacionar esses conteúdos com as demais áreas de conhecimentos, além de valorizar as tecnologias em uma perspectiva de explorar as possibilidades para sua utilização nos três níveis de atenção à saúde, ou seja, primário (baixa complexidade), secundário (média complexidade) ou terciário (alta complexidade).

A integração dos conhecimentos das ciências exatas amplia a possibilidade de uso das tecnologias no cotidiano do fazer do fisioterapeuta, desde as leves, aplicadas no nível da atenção primária ou secundária à saúde, como o armazenamento de dados para vigilância em saúde e monitoramento de riscos à saúde, até a reabilitação com o uso de tecnologias mais sofisticadas (duras), ou desenvolvimento de equipamentos e programas de computador que permitam análises quantitativas do movimento (Holanda *et al.*, 2019), para subsidiar intervenções que promovam uma vida com maior autonomia, independência e qualidade.

Portanto, a aproximação entre os saberes da área da saúde e das ciências exatas favorecerá o desenvolvimento do raciocínio clínico e a construção de conhecimentos de forma interdisciplinar. Vale ressaltar que, os conteúdos das especialidades apresentam histórico relevante

na formação, pois foi a partir das áreas tradicionais que a fisioterapia se consolidou como profissão. Entretanto, há que se ter cuidado em equilibrar esses saberes, no sentido de valorizar as boas práticas, as ações de promoção da saúde e a prevenção de enfermidades, não apenas a reabilitação.

Considerando a evolução da profissão e a formação, os professores de ambos os países destacaram a importância de se desenvolver o espírito científico nos estudantes e a necessidade de se garantir o estudo da pesquisa, desde a graduação, para além dos conteúdos de estatística e bioestatística, conforme observado na análise documental. Desta forma, a iniciação científica pode aprimorar o raciocínio clínico, a prática baseada em evidência e a reflexão quanto aos conhecimentos necessários ao saber, aliado ao fazer, ou seja, dar sentido à execução da técnica. Os relatos enfatizam esses aspectos, como segue:

*Valorizar os aspectos do conhecimento por meio das disciplinas, dos conteúdos sobre pesquisa, ciência e trazer isso para o raciocínio clínico na hora da escolha dos recursos, na hora da aplicação deles é uma das coisas que ainda carece de evolução [...] (Coordenadora curso A. BR)*

*Não é somente a execução de técnicas, mas sim dotar os alunos de conhecimento e de raciocínio clínico para optarem pela técnica mais adequada para aquele indivíduo e para determinada patologia (decisão clínica e resolução de problemas específicos) [...] o raciocínio clínico é fundamental para a autonomia profissional. [...] portanto, desde o primeiro ano, eles têm unidades curriculares na área de investigação, incluindo bases de estatística, para que aprendam a fazer pesquisa em bases de dados científicos, como pesquisar [...] e como interpretar um estudo para uso na prática clínica. (Coordenadora curso A.PT)*

Desenvolver conhecimentos e habilidades para a tomada de decisão pautado na melhor evidência científica, além de ouvir o paciente e respeitar a sua autonomia e participação no processo, deve se constituir em um dos compromissos no percurso formativo para que o estudante desenvolva o espírito investigativo e

o raciocínio clínico, elementos essenciais para a qualificação da prática clínica.

O ensino com pesquisa é uma forma inovadora de estreitar a relação teoria e prática, enquanto um movimento de transformação, que se baseia na problematização, na criatividade e no engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação, o que contribui para o processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade (Cunha, 2011; Soares; Cunha, 2017). Não se trata de transformar o professor e os estudantes em pesquisadores, mas sim de ampliar as possibilidades que as investigações produzem, em uma relação ativa dos estudantes com os saberes, o problema investigado e a realidade a ser inserida.

Esses aspectos possuem ampla aproximação com a última categoria de análise, a área de conhecimentos **Fisioterapêuticos (F)**, que contempla grande parte dos conteúdos para a formação, a futura atuação fisioterapêutica e a aprendizagem ao longo da vida. Após análise documental, em ambos os países, o mais citado foi a reabilitação (81 no Brasil e 23 em Portugal). Na sequência, o Brasil evidenciou os conteúdos de prevenção de enfermidades (45) e Portugal enfatizou fisioterapia cardiorrespiratória (15). Em ambos os países, o terceiro conteúdo mais citado foi diagnóstico (43 no Brasil e 14 em Portugal).

Ainda, os participantes de ambos os casos destacaram diversos conteúdos nas áreas especializadas da fisioterapia, como saúde da mulher, saúde coletiva, saúde do trabalhador e fisioterapia pediátrica, além do exame e do diagnóstico fisioterapêutico, como observado nos relatos:

*[...] Tem uma unidade curricular que se chama Metodologias de avaliação em fisioterapia. Portanto, nós começamos a trabalhar a parte do exame subjetivo, as questões da dor, a postura, os testes especiais, os testes neurodinâmicos e os testes específicos voltados para a fisioterapia musculoesquelética, neurológica, respiratória. (Coordenadora curso C.PT)*

*[...] tem o eixo específico que envolve a parte específica da fisioterapia: saúde da mulher, cardiorrespiratória, musculoesquelética, saúde coletiva, saúde do trabalhador e neurofuncional do adulto e da criança. (Coordenador curso D.BR)*

*Por exemplo, a fisioterapia em pediatria, a fisioterapia na saúde da mulher, são mais específicas [...] por outro lado, outras também são transversais: a neurologia, a musculoesquelética, a cardiorrespiratória. (Coordenador curso D.PT)*

Os conteúdos fisioterapêuticos constituem o núcleo de saberes específicos da formação profissional, mas dependem das demais áreas de conhecimento para constituir um *corpus* que subsidie o seu fazer. Conhecimentos sobre avaliação, escuta qualificada e diagnóstico fisioterapêutico são fundamentais para a prática que envolve o movimento humano e a funcionalidade.

McClure *et al.* (2021) defendem o sistema de movimento como a identidade profissional e propõem um modelo composto por quatro elementos essenciais, que podem se sobrepor, os quais destacam: movimento, força, energia e controle, com avaliações qualitativas e quantitativas que incluem o contexto ambiental e fatores pessoais na avaliação ao longo do ciclo da vida.

Assim, quando a avaliação é voltada para o sistema de movimento, ou MH, é possível formular o diagnóstico com base na causa da condição ou disfunção, e assim planejar a intervenção centrada na funcionalidade da pessoa (paciente) e não na doença ou patologia (Sahrmann, 2017; McClure *et al.*, 2021). Logo, há necessidade de se reconfigurar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para o ser e o fazer do futuro fisioterapeuta.

Nesse sentido, concordamos com Sumiya (2014) quando relata que a formação em fisioterapia precisa romper com o paradigma biomédico, valorizar a comunicação e os aspectos sociais e culturais do processo saúde e doença, incluir ações de promoção da saúde e prevenção de enfermidades, bem como constituir novos saberes com características interdisciplinares.

Dentre os conteúdos menos citados, observou-se a fisioterapia na comunidade (três citações em Portugal), trabalho em equipe (seis citações no Brasil) e práticas interdisciplinares (sem citações em ambos os casos). Esses termos subsidiam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de atitudes e habilidades para uma atuação na Atenção Primária à Saúde (APS).

Portanto, na formação, há necessidade de se valorizar os saberes articulados ao contexto social e à realidade de saúde, ou seja, pautado nos conhecimentos das CSHC, com vistas a romper com o fazer técnico, produzir reflexão crítica sobre esse contexto e ampliar o escopo da formação (Oliveira, 2011).

Em nível internacional, as diretrizes descrevem que o currículo deve dar conta de elementos que subsidiem os estudantes com conhecimentos para uma diversidade de cuidados em saúde, incluindo os cuidados institucionais, ocupacionais e primários em comunidades urbanas e rurais (WCPT, 2015). Destaca ainda que a formação deve incluir a educação interprofissional e os modelos de prática colaborativa, assim como preparar o futuro profissional para trabalhar de forma ética e inclusiva, compreendendo a diversidade do contexto, o que reforça a necessidade dos conteúdos das áreas de CSHC na formação (WPT, 2019).

Um dos movimentos que pode ter contribuído para maior presença do conteúdo “prevenção” (49 citações), no caso brasileiro, decorre das ações e incentivos governamentais, como o Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pro-Saúde), desde 2005, e o Programa de Educação para o Trabalho em Saúde – PET-Saúde (BRASIL, 2007, 2008a), os quais estimulam a interação e a aprendizagem em serviço, de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), ou ainda por meio da inserção do fisioterapeuta no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), a partir de 2008, passando a integrar a equipe de apoio à Estratégia Saúde da Família (ESF) na APS (Brasil, 2008b).

Logo, essas ações colocaram em tela a necessidade de maior interlocução de saberes na organização do currículo, com vistas ao desenvolvimento e à valorização das habilidades relacionais e atitudinais e não apenas as técnicas, o que tem qualificado a formação profissional para atuação além da reabilitação.

Embora na área dos CF haja uma preponderância de estabelecer conteúdos mais voltados às especialidades e à valorização do saber técnico, alguns entrevistados brasileiros relataram a necessidade da interação de conteúdos oriundos das CSHC, principalmente vinculados à APS e ao SUS, dentre os quais se pode destacar:

*Não podemos abrir mão, em termos de conteúdo, dos aspectos humanísticos (psicológicos, éticos, de povos e outras minorias), filosóficos de saúde (o que é saúde, para que serve) [...] aspectos sociais, a sociologia, pois precisamos saber qual o contexto dele, em que sociedade está inserido, os hábitos, os costumes [...] a epidemiologia [...] o funcionamento dos serviços de saúde, do sistema nacional de saúde, as políticas públicas de saúde [...] Então, ele vai passar desde a saúde voltada à atenção básica até o alto nível de complexidade ou nível terciário (como no intensivismo) [...] e todos estão dentro do SUS. Aqui, conseguimos aplicar estes conteúdos desde o início do curso. (Coordenadora curso A.BR)*

*Considero essencial saber como funciona o sistema de saúde no Brasil [...] e a parte de saúde coletiva [...] de conhecimento do ser humano, antropologia, sociologia, que hoje em dia está sendo muito debatido. [...] isso é um conteúdo que pode fazer diferença quando for para o estágio e para sua prática profissional. (Coordenador curso D.BR)*

Cabe destacar que, embora na análise documental de Portugal os conteúdos voltados para a APS foram menos citados, quando os professores e gestores foram entrevistados, eles enfatizaram a importância e a necessidade de ampliar a sua inserção nos planos curriculares, como segue:

*Nos cuidados primários, ainda há um grande*

*percurso a fazer [...] ao falar agora nos novos guidelines da WCPT, que indica que a promoção da atividade física faz parte da intervenção da fisioterapia em todo ciclo de vida, ou seja [...] na saúde escolar, ocupacional, do adulto e do idoso. Temos que ir nessa direção e atuar mais na prevenção primária nas diferentes unidades curriculares, modificar nossos conteúdos e falar mais da atenção primária, da saúde ocupacional, da saúde escolar [...] (Coordenadora curso A.PT)*

*Os alunos estão começando a perceber agora a importância dos cuidados de saúde primários, prevenir antes de ter que tratar. Julgo não ser uma área muito desenvolvida, pelo menos aqui na escola, mas que estamos agora a pensar numa reformulação de planos de estudos, e esta é uma das áreas que queremos dar ênfase. (Coordenadora curso B.PT)*

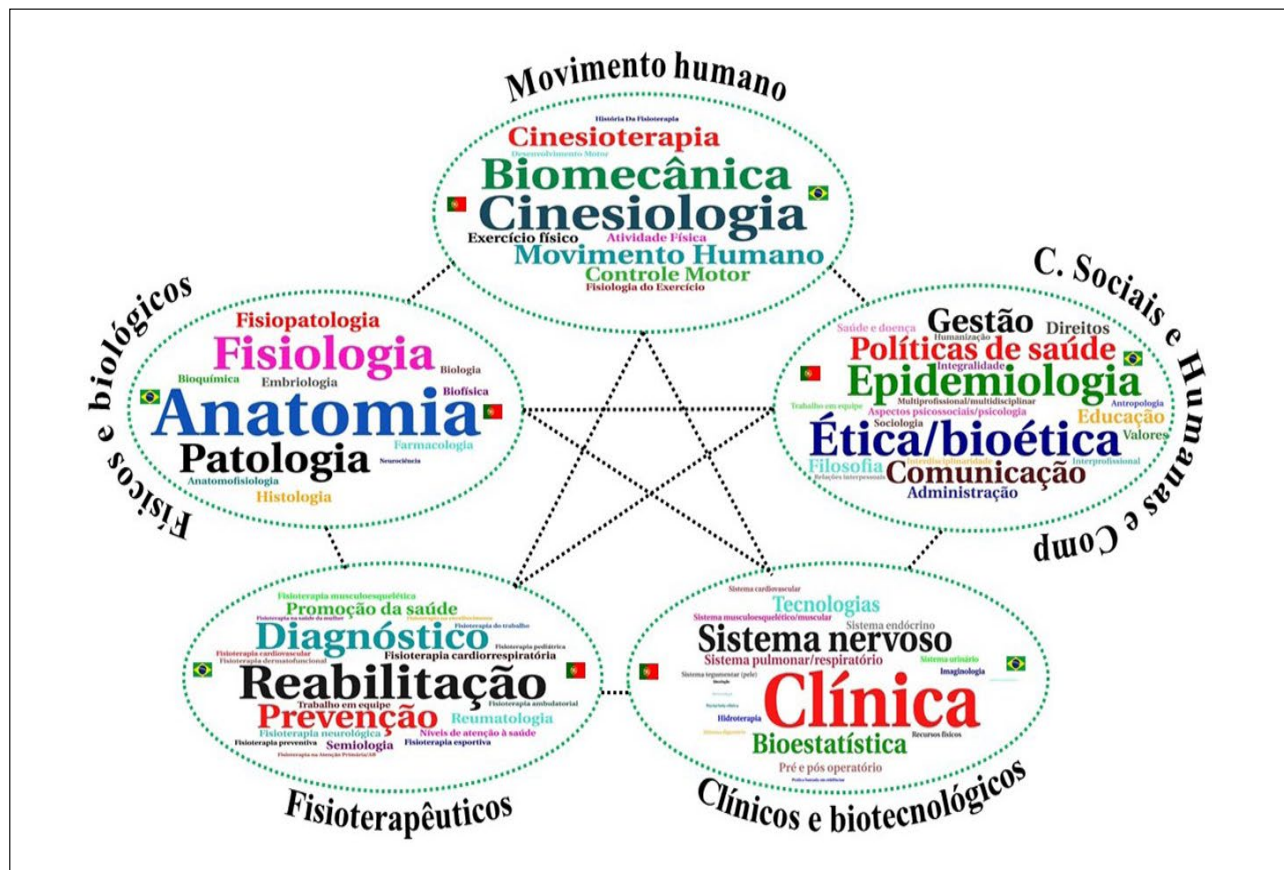
*Nas áreas que estão pouco trabalhadas em Portugal, principalmente a área da prevenção, poderíamos intervir e evitar algumas condições patológicas a médio e longo prazo e, portanto, acho que o papel do fisioterapeuta no âmbito da saúde pública é crucial. (Professora 5 – GF.PT)*

Nesse sentido, há que se reconhecer que a APS se constitui em uma fortaleza para diversificação de aprendizagens no contexto da saúde e uma das áreas que devem ser incluídas no currículo dos cursos de fisioterapia (CNE, 2002; WCPT, 2015; ER-WCPT, 2018). Logo, é essencial que se faça previsão de conteúdos e estratégias para promover aprendizagens sobre e nesse contexto.

Com base na análise documental e entrevistas realizadas, vê-se convergência de conteúdos, por área de conhecimentos, que integram a formação profissional do fisioterapeuta graduado no Brasil e em Portugal. Ainda, ambos os casos seguem as normativas internacionais e nacionais (WCPT, 2015; CNE, 2002). A análise que apresentamos a seguir está constituída por uma síntese com o somatório dos conteúdos encontrados nos documentos dos dois países, unificados por área de conhecimento, em que se evidenciam os mais citados (Figura 2).



**Figura 2** – Convergência de conteúdos por área de conhecimento para formação em fisioterapia, Brasil e Portugal.



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Legenda: Número de citações dos 5 conteúdos mais mencionados das áreas de conhecimentos. **BF**: 476 (anatomia = 122, fisiologia = 96, patologia = 75, fisiopatologia=55 e histologia = 29). **MH**: 180 (cinesilogia=37, biomecânica=35, movimento humano=27, cinesioterapia=25, controle motor=23). **CSHC**: 486 (ética/bioética=85, epidemiologia=74, políticas de saúde=52, comunicação=40, gestão = 37). **CB**: 446 (clínica=97, sistema nervoso=79, bioestatística=43, tecnologias=27, sistema respiratório=26). **CF**: 433 (reabilitação=104, diagnóstico=57, prevenção=54, semiologia = 28, promoção da saúde=38 e fisioterapia cardiorrespiratória=26).

A representação da imagem reforça a ideia de integração dos conteúdos entre as cinco áreas de conhecimento para uma formação profissional global. Movimento humano foi estrategicamente inserido sobre o prisma da imagem enquanto aspecto central, visto que esse é o objeto de estudo do fisioterapeuta. Portanto, essa síntese evidencia que há uma base comum de conteúdos e conhecimentos estabelecidos nos currículos dos países analisados.

Essa base comum de conteúdos se constitui em possibilidades para pensar módulos compartilhados de ensino remoto, principalmente nos componentes teóricos de cada área. Quando o objetivo é internacionalizar o currículo,

não se pode idealizar apenas a inserção de componentes optativos, uma vez que isso não garante o esforço em resultados de aprendizagem para todos os estudantes (Beelen; Jones, 2015).

Em vista disso, para um currículo internacionalizado, propõe-se minimamente que uma disciplina, por período e por área de conhecimento, seja realizada de modo compartilhado, no modelo remoto. Conforme análise, como proposição inicial, sugere-se incluir movimento humano/cinesilogia ou biomecânica (MH), patologia ou fisiologia (BF), ética/bioética ou epidemiologia/políticas de saúde (CSHC), métodos de avaliação e diagnóstico ou reabilitação

ou promoção da saúde (CF) e prática clínica ou bioestatística (CB), dando ênfase em habilitar para a prática baseada em evidências.

Uma sala de aula internacional é um ambiente de aprendizado, presencial ou remoto, onde estudantes locais e internacionais convivem. Nesse espaço, se desenvolvem atividades, orientadas por um profissional com competência para conduzir tal ambiente de forma agradável, estimulante e desafiadora, para que todos tenham interesse de participar e compartilhar suas opiniões (Stallivieri, 2016).

Sob esse olhar, apresenta-se como exemplo a possibilidade de debater o tema relativo ao movimento humano em um componente compartilhado, com a participação de estudantes e professores de ambos os países, o que se configura como uma excelente oportunidade para problematizar o papel desse profissional no contexto da saúde, nacional e internacional, assim como o sistema de movimento como identidade profissional (Sahrman, 2017; Hoo-genboom; Sulavik, 2017; McClure *et al.*, 2021).

Portanto, ampliar os estudos em uma perspectiva internacionalizada vai ao encontro do que se propõe nas diretrizes internacionais, ou seja, fortalecer a fisioterapia em uma perspectiva mundial. Logo, discutir isso desde a formação, incluindo experiências internacionais, pode se configurar em uma potência para qualificação do ensino e aprimorar a identidade da fisioterapia (WCPT, 2015; WPT, 2021).

A diversidade de experiências realizadas nos países envolvidos se constituirá em um rico espaço de problematização, aprendizagem e qualificação de conhecimentos sobre as realidades epidemiológica, social, ambiental e sanitária da população nesses países. Portanto, é relevante que se inclua o estudo da saúde no contexto global, com base nas políticas emergentes de saúde para todos, considerando a amplitude dos aspectos que podem afetar a população mundial, como vivenciado com a Covid-19 (Wu *et al.*, 2021).

Por conseguinte, promover estratégias para fortalecer atitudes empáticas, a autoestima das

pessoas, o comprometimento com a equidade, a justiça social e o respeito pela diversidade, juntamente com a crença de que as pessoas fazem toda a diferença no *locus* em que se inserem, deve fazer parte do rol de objetivos esperados em um currículo internacionalizado (Stallivieri, 2016).

Nesse sentido, propõe-se a inclusão de um módulo, disciplina ou seminário sobre a formação sociocultural ou intercultural, condição essencial preconizada na internacionalização e que está fortemente vinculada à comunicação e à interação, ou seja, aos componentes cognitivos, atitudinais e comportamentais relativos ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Bracons, 2020). Uma formação que estimula a interculturalidade permite que o futuro profissional também se desenvolva para a vida, uma vez que as habilidades de comunicação preparam os estudantes para trabalhar em ambientes multiculturais e para enfrentar os desafios futuros (Guimarães; Finardi, 2018; Stallivieri, 2016, 2017).

Estudo de Useh (2011) investigou as competências socioculturais que, conforme a opinião de 32 estudantes do último ano de um curso de fisioterapia no Reino Unido, poderiam ser incluídas no currículo para promover boas perspectivas de internacionalização. O estudo revelou que a flexibilidade, a empatia e a consciência da diversidade multicultural são consideradas habilidades a serem desenvolvidas em um currículo internacionalizado, uma vez que a compreensão da cultura é elemento central na atenção à saúde.

Mesmo que Brasil e Portugal tenham o português como primeira língua, conhecer uma segunda língua, nesse universo globalizado, é uma importante ferramenta de comunicação que deve ser incentivada nos currículos internacionalizados. Esse tipo de estratégia facilita a comunicação e a compreensão do contexto a ser inserido, além de romper barreiras tanto na formação quanto na vida profissional, com a manutenção das conexões em redes internacionais.

Outro apontamento a ser destacado no currículo internacionalizado é referente à necessidade de integrar os conhecimentos específicos com os de outras áreas do saber para a formação do fisioterapeuta, o que pode tornar a aprendizagem mais transformadora, especialmente quando estimulada por meio de estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

O ativo aqui é entendido por aprendizagem que se distancia da relação de transmissão mecânica de conhecimentos, balizada por uma relação pedagógica autoritária, e se aproxima da prática pedagógica que fundamenta a mediação de processos cognitivos de problematização, comparação, análise, produção de hipóteses, afirmação, negação e sínteses com novas formulações do conhecimento (Alves; Teo, 2020).

Quanto à sistematização das propostas, sugere-se inicialmente que comecem na perspectiva da internacionalização em casa, pois é uma forma de garantir a internacionalização do currículo e envolver todos os estudantes, uma vez que objetiva desenvolver habilidades e experiências internacionais sem a necessidade do intercâmbio ou mobilidade (Leask, 2016).

Outra forma pode ser realizada por meio do trabalho colaborativo em rede, com estudos e discussões em grupos, de forma *online*, como a experiência relatada por Wu *et al.* (2021), que, em função da Covid-19, precisaram reorganizar as atividades de 68 estudantes de 12 universidades internacionais, com cursos de medicina e odontologia, para substituir programas de intercâmbio e mobilidade. Para dar conta do programa, organizaram estudos e discussões em rede, durante oito semanas, sobre saúde global, saúde pública e ética em saúde, incluindo discussão acerca das experiências com a pandemia e o comportamento para lidar com a situação e enfrentá-la em seus países. O estudo evidenciou que a estratégia aprimorou as habilidades interculturais e contextualizou questões globais sobre a saúde.

Com base nas reflexões deste estudo, parece que articular um currículo internacionalizado é um desafio que vai além de propor conteúdos

e refletir sobre temas globais. Há necessidade de se estruturar um currículo que integre as diferentes áreas de saber, que supere a transmissão de conhecimentos, a atitude passiva dos estudantes e a supervalorização de habilidades técnicas, para uma ação educativa transformadora, mediante o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para formar um profissional comprometido com a realidade social e sanitária, que considere o contexto biopsicossocial relativo ao movimento, e à funcionalidade, assim como valorize o ser humano em sua totalidade.

Portanto, faz-se necessária uma matriz curricular que forme um profissional contemporâneo, com capacidade técnica e autonomia para a prática profissional, pautada em evidências, com raciocínio clínico, que seja sensível e empático na prestação do cuidado ao outro e que esteja apto para o trabalho em equipe, de modo colaborativo. Em vista disso, há possibilidade de atribuir novos sentidos à formação, a qual modifica a perspectiva da valorização da doença e reconfigura sua identidade profissional, para priorizar o cuidado centrado na pessoa ou na coletividade e no diálogo com as diferentes culturas.

## Considerações finais

Com esse estudo, identificou-se que os conteúdos básicos para a formação em fisioterapia, por área de conhecimentos, atendem às diretrizes nacionais e internacionais em ambos os casos pesquisados. Destacamos, no Brasil, maior evidência de conteúdos vinculados a promoção da saúde e prevenção de enfermidades e, em Portugal, o conteúdo de comunicação. Entretanto, os conteúdos do currículo ainda evidenciam o percurso formativo com maior ênfase para um perfil curativo e reabilitador em ambos os casos.

Na análise integrada dos casos, observou-se uma convergência de conteúdos, os quais permitiram apontar caminhos para a internacionalização do currículo, com sugestão de

conteúdos nas cinco áreas de conhecimentos que integrem as diferentes áreas do saber. Além disso, recomendamos que as estratégias iniciem com a internacionalização em casa, para possibilitar que todos os estudantes se beneficiem das ações previstas no currículo.

Ainda, aconselha-se a continuidade de estudos que intencionem conhecer a formação profissional em fisioterapia para além das fronteiras, buscando qualidade, excelência e promoção de experiências de internacionalização.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e229610, 2020.
- ARRUDA, Rodrigo Moreira; SOUSA, Cintia Regina Andrade. Aproveitamento teórico-prático da disciplina anatomia humana do curso de Fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 38, n. 1, p. 65-71, 2014.
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *In: CURAJ, Adrian et al. (ed.). The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. 1. ed. Cham: Springer Open International Publishing, 2015. p. 59-72.
- BISPO JUNIOR, José Patrício (org.). **Fisioterapia e saúde coletiva: reflexões, fundamentos e desafios**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BITTENCOURT, Renata Riffel *et al.* O processo de formação em saúde: uma análise dos planos de ensino das atividades curriculares obrigatórias. **Saberes plurais: educação na saúde**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 62-78, ago. 2020.
- BRACONS, Hélia. Comunicação intercultural nos cuidados de saúde. Uma abordagem exploratória da interação entre assistentes sociais e doentes imigrantes. *Comunicação Pública*, Lisboa, v. 15, n. 29, p. 1-12, dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde Pró-Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 1.802, de 26 de agosto de 2008**. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET – Saúde. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802\\_26\\_08\\_2008.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html). Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 154, de 24 de janeiro de 2008**. Cria os Núcleos de Apoio a Saúde da Família (NASF). Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154\\_24\\_01\\_2008.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html). Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 4/2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização [...]. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.
- BROCA, Priscilla Valladares, FERREIRA, Márcia de Assunção. Communication process in the nursing team based on the dialogue between Berlo and King. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, p. 467-474, jul./set. 2015.
- CARDINOT, Themis Moura *et al.* Importância da disciplina de anatomia humana para os discentes de educação física e Fisioterapia da ABEU centro universitário de Belford Roxo/RJ. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista/SP, v. 13, n. 1, p. 95-102, 2014.
- CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva de *et al.* Os conteúdos do currículo da educação física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 2-23, jan./jul. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Câmara de Educação Superior (CES). Resolução CNE/CES 4/2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fisioterapia**. Brasília, DF, CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012. Acesso em: 10 set. 2023.
- COUTINHO, Maria Isabel Pombas de Sousa *et al.* Contributos para a historiografia da Fisioterapia em Portugal. **Fisioterapia Brasil**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 6, p.469-475, nov./dez. 2010.
- COUTINHO, Isabel Sousa; PEDRO, Luisa. A Fisioterapia em Portugal. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 363, dez. 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**,



- Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.
- ER-WCPT. Europe Region. of the World Confederation for Physical Therapy. **Expected Minimum Competencies for an Entry Level Physiotherapist in the Europe Region World Physiotherapy Guidance Document**. Dublin, Ireland. General Meeting. 26-28 Apr. 2018.
- EVERETT Tony; TREW, Marion. Introdução. In: TREW, Marion; EVERETT Tony. **Movimento Humano**. 4. ed. São Paulo: Editorial Premier, 2000. p. 1-6.
- FREITAS, Sabrina Kelly Matos de *et al.* A utilização de casos clínicos como metodologia ativa na monitoria de anatomia palpatória: um relato de experiência. In: SEMANA ACADÊMICA, 15., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/conexaounifametro2019/trabalho/124388>. Acesso em: 12 set. 2023
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 2.ed Brasília: Liber livro editora, 2012.
- GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, p. 15-37, set./dez. 2018.
- HOLANDA, Ledycnarf Januário *et al.* Instrumentação de recursos tecnológicos no processo de formação do Fisioterapeuta. In: AYRES, Claudiane. **Saberes e competências em Fisioterapia e terapia ocupacional** 3ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 135-142.
- HOOGENBOOM, Barbara J.; SULAVIK, Mark. The movement system in education. **International Journal of Sports Physical Therapy**, Indianapolis, IN, v. 12, n. 6, p. 894-890, 2017.
- KUMAR, Vinay *et al.* **Robbins patologia básica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.
- LADEIRA, Talita Leite; KOIFMAN, Lilian. The interface between physical therapy, bioethics and education: an integrative review. **Revista Bioética**, Brasília, DF, v. 25, n. 3, p. 618-629, dez. 2017.
- LEASK Betty. Internationalizing Curriculum and Learning for All Students. In: JONES, E. *et al.* (ed.). **Global and Local Internationalization**. Transgressions: Cultural Studies and Education. Sense Publishers, Rotterdam, 2016. p. 49-53.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 11).
- LUXEMBOURG. **ECTS Users' Guide 2015**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>. Acesso em: 02 set. 2020.
- MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.
- MARQUES, Amélia Pasqual; SANCHES, Eugênio Lopes. Origem e evolução da Fisioterapia: aspectos históricos e legais. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-10, jul./dez. 1994.
- MCCLURE, Philip *et al.* The 4-Element Movement System Model to Guide Physical Therapist Education, Practice, and Movement-Related Research. **Physical Therapy**, v. 101, n. 3, p. 024, 2021.
- MELO, Natália Guimarães *et al.*, Perfil de formação e produção científica do fisioterapeuta pesquisador no Brasil. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 60-69, 2021.
- MILLER, Robin *et al.* Inter-professional education and primary care: EFPC position paper. **Primary Health Care Research & Development**, Cambridge, v. 20 e.138, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MYERS, Thomas W. **Trilhos anatômicos: meridianos miofasciais para terapeutas manuais e profissionais do movimento**. 4. ed. Santana de Parnaíba (SP): Manole, 2022.
- NEUMANN, Donald A. **Cinesiologia do aparelho musculoesquelético: fundamentos para a Reabilitação Física**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- OLIVEIRA, Gilnara da Costa Corrêa. **Emergência de realidades no Ensino Superior da saúde: atos e vozes da área de Fisioterapia nas Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011.
- PORTUGAL. **Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986**. Lei de bases do sistema educativo. Lisboa: Procuradoria Geral, 1986. Disponível em: [https://www.pgdisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](https://www.pgdisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=). Acesso



em: 12 set. 2023.

REBELATTO, José Rubens; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.

REIS, Felipe José Jandre dos; MONTEIRO, Michelle Guiot Mesquita. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 340-341, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-18.

SAHRMANN, Shirley. The how and why of the movement system as the identity of physical therapy. **International journal of sports physical therapy**, Indianapolis, IN, v. 12, n. 6, p. 862-869, 2017.

SANTOS, Liane Raquel Pinho dos. **Modelo(s) de Saúde de base à Prática Clínica dos Fisioterapeutas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) – Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, UP, Porto, 2015.

SHUMWAY-COOK, Anne; WOOLLACOTT, Marjorie. **Controle motor: teoria e aplicações práticas**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

SILVERTHORN, Dee Unglaub. **Fisiologia humana: uma abordagem integrada**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 316-331, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do discurso à prática. In: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 157-175.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a Internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 15-36, jan./jun. 2017.

SUMIYA, Alberto. **A Fisioterapia como prática híbrida, as mudanças do currículo e o perfil profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2014.

SUMIYA, Alberto; JEOLÁS, Leila Sollberger. Processos de mudança na formação do Fisioterapeuta: as transições curriculares e seus desafios. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1 p. 47-53, dez. 2010.

TORRES, Geanne Maria Costa *et al.* Comunicação terapêutica na interação profissional de saúde e hipertenso na estratégia saúde da família. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 4, e2016-0066, 2017.

USEH, Ushotanefe. Internationalisation of Higher Education: Inclusion of Socio-cultural Skills in a Physiotherapy Programme. **Journal of Human Ecology**, Delhi, v. 36, n. 1, p. 1-7, 2011.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

WORLD CONFEDERATION FOR PHYSICAL THERAPY - WCPT. **Guideline for physical therapist professional entry level education**. London, UK: World Confederation for Physical Therapy – WCPT, 2015. Disponível em <https://www.wcpt.org/guidelines/entry-level-education>. Acesso em: 10 set. 2023.

WIKSTRÖM-GROTELL, Camilla; ERIKSSON, Katie. Movement as a basic concept in physiotherapy—a human science approach. **Physiotherapy Theory and Practice**, London, v. 28, n. 6, p. 428–438, 2012.

WORLD PHYSIOTHERAPY - WPT. **Education. Policy statement**. World Physiotherapy, 2019.

WORLD PHYSIOTHERAPY - WPT. **Physiotherapist education framework**. London, UK: World Physiotherapy, 2021.

WU, Anette *et al.* Alternatives to Student Outbound Mobility-Improving Students' Cultural Competency Skills Online to Improve Global Health Without Travel. **Medical Science Educator**, New York, v. 31, n. 4, p. 1441-1451, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Recebido em: 12/09/2023  
Aprovado em: 22/12/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EL PROCESO DE PLANEACIÓN DE UNA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL: FACTORES Y ACTORES

*Leslie Quiroz-Schulz\**

*Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales -  
Secretaría de Educación Jalisco/México*  
<https://orcid.org/0000-0002-1933-2086>

*Mónica de la Fare\*\**

*Universidade Católica de Pelotas*  
<https://orcid.org/0000-0002-2660-4043>

## RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la planeación de una Movilidad Académica Internacional (MAI), considerando los principales factores y actores que intervienen en ese proceso. La perspectiva teórica se basa en la Teoría del Campo Científico de Pierre Bourdieu, priorizando los conceptos de capital, *habitus* y campo científico, incorporando también contribuciones de autores latinoamericanos. El campo empírico fue construido a partir de la realización de 24 entrevistas en profundidad con 24 doctores/as y doctorandos/as de cuatro Programas, categorizados en los máximos niveles de la escala de evaluación usada en México. Los resultados indican la importancia de cuatro dimensiones: el financiamiento y relevancia de las agencias de fomento; la dirección de tesis, la coordinación del Programa de Doctorado y otros actores; las experiencias previas y el capital de movilidad del doctorando/a así como las decisiones clave que toman los agentes: la temporalidad y el destino.

**Palabras clave:** Educación Superior; Doctorado; Movilidad; Internacionalización; México.

## ABSTRACT

### THE PLANNING PROCESS OF AN INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY: FACTORS AND ACTORS

This article addresses the issue of planning an International Academic Mobility (MAI in Spanish acronym form), considering the main factors and actors involved in this process. The theoretical perspective is based on Pierre Bourdieu's Theory of the Scientific Field, prioritizing the concepts of capital, *habitus*, and

\* Doutora em Gestão da Educação Superior pela Universidade de Guadalajara no México, possui mestrado em Educação e graduação em Relações Internacionais. Pertence ao Sistema Nacional de Pesquisadores do México (SNI). Professora-pesquisadora no Centro de Pesquisas Pedagógicas e Sociais (CIPS) do Ministério da Educação de Jalisco, no México. E-mail: [leslie.quiroz.schulz@gmail.com](mailto:leslie.quiroz.schulz@gmail.com)

\*\* Doutora em Serviço Social e Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Política Social e Diretos Humanos da Universidade Católica de Pelotas. Bolsista Produtividade em Pesquisa Cnpq. E-mail: [monicadlf@gmail.com](mailto:monicadlf@gmail.com)

scientific field, it also incorporates contributions from Latin American authors. The empirical field was built from 24 in-depth interviews with 24 doctors and doctoral students from four Programs, categorized at the highest levels of the evaluation scale used in Mexico. The results indicate the importance of four dimensions: financing and relevance of development agencies; the thesis supervision, the coordination of the Doctoral Program and other actors; the previous experiences and the mobility capital of the doctoral student as well as the key decisions made by the agents: temporality and destination.

**Keywords:** Higher Education; Doctorate degree; Mobility; Internationalization; Mexico.

## RESUMO

### O PROCESSO DE PLANEJAMENTO DE UMA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: FATORES E ATORES

Este artigo aborda a questão do planejamento de uma Mobilidade Acadêmica Internacional (MAI), considerando os principais fatores e atores envolvidos nesse processo. A perspectiva teórica baseia-se na Teoria do Campo Científico de Pierre Bourdieu, priorizando os conceitos de capital, *habitus* e campo científico, incorporando também contribuições de autores latino-americanos. O campo empírico foi construído a partir de 24 entrevistas em profundidade com 24 doutores e doutorandos de quatro Programas, categorizados nos níveis mais elevados da escala de avaliação utilizada no México. Os resultados indicam a relevância de quatro dimensões: financiamento e importância das agências de fomento; a orientação da tese, a coordenação do Programa de Doutorado e demais atores intervenientes; as experiências anteriores e o capital de mobilidade do doutorando, bem como as principais decisões tomadas pelos agentes: temporalidade e destino.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Doutorado; Mobilidade; Internacionalização; México.

## Introducción

La internacionalización de la educación superior es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria (De Wit, Hunter, Howard; Egron-Polak, 2015). Este proceso tiene dos componentes principales: *internacionalización en el exterior* e *internacionalización en casa*, dentro de los cuales el primero incluye la movilidad de personas hacia fuera de las fronteras nacionales (Knight, 2021) y que, para efectos de esta investigación fue delimitada a las experiencias de corta duración en el extranjero (también llamadas: estancias internacionales).

Es decir, aquella actividad realizada por estudiantes de doctorado matriculados en programas de posgrado mexicanos, que deciden - en el marco de las políticas institucionales - cursar un periodo de tiempo determinado en alguna institución de otro país (ya sea para participar de algún curso/materia o para realizar investigación).

Este artículo aborda aspectos de la Movilidad Académica Internacional (MAI) en el nivel de doctorado en México, en dos campos de conocimiento de las Ciencias Humanas y Sociales (Historia y Educación), focalizando en el estudio de cuatro dimensiones que atra-

viesan su planificación: el financiamiento e importancia de las agencias de fomento; la dirección de tesis, coordinación del Programa de Doctorado y otros actores; las experiencias previas y capital de movilidad del doctorando/a; así como las decisiones clave que toman los agentes: la temporalidad y el destino. Así se busca demostrar que el momento previo a una estancia en el extranjero involucra toda una serie de procesos en los que los estudiantes y otros actores institucionales tienen un papel activo. Se considera importante que para este artículo fue priorizada la presentación de resultados y su análisis.

Cabe destacar que el presente trabajo se deriva de una tesis doctoral defendida, cuyo objetivo fue identificar las condiciones bajo las cuales una MAI, durante el doctorado, contribuye a la construcción de capital científico por parte de investigadores noveles (Quiroz-Schulz, 2022). Dicha pesquisa estudió la temporalidad 2006-2018, lo cual es relevante porque implica un contexto pre-pandemia donde los traslados físicos no tenían restricción. No obstante, pese al surgimiento de la movilidad virtual durante el periodo de confinamiento por las medidas sanitarias tomadas ante la pandemia de COVID-19, la movilidad física continúa siendo insustituible debido a la experiencia diferenciada de contacto directo con otras culturas y formas de vida.

El enfoque teórico utilizado fue el del campo científico (Bourdieu, 1994), que se caracteriza por ser un espacio de luchas simbólicas para ganar posiciones en el mismo. Los miembros dentro del campo (competidores) buscan acumular una serie de capitales, principalmente los científicos (que se fundan en actos de conocimiento y reconocimiento por parte de los pares) o los sociales (contactos duraderos con pares bien posicionados). Así, los estudiantes de doctorado son agentes (alguien cuya acción demuestra la relación entre las disposiciones y la posición de quien va al encuentro de las expectativas de su posición) con un *habitus* científico en configuración, que se va mol-

deando durante la formación doctoral y que, junto con la *illusio* de cada espacio disciplinar, orienta las acciones y estrategias de estos<sup>1</sup>. Como premisa se plantea que la MAI funciona como una apuesta de los individuos que, bajo las condiciones mencionadas, les permite generar capital científico, el cual se define como un tipo de capital simbólico, que tiene como base tanto el reconocimiento como el conocimiento: “Este poder, que funciona como una forma de crédito, supone la confianza o la fe de los que lo soportan porque están dispuestos (por su formación y por el mismo hecho de la pertenencia al campo) a conceder crédito y fe” (Bourdieu, 2003, p. 65-66).

Por tanto, se ha identificado a los participantes de esta investigación como los ‘recién llegados’, pues, al momento de entrevistarlos para la recolección de la información, estos ya se habían titulado del doctorado y estaban en un momento de ‘entrada’ al campo científico y en la búsqueda por posicionarse en el mismo. Así, se reconoce en ellos y en sus narrativas, la noción de las ‘reglas del juego’, que descubren mediante la interacción entre pares (incorporación de un *habitus*).

La estrategia metodológica empleada fue de corte cualitativo, a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a veinticuatro estudiantes de cuatro diferentes programas de doctorado (dos en educación y dos en historia) que hubieran realizado, al menos, una estancia de MAI en el extranjero durante sus estudios doctorales. Cabe destacar que las áreas de conocimiento fueron seleccionadas por sus distintas tradiciones: Historia, con una marcada tradición académica y Educación, con una tradición más profesionalista. Los cuatro programas se eligieron dentro de un universo

1 Los *habitus* son sistemas de disposiciones durables que rigen la percepción, apreciación y acción de los agentes y que son adoptados, incorporados y transformados a lo largo de la vida a través de las experiencias acumuladas (BOURDIEU, 1999). La *illusio* es “lo que da sentido a la existencia, al llevar a invertir en un juego y en su porvenir; en las ilusiones, las posibilidades que propone a quienes están inmersos en el juego y esperan alguna cosa de él” (BOURDIEU, 1999, p. 276).

de 23 Doctorados en Educación y 15 Doctorados en Historia pertenecientes al entonces Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)<sup>2</sup> del CONACYT<sup>3</sup> en el año 2019. Estos programas tienen la característica principal de haber sido evaluados en los máximos niveles de calificación del PNPC, a saber: Consolidado y Competencia Internacional. Aunado a esto, se consideraron un par de criterios metodológicos adicionales: que fuesen programas doctorales con cierto afianzamiento nacional, es decir, que tuvieran al menos quince años de creación y que estuvieran enfocados en la formación de investigadores de alto nivel.

La elección de los entrevistados se realizó con base en los siguientes criterios: que fueran egresados de cualquiera de los cuatro posgrados seleccionados y que hubieran finalizado sus estudios doctorales entre los años de 2006 y 2018 en México; que durante sus estudios doctorales hubieran realizado, al menos, una experiencia de MAI con duración mínima de 1 mes y máxima de 12 meses; y que hubiesen aceptado libremente participar de la investigación, previa notificación de la privacidad y uso de la información que se recabaría<sup>4</sup>.

El acceso a los entrevistados fue a partir de la información proporcionada por los coordinadores de los doctorados elegidos con apoyo de las y los asistentes de cada programa; a todos los candidatos que cumplieron los requisitos ya mencionados se les envió un correo institucional invitándolos a participar y se siguió el pro-

ceso con aquellos que aceptaron libremente. Cada entrevista fue agendada en función de la disponibilidad de los participantes y realizada virtualmente a través de la plataforma ZOOM.

El diseño de la entrevista fue semiestructurado y su desarrollo estuvo basado en una lista de cuestiones o asuntos que se construyeron a partir de las investigaciones relacionadas con el tema y en reflexión con la pregunta de investigación y el enfoque teórico (Merriam Tisdell, 2016) del campo científico. La guía de entrevista se construyó de forma cronológica en función de los objetivos de la investigación: preparación, planeación y toma de decisiones antes de la MAI, actividades y circunstancias durante la experiencia en el extranjero, generación de capital científico al regreso de la MAI y tras el egreso de los estudiantes del programa doctoral. El instrumento se validó confrontando los resultados con los de otras investigaciones pertinentes, así como a partir de la teoría utilizada y las recomendaciones de investigadores expertos en el tema. Para no identificar a los entrevistados, ni a los programas donde estudiaron, se les asignó un pseudónimo al azar y siglas a los doctorados (DH para los de historia y DE para los de educación). Cada entrevista fue grabada previo consentimiento del entrevistado/a, para posteriormente ser transcrita y codificada mediante análisis categorial temático, con apoyo del software *Atlas.ti*. La interpretación de los datos fue trabajada a la luz de las categorías de análisis, construidas, tanto a partir de tres ejes conceptuales: la gestión de la movilidad internacional en su institución de origen, la tradición disciplinar y las acciones del estudiante, como en función de los indicadores de capital científico identificados en los estudios antecedentes: participación en espacios de colaboración internacionales (formales o informales), publicaciones internacionales, invitación/participación en eventos internacionales, realización de un posdoctorado internacional y otros emergentes, por ejemplo: el ser invitado a formar parte de comités tutoriales.

2 El PNPC funcionaba como el registro donde se clasificaba a los posgrados mexicanos evaluados con la máxima calificación, según los estándares de calidad del CONACYT. El 4 de julio de 2021, mediante el comunicado 226/2021 (Disponible en: <https://conacyt.mx/anuncian-la-creacion-del-sistema-nacional-de-posgrados-que-sustituira-al-pnpc/>), se anunció la creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) que sustituyó al PNPC.

3 CONACYT era el acrónimo utilizado en México para referirse al "Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología". En el año 2021 se le añadió la letra H para incluir el término "Humanidades", quedando como: CONAHCYT. No obstante, debido al periodo de investigación del presente estudio, se utilizará el acrónimo anterior a la modificación.

4 En función de una solicitud de la evaluación de este artículo, se aclara que México no cuenta con un sistema de regulación de la ética en la investigación con procedimientos estandarizados, como el CEP/CONEP de Brasil.



## Resultados y discusión

Conocer de mejor manera el proceso de planificación de una MAI es clave al momento de diseñar estrategias de internacionalización en los programas de formación de investigadores. Por ello, en esta sección se dividen los hallazgos en torno a cuatro dimensiones que visibilizan las principales decisiones que los estudiantes

deben tomar, los actores que se involucran en el proceso y las estructuras que lo constriñen.

De igual manera, conocer algunas características de los sujetos entrevistados, así como las particularidades de sus movidades, colabora al mejor entendimiento de los resultados. La tabla 1 muestra datos personales de los 24 entrevistados, así como el destino, momento y duración de su movilidad.

**Tabla 1-** Caracterización de los entrevistados

NOMBRE	ESTADO CIVIL	HIJOS AL MOMENTO DE REALIZACIÓN DE LA MAI	PROGRAMA	DESTINO MAI	SEMESTRE DE REALIZACIÓN DE LA MAI*	PERÍODO MAI
Diana	Casada	no	DHCC	Brasil	5°	9 meses
María	Soltera	no	DHCC	España e Italia	5°	6 meses
Fátima	Soltera	no	DHCC	España	8°	4 meses
Josefina	Unión estable	no	DHCC	España e Italia	7°	5 meses
Pablo	Casado	2, menores de edad	DHCC	Suiza y Argentina	5° y 8°	2 meses y 10 meses
Roque	Soltero	No	DHCC	EEUU y Guatemala	4° y 7°	2 meses y 4 meses
Yesenia	Soltera	No	DHCC	España	3°	6 meses
Aura	Casada	No	DHUF	España	5°	1 mes, 2 semanas
Raúl	Soltero	No	DHUF	Portugal	3°	12 meses
Santiago	Unión estable	No	DHUF	Francia	3°	3 meses
Dante	Casado	No	DHUF	España	4°	1 mes

\* En el caso de los estudiantes del DHCC, cuya organización curricular es de cuatrimestres y su programa es de 2 años de maestría más 3 años de doctorado, fue calculado el semestre en el que realizaron la MAI en función de su fecha de egreso y fecha de la movilidad, para tener un indicador común entre los cuatro programas.

NOMBRE	ESTADO CIVIL	HIJOS AL MOMENTO DE REALIZACIÓN DE LA MAI	PROGRAMA	DESTINO MAI	SEMESTRE DE REALIZACIÓN DE LA MAI	PERÍODO MAI
Omar	Soltero	No	DHUF	Alemania	2°	12 meses
Marina	Divorciada	1, menor de edad	DEUPE	España	7°	2 meses
Ilse	Divorciada	2, mayores de edad	DEUPE	España	5°	6 meses
Héctor	Casado	2, menores de edad	DEUPE	EEUU	3° y 6°	1 mes y 6 meses en el mismo destino
Nora	Soltera	no	DEUPE	Colombia	4°	6 meses
Carmen	Unión estable	1, menor de edad	DEUPE	España	6°	4 meses
Sara	Unión estable	no	DECIF	Alemania	5°	3 meses
Julián	Soltero	no	DECIF	Chile	7°	1 mes, 1 semana
Bety	Casada	1, menor de edad	DECIF	Argentina	7°	2 meses
Gonzalo	Casado	1, menor de edad	DECIF	Reino Unido	3°	6 meses
Frida	Casada	1, menor de edad	DECIF	España	8°	1 mes
Melissa	Soltera	no	DECIF	Argentina	8°	4 meses
Soledad	Casada	3, mayores de edad	DECIF	España	6°	2 meses

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Estos datos serán retomados en el análisis de cada una de las dimensiones, particularmente los relativos al momento y la duración, pues implican las decisiones fundamentales que se deben tomar al planear una MAI.

## Financiamiento e importancia de las agencias de fomento

Uno de los grandes debates sobre el tema de movilidad internacional es que ésta es una práctica elitizada, pues no todos los estudiantes la pueden realizar debido a barreras y limitantes como el no manejar idiomas extranjeros, falta de información por parte de las IES sobre los programas disponibles y, principalmente, la falta de recursos económicos para cubrir todos los gastos que implica (Souto-Otero, Hisman, Beerkens, De Wit, & Vujic, 2013). Esto sigue siendo una realidad, sin embargo, en años recientes, gobiernos y organizaciones han creado fondos para brindar apoyos económicos para la MAI y disminuir así la limitante financiera de muchos estudiantes.

El gobierno mexicano, a través del CONACYT, ha impulsado la MAI en el posgrado a través de la denominada “beca mixta”, que representa una aportación adicional a la beca nacional para estudiantes matriculados en posgrados del PNPIC que desean hacer una estancia en el extranjero. Si bien este apoyo ha variado a lo largo de los años y en el momento en el que se redacta este texto parece haber terminado, fue uno de los principales incentivos otorgados para la MAI en el posgrado mexicano durante los años 2006-2018. En este sentido, si bien no es el único recurso financiero con el que los estudiantes entrevistados pudieron realizar su MAI, sí fue el principal.

Uno de los comentarios constantes de los estudiantes respecto a su planeación financiera previa a la MAI, fue que los recursos de la beca mixta eran escasos y ello los obligaba a recurrir a una fuente adicional, como el soporte familiar o los fondos propios.

Finalmente, yo me fui casi con recursos propios y pues de mi pareja que también me estaba apoyando en ese momento para eso. Pero realmente yo no sabía que la beca mixta no alcanza ni para el vuelo completo, porque mi vuelo me costó 22,000 en ese año y el apoyo de CONACYT para el vuelo eran nada más 6,000 pesos, entonces ni para la ida, prácticamente (Carmen, DEUPE, agosto 2020).

(...) realmente es difícil encontrar vuelos tan baratos. Yo tuve que buscar un vuelo que no excediera mis ahorros y aproveché lo de CONACYT para otras cosas durante mi estancia. O sea, ahí sí no me parece correcto porque no importa al país que vayas siempre son 6,000 pesos y tu completas la otra parte (Fátima, DHCC, julio 2020).

Esta situación obligó a los estudiantes a implementar diversas estrategias de manejo de recursos: “(...) tuve que buscar el vuelo más barato, el lugar donde fuera más barata la renta y no gastar mucho allá” (Betty, DECIF, julio 2020) o a utilizar la beca para una parte de la MAI y sostener sus gastos de vida con apoyos externos.

No obstante, a pesar de estas limitantes de corte económico, los estudiantes reconocen que era sencillo conseguir este tipo de beca: “a Roma yo me fui con la beca que otorgaba CONACYT, la beca mixta, que es relativamente fácil que te la otorguen porque es básicamente una extensión de la beca por la que ya concursaste” (María, DHCC, julio 2020) y apuntan a lo asequible del trámite:

Yo realmente lo que hice fue juntar todos los papeles, entregárselos a ellos [la coordinación del programa doctoral], ellos hicieron toda la gestión a través de una plataforma interna de [la IES de origen del estudiante] que se llama [anonimato] y prácticamente cuando ya estaba todo listo yo sólo tuve que entrar para darle “aceptar” -como validando mis datos- y bueno pues se hizo la gestión correspondiente (Gonzalo, DECIF, julio 2020).

Aunado a lo anterior se observa que, en la percepción de facilidad para el acceso a la beca, también entra en juego la función de la IES de origen y la dinámica de gestión que ésta tenga para procesar las becas mixtas. Al respecto,

la siguiente narrativa añade el factor de la experiencia del programa enviando estudiantes por esta vía:

Nos avisaron, desde la coordinación, que ya estaban abiertas las convocatorias a becas de movilidad del CONACYT, la beca mixta (...) fue más fácil la parte de la gestión porque muchos colegas de acá de [programa doctoral de origen] la solicitan anualmente. El único reto y lo que nos tenía preocupados era que ya estaba todo este proceso de ir reduciendo presupuestos y por eso estábamos muy al pendiente de que todavía la pudiéramos obtener (Roque, DHCC, junio 2020).

Lo último que comenta el estudiante es relevante en el sentido de que en años recientes han disminuido los apoyos federales para la MAI y desde finales del 2018 ya se empezaba a difundir esta información, lo cual era - y sigue siendo - motivo de preocupación entre los estudiantes de posgrado deseosos de tener alguna estancia académica en el extranjero.

Cuatro de los entrevistados realizaron una MAI con becas de organismos externos al gobierno mexicano. En estos casos, los estudiantes también utilizaron los recursos de la beca mixta. La siguiente narrativa es ejemplo de una estudiante que ganó una beca de un organismo extranjero para su MAI y decidió utilizar también el recurso adicional de beca mixta para complementar el apoyo:

El Instituto Iberoamericano en Berlín realmente da una beca que es bastante generosa para poder vivir bien y pagar una parte del vuelo. Así que esa fue una parte y por otro lado yo pedí también la beca mixta de CONACYT, porque existe el financiamiento de [el programa doctoral] pero no lo pedí en esa ocasión (Sara, DECIF, septiembre 2020).

Otros estudiantes realizaron dos movilizaciones durante su formación doctoral, una con apoyos de organismos o países extranjeros y la otra con beca mixta. En las siguientes narrativas detallan la suficiencia de recursos durante sus primeras MAI:

(...) la beca que otorga el gobierno francés - a través de la casa de Velázquez - eran 1,200 euros

mensuales, además del alojamiento gratuito, acceso a las bibliotecas y cartas que te permitían obtener cédulas o tarjetas donde, por ser directamente investigador y no estudiante, te permiten precios preferentes. Es decir que, no nada más está el apoyo económico sino el institucional que te permite tener esos beneficios que a la larga hacen muy eficaz tu estancia (María, DHCC, julio 2020).

Los gastos más fuertes que eran el transporte y la estancia los cubrió la beca, aparte de que me daban un fondo de manera personal para poder gestionar las cuestiones de alimentación o pagos de algunas cosas, pero yo creo que en conjunto sí me permitió sostenerme (Roque, DHCC, junio 2020).

Es claro que los apoyos de instituciones extranjeras son mucho más generosos y, en su mayoría, incluyen un lugar para el alojamiento de los estudiantes, lo cual también les libera del trabajo de buscar donde hospedarse en el extranjero. Aprovechar este tipo de oportunidades les permitió a los estudiantes optar por una o dos MAI, pues podían también usar los recursos de la beca mixta para una segunda estancia y ampliar así sus posibilidades de internacionalización y de acceso a información.

Por último, se presenta un breve análisis de los apoyos adicionales que otorgan las universidades de origen, los cuales se vuelven fundamentales frente a la ya expuesta insuficiencia de las becas mixtas. El DEUPE ofrece recursos económicos adicionales a sus estudiantes por parte de un programa de la coordinación de internacionalización de la Universidad:

Recibí dos apoyos, uno por parte de la [IES de origen] que era el pago del transporte, eso me costearon completamente en el área de internacionalización porque había un programa -no recuerdo cómo se llamaba- pero era parte del apoyo que tienen los programas de posgrado, entonces entraba en un rubro de gastos orientados al intercambio académico, entonces ellos me pagaron el pasaje y el seguro de estudiante. El otro apoyo fue la beca mixta del CONACYT (Marina, DEUPE, diciembre 2020).

Esto confirma que dicho apoyo es un recurso adicional a la beca mixta que ayuda a cubrir los

mayores gastos como el vuelo internacional y el seguro de gastos médicos.

Por su parte, el DECIF pone a disposición de cada estudiante una suma de dinero que éste utiliza en alguna dimensión de su formación cuando lo juzgue oportuno: “como está disponible el financiamiento por parte de [programa doctoral de origen] y por parte del CONACYT, pues ahí aproveché” (Frida, DECIF, julio 2020); a esto sumaron la beca mixta: “El [programa doctoral de origen] te da recursos para una movilidad y también pedí la beca mixta (...) yo recuerdo que me dio para el avión y ya la beca mixta para vivir allá - que realmente no es mucho - eran sólo como 5,000 pesos más de la beca nacional” (Melissa, DECIF, julio 2020). En este sentido, los estudiantes pueden optar por no gastarse dicho recurso en congresos u otros eventos para poder utilizarlo en su MAI; es decir, priorizar la MAI en su formación si es que tienen interés y posibilidad de realizarla.

El DHUF tiene recursos que también provienen de la Universidad, pero dependen del presupuesto periódico y de la cantidad de estudiantes que lo soliciten:

Me fui con la beca del [nombre del programa que otorgó el recurso] que es el programa de la [IES de origen] para movilidad (...) Con el apoyo de [la IES de origen] me dieron 35,000 pesos más el vuelo. Mira, yo no tuve ningún problema económico porque yo tenía una amiga en París, entonces yo no pagué el alojamiento en París (Santiago, DHUF, agosto 2020).

Por último, el DHCC no mencionó tener ningún apoyo adicional en ese sentido, si bien Pablo mencionó un recurso obtenido cuando hizo su MAI en Ginebra, pero parece que fue un caso excepcional.

En síntesis, los recursos de la beca mixta son insuficientes, principalmente si se viaja a ciudades con un costo de vida alto, como fue el caso de la mayoría. Por tanto, los estudiantes se ven obligados a buscar recursos adicionales que pueden ser sus propios ahorros, apoyos de familiares o bolsas de sus universidades de origen o del programa doctoral. También

existen becas de fundaciones o instituciones extranjeras que suelen ser más generosas; sin embargo, los estudiantes que realizaron su MAI con este tipo de apoyos no rechazaron la beca mixta, pues en algunas ocasiones se fueron con ambos y en otras hicieron una MAI con la beca extranjera y otra MAI con beca mixta.

## La dirección de tesis, la coordinación del Programa de Doctorado y otros actores

Esta dimensión busca poner bajo la lupa a otros actores con gran influencia en los procesos de MAI de un estudiante doctoral: la o el director de tesis, el personal administrativo del programa doctoral, el o la investigadora anfitriona y algunos otros.

Con respecto al director de tesis, es claro que éste puede orientar el lugar de destino, no necesariamente al indicar directamente a un colega con quien trabajar, pero sí a través de otras formas de persuasión como el tipo de textos y/o los referentes teóricos que se le comparten al estudiante. Al respecto Moreno comenta: “Como resulta comprensible, los directores con experiencias migratorias y contactos en el exterior suelen recomendarla más efusivamente (...) tienden a inducir y facilitar los medios para que sus discípulos sigan sus pasos” (2020, p. 517-518). Esto se confirma en la narrativa de Yesenia:

Yo dialogué con mi directora de tesis y ella me sugirió que fuera a la Autónoma de Madrid, donde incluso ella me puso en contacto con la investigadora que me recibió allá. Así que puedo decir que no sólo fue su guía intelectual sino también de sus propios contactos. Eso me ayudó mucho, pues, llegando allá, considerando que era la primera vez que yo iba a Europa, pues, gracias a la Doctora y a sus contactos, fue mucho más fácil la estancia (Yesenia, DHCC, junio 2020).

El anterior fragmento de entrevista permite corroborar que “los vínculos son esenciales para comprender los dispositivos que favorecen la ida y distinguir cómo funcionan las



estructuras de oportunidades” (Moreno, 2020, p. 522). Así, el que los directores de tesis sugieran destinos donde tienen contactos, redes académicas o amistades, parece responder a una estrategia para asegurar la continuidad de colaboración y trabajos futuros, como fue el caso de Julián (DECIF), quién quería ir a Colombia, pero terminó yendo a Chile, pues ahí había colaboradores cercanos a su directora de tesis.

Aquí la decisión de la directora se impuso al interés del estudiante, es decir que funcionó como un puente que orientó hacia un destino específico (López Ramírez, 2019). En otros casos, los directores de tesis pueden no tener contactos en un lugar determinado, pero apoyan la decisión de sus estudiantes al elegir sus destinos de MAI:

(...) me apoyó a pesar de que ella no conocía a nadie allá. Regularmente ella manda a sus estudiantes con personas que ella conoce, mis compañeros que eran dirigidos por ella pues se iban a Argentina, a Chile o Brasil por indicación de ella con sus conocidos. En mi caso pues ella no conocía a nadie en Alemania no tenía muchos contactos, pero me dijo “es un buen Instituto, está muy bien, es una buena oportunidad y si tú tienes muchas ganas de ir y te parece que está bien ir allá pues adelante y yo te ayudo a hacer todos los trámites”. Y la verdad es que sí me acompañó muchísimo (Sara, DECIF, septiembre 2020).

Esto es un ejemplo de respaldo a las decisiones. Los directores de tesis que adoptan este tipo de actitudes pudieron no tener experiencias de movilidad internacional durante su formación, pero entienden la importancia de apoyar para que sus estudiantes las tengan, inclusive, porque ellos mismos identifican una limitante en su conocimiento del tema de tesis:

(...) desde que escribí el proyecto –es que él [su director de tesis] no es especialista en el tema, es especialista en crítica historiográfica, pero no es especialista en Portugal, por tanto, me dijo que, si yo iba a hacer el doctorado aquí, tenía que conseguir a un co-tutor de Portugal, entonces me dijo que buscara y yo me di a la tarea de buscar diversas plantillas de las universidades en Portugal, para ver quién podía ayudarme con mi proyecto (Raúl, DHUF, agosto 2020).

Es de destacar que, para los trámites de beca y obtención de recursos, casi siempre es necesaria la firma del director de tesis, razón por la cual es muy difícil realizar una MAI sin la aprobación de éste.

En ocasiones, las sugerencias, apoyo y guía de los directores de tesis son una especie de transmisión de un *habitus* científico, que se materializa en información clave para orientar a los estudiantes en la obtención de recursos económicos y/o la elaboración de los documentos necesarios para la MAI. En el caso contrario, existen directores que no se muestran tan accesibles y favorables a las experiencias de movilidad; algunos cuestionan de diversas maneras las decisiones de sus estudiantes y les dificultan los procesos, ya sea en cuanto al momento para hacerla, los motivos o la duración de esta.

Yo me quería ir desde antes por aquello de que sentía que mis materias en el doctorado no me abonaban para un tema de evaluación que era el tema de mi tesis (...) Pero mi director me dijo que no, que ese no era el momento para irme, por eso me fui hasta el quinto semestre (Ilse, DEUPE, agosto 2020).

Esto expone que las opiniones de los directores de tesis muchas veces obligan a la negociación entre ellos y los estudiantes donde, en su mayoría, se terminan modificando las decisiones ya tomadas por los doctorandos, por ejemplo, en el caso del momento para irse o la duración de las estancias.

(...) mi tutor era de la idea de que las estancias no tenían que ser muy largas, la pauta era centrarnos en la tesis y que la estancia abonara a la discusión (...) Él siempre tuvo la visión de que no me podía ir medio año, entonces pensé en irme 3 meses, pero también es un hecho que la estancia no te permite avanzar mucho en la tesis porque, aunque uno intenta, no es tan fácil escribir tanto. Entonces mi director era una persona que siempre puntualizaba lo importante que era ponerse a escribir la tesis. Cuando yo le dije que quería irme 3 meses me puso una cara de inconformidad y bueno, finalmente decidimos que 2. Entonces, es eso, es una negociación (Betty, DECIF, julio 2020).

El testimonio de Betty habla de una negociación que llegó a buen puerto, se podría decir que acordaron un punto intermedio entre ambos intereses; sin embargo, cuando esto no es posible, puede pasar que el estudiante se imponga sobre la opinión de su director o se vaya limitado y condicionado en algunos aspectos, tal y como lo narraron dos estudiantes del DEUPE:

(...) ella [la directora de Tesis] considera que irse a una estancia académica es turismo internacional - aunque ella ha sido beneficiada por ello, porque ella vino a una estancia y se quedó -. Y ella así directamente me lo decía y no quería que me fuera. De hecho, ella me dijo que sólo me podía ir un mes o dos meses cuando mucho, pero yo decidí ir en contra de ella y traté de convencerla diciéndole que un mes a mí no me valía porque pues tardo más en llegar de lo que podía yo hacer. Así que le dije que me iría un cuatrimestre y no estaba convencida, nunca estuvo convencida, pero pues me fui y así fue (Carmen, DEUPE, agosto 2020).

(...) no fue mucho de su agrado, pero como ella tenía que firmar, pues terminó firmando porque me dijo 'no quiero ser yo quien te bloquee esta posibilidad, así que ve, pero ni te enganches ni te distraigas de tus estudios'. Entonces así fue, digamos que iba condicionado, iba muy limitado a platicar muchos detalles de mi tema (Héctor, DEUPE, agosto 2020).

Estos dos entrevistados tuvieron la misma directora de tesis, lo cual podría llevar a pensar que dicha investigadora no considera que ir al extranjero puede ser útil para la formación doctoral de sus dirigidos; no obstante, es viable plantear como hipótesis que existen otros factores que intervienen en el apoyo del director de tesis, tales como la confianza en los dirigidos o el nivel de avance de tesis de estos frente a los tiempos de entrega del programa (o del CONACYT).

Como contraparte a las y los directores de tesis existen los investigadores anfitriones; estos también representan un papel fundamental pues, la mayoría de las veces, su aprobación es requisito para que se lleve a cabo la MAI. Así, algunas de las narrativas de los estudiantes

expusieron situaciones en las que los investigadores anfitriones influyeron en las decisiones de planeación de una MAI, específicamente en lo que concierne a la duración y el momento de realización de la misma y/o el mejoramiento o ajuste del plan de trabajo. Sobre el primer aspecto dos estudiantes mencionaron:

Fue de acuerdo a lo que [la investigadora anfitriona] podía. Ella es una persona muy ocupada, entonces me dijo "yo puedo de tal fecha a tal fecha", yo realmente no tenía limitantes, podía haberme ido un año, pero la disposición que ella me comentó era esa (Melissa, DECIF, julio 2020).

Pues en realidad la persona con la que yo me contacté justamente iba a entrar a su año sabático, entonces [el investigador anfitrión] me decía que iba a estar sólo ese tiempo y pues yo opté también por ese tiempo por la guía de este investigador y porque a mí me parecía que cumplía con el tiempo necesario para poder revisar la documentación que ya desde aquí había localizado (Aura, DHUF, agosto 2020).

En los dos relatos anteriores las entrevistadas expresan que limitaron la duración de sus estancias en función de la disponibilidad de tiempo de quien las recibiría. Sin embargo, hay casos contrarios como el de Gonzalo (DECIF), quien fue motivado por la investigadora anfitriona para ampliar su estancia de 3 a 6 meses y esto fue posible gracias a las condiciones personales del estudiante y por el apoyo de su directora de tesis (como expresado por él mismo). Es decir, hay muchos factores en juego, pero entre ellos, la apertura y disposición de tiempo de la investigadora anfitriona fue uno de los principales.

También los investigadores anfitriones cumplen con la función clave de orientar al estudiante para mejorar o ajustar los planes de trabajo exigidos en el proceso previo a la MAI. En ocasiones las recomendaciones permiten ampliar el espectro de actividades que el estudiante puede realizar: "yo le propuse a ella [la investigadora anfitriona] la discusión de mi tema y mostrarle mis avances y, a partir de ese acercamiento, ella me propuso también otras actividades que yo podía aprovechar al

estar ya en la universidad” (Betty, DECIF, julio 2020). En otros casos, orientan sobre lo que no es posible:

(...) también había limitantes en cuanto a cosas que él [el investigador anfitrión] no podía decidir, él me dijo claramente hacia donde podía dirigir su aportación conmigo, su trabajo, invitarme a la parte de intercambio de experiencias con su equipo de investigación, porque él tiene un equipo de jóvenes estudiantes de doctorado y a partir de ahí incorporarme con ellos. Entonces, bueno, el plan de trabajo incluía también esas sesiones de asesorías entre pares y también el avance de mi tesis obviamente. Digamos que el plan de trabajo lo hicimos entre los dos (Marina, DEUPE, diciembre 2020).

En síntesis, el papel del investigador anfitrión durante el proceso de planeación de una MAI es importante, principalmente para que los estudiantes puedan organizar los tiempos y actividades de la misma (plan de trabajo) en función de las posibilidades de colaboración, los espacios de trabajo, las opciones de las IES de destino y la disponibilidad de tiempo del investigador anfitrión.

Por otro lado, unos de los actores fundamentales para todo proceso de gestión de una MAI son los colaboradores administrativos de los programas doctorales, pues el contar con personal capacitado facilita mucho el proceso de solicitud de la beca de movilidad ante el CONACYT, incluso cuando hay imprevistos que solucionar:

[el DHCC] lo que hizo fue apoyarme siempre con los documentos. CONACYT indicaba que en caso de cambio de fechas esto debía solicitarse con el aval del coordinador del posgrado y yo hablé con él, le expliqué lo que pasaba y él me apoyó con la carta que decía que por condiciones de trámite de visa se va a retrasar una semana más (Fátima, DHCC, julio 2020).

En este caso la narrativa expone que la disposición y atención de quienes brindan las firmas para los trámites, como la o el coordinador del programa y los directores de tesis, también es esencial. No obstante, quienes se llevan el mayor reconocimiento son las asistentes administrativas:

La encargada de recibir los papeles en [el DHCC], que es la asistente, ya tenía experiencia en gestionar becas y en estar en contacto con CONACYT. Creo que su experiencia fue muy importante en el tema de gestión porque ella, antes de pasar el documento con la directora -que digamos que es la cara ante CONACYT- revisaba el proyecto y era la que me decía, mira aquí ponle esto, cámbiale aquí, aquí se un poco más breve, trata de ser más precisa...entonces siguiendo los consejos de ella, en este sentido, reconocer su experiencia, pues para mí fue mucho más fácil que el proceso ante CONACYT saliera sin ningún problema. Ahí sí reconozco la importancia de que ella tiene varios años siendo este enlace con CONACYT...y creo que esto es súper importante porque, por ejemplo, he visto de compañeros que han batallado mucho, por ejemplo, compañeros de aquí de Guanajuato que les ha sido más difícil el proceso (Yesenia, DHCC, junio 2020).

Esta atención y experiencia mencionada es identificada como fundamental dentro de los procesos de gestión de una MAI para agilizar los trámites y darles confianza a los estudiantes. Aunque parece que es un proceso largo y complicado, las narrativas demuestran que todo se facilita cuando existen personas que les ayudan: “Pues en realidad la coordinación se encarga de todo. Es el intermediario entre el comité académico y el alumno. Entonces toda la documentación tiene que pasar primero por la coordinación” (Aura, DHUF, agosto 2020). Esto depende de la capacitación y la experiencia de las y los responsables por acompañar los trámites.

Lo compartido por los estudiantes en educación fue en el mismo sentido, principalmente lo dicho por los del DECIF, quienes destacaron la organización y la preparación de los responsables por las cuestiones administrativas en el programa:

Me acuerdo de que yo tenía que llenar unos formatos que de pronto no terminaba bien de entender y ellas me ayudaron a llenarlo, incluso de decirme si me había equivocado y así. Incluso desde comprimir documentos para mandarlos en todo eso me ayudaron las secretarías. Impri-mí en sus cubículos, etc. Eran muy comprensivas, pero principalmente muy familiarizadas

con los procesos. La secretaria es una persona que siempre ha estado en [el DECIF] ya desde hace muchos años y bueno pues ella resuelve todo y además es muy cordial en su trato. (...) Sí, recuerdo que el proceso en general fue muy engorroso, pero con todo el apoyo de las secretarías de [el DECIF] ya no fue tan difícil (Sara, DECIF, septiembre 2020).

Contar con una secretaria o asistente de coordinación, con muchos años en el mismo puesto, es primordial para agilizar los trámites y apoyar a los estudiantes en los procesos previos a su MAI.

Finalmente existen otros actores que, aunque menormente mencionados, pueden ser de gran apoyo para la realización de una MAI; éste es el caso de los colegas. Dos entrevistadas recurrieron a compañeras que estaban también en el proceso de irse o que ya habían tenido experiencias de MAI:

Mi ventaja fue que yo tenía una compañera que estaba como en los mismos tiempos que yo para hacer su movilidad y entre las dos nos apoyábamos, ella se fue a España, entonces yo le preguntaba: el proyecto cómo lo hiciste, y ya ella me decía cómo (Betty, DECIF, julio 2020).

(...) fue porque una compañera del posgrado ya se había ido durante la maestría. Entonces ella me compartió el contacto que tenía de algunos doctores con los que ella había entablado amistad, pero los que ella me sugirió no fueron finalmente los que me aceptaron, porque no tenían mucho que ver con mi área de investigación, pero me contactaron con otra persona y ese Dr. fue el que me terminó aceptando, pero fue como por ella. Ella también fue quien me motivó a pedir la beca, etc. (Carmen, DEUPE, agosto 2020).

Los colegas estudiantes pueden ser un apoyo muy útil, tanto para compartir las experiencias de elaboración del proyecto, como para sugerir algunos contactos y/u orientar sobre las becas de movilidad. Respecto a esto, Moreno comenta: “los compañeros también son muy importantes, ya sea porque están preparando su ida, se encuentren residiendo en el exterior o han transitado por esa experiencia con anterioridad” (2020, p. 518). Así, este apartado

visibiliza que una cuestión importante en el proceso de gestión de una MAI es el acompañamiento de las personas: coordinadores, asistentes administrativos o los propios colegas en circunstancias similares.

## Experiencias previas y capital de movilidad del doctorando/a

Para entender mejor las características de los doctorandos que deciden realizar una MAI, se identificaron datos de las experiencias previas de los individuos con la docencia y/o investigación, y sobre la realización de viajes académicos al extranjero antes del doctorado. Lo primero tiene el objetivo de mostrar la proximidad de los entonces ingresantes al doctorado con las reglas del campo, a partir del supuesto de que mientras más tiempo lleven desempeñando actividades del ámbito académico y/o científico mejor entenderán las necesidades de capital científico que estos espacios exigen. Mientras que lo segundo busca identificar si es que existe una relación entre las experiencias de viaje previas de los entrevistados y lo que se ha dado en llamar “capital de movilidad” (Murphy-Lejeune, 2002), el cual es un componente que algunos estudiantes desarrollan al vivir por un tiempo en otros países o que es adquirido al interior de los contextos familiares, y que hace referencia a ciertas disposiciones y actitudes que les permite adaptarse mejor a entornos multiculturales y nuevas experiencias de movilidad.

Respecto al primer dato de identificación, la mayoría de los entrevistados habían tenido experiencias laborales en el ámbito académico. En los doctorados en Historia, cinco de los doce egresados habían ejercido la docencia y cuatro habían tenido experiencia como asistentes de investigación o docente-investigador. En pocas palabras, la mayoría tenían una experiencia laboral ligada al campo en historia, tanto desde la docencia como desde la investigación o afines. Al respecto un egresado mencionó:

yo tuve una formación que rápidamente me permitió asociarme a la investigación, básicamente desde mi primer año de estudio, eso también me permitió trabajar con algunos historiadores de bastante renombre y eso me permitió que cuando yo egresé tenía un trabajo bastante importante en la universidad (...) Bueno, yo me puse a pensar en todas las condiciones y el que estudiar un doctorado significaba un mayor beneficio y una carrera profesional y de promoción distinta (Pablo, DHCC, septiembre 2020).

El testimonio anterior visibiliza que el agente, después de un cierto tiempo en el campo laboral académico, va entendiendo los requisitos que se le exigen para mejorar su posición en el mismo. Esto, de alguna manera, también se observa con los del campo en educación, pues diez de los doce egresados entrevistados habían ejercido la docencia y/o algún cargo de gestión educativa antes de decidir estudiar el doctorado, lo cual hace eco a lo mencionado por Suasnábar (2013) cuando expone que el posgrado se convirtió en el bastión de profesores de diversas áreas que buscaban mayor preparación para mejorar laboralmente.

Esto permite esbozar como hipótesis que la presencia de larga data en el campo científico encamina a los agentes hacia la realización de un doctorado y, si es posible en el camino, también a 'internacionalizarse' como una estrategia de distinción y de capitalización diferencial en campos académicos fuertemente competitivos (Jiménez Zunino, 2020).

Como lo muestra la próxima narrativa, en algunos casos la formación doctoral es el momento de construcción de un *habitus* científico que se conforma entrelazado con las características del campo y las experiencias e intereses del agente:

Yo al principio tenía la idea de ser investigador. Gran parte de mi vida estudiantil fue encaminada a eso: entré a proyectos de investigación como ayudante, empecé a convivir con gente que se dedicaba más a la investigación que a la docencia y en séptimo-octavo semestre empecé a ser adjunto en una clase de métodos históricos, entonces digamos que ahí decido también irme a la parte de docencia, y digamos que he ido

como conjuntando esas dos partes en mi carrera. Entonces visualicé que la forma de conjuntarlo era hacer maestría y doctorado (...) Y también hacer posgrado me dio la oportunidad de viajar, lo cual a mí desde muy joven eso me gustaba, entonces -no te voy a mentir- el trabajar temas no mexicanos me ha permitido cumplir con esa parte subjetiva de moverme - ya que me gusta viajar - y pues, ¡qué mejor que hacerlo mediante la obtención de grados!, y esa es como la cuestión académica objetiva y subjetiva que me llevó también a elegir continuar con mi formación (Santiago, DHUF, agosto 2020).

Lo mencionado por Santiago introduce también el gusto por viajar, lo cual no siempre implica que antes de la MAI los agentes lo hubieran hecho. De los veinticuatro entrevistados sólo once manifestaron haber realizado algún viaje previo al extranjero (si bien tres de ellos lo hicieron por motivos personales y no académicos), no obstante, estos antecedentes deben considerarse con cautela (Murphy- Lejeune, 2002) pues no cualquier experiencia de viaje implica la adopción de un *capital de movilidad* en el sentido de producir una disposición que facilite estancias académicas posteriores. Si bien Murphy-Lejeune establece como criterios principales de este tipo de capital las "conexiones familiares en el extranjero, el haber realizado varios viajes de relativa duración en los cuales se establecieron diversos contactos y haber demostrado experiencias previas de adaptación a estos espacios" (2002, p. 70), también agrega otras características como el dominio de un idioma, la familiaridad con ciertas culturas y las conexiones personales con ciudadanos de determinados países. Esta investigación no recopiló información familiar de los estudiantes que pueda sustentar los criterios principales establecidos por la autora, pero sí se ha podido identificar algo de las segundas características en las narrativas de viajes previos:

Bueno, yo me fui (a París) dos meses antes de entrar al doctorado en 2014. Yo ya tenía algunas informaciones y para cerrar algunas cuestiones del proyecto que yo presenté me fui a París y ahí conseguí la bibliografía que en México no estaba



y alguna documentación (...) Tener contacto con la gente de allá era para mí también una cuestión fundamental (Santiago, DHUF, agosto 2020).

Mira es que se abrió la convocatoria para el doctorado y fue cuando decidí irme a Alemania unas semanas, prácticamente para armar mi proyecto de investigación doctoral (...) Normalmente nosotros tenemos la idea de que los alemanes son muy fríos, pero establecer el contacto con ellos fue muy fácil, y de alguna manera yo creo que tuve mucho apoyo de otro investigador de ahí de Alemania, un profesor belga que estaba dirigiendo un grupo de investigación ahí y su proyecto tenía mucha relación con el mío. Por eso yo creo que eso facilitó un poco más que yo me pudiera insertar en ese instituto (Omar, DHUF, septiembre 2020).

Más que un *capital de movilidad*, estos testimonios refieren un capital social que les facilita a los estudiantes regresar a espacios en los que ya los conocen (Jiménez Zunino, 2020) y donde ya conocen a ciertos académicos, ya sea para realizar la MAI con las mismas personas o con otros derivados de sus contactos previos, incluso, por contactos a través de familiares:

Como durante mi primera estancia en España [MAI en la maestría] conocí a personas de otras universidades de allá, invité como lector a uno de los investigadores que conocí, y él fue mi lector de la tesis de doctorado y con quien me fui a la movilidad (Ilse, DEUPE, agosto 2020).

Me ayudó un poco que mi hermano vive en Estados Unidos, también es académico y fue quien me hizo la conexión con el director de la Universidad. Eso fue lo que facilitó bastante la respuesta (Héctor, DEUPE, agosto 2020).

Lo dicho por Ilse y Héctor hace eco a la afirmación de Moreno, a saber: “aunque los antecedentes del candidato no son un dato menor, las historias previas de vinculación son fundamentales, activan el espíritu de colaboración y aumentan la posibilidad del movimiento” (2020, p. 520), pero contradice lo mencionado por Passarini et al. (2019), quienes aseguran que una primera movilidad no necesariamente implica volver a ese lugar con fines académicos. Así, si bien los datos de esta investigación no son suficientes para demostrar el uso de un

“capital de movilidad” como el que regularmente se presenta en estudiantes que realizan su doctorado pleno en otro país (Schäfer, 2020), algunas narrativas recabadas sí hacen referencia a la familiaridad con ciertos espacios y las conexiones personales previas como factores que facilitan la movilidad en el doctorado.

En síntesis, con los datos de los veinticuatro entrevistados no se puede establecer una caracterización claramente definida de los estudiantes que optan por realizar una MAI; sin embargo, la experiencia laboral en docencia y/o investigación, el gusto por viajar o la circulación previa en el extranjero donde se crean conexiones/contactos, emergieron como elementos recurrentes en aquellos que deciden apostarle a una movilidad internacional de corta temporalidad.

## Decisiones clave: la temporalidad y el destino

Según las narrativas anteriormente presentadas, el establecimiento de la temporalidad de una MAI es uno de los elementos que más implican la negociación con los directores de tesis. Además, ésta tiene que organizarse en función del ritmo de sus investigaciones, debe compaginarse con los tiempos de otorgamiento de becas y, no menos importante, con la vida personal.

En la caracterización de los entrevistados y los detalles de sus movilidades, se observó que entre historiadores y educadores no hay un semestre que destaque como aquel en el que más suelen irse los doctorandos, por tanto, se plantea como hipótesis que el momento de salida no está condicionado por la tradición disciplinar, sino por otros factores tales como el motivo principal de la MAI. Por ejemplo, cuando la razón de movilizarse es la de discutir los resultados de la investigación doctoral, el estudiante viaja hacia el final del periodo formativo (en 7° u 8° semestre) y, regularmente, por pocos meses.

Por otro lado, existen situaciones en las que el momento de salida está determinado por los ritmos del propio programa doctoral o por los tiempos de convocatoria de las becas.

Se decidió a partir de los propios tiempos del doctorado que lo iban marcando (...) En el programa del doctorado había periodos establecidos: en los que teníamos que estar en el centro presenciales y periodos para salir a los archivos de donde uno estuviera necesitando (Diana, DHCC, julio 2020).

En la de EEUU habría sido como para el sexto semestre y en parte la decisión fue porque para ese momento se habrían abierto las convocatorias a la beca, entonces tenía que aprovechar la oportunidad del momento (Roque, DHCC, junio 2020).

Yo vi que en quinto ya debía tener análisis y al final de cuarto los datos de forma descriptiva, por tanto, nosotros analizamos eso, nos pusimos de acuerdo mi asesora y yo y por eso fue que me fui en esa fecha. Y ella me ayudó a organizar todo (Nora, DEUPE, septiembre 2020).

Como se puede observar, existen diferentes elementos involucrados en la toma de decisión personal sobre el semestre en el que se realiza la MAI; sin embargo, aunque ésta sea individual, siempre debe negociarse, principalmente, con la o el director de tesis:

Yo ya traía la inercia de haber establecido los contactos allá y, bueno, de alguna forma esas cosas son como una relación, ¿no?, “en caliente”, si no me iba en ese momento ya las cosas se iban a enfriar, me iba a seguir acá y pues también traía fresco lo del idioma alemán. Por eso dije “de una vez”. De hecho, eso fue algo que discutí con mi director de tesis, él me decía que lo más conveniente hubiera sido que me fuera hasta el final, pero como me vio con el ímpetu me dijo: “bueno está bien, ya vete” (Omar, DHUF, septiembre 2020).

A diferencia del momento de salida, el análisis de la duración de las MAI permitió determinar una divergencia disciplinar basada en el promedio de meses de las estancias: los estudiantes de historia se van en promedio 6.4 meses, mientras que los de educación lo hacen por 3.6 meses. Esto tal vez tenga relación con

el hecho de que los estudiantes de la disciplina histórica son más jóvenes y la mayoría no tienen hijos, por lo que pueden aventurarse por experiencias de mayor tiempo.

Aunado a lo anterior, las narrativas demuestran que las decisiones de duración involucran diversos motivos que tienen que ver con lo que la propia tesis va exigiendo, el tiempo que requieren para revisar un cierto material o elaborar el trabajo de campo, el semestre en el que se decide salir y la presión por terminar la investigación.

Claro que luego los tiempos y las circunstancias del mismo posgrado, de tener que presentar a tiempo, dificultan el poder moverte porque tienes un cronograma laboral que cumplir y como para no desviarte y poder terminar en tiempo y forma. Yo me sentí un poco limitada en ese sentido para hacer otra estancia, pero en definitiva sí me hubiera gustado hacerlo (Aura, DHUF, agosto 2020).

Esto plantea el hecho de que las decisiones se debaten entre las necesidades de la investigación y las estructuras —en este caso de reglamentación del CONACYT— que obligan a cumplir con ciertos periodos de entrega.

Sobre el estado civil de los entrevistados sólo nueve de los veinticuatro están casados y, de estos, la mayoría no se fue más de dos meses. De manera particular hubo tres casos en los que los agentes lograron conjuntar la MAI con su situación familiar: Héctor (DEUPE) pudo llevarse a su esposa e hijos, Pablo (DHCC), cuya familia estaba en Chile, consiguió visitarla constantemente durante la estancia debido a la cercanía con Argentina y, de forma contraria, Diana (DHCC) planeó una MAI de duración larga para estar en el extranjero con su esposo que se encontraba viviendo en Brasil.

Ahora, más que el estado civil, la condición de ser mujer y tener hijos menores de edad fue lo que se presentó como de mayor influencia para decidir una duración corta de la MAI, pues mientras Gonzalo tenía hijos y pudo irse 6 meses, las estudiantes mujeres con hijos tuvieron mayores limitaciones en ese aspecto: Frida

tenía una hija y sólo pudo irse un mes: “Decidí que fuera sólo un mes porque realmente no podía dedicarle más tiempo fuera de mi país por cuestiones familiares, por mi hija principalmente” (Frida, DECIF, julio 2020); Bety (DECIF), también con una hija, sólo se fue 2 meses; mientras que Marina (DEUPE) se llevó a su hija a la MAI y también su duración fue únicamente de 2 meses, durante el verano, para que la niña no perdiera clases. Así, la relación MAI-maternidad es algo relevante de analizar a profundidad, pero que por cuestiones de prioridad no se desarrolló de mayor manera en esta investigación. Sobre esto, otros autores han asegurado que los programas institucionales de movilidad no consideran los entramados familiares y de género que pesan sobre las posibilidades de movilidad (Pedone; Alfaro, 2018; Sautier, 2021).

En síntesis, cuando las decisiones del momento y la duración de una MAI parecen ser individuales, esta investigación demuestra que hay múltiples elementos en juego que obligan a los estudiantes a inclinarse por una situación u otra. Para el momento de realización de una MAI influyen las razones de la misma: si se va a buscar bibliografía, si se realizará trabajo de campo o si se desea ir a discutir los resultados finales de la tesis; muchas veces esto puede ser influenciado por los tiempos del programa doctoral, por el CONACYT o por la apertura de convocatorias para ciertas becas; así mismo, son decisiones personales que se deben negociar con el director de tesis. Para la duración de una MAI pueden involucrarse factores como el tiempo que se necesitará para revisar cierto material o si ya se está al final del periodo doctoral; sin embargo, para la mayoría de estas decisiones, se involucran los aspectos personales como el estado civil o el si se es mujer con hijos menores de edad, es decir, las propias condiciones del agente.

En cuanto al destino, Jiménez Zunino (2020) asegura que el campo científico actual impone la movilidad dentro del marco de una economía global del conocimiento a escala mundial,

que orienta y privilegia unos destinos frente a otros. En línea con esto, puede ser que algunos estudiantes tengan en mente un ‘lugar ideal’ para su MAI y que, como Gonzalo, sostengan que la elección del mismo es ‘racional’: “cuando uno toma la decisión de hacer una estancia, tiene que ver bien en dónde hace la estancia, porque el lugar donde la haces es tu carta de presentación para el futuro” (Gonzalo, DECIF, julio 2020). No obstante, el análisis derivado de todas las narrativas sobre la elección de los destinos permite argumentar que esta cuestión no es siempre un abanico de múltiples posibilidades, más bien, suele ser algo reducido a los espacios donde hay contactos (propios o de los directores de tesis), convenios entre las IES, por ser el lugar donde se ofertan becas, o por ser países de bajo costo donde se puede vivir con lo limitado del recurso recibido.

En el caso concreto de los contactos, hay ocasiones en las que estos se han construido a lo largo del tiempo por distintas situaciones en la vida de los individuos y después pueden hacer uso de ellos, tal como lo expresó un entrevistado: “a él [investigador del extranjero] lo conocí desde 2010 cuando vino a México a dar unas conferencias, y por los temas que él trabajaba yo me acerqué con él a platicar (...) él me expidió la carta como el receptor de la estancia” (Santiago, DHUF, agosto 2020). Al respecto, Moreno sostiene que “los vínculos son esenciales para comprender los dispositivos que favorecen la ida y distinguir cómo funcionan las estructuras de oportunidades” (2020, p. 522), pero, ¿qué pasa cuando no se tienen esos vínculos? Fátima (DHCC) y Marina (DEUPE) expresaron que tuvieron que buscar por su cuenta los datos de contacto y escribieron directamente a los correos publicados solicitando el aval de recepción. La primera de ellas lo hizo en función del tema teórico que le interesaba profundizar y la segunda por su interés en trabajar con uno de los autores a quien había leído.

De igual manera, el siguiente testimonio es de quien ya tenía un destino en mente, porque

su proyecto de investigación contemplaba el análisis de un personaje de ese lugar y, posterior a ello, se dedicó a buscar un investigador que lo recibiera:

yo me di a la tarea de buscar diversas plantillas de las universidades en Portugal, para ver quién podía ayudarme con mi proyecto (...) mandé correos, estuve revisando diferentes plantillas y me di cuenta que mi autor ya no es muy trabajado, entonces -bueno, la Universidad de Coimbra se conoce mucho por su prestigio, entonces busqué ahí- revisé los artículos que los profesores habían escrito y me encontré con que esta persona tenía dos o tres artículos sobre mi autor. Me puse en contacto con ella, le escribí, le mandé mi curriculum y ella de forma muy amable me respondió que sí, que encantada de colaborar (Raúl, DHUF, agosto 2020).

Estos son claros ejemplos de la importancia de que los estudiantes tomen un papel activo, en la medida de lo posible, en la planeación de sus moviidades. En otros casos son las oportunidades de financiamiento lo que direcciona el lugar de la MAI: “lo que pasó fue que yo revisé directamente la convocatoria en el sitio de internet, porque nos envían las convocatorias al correo institucional. La revisé e hice el contacto con el personal de la biblioteca” (Roque, DHCC, junio 2020). Este testimonio se refiere a una oportunidad de beca financiada por una biblioteca en Estados Unidos, mientras que el próximo es de un instituto alemán:

Yo estaba en tercer semestre del doctorado cuando me llegó un correo de la convocatoria de becas del Instituto Iberoamericano en Berlín y vi que el tema de ese año encajaba muy bien con mi investigación, pues era de transferencia de conocimiento a través de programas o proyectos educativos sociales o culturales. Se lo comenté a mi Directora de Tesis y me dijo: pues vamos a intentarlo, a ver qué pasa. Y pues finalmente sí me dieron la beca (Sara, DECIF, septiembre 2020).

Así, mientras algunos lograron elegir a donde ir y al investigador con quien deseaban trabajar, otros aprovecharon las oportunidades de becas y financiamiento para definir el destino sin tener vínculos previos. En la mayoría de los casos, hubo una conjunción entre el interés del

agente (la *illusio*) y las posibilidades objetivas que el campo les presentaba: becas, contactos, recursos. En otros casos, la definición del destino vino acompañada por las necesidades de la investigación.

Como se observó en la caracterización de los entrevistados, la mayoría fueron a destinos en Europa, con predominancia de moviidades a España, lo cual, en el caso de los primeros, se explica por la necesidad de revisión de los archivos de la época colonial que se encuentran en dicho país; mientras que para el caso de los segundos no hay una explicación clara, pero se puede establecer como hipótesis que se debe a una combinación entre buscar un acercamiento al campo científico europeo y las facilidades del idioma español. Al respecto, França y Padilla (2020) aseguran que las políticas científicas, junto con estrategias de las agencias de financiación de la investigación, los rankings y las revistas científicas internacionales, han legitimado el discurso consistente de que los centros del Norte Global producen conocimiento de excelencia. Así, la siguiente narrativa de Gonzalo hace eco a esta situación:

Cualquier universidad latinoamericana puede ser muy buena e incluso mucho mejor que [la IES inglesa donde hizo su MAI], pero en el papel nunca va a ser lo mismo tener un papel que diga que hiciste una estancia en [la IES inglesa donde hizo su MAI] que uno que diga que lo hiciste en [una universidad de América Latina]. No estoy demeritando a esas universidades ni el trabajo de mis colegas, lo que quiero decir es que en el mundo en el que nos movemos, todavía, presumidamente vale más el renombre de la institución que lo que se produzca dentro [...] me empezaron a invitar a muchos lugares por eso y obviamente yo aceptaba porque estaba en la lógica de generar una carrera académica, de hecho, todavía lo estoy porque creo que nunca se termina de estar en esa lógica. Por tanto, sí, hasta la fecha lo primero que se enuncia es en dónde hiciste la estancia, qué tipo de trabajos has hecho y quiénes son tus contactos. Yo creo que eso sigue pesando mucho en la academia mexicana (Gonzalo, DECIF, julio 2020).

El testimonio anterior expresa la noción de un juego (“generar una carrera académica”) que debe ser jugado de cierta manera (“nunca se termina de estar en esa lógica”) y el destino de una MAI hace parte de las estrategias para ello. Esto responde a lo que el campo en educación valora y a una *illusio* establecida donde, así como hay investigadores con cierto capital científico que los posiciona en el campo, también hay lugares (laboratorios de investigación, departamentos, institutos o universidades) que cuentan con un capital relacionado con su historia, renombre, investigadores que trabajan ahí, etc. que los hacen atractivos para un estudiante que quiere ganar también un cierto reconocimiento mediante una estancia en dichos espacios.

## Conclusiones

Tras el análisis realizado es posible destacar que las experiencias previas en el campo (docencia y/o investigación y/o gestión académica) denotan un cierto entendimiento de las reglas del juego, lo cual, junto con el gusto por viajar o la circulación previa en el extranjero donde se crean conexiones/contactos, se perciben como elementos a observar en la construcción de un *habitus* científico particular que conjunta la noción de lo que el campo pide (capital científico) y lo que los agentes deciden realizar: una MAI como apuesta de formación e internacionalización.

Las decisiones más importantes que se tienen que tomar, previas a una MAI, son la temporalidad (el momento y la duración) y el destino. Este último se define mayoritariamente por las exigencias de la tesis o por los contactos en el extranjero (propios o del director de tesis: redes), pero cuando no se cuenta con ninguno de estos elementos es vital la proactividad del estudiante para aprovechar las oportunidades de becas de organismos extranjeros que obligan a la MAI en el país financiador. Es decir que, frente a la escasez de capital social, el sujeto pone a prueba estrategias que el campo le permite.

La gestión previa de una MAI implica varias acciones y trámites entre los que destacan: la negociación con el director de tesis, la comunicación con la IES de destino y el investigador anfitrión, la organización financiera en función de la beca obtenida y las condiciones de esta. Todos estos son ejemplos de las condiciones impuestas por la estructura del campo que el agente va descubriendo conforme decide llevar a cabo una apuesta para ganar posiciones en el mismo. La interacción con diferentes actores durante este proceso es parte de la formación de un *habitus* científico que le permitirá enfrentar futuras “luchas” de mejor manera.

Además, existen otros actores que, aunque no siempre tienen un papel principal en la gestión de una MAI, su apoyo e involucramiento suele determinar la facilidad o dificultad del proceso previo a la salida. Entre estos, se destaca el papel del coordinador del programa académico, cuya orientación hacia la internacionalización determina el nivel de impulso a las movidades entre los estudiantes; la experiencia y capacitación de las y los asistentes de los programas, pues su nivel de conocimiento sobre los trámites de MAI es importante para encaminar las estancias de los estudiantes; la profesionalización del personal en las oficinas de internacionalización de las IES, pues de ello depende la capacidad de apoyo en los procedimientos de planeación e, inclusive, el acceso a recursos económicos adicionales para la salida de los estudiantes; las recomendaciones de colegas que ya hicieron movidades, pues muchas veces ellos motivan la salida de otros/as y los/as orientan conforme a su experiencia en aspectos cruciales; y, finalmente, la familia de los estudiantes, pues además de ser el apoyo emocional necesario para una decisión de este tipo son, como consta en algunas narrativas, quienes solventan financieramente parte de los costos de la MAI frente a la insuficiencia de las becas.

Así se confirma que el momento previo a la MAI es aquel en el que se sientan las bases para emprender una importante experiencia y que, tanto las características de los estudiantes como sus acciones, decisiones, gestiones y to-



dos los factores contextuales que se involucran, juegan un papel determinante para construir la apuesta científica que la MAI simboliza.

## REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, P. El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, n. 1, v. 2, p. 129-160, 1994. Disponível em <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317> Acesso em 14 mar. 2023.
- BOURDIEU, P. *El oficio de científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.
- DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-PO-LAK, E. *Internationalization of higher education*. Study. Bruselas: European Parliament Committee on Culture and Education, 2015.
- FRANÇA, T.; PADILLA, B. Movilidad académica de latinoamericanos hacia Europa: reproduciendo los patrones de la migración sur-norte. In: SASSONE, S. *Diversidad, migraciones y participación ciudadana*. Identidades y relaciones interculturales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IMHICIHU - Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas, 2020, p. 181-204.
- JIMÉNEZ ZUNINO, C. Capital internacional en las movilidades externas de la UNC. *Revista de Estudios Internacionales*, [S.l.], n. 2, v. 2, p.186-211, 2020. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/32634>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- KNIGHT, J. Higher education internationalization: Concepts, rationales, and frameworks. *Revista REDALINT*. Universidad, Internacionalización e Integración Regional, [S.l.], n. 1, v.1, p. 65-88, 2021. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3090>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- MERRIAM, S.; TISDELL, E. *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 2016.
- MORENO, M. V. Tres niveles de análisis sobre la movilidad académica de argentinos hacia Estados Unidos. *Estudios Sociológicos*, n. 38, v. 113, p. 497-531, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24201/ES.2020V38N113.1786>
- MURPHY-LEJEUNE, E. *Student Mobility and Narrative in Europe*. The new strangers. New Fetter Lane, London: Routledge, 2002.
- PASSARINI, J.; ZUCARELLI, V.; SILBA OLIVA, M.; SÁNCHEZ, E.; DE LEÓN, F.; OJEDA, N.; THEILER, J. Evaluación de la movilidad académica: opinión de participantes de los programas Escala y Marca. *Integración y Conocimiento*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 41-53, 2019. Disponível em <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25014> Acesso em 20 abr. 2023.
- PEDONE, C.; ALFARO, Y. La migración cualificada en América Latina: una revisión de los abordajes teóricos metodológicos y sus desafíos. *Periplos*, [S.l.], n. 2, v. 1, p. 3-18, 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/21223](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/21223). Acesso em: 31 ago. 2022.
- QUIROZ-SCHULZ, L.A. *Cruzar fronteras para impulsar carreras: movilidad académica internacional y construcción de capital científico*. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Gestão da Educação Superior) - Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, México 2022.
- SAUTIER, M. Move or perish? Sticky mobilities in the Swiss academic context. *Higher Education*, [S.l.], n. 82, [S.v.]. p. 799-822, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00722-7>
- SCHÄFER, G. Accumulation of mobility capital over the life course of mobile doctoral candidates. *Applied Mobilities*, [S.l.], [S. n.], p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/23800127.2020.1716452>
- SOUTO-OTERO, M., HISMAN, J., BEERKENS, M., DE WIT, H., & VUJIC, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, n. 42, v. 2, p. 70-77, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12466696>
- SUASNÁBAR, C. La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, n. 18, v. 2, p. 1281-1304, 2013. Disponível em [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000400012&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000400012&script=sci_abstract) Acesso em 2 fev. 2023.

Recebido em: 16/09/2023  
Aprovado em: 11/01/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “INTERNACIONALIZAÇÃO” NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROXIMIDADE DO OBJETO E CONSTRUÇÃO SOCIAL

*Mateus Santos Souza\**

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-5174-9407>

*Natanael Reis Bomfim\*\**

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-002-5122-9820>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar como o pensamento do sujeito sobre o objeto social representado – “internacionalização”<sup>1</sup> – pode contribuir para o fortalecimento desta política na Educação Superior. No estudo, utilizamos a abordagem qualitativa fundada na Teoria e no Método das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001; Abric, 2000; Sá, 1998; Vergès, 1994). A amostragem não probabilística contou com a participação de gestores e docentes que atuam em uma Instituição de Ensino Superior, do Estado da Bahia (IES-Ba), totalizando 20 sujeitos que foram informantes em potencial. Para a coleta de dados, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que as representações sociais desses sujeitos, sobre “internacionalização” na Educação Superior, se constroem em um processo de ancoragem em seus saberes, cuja mobilidade acadêmica é desencadeada pela cooperação e pelos convênios que podem contribuir com a produção e difusão do conhecimento globalizado.

**Palavras-Chave:** Internacionalização da Educação Superior, Políticas Educacionais, Representações Sociais.

## ABSTRACT

### SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT “INTERNATIONALIZATION”

\* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). E-mail: [teutato1@gmail.com](mailto:teutato1@gmail.com)

\*\* Pós-Doutor em Estudos Juvenis (Universidade Aberta de Portugal); Pós-Doutor em Educação e Turismo pela Universidade Sorbonne/Paris 1. PhD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal (UQAM). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB). E-mail: [nrbomfim@uneb.br](mailto:nrbomfim@uneb.br)

1 Optamos em utilizar aspas na palavra a fim de marcar o termo como o objeto socialmente representado e distingui-lo de outro dentro do texto

## IN HIGHER EDUCATION: PROXIMITY TO THE OBJECT AND SOCIAL CONSTRUCTION

This article aims to analyze how the subject's thinking about the represented social object – “internationalization” – can contribute to strengthening this policy in Higher Education. In the study we used the qualitative approach based on the Theory and Method of Social representations (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001; Abric, 2000; Sá, 1998; Vergès, 1994). The non-probabilistic sampling included the participation of managers and teachers who work at a Higher Education Institution in the State of Bahia, totaling 20 subjects who were potential informants. To collect data, we used the Free Word Association Technique (FWAT) and semi-structured interviews. The results indicate that the social representations of these subjects, regarding “internationalization” in Higher Education, are built in a process anchored in their knowledge, where academic mobility is triggered by cooperation and agreements that, in turn, can contribute to the production and dissemination of globalized knowledge.

**Keywords:** Internationalization of Higher Education, Educational Policies, Social Representations.

## RESUMEN

### REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA “INTERNACIONALIZACIÓN” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROXIMIDAD AL OBJETO Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el pensamiento del sujeto sobre el objeto social representado – “internacionalización” – puede contribuir al fortalecimiento de esta política en la Educación Superior. En el estudio utilizamos el enfoque cualitativo basado en la Teoría y Método de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001; Abric, 2000; Sá, 1998; Vergès, 1994). El muestreo no probabilístico contó con la participación de directivos y docentes que actúan en una Institución de Educación Superior del Estado de Bahía, totalizando 20 sujetos que fueron potenciales informantes. Para la recolección de datos se utilizó la Técnica de Asociación de Palabras Libres (TALP) y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que las representaciones sociales de estos sujetos, respecto de la “internacionalización” en la Educación Superior, se construyen en un proceso anclado en sus saberes, donde la movilidad académica es gatillada por cooperación y acuerdos que, a su vez, pueden contribuir a la producción y difusión. del conocimiento globalizado.

**Palabras clave:** Internacionalización de la Educación Superior, Políticas Educativas, Representaciones Sociales.

## 1. Introdução<sup>2</sup>

Na contemporaneidade, o interesse dos pesquisadores da área da Educação pela abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS)

vem se acentuando cada vez mais. Segundo Alves-Mazotti (2008), os estudos mencionados demonstram que cada grupo e cada segmento sociocultural apresenta seu sistema de repre-

<sup>2</sup> Texto revisado e normalizado pela revisora Thaciely Nunes

representações sobre os diferentes aspectos de sua vida. Assim, as representações sociais se constituem como um grande campo de investigação em diferentes abordagens nas Ciências Sociais e Humanas e têm se mostrado um instrumento analítico (teórico e metodológico) para uma nova ordem de aproximação das questões consideradas. Por essas ideias, afirmamos que valorizar o sentido que os sujeitos atribuem ao objeto social, como fenômeno do processo educacional no seu espaço de vida, é uma condição essencial para que eles aprendam e compreendam a essência da complexidade e da utilidade do pensamento e ação.

Nesse contexto, temos como objetivo analisar o constructo das representações sociais, frente à política de internacionalização da educação superior<sup>3</sup>. Para Jodelet (2001, p.22), as representações sociais são consideradas como “um saber prático”, um “sistema de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais”. Mais que um novo modismo, está em questão, nesse estudo, o esforço para, a partir do fenômeno psicossocial na educação superior, explicar o processo que articula o discurso do sujeito coletivo, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que o faz e circunscreve em espaços e tempos precisos. Revestido de sentidos e significados e passível socialmente de construção e representação, podemos afirmar que a “internacionalização” da educação superior é considerada como um fenômeno psicossocial. Nesse sentido, conforme Moscovici (2003) preconiza, busca-se apreender significados nas falas dos sujeitos, emolduradas pelo contexto no qual estas se emergem.

De acordo com a Teoria das Representações Sociais, as origens do pensamento social dependem das relações entre os grupos. Lefevre & Lefevre (2014) defendem que as representações sociais, enquanto conhecimento do senso

comum, estão sempre presentes em opiniões, manifestações, posicionamentos ou postura de um sujeito em sua vida cotidiana. Nesta linha argumentativa, essa teoria enfatiza e simboliza atos e situações cujo uso se torna comum e, portanto, uma modalidade particular do conhecimento, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Assim, as representações sociais tanto falam quanto mostram e, também, comunicam e exprimem.

Stalliveri (2017) dialoga com os argumentos postos quando afirma que a internacionalização é um fenômeno, não é uma opção, o qual as instituições devem aprender a lidar. Nesse entendimento, o objeto representado - “internacionalização” - se transversaliza nos processos de ancoragem e objetivação, pela passagem de fenômeno psicossocial para fenômeno educacional como um objeto social revestido de opiniões (eu penso), de saberes (eu sei) e de crenças (eu acredito), (Sá, 1998). Assim, conhecer o pensamento social dos gestores e docentes de uma universidade sobre a política de internacionalização da educação superior implica explicar os processos que fazem com que o conhecimento do senso comum possa ser socialmente estabelecido como realidade operativa.

A política de internacionalização na/da educação superior se constitui como um grande desafio para as universidades brasileiras. Segundo Capes (2017), a inserção da universidade brasileira no cenário internacional extrapola a sua pauta de compromissos, exigindo um trabalho contínuo para superar os desafios que lhes são impostos. A universidade tem que contribuir para a implementação de políticas públicas de educação e de desenvolvimento humano, científico e tecnológico, por meio da oferta e do compromisso com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, a inovação tecnológica e a interação social, com abrangência nacional e internacional. Para se inserir neste contexto, é fundamental o estabelecimento de uma cultura e de políticas para institucionalizar essas interlocuções.

3 Pesquisa realizada no mestrado do Programa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, cujo projeto aprovado sob o parecer 3.672.734 e o número de CAAE 17312819.6.0000.0057.

Nesta perspectiva, buscamos conhecer não só elementos constitutivos das representações sociais sobre “internacionalização”, mas, sobretudo como eles se encontram organizados e estruturados, entre um grupo de gestores e docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado da Bahia.

A respeito dessas considerações, duas questões guiam a nossa pesquisa: quais as Representações Sociais construídas sobre “internacionalização”, por gestores e docentes da IES? Como essas imagens, advindas dessas Representações, podem contribuir com o processo de construção de uma política de internacionalização institucionalizada? Para tal, elaboramos os seguintes objetivos específicos: apreender as Representações sociais sobre internacionalização construídas por gestores e docentes da IES do Estado da Bahia; desvelar pistas que contribuam com o processo de construção de uma política de internacionalização institucionalizada.

## 2. Identidade estratégica e a internacionalização da Educação Superior na IES do Estado da Bahia

A internacionalização do ensino superior tornou-se um elemento estratégico no desenvolvimento das IES contemporâneas. A iniciativa é impulsionada por agências e organizações de ensino superior que colaboram por meio de programas e serviços dedicados a este fim. Com muita frequência, vem contribuindo para relações entre os países, ou seja, há novas razões, novas oportunidades e novos benefícios e riscos vinculados ao papel e à contribuição do ensino superior e da pesquisa para as relações internacionais (Kinght, 2020).

No intuito de situar nosso objeto de estudo – “internacionalização” na/da educação superior –, colocamos em cena uma instituição de ensino superior situada no nordeste do Brasil, mais precisamente no estado da Bahia.

Uma instituição pública de ensino superior do Estado, tem a sua origem a partir da Lei 5.540/68, que determina a fusão da Federação de Escolas Superiores em Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), autarquia mantida pelo Estado. A IES do estado da Bahia recebe o status de universidade em 01 de junho de 1983, tendo que incorporar novos campi ou unidades que viessem a ser implantados ou instituídos pelo poder público (Fialho, 2005), sendo legalmente reconhecida e autorizada pelas leis e pelos decretos da época.

De estrutura multicampi, com a finalidade de implantar o ensino superior no interior da Bahia, a IES do estado da Bahia está presente por meio de 29 Departamentos em todas as regiões geográficas do Estado, estabelecidos em 24 cidades, atendendo, também, aos 15 Territórios de Identidade. Atualmente, essa IES do estado da Bahia consolida-se como uma universidade multicampi e multirregional, comprometida com a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber: As suas primeiras ações de internacionalização ocorrem mediante a celebração de acordos de cooperação com a Universidade do Canadá, Universidade de Paris e universidades da América Latina, com o objetivo de qualificar os docentes da área de educação. Essa, particularmente, possibilitou a mobilidade do corpo docente para cursar mestrado e gerou outros acordos com universidades da Comunidade Europeia, Estados Unidos e Japão.

Nos anos noventa, foi instituída a Assessoria de Relações Internacionais (ASSESSI), com a finalidade de assessorar o Reitor nas atividades internacionais e na criação dos Núcleos de Idiomas que, regimentalmente, tinham a finalidade de estabelecer ou ampliar as relações com os países por estes representados. As ações de internacionalização eram concentradas em Salvador, ampliou-se os acordos de cooperação e a oferta de cursos de extensão em parceria com o Canadá: Núcleo de Estudos Canadenses (NEC), com cursos de inglês e francês; com a

Itália, com intercâmbios e cursos de italiano; cursos de espanhol e japonês.

Por três décadas, de 1983 a 2013, a IES do estado da Bahia apresentava apenas uma abordagem de internacionalização, com ênfase em atividades (Knight, 2004) geralmente isoladas, pontuais, a exemplo de: cooperação internacional; mobilidade e intercâmbio de estudantes; recepção de comitivas e a assessoria da reitoria, característica que, por sua vez, não conseguiria instituir uma cultura e política de internacionalização na perspectiva acadêmica.

A partir de 2014, com a Resolução nº 1027/2014. D.O. 02/04/2014 e do projeto da nova Gestão universitária “por uma IES do estado da Bahia Democrática e de Qualidade”, nasce a Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERI), com o objetivo de modernizar e colocar a IES do estado da Bahia num patamar de visibilidade nacional e internacional, consolidando-se num espaço de promoção para a difusão e socialização do conhecimento.

De acordo a estrutura organizacional, a SERI, vinculada à Reitoria, exerce a função de assessoria, consultoria e prestação de serviços especializados voltados para a gestão da internacionalização de forma colegiada, baseada na qualidade do clima organizacional, no diálogo, no respeito e na construção de boas relações, conforme plano e procedimentos para melhorar o desempenho e os resultados das ações propostas.

Em 2014, para a implantação da SERI, demandou a elaboração e a aprovação do seu projeto numa perspectiva ampla e processual da internacionalização. Para este projeto, a gestão está organizada em 05 (cinco) linhas de ação: 1. Mobilidade e Intercâmbio Discente. 2. Mobilidade e Intercâmbio de Servidores – Docentes, Técnicos, Analistas e Pesquisadores; 3. Fomento e Apoio à internacionalização; 4. Ensino de Idiomas e, 5. Rede Internacional dos docentes e pesquisadores da IES do estado da Bahia. Essas linhas foram desdobradas em ações para execução previstas no Plano de Ações Prioritárias (PAP) para serem desenvol-

vidas com suas respectivas atividades e coordenações. Previu também a instituição de um comitê por Região ou Departamento. Tomando como base o seu projeto de implantação, a SERI vem buscando atender à sua dimensão multicampi, numa perspectiva intercultural, participativa e colaborativa, considerando que o seu desenvolvimento e a necessidade de aprimoramento da infraestrutura para gestão do processo de internacionalização incluem planejamento, execução, comunicação, divulgação, acompanhamento e avaliação de suas ações e a formulação e divulgação de procedimentos e fluxos operacionais para o conhecimento e alinhamento dos processos em todos os segmentos e níveis de ensino na IES do estado da Bahia, abrangendo a pesquisa e as atividades de serviços à comunidade interna e externa.

A configuração do departamento de Relações Internacionais como uma secretaria especial com status de agência executiva reflete uma compreensão da internacionalização como uma estratégia de desenvolvimento institucional. Os princípios orientadores indicam a preocupação de garantir que a dimensão internacional permeie todos os setores da instituição, considerando suas características regionais. Isso é feito com o intuito de democratizar a participação da comunidade acadêmica, considerando a situação socioeconômica do público envolvido.

Nesse sentido, a IES coaduna com a portaria de número 220, de 3 de novembro de 2017, que trata do Programa Institucional de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior e dos Institutos de Pesquisa do Brasil (CAPES/PrInt), que tem o propósito de estimular a execução e o fortalecimento de estratégias de internacionalização institucional. O programa promove a criação de redes internacionais de pesquisa voltadas para aprimorar a qualidade da produção acadêmica relacionada aos estudos de pós-graduação (CAPES, 2017), tendo a atuação da Capes para expandir as iniciativas de suporte à internacionalização na pós-graduação, ao mesmo tempo que facilita a mobilidade tanto de docentes quanto de discentes.



A partir do pressuposto, o tema não é somente mobilidade, é preciso discorrer sobre outras formas possíveis de internacionalizar uma instituição (Morosini, 2020). Para isso, é necessário pensar na internacionalização integral, ou abrangente, como introduzido por Hudzik (SENATOR [...], 2020), a qual conceitua como um compromisso, por meio de ações para infundir perspectivas internacionais e comparativas a partir do ensino, da pesquisa e da extensão na educação superior (Kinght, 2020). Outra forma mais recente é a internacionalização do currículo (IoC) que incorpora dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo (Leask, 2015). Outro aspecto é a internacionalização em casa (IaH), principalmente no currículo formal e informal, no ambiente de aprendizagem doméstico. Estas diferentes formas nos desafiam a pensar na construção de outras e, inclusive, a complementar as já existentes.

Assim, cabe a nós, desvelar o pensamento social sobre este fenômeno em construção na atualidade.

É essencial considerar que as políticas de internacionalização não se desenvolvem de maneira uniforme em todos os territórios nacionais. As disparidades geográficas, historicamente estabelecidas, têm representado um obstáculo à competição de projetos em certas regiões e áreas do conhecimento, especialmente no que diz respeito à promoção internacional proporcionada por editais de livre concorrência. A região Nordeste exemplifica essa realidade, apresentando um sistema de pós-graduação mais recente em comparação a outras regiões e demonstrando um esforço notável para se consolidar em campos específicos, como a educação. Assim, a região Nordeste emerge como uma parte vulnerável desse cenário.

### 3. Teoria e método das representações sociais como trilha da investigação

A escolha pela Teoria e pelo Método das Re-

presentações Sociais se fundamenta, pois, os fenômenos de representações sociais estão “espalhados por aí”: na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1988). Logo, faz-se necessário identificar os seus conteúdos para, em seguida, buscar compreender a sua possível aplicabilidade (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001), particularmente no campo da educação, como processos formativos que são traduzidos em atos educativos pelo multifacetado processo de comunicação (Berlo, 1999).

Nesse sentido, como o fenômeno psicossocial da “internacionalização” é recente na IES do estado da Bahia, entendemos que, a partir de como os gestores e docentes sentem, pensam e agem sobre esse objeto socialmente representado, é possível interpretar acontecimentos e elaborar teorias sobre uma política de internacionalização. Logo, as representações sociais, como um conjunto organizado de conhecimento, podem ser descritas como um conjunto de elementos (informação, opiniões, crenças, etc.) entre os quais os indivíduos estabelecem relacionamentos. Nesta perspectiva, as representações sociais são estruturas cognitivas e, por serem sociais, são compartilhadas (Moscovici, 2003).

Jodelet (2001, p. 25) pontua que “[...] ao tornar a TRS mais heurística para a prática social e para pesquisa”, ocorre uma maior aproximação do objeto de pesquisa e do sujeito que a ele está relacionado. Dessa forma, as representações sociais, na teoria moscoviciano, estão mais próximas dos seus contextos originais de constituição e estão muito mais veiculadas ao cotidiano das pessoas. Essa autora define que as representações sociais são formas de conhecimento prático, que se inserem mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Segundo ela, tal privilégio já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que abordam o conhecimento como saber formalizado. Já os estudos em representações

sociais focalizam um saber gerado com base na comunicação da vida cotidiana, que apresenta uma finalidade também prática empenhada em orientar posturas e comportamentos em situações sociais.

#### 4. Abordagens e processos que orientam a apreensão do objeto socialmente representado

Das três abordagens da Teoria das representações sociais: sociogênese, estrutural e societal, nesse estudo, abordaremos as duas primeiras. A fundante, proposta por Moscovici (2003) e comumente conhecida como sociogenética e difundida por Jodelet (2001), descreve a gênese do desenvolvimento das representações sociais, em que sempre coincide com o surgimento de uma situação inovadora, um fenômeno desconhecido ou um evento incomum. Esse novo fenômeno implica que a informação sobre ele é limitada, incompleta e amplamente dispersa nos diferentes grupos sociais implicados pelo surgimento desse objeto<sup>4</sup>. Esse, por sua vez, desperta ansiedade, atenção ou perturba o curso normal das coisas. Portanto, motiva uma intensa atividade cognitiva que objetiva compreendê-lo, controlá-lo e, até mesmo, defendê-lo<sup>5</sup> e provoca uma multiplicidade de debates e de comunicação interpessoal e midiática. Desta forma, o compartilhamento de informações, as crenças, hipóteses ou especulações, acerca da internacionalização na/da IES do estado da Bahia como um evento recente, pode levar os grupos sociais majoritários de gestores e docentes ao consenso emergente, pois eles processam informações sobre o objeto em questão, com foco em um aspecto particular de acordo com as expectativas ou política de grupo<sup>6</sup>.

O desenvolvimento gradual de uma representação, que é realizada espontaneamente, baseia-se, portanto, em três ordens de fenô-

menos: a dispersão da informação, o foco e a pressão na inferência.

Essa abordagem se complementa pela abordagem estrutural que busca o conteúdo das RS pela sua organização e hierarquia. Primeiro, porque fornece aos pesquisadores uma estrutura conceitual para estudar representações estabilizadas em vez de representações em formação. Abric (2000) se concentra mais no conteúdo das representações, na sua organização e na dinâmica. Eles propõem uma abordagem chamada Teoria do Núcleo Central (TNC) que contribui, em grande parte, para esclarecer a lógica sociocognitiva que sustenta a organização geral das representações sociais. A base da teoria do núcleo central considera que, no conjunto de elementos cognitivos que compõem a representação, alguns desempenharão um papel diferente dos outros. Esses elementos, do núcleo central, intermediários e periféricos estruturam e organizam uma Representação social. Essa estrutura, organizada e hierarquizada, gera um campo representacional que adquire um significado e um valor específico para os indivíduos. O sistema central estrutura os elementos cognitivos relativos ao objeto e é o fruto dos determinismos históricos, simbólicos e sociais particulares aos quais os diferentes grupos sociais estão sujeitos. Os elementos intermediários e periféricos permitem o funcionamento da representação como uma grade de decodificação para situações sociais encontradas pelos indivíduos, considerando que o núcleo central pode ser entendido como a parte abstrata da representação.

Nesta perspectiva, as representações sociais construídas sobre “internacionalização” não são mais simples universo de opiniões, mas sim universos estruturados sobre o conteúdo. Por outro lado, a abordagem estrutural fornece um quadro de análise que capta a interação entre o funcionamento individual e os contextos sociais em que o indivíduo evolui. Por fim, por propor conceitos formalizados, a abordagem estrutural possibilitará a formulação de hipóteses sobre a adaptação sociocognitiva dos atores

4 O que Moscovici chama de dispersão da informação.

5 Agora denominado como fenômeno de pressão na inferência.

6 Surgimento da imagem ou foco.

sociais frente às mudanças em seu ambiente. E tudo isso pode nos permitir entender como os gestores e docentes têm se comportado frente ao processo de construção de uma política de internacionalização na IES do estado da Bahia.

Por sua condição histórica, nossa escolha principal reside em olhar as representações sociais pela lente dos conceitos principais baseado na grande Teoria das Representações Sociais e, complementada, pela abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central.

As abordagens citadas se inserem no pano de fundo de dois processos principais, definidos por Moscovici (1978): ancoragem e objetivação, em que a primeira completa o processo da segunda. A ancoragem é concebida como e onde o novo objeto encontrará seu lugar no sistema pré-existente de pensamento de indivíduos e grupos, o novo objeto será assimilado a uma categoria já conhecida e familiar. Ao mesmo tempo, ele irá juntar-se a uma rede de significado a partir da qual o objeto será avaliado. A hierarquia de valores específicos para os diferentes grupos constituirá uma rede de significado a partir da qual o objeto será localizado avaliado. Analisar esse processo, pelo pensamento social dos gestores e docentes, pode nos permitir entender a estrutura cognitiva dos elementos hierarquizados sobre a internacionalização e explicar o processo de construção desse objeto socialmente representado.

Pela objetivação, maneira pela qual o novo objeto é rapidamente simplificado, imaginado e esquematizado, foi possível desvelar as diversas facetas do objeto socialmente contextualizado pelos gestores e docentes. Significa dizer que os elementos foram classificados de acordo com critérios culturais (todos os grupos não têm acesso igual às informações relativas ao objeto) e critérios normativos (reteve apenas o que é consistente com o sistema de valores do grupo). Esses elementos selecionados formarão o que Moscovici (1978) chama de núcleo figurativo, isto é, um conjunto imagético e coerente que reproduz o objeto de maneira concreta e seletiva. Ao penetrar no

meio social das comunicações, generalizando-se coletivamente, essa esquematização do objeto substitui a própria realidade do objeto e torna-se “naturalizado”. A representação é, então, constituída e assume o status de evidência. Por esse processo, entendemos, teoricamente, que diferentes imagens serão construídas pelos sujeitos desses grupos sociais e podem nos permitir apreender pistas interessantes para contribuição de uma política de internacionalização na IES do estado da Bahia.

## 5. Trilha metodológica da investigação

Buscamos especificar nossa trilha metodológica para apreensão das representações sociais, sobre “internacionalização” e como o seu desvelar possibilita apresentar pistas teóricas para o processo da política de internacionalização institucionalizada na/da IES do estado da Bahia.

Nos estudos envolvendo o pensamento do senso comum a respeito de objetos sociais, muito se tem discutido a respeito das abordagens metodológicas mais coerentes. O método escolhido pode fazer emergir ou imergir a complexidade de um objeto social, isto porque, além das características dos participantes, a forma de pesquisar também interfere no resultado obtido (Sá, 1998). Assim, essa pesquisa é do tipo qualiquantitativa, pois utilizamos métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, diante da complexidade dos processos humanos. É também de natureza exploratória pois, após a revisão de literatura, verificamos que são raros os estudos sobre internacionalização na educação superior que aportem essa abordagem.

No que diz respeito aos sujeitos participantes, entendemos a dificuldade em estabelecer critérios de homogeneidade para a seleção dos participantes, como aqueles das amostras estatísticas. Nesse sentido, buscamos uma amostragem teórica, que é formada por aqueles informantes em potencial e que aceitem participar espontaneamente do estudo. Nesse

sentido, o estudo empírico foi feito junto aos gestores (pró-reitores, secretário de relações internacionais e coordenadores de programas de pós-graduação) e docentes que atuam nos programas de pós-graduação.

A amostra final se constituiu: 1 (um) pró-reitor/a de Pesquisa e Pós-Graduação, 1 (um) pró-reitor/a de graduação, 1 (um) pró-reitor/a de assistência estudantil, 1 (um) pró-reitor/a de extensão, 1 (um) pró-reitor/a de ações afirmativas, 1 (um) secretário de Relações Internacionais e 14 (quatorze) coordenadores dos Programas de Pós-Graduação espalhados pelos diversos Campi, totalizando 20 sujeitos participantes. A adoção de siglas foi de extrema necessidade para, parcialmente, manter o anonimato do entrevistado. Assim, utilizamos PR (pró-reitor), CG (coordenadores de programas de graduação) e CPG (coordenadores de programa de pós-graduação). Vale salientar que o projeto desta pesquisa que resultou no presente artigo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da IES do estado da Bahia, via Plataforma Brasil, e foi aprovado sob o parecer 3.672.734 (Comitê, 2019) e o número de CAAE 17312819.6.0000.0057.

## 6. Instrumentos de colheita dos dados<sup>7</sup>

O processo de elaboração dos instrumentos para coleta de dados e, posteriormente, sua análise, exigiram alguns critérios específicos para pesquisas dessa natureza, como recomenda Sá (1998). Todo o processo precisa ser elaborado baseando-se na Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central. Além do questionário para o acesso às evocações livres (TALP), foi fundamental a realização de entrevistas semidirigidas, que “constitui ainda, atual-

<sup>7</sup> Os pesquisadores da teoria das representações sociais utilizam o termo “colheita de dados” para descrever o processo de coleta de informações, enfatizando a abordagem ativa e participativa na obtenção de dados sobre representações sociais. Essa expressão destaca a ideia de que os pesquisadores estão ativamente reunindo informações, assim como se colhe algo de um campo.

mente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações” (Abric, 2000).

O Questionário – Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP foi utilizado como primeiro instrumento de colheita de dados. Segundo Sá (1998), as primeiras associações são mais espontâneas, enquanto as posteriores são mais racionais. Por isso, fizemos a opção pela utilização desse instrumento para reunir as informações. As evocações foram submetidas ao *software EVOC*, para identificação do núcleo central e dos elementos periféricos que constituem as representações sociais.

Para a segunda etapa da colheita de dados, fundamentada na referência e na natureza qualitativa da investigação, utilizamos a entrevista. As questões foram elaboradas atendendo aos objetivos do estudo e às informações relevantes localizadas em referências que tratam do tema. A entrevista semiestruturada pretendeu dar liberdade aos sujeitos participantes para expressarem seus conhecimentos e perspectivas. Por meio da entrevista, torna-se possível acessar os informes contidos na fala dos atores sociais e, quando associada a métodos adequados de análise, permite o acesso aos sentidos e significados de tais informes, revelando importantes aspectos da subjetividade desses atores e de seus contextos de inserção e atuação. É interessante mencionar que a utilização da associação livre de palavras, questionários, entrevistas são instrumentos muito significativos e consistentes nos estudos sobre as representações sociais no âmbito educacional, como podemos observar nas pesquisas desenvolvidas pelos grupos de estudos brasileiros em representações sociais (CIERS-FCC; GEPPE(RS)-UNEB; GIPRES-UNEB; NEARS-PUC/SP; GIERSE-UFPE; RESFORD-UFRN) e também em pesquisas realizadas por, Alves-Mazzotti (2008), Garrido (2020), Crusoé (2004), Ornellas (2019).

### 6.1 Procedimentos para Colheita e Análise dos dados

Os procedimentos para colheita de dados ocorreram, em um primeiro momento, contatando

participantes da pesquisa, por meio de carta de apresentação via meio eletrônico. Após confirmação para a pesquisa, verificamos qual era o momento oportuno para realizar a aplicação dos instrumentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi preenchido e assinado individualmente pelos sujeitos participantes, assim como o Questionário TALP.

O questionário TALP nos forneceu a frequência e hierarquização. Assim, partimos de um termo indutor, palavra-estímulo, a fim de estabelecer associações livres. Dessa forma, solicitamos aos participantes que registrassem cinco expressões que lhes venham imediatamente à mente ao ouvirem o termo “internacionalização da educação superior” e, em seguida, foi solicitado que eles enumerassem de um a cinco, sendo 1- a mais importante de todas; 2- extremamente importante; 3- muito importante; 4- importante e 5- a menos importante, a fim de apreender a hierarquização e as palavras candidatas ao núcleo central das RS, de acordo com as orientações metodológicas de Vergès (1992), no que diz respeito a uma das variantes do método hierarquização de itens.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semidirigidas individuais com os 20 sujeitos participantes da pesquisa, em contextos profissionais, gravadas com a sua autorização. Os arquivos de áudio foram transcritos e transformados em arquivos do *Word* e o roteiro para a entrevista foi composto em duas partes que contemplam dois blocos e quatro questões: o primeiro bloco, com duas questões, buscou entender a natureza do pensamento social por meio dos processos de ancoragem e objetivação das representações sociais construídas sobre “internacionalização”. O segundo bloco, com duas questões, objetivou identificar as práticas sociais exercidas a partir do pensamento social construído sobre “internacionalização”.

Os métodos utilizados para coletar os dados são referenciados como os mais adequados quando a teoria utilizada para investigar as representações sociais é do núcleo central (Sá, 1998).

As evocações advindas destes instrumentos constituíram um arcabouço de respostas e um *corpus* para análise. Assim, obtivemos um total de 20 (vinte) amostras realizadas pelos gestores e docentes da IES do estado da Bahia, cada qual com as cinco palavras indicadas hierarquicamente. Desta forma, utilizamos o método de tratamento de dados proposto por Vergés (1992) que combina a frequência de evocação das palavras com a ordem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa, a fim de se efetuar o levantamento dos elementos do núcleo central e do sistema periférico. Para tanto, as seguintes etapas foram obedecidas (Abric, 2000): categorização de palavras/expressões; cálculo da frequência das categorias e cálculo da Ordem Média de Evocação (OME). Dessa forma, após a categorização das palavras evocadas, realizamos, de cada uma das categorias semânticas aptas à análise, o cálculo a seguir:

$$OME = \frac{(f1 * 1) + (f2 * 2) + (f3 * 3) + (f4 * 4) + (f5 * 5)}{\Sigma f}$$

Vale discriminar:

OME = Ordem Média de Evocação

$f1 * 1$  = número de evocações para determinada hierarquia vezes a hierarquia, ou grau de importância atribuído ao termo evocado e assim sucessivamente até a quantidade de hierarquia considerada;

$\Sigma f$  = somatório da frequência total para determinado termo, considerando-se todas as hierarquias.

Para as entrevistas, propomos um exercício descritivo-interpretativo com o intuito de possibilitar ao leitor visualizar, claramente, o campo da pesquisa. Para tal, utilizamos a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), desenvolvido no fim dos anos de 1990 por Lefevre & Lefevre (2012), a partir da TRS, que objetiva realizar pesquisas sociais de enfoque qualitativo. Essa análise nos possibilitou recuperar e descrever empiricamente o que as coletividades da IES do estado da Bahia produzem enquanto representações sociais sobre a “internacionalização”.



Assim, alinhada com a análise estrutural e hierarquizada dos elementos cognitivos das representações sociais, o DSC foi estruturado e analisado por quatro operadores: Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragens (ACS) e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), propriamente dito. De posse das entrevistas registradas e transcritas, buscamos identificar as Expressões Chave – segmentos contínuos ou descontínuos de transcrições literais de cada de cada resposta a uma pergunta de questionário, por constituírem os principais conteúdos das respostas, suas representações subjacentes, sempre em conformidade com a cultura e singularidade de cada sujeito. Em seguida, classificamos as IC e/ou as ACSs, agrupando os trechos semelhantes ou complementares em categorias de IC e ou ACS, que foram identificadas por um código (por exemplo, letras) e por uma expressão linguística (nome ou frase) que sintetize seu sentido a fim de encontrar uma ou mais de uma Ideia Central ou Ancoragem. Por fim, os extratos de diferentes opiniões individuais foram analisados às aproximações e aos distanciamentos no conjunto do discurso representativo do pensamento grupal.

## 7. As representações sociais sobre “internacionalização” na Educação Superior na IES do Estado da Bahia

As apresentações dos dados coletados foram dispostas por intersecções entre as análises dos quadrantes (núcleo central e sistema periférico), resultantes das evocações, análise de conteúdo das evocações, das entrevistas, e, ainda, das análises dos processos de objetivação e ancoragem identificados nas entrevistas. Com o intuito de identificar e compreender as representações sociais sobre “internacionalização”, na realidade da IES do Estado da Bahia, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras.

Jodelet (2001) versa que a necessidade de informação necessária sobre o mundo no qual estamos inseridos se apresenta na medida em que precisamos dessas informações para nos relacionar com ele, seja para compreendê-lo, dominar ou nos ajudar a ele, e, dessa maneira, identificar e resolver as questões que nos são apresentadas. Assim, com o objetivo de analisar as possíveis representações sociais que povoam o trabalho psíquico e cognitivo construído pelos gestores e docentes sobre “internacionalização”, trazendo ressonâncias nas suas vivências profissionais, apresentamos, agora, algumas das observações por nós verificadas.

A respeito do material recolhido, utilizando a TALP com o mote indutor “internacionalização da educação superior”, constatamos, após o processamento, que foram evocadas um total de 100 palavras, sendo que, desse total, 17 foram distintas entre si (Tabela 1).

**Tabela 1** - Quadro de Palavras Evocadas

Nº	Evocação	1	2	3	4	5	f	OME
1	Intercâmbio e Interculturalidade	14	6	12	0	1	32	2,0
2	Conhecimento	4	15	0	0	8	23	3,2
3	Cooperação e Convênios	9	6	2	0	2	19	1,9
4	Globalização	0	0	12	13	1	16	5,8
5	Formação	3	0	0	0	0	3	6,0
6	Institucional	2	0	0	0	0	2	6,0
7	Solidariedade	1	0	0	0	1	2	3,0
8	Necessidade	1	0	0	0	1	2	3,0
9	Hibridização	0	0	0	0	1	1	1,0
Total de Palavras Evocadas							100	31,9
Média							11,1	3,5

Fonte: elaborado pelos autores (2019)



Considerando que, a partir da sexta evocação, a frequência de palavras caiu para duas, desconsideramos os resultados a partir daí por entender que apenas duas frequências não representam o grupo, ou

seja, baixas frequências de evocação representam, em sua maioria, pensamentos individuais e não do grupo. Com a frequência média (11,1) e a OME (3,5) definidas, a Tabela 2 foi montada:

**Tabela 2** – Quadro de quatro casas das evocações livres de gestores e docentes para o termo indutor “internacionalização”.

Elementos Centrais f igual ou maior a 11 OME menor que 3,5			Elementos Intermediários I f igual ou maior a 11 OME maior e igual a 3,5		
	f	OME		f	OME
Intercâmbio/Interculturalidade	32	2,9	Globalização	16	5,8
Conhecimento	23	3,2			
Cooperação e Convênios	19	1,9			
Elementos Intermediários II f menor que 11 OME menor que 3,5			Elementos Periféricos f menor 11 OME maior e igual a 3,5		
	f	OME		f	OME
Solidariedade	2	3,0	Formação	3	6,0
Necessidade	2	3,0	Institucional	2	6,0
Hibridização	1	1,0			

**Fonte:** elaborado pelos autores (2019).

Assim, a composição dos elementos centrais no quadrante superior esquerdo abrange termos relacionados às formas como os gestores e docentes percebem, de maneira generalizada, a internacionalização. As palavras desse quadrante estão ali localizadas não apenas pela frequência com que foram ditas, mas, também, pela hierarquia a qual foi categorizada pelos participantes, sendo que, neste quadrante, estão as palavras mais frequentes e com maior nível de importância definido por eles. O “H” entre parênteses, acompanhado pelo número correspondente, indica hierarquia que os gestores e docentes legaram à palavra evocada em nível de importância, sendo 1 – o mais importante e 5- o menos importante, conforme dito.

Dessa forma, as palavras Intercâmbio/Interculturalidade (H1); Conhecimento (H1; H2) e Cooperação e Convênio (H1; H2) estão dentre as mais evocadas e dentre as julgadas mais importantes e que fazem parte como tendência

ao núcleo central. Esse resultado nos apresenta que, apesar da palavra Globalização (H3; H4) fazer parte das representações sociais desses participantes sobre internacionalização, ela não faz parte do núcleo central e sim como Elemento Intermediário I do segundo quadrante superior. O terceiro quadrante, Elementos Intermediários II, composto pelas evocações Solidariedade (H1; H5); Necessidade (H1; H5) e Hibridização (H5) apresenta o quadro de evocações consideradas importantes em nível de hierarquia, contudo, perdem pela baixa frequência, o que indica que elas se distanciam das representações sociais do grupo.

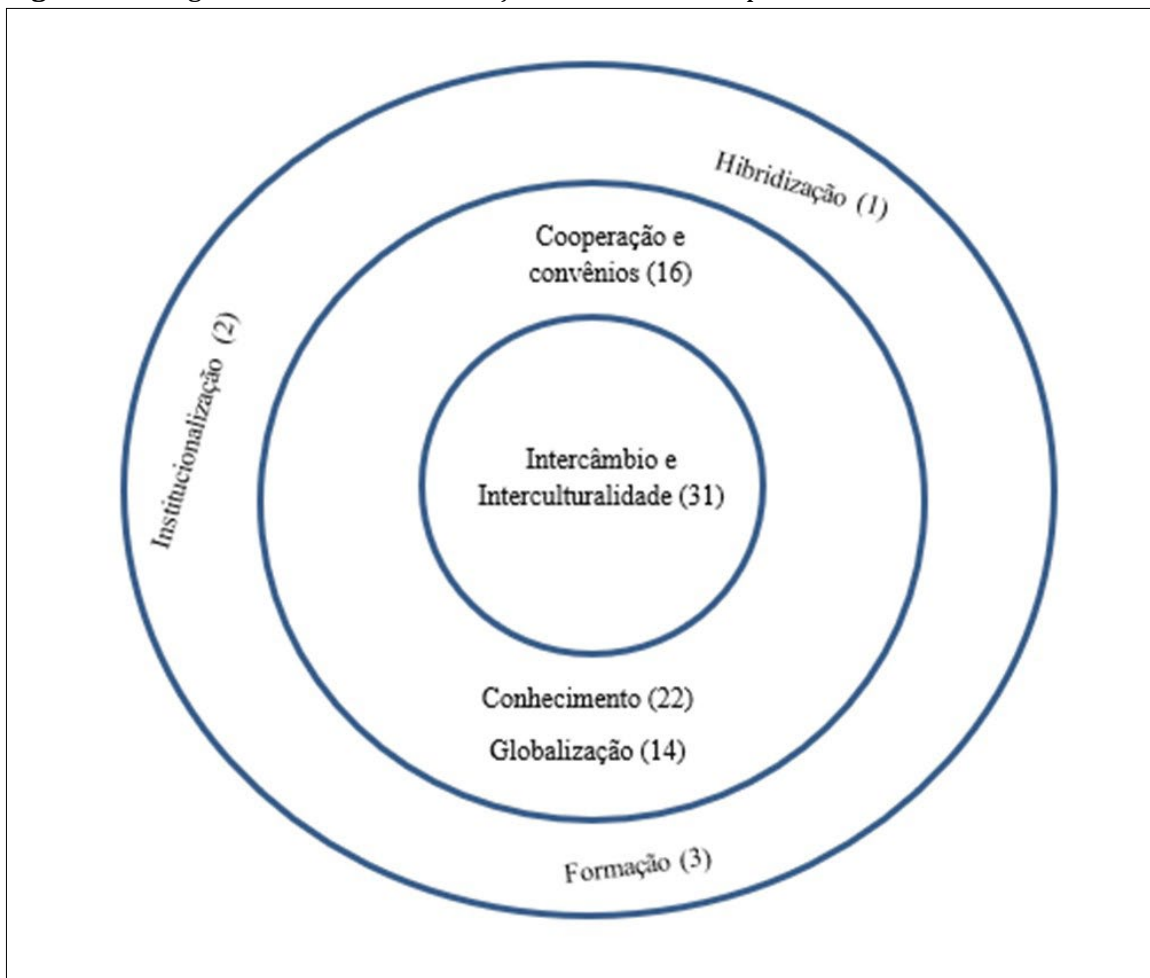
No quarto e último quadrante, definido como Elementos Periféricos, estão as evocações menos frequentes, portanto, são as mais distantes do Núcleo Central. Entretanto, se apresentam importantes: Formação (H1) e Institucional (H1) para os gestores e docentes. Isto demonstra o papel desses elementos em

proteger o núcleo central quando a cooperação e o convênio desencadeiam as ações de intercâmbio e a difusão do conhecimento no processo de formação dos sujeitos nas instituições.

Optamos por representar, por meio da figura a seguir, a imagem cognitiva que emerge

quando as representações sociais de gestores e docentes sobre “internacionalização” são estruturadas. Esta figura nos expõe os elementos do núcleo central, elementos intermediários e periféricos, conforme abordagem estrutural de Abric (2000).

**Figura 1** - Imagem da “internacionalização” sob a ótica das palavras.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

A figura acima representa a organização e estrutura das representações sociais sobre “internacionalização”, cujos elementos estão integrados ao núcleo central, intermediários e periféricos. Segundo Abric (2000), para localizarmos uma representação social de um dado grupo de sujeitos sobre um determinado objeto, é preciso identificar os elementos centrais que constituem e dão significação à representação. A TRS nos permite apreender as categorias atributivas que nos induzem a entender o pensamento social dos sujeitos a partir do conceito que eles constroem sobre o

objeto representado. Nesse sentido, as palavras “intercâmbio e interculturalidade” (31) como tendência ao núcleo central, “conhecimento” (22), “cooperação”, “convênio” (16) “globalização” (14) como elementos intermediários e, finalmente, os periféricos constituídos pelas palavras “formação” (3) “institucionalização” (2) e “hibridização” (1). Esses resultados se aproximam daqueles que foram apresentados no quadro de quatro casas de Vergès (1992), quando, pelo núcleo figurativo das RS, os gestores e docentes pensam o fenômeno da internacionalização a partir da mobilidade aca-

dêmica desencadeada pela cooperação e pelos convênios que, por sua vez, podem contribuir para a produção e difusão do conhecimento globalizado. Dialogando com esse pensamento, Laus (2012) afirma que a internacionalização é composta pelos diálogos da instituição com outros entes além das fronteiras nacionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, a depender do contexto em que ocorre. Isso significa conceber que a internacionalização também é única e não é um fenômeno estático, devendo ser, por isso, (re)planejada, (re)executada e (re)monitorada constantemente.

Para além de intercâmbio e interculturalidade, outros elementos são revelados, como: conhecimento, cooperação e convênio e globalização que são ancorados como aqueles que protegem esse núcleo central. Isto implica objetivar que os indivíduos dessa pesquisa sentem, pensam e agem sobre o objeto social – “internacionalização” como a promoção do intercâmbio acadêmico internacional de docentes e discentes e desdobrem em atividades eficazes para transformação social. Para isso, as relações culturais devem ser observadas como fatores relevantes para as conexões universitárias.

De maneira geral, na acepção de Watanabe *et al.* (2023, p. 05), entre as estratégias institucionais para promover e aprimorar a internacionalização do ensino superior, a mobilidade acadêmica ainda é predominante. Isso se manifesta tanto na perspectiva da mobilidade para o norte global, conhecida como *mobility out*, quanto no sentido oposto, em direção ao sul global, referido como *mobility in*. Esse fenômeno é especialmente evidente no envio de estudantes de países do hemisfério sul, como o Brasil, para regiões do norte global.

### 7.1 Imagem da “internacionalização” sobre a ótica do discurso

Para maior representatividade, entrevistamos 20 pessoas (gestores e docentes) na IES do estado da Bahia, nos *campi* de Salvador, Ala-

goinhas, Juazeiro, Serrinha, Conceição do Coité, Jacobina e Santo Antônio de Jesus. Portanto, o recorte para escolha destes *campi* seguiu o parâmetro de ser um *campus* por região e que apresente, ao menos, um curso de graduação e pós-graduação.

As entrevistas foram gravadas e tiveram de 10 a 17 minutos de duração. Em seguida, elas foram transcritas. Os dados foram organizados e o seu conteúdo foi analisado pelo método e técnica de Bardin (2016) e pelas categorias a priori definidas, segundo os autores De Wit (2005), Knight (2020), Miura (2006), Laus (2012), Lima e Maranhão (2009), Morosini (2019) e Stallivieri (2009), as quais servem para descrever e avaliar a maneira como a internacionalização está sendo implementada por Instituições de Educação Superior.

Dessa análise, as categorias emergentes das falas dos gestores e docentes serviram para apreender pistas de reflexão em torno da pertinência de sua utilização na construção de uma política de internacionalização institucionalizada na IES do estado da Bahia.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com duas questões para cada um, com o objetivo de analisar o processo das representações sociais construídas pelos participantes. Assim, as questões elaboradas sobre natureza do pensamento social sobre “internacionalização” foram: o que eles entendem por internacionalização? O que eles pensam sobre a internacionalização na IES do estado da Bahia?

Sobre o que eles entendem por internacionalização, no contexto ao qual se desenvolve esse processo em instituições de ensino superior, os vinte respondentes apontam para uma multiplicidade de olhares acerca desse fenômeno na educação superior. Assim, o quadro 3 apresenta o pensamento deles em articulação com as abordagens definidas pelos autores De Wit (2005), Knight (2020), Miura (2006), Laus (2012), Lima e Maranhão (2009), Morosini (2019) e Stallivieri (2009).

**Quadro 1** - Abordagens sobre a Internacionalização segundo os gestores e docentes N=20

UNIDADE DE ANÁLISE	ELEMENTOS – FRAGMENTOS DAS FALAS	QTD.
Atividade	<p>Internacionalização: aproximação entre universidade no processo de mobilidade internacional, possibilita a imersão de docentes e discentes a outras realidades. É a constituição de um processo formativo por meio de uma rede de pensamento, ideias e conhecimentos no campo científico, acadêmico e tecnológico.</p> <p>Internacionalização da educação superior: cooperação acadêmica internacional como um conjunto de atividades realizadas entre instituições universitárias que, por meio de múltiplas modalidades, implica uma associação e colaboração sobre temas de política e gestão institucional. As trocas realizadas entre as instituições no campo da pesquisa são fundamentais para o enriquecimento social das instituições e em busca de um objetivo comum, que é o conhecimento.</p>	10
Resultados	Qualificação das experiências de formação de estudantes no contexto da universidade por meio de parceiros e projetos internacionais; elaboração, um maior número de acordos; contribuição para a interculturalidade.	08
Razões	Criação de estratégias e definição de captação de recursos e garantir financiamentos de projetos, credenciamento de programas e cursos; troca de experiências intelectuais, acadêmicas e culturais; valorização de saberes e complementação desses saberes com outras realidades, novas tecnologias.	04
Processual	Melhor processo de ensino, pesquisa e extensão na educação superior; consideração do conjunto de políticas e programas que as universidades e governos implementam para responder ao fenômeno da globalização que afeta as instituições de ensino superior.	02
Interna ( <i>at home</i> )	Exigência da agência fomentadora Capes para que as universidades construam redes de trocas e experiências através de uma cultura que apoie o entendimento internacional da política de internacionalização.	01

**Fonte:** elaborado pelos autores (2019).

Tomando como base as informações apresentadas no quadro 1, é possível visualizar 5 (cinco) unidades de análises levantadas pelos gestores e docentes da IES do estado da Bahia. É possível perceber que essas unidades dialogam com aquelas de Knight (2008) e ampliam as abordagens consideradas tradicionais. Nesse sentido, é possível inferir que as universidades podem adotar diferentes níveis, nacional\setorial e institucional, de abordagens para atender aos desafios impostos pela internacionalização.

Elas refletem os valores, as prioridades e ações adotadas durante a promoção e implementação de suas políticas, entendendo que não existe a mais correta e sim que, em virtude da necessidade e das identidades, várias abordagens podem ser adotadas simultaneamente pelas IES, portanto, não são excludentes (Morosini, 2006). Salientamos que, nesse estudo, pela frequência das respostas, as abordagens adotadas pelo nível institucional são enfatizadas, pois as entrevistas foram realizadas na IES do estúdio

da Bahia, especificamente com os gestores e docentes dos programas de pós-graduação, refletindo algum grau de inserção internacional.

Dentre elas, observamos que, nos seus discursos, se destacam como unidades de análise: a) abordagem de atividade; b) de razões; c) de resultados; d) processual; e e) interna. Assim, a maioria (22 tendências) pensa a internacionalização com ênfase nas atividades, razões e nos resultados. Para eles, a internacionalização fomenta atividades que enfatizam a mobilidade acadêmica, envolvendo razões como criação de estratégias que definam a captação de recursos e garantias de financiamentos para projetos, credenciamento de programas e cursos.

Para ilustrar essa análise, trazemos o excerto<sup>8</sup> abaixo:

[...] entendo que internacionalização da educação superior se dá através da cooperação acadêmica internacional como um conjunto de atividades realizadas entre instituições universitárias que, por meio de múltiplas modalidades, implica uma associação e colaboração sobre temas de política e gestão institucional. As trocas realizadas entre as instituições no campo da pesquisa são fundamentais para o enriquecimento social das instituições e em busca de um objetivo comum, que é o conhecimento. Ou seja, ninguém faz nada sozinho e isso é necessário no campo do ensino, pesquisa e extensão (CPG3, 2019).

Desta forma, a abordagem de atividades é percebida claramente, pois focaliza as ações relacionadas ao intercâmbio de estudantes e à formação de redes de trabalho para o desenvolvimento de parcerias em projetos de pesquisa. A abordagem de resultados é apresentada sob a forma dos benefícios esperados do processo institucionalizado de internacionalização, tais como: melhoria nas competências dos estudantes e professores; maior número de

acordos internacionais firmados pela SERI e possibilidades de contatos com parceiros para desenvolver a inserção internacional.

A abordagem de razões relaciona-se com as motivações principais que direcionam os esforços à internacionalização: melhoria nos padrões acadêmicos relacionado ao ensino e à pesquisa; promoção da exposição cultural dos estudantes de graduação e amadurecimento intelectual em pesquisa para os estudantes de pós-graduação. A fala deste participante ilustra essa análise:

a gente tem agora, alguns alunos da graduação que vão para o exterior, agora mesmo temos uma demanda de alunos da cidade Guanambi que precisam ir para o chile e que a gente está com dificuldades por conta do calendário acadêmico do pós greve, mas temos ações celebradas com os estudantes da graduação, que foram para as universidades de Portugal e tenho ciência de estudantes de pós-graduação do programa XXXXX que passaram meses estudando no exterior, espero que outros programas de pós, possam enviar seus discentes e que essas ações sejam estendidas ao pós-doc dos nossos docentes (CG2, 2019).

Por conseguinte, para eles, os resultados do processo de internacionalização serão apresentados, a partir de acordos, de parceiros e projetos internacionais que permitam a qualificação de experiências de formação de estudantes no contexto da universidade e da interculturalidade, mas eles ponderam que é preciso melhorar o processo de ensino, pesquisa e extensão na educação superior e que há uma necessidade de se considerar o conjunto de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder ao fenômeno da globalização que afeta as instituições de ensino superior.

Além do benefício cultural, mediante a exposição do indivíduo a uma nova cultura, a novas tradições, costumes e ideias, há um ganho de aprendizado acerca de diferentes modos de se administrar uma ciência. Assim, a experiência internacional proporciona uma troca de modelos de organização e de gerência de pesquisas,

8 Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos a identificação alfanumérica, por ser essa mais objetiva e não ser sugestiva, como no caso da utilização de nomes fictícios e mesmo das variáveis analisadas no presente trabalho. O ano de 2019 refere-se à data em que foi realizada a entrevista. Quanto à utilização de alguns símbolos adotados nas falas dos participantes, o uso de reticências indica pausas curtas, as reticências entre parênteses correspondem às pausas longas, momentos de silêncio.

por exemplo, formando o nosso pesquisador por meio desse choque de culturas e, logo, o ganho da administração.

Os resultados, a partir do pensamento social desses sujeitos, apontam para a necessidade de uma política de internacionalização institucionalizada na/da IES do estado da Bahia, ilustrado pela fala de uma Pró-Reitora quando verbaliza sobre a estratégia de internacionalização da pós-graduação que deve ser focada, basicamente, em três elementos: a) mobilidade de alunos e professores; b) projetos conjuntos de pesquisa; e c) efetivação de convênios que visem o duplo-diploma. Além disso, ela esclarece que pretende trabalhar esses pontos com o atual Secretário de Relações Internacionais da IES do estado da Bahia.

[...] quando olhamos a estratégia para internacionalização [da IES do Estado da Bahia] há uma enorme sinalização, por parte dos discentes da pós-graduação, para que a frente de trabalho seja em três elementos: mobilidade discente; a outra é a realização de projetos de pesquisa em colaboração, inclusive garantido essa mobilidade, envolvendo professores e alunos nesses projetos de pesquisa em conjunto com pesquisadores de instituições estrangeiras. Sei que isso acontece de maneira tímida por parte de alguns docentes e grupos de pesquisas, mas precisamos de melhor promoção desta comunicação e o terceiro ponto é a questão do duplo diploma. [...] é preciso avançar nessa direção, mas para que possamos avançar estamos na fase de formalização, através do órgão responsável, o CONSU, e assim ter um projeto de internacionalização para toda a universidade (PR1, 2019).

A esse discurso, acerca da formalização e efetivação de um documento que institucionalize sua dimensão internacional e proponha diretrizes para sua atuação, observamos indicativos de clarificação em seus objetivos e interesses para a internacionalização que direcionam esse processo, como menciona o excerto:

[...] política institucionalizada de internacionalização que se encontra em discussão, ainda não foi efetivada, nem formalizada pelo CONSU [...], mas a expectativa que a após aprovação pelos

órgãos competentes, a universidade tenha mais claro quais são as ações que ela deve seguir, o que vai priorizar, quais as áreas do conhecimento que ela pode trabalhar com as universidades do exterior [...], se vai priorizar determinados países ou continentes [...], essa clareza pode fazer com que a comunidade volte os olhos para determinados planos e perfis de determinadas universidades, ações conjuntas de projeto de pesquisa e isso pode contribuir nesse sentido. A institucionalização é muito importante pois evita que a universidade faça sua internacionalização apenas focada em ações isoladas [...] (PR5, 2019)

A partir dos discursos, advogamos que internacionalização necessita transcender a forma reativa no contexto institucional para alcançar o nível estratégico em que servirá para elevar a qualidade da educação superior e contribuir para o desenvolvimento das sociedades por meio da estratégia de produção e difusão do conhecimento. Ponderamos, assim, os argumentos de Miura (2006) e Morosini (2011) de que a internacionalização não é e não pode ser diminuída a uma atividade-fim e evidenciamos a necessidade de que tal compreensão possa se encontrar enraizada na política institucional para desenvolvimento da internacionalização no contexto da IES do estado da Bahia.

De maneira geral, os gestores e docentes entrevistados acreditam que a institucionalização do processo de internacionalização é um processo necessário e fundamental para o avanço do conhecimento e para melhoria dos cursos e programas da universidade. No entanto, prevalece a percepção de que tem faltado uma melhor divulgação de tal política na IES do estado da Bahia – suas diretrizes, por exemplo – para as suas unidades. Além disso, é necessária uma definição mais clara acerca do que a universidade considera como “internacionalização”, para que sua política seja, efetivamente, institucionalizada e para que haja um direcionamento de esforços da comunidade IES do Estado da Bahia nesse sentido. Esse pensamento é expresso no verbatim abaixo:



[...] bom, eu vejo, ou melhor, escuto falar sobre esse processo de internacionalização já faz 02 anos, porém ela precisa ser melhor divulgada dentro da universidade, precisa ter mais visibilidade, comunicação mais efetiva. Ao meu ver quer ser plural, mas precisa mostrar o caminho com mais clareza [...] é sabido que as políticas dentro do escopo do governo, faz questão de ressaltar ações que restringe muito a possibilidade de estabelecermos práticas de internacionalização, como iremos internacionalizar se nós não temos programas para acolhimentos estrangeiros, nem boas estruturas e condições para nossos próprios estudantes e nem mesmo para os docentes existe um fluxo de missões internacionais, isso se torna muito difícil [...] (CG6, 2019).

Tal contexto expressa uma fragilidade da dimensão da consciência em favor da internacionalização na IES do estado da Bahia. Essa dimensão é crítica, pois, conforme destacado por Stallivieri (2009), é a cultura organizacional que irá permear todas as etapas do modelo de internacionalização, de modo que seus valores estejam enraizados em todas as áreas e dimensões do processo. Na acepção de Kinght (2020, p. 29), “a necessidade de ter razões claras e articuladas para a internacionalização não pode ser sobrestimada”. Ou seja, as razões acabam sendo a força motriz pelo qual a instituição, país, região (ou outro ator) desejam se internacionalizar e investir nela.

Dentre os principais benefícios advindos do processo de internacionalização, os sujeitos desta investigação destacam o avanço do conhecimento e o entendimento cultural e a inserção da IES do estado da Bahia no cenário internacional (reputação da universidade). De acordo com Miura (2006), além da troca do conhecimento, a internacionalização pode contribuir para a expansão do horizonte acadêmico e cultural de docentes e discentes. Os intercâmbios proporcionam aos indivíduos o desenvolvimento de competências interculturais para trabalhar em diferentes contextos culturais. Além disso, este processo contribui para a formação de vínculos entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros – questão das

redes de trabalhos. Decorrente das ações de internacionalização, há considerável aumento do prestígio do programa, o que proporciona outros ganhos, como a facilidade de captação de recursos junto às agências de fomento e o aumento da procura do programa por parte de professores estrangeiros.

Dentre os fatores destacados no processo de internacionalização da universidade, os docentes, através dos seus grupos de pesquisas, têm ocupado lugar de destaque. Os professores constroem contatos com os professores de sua área no exterior, o que facilita a criação de acordos de cooperação de pesquisa e a realização de publicações conjuntas, por exemplo, ou proporcionam maior intercâmbio entre os alunos das unidades. Essa forma de pensar é clara no discurso do coordenador de pós-graduação:

[...] quando falamos em parceria de pesquisa, ou pesquisa em rede, sabemos que muito se dá devido iniciativa de um professor que realizou alguma atividade no exterior e através dos seus contatos pessoais que continua com aquele relacionamento e assim consegue desenvolver algum tipo de pesquisa, ou seja, isso acontece de maneira informal e na maioria das vezes não passa pela secretaria institucionalizada da IES do estado da Bahia [...] está aí uma questão que precisa ser trabalhada pela atual gestão (CPG1, 2019).

Por outro lado, os sujeitos ressaltaram as dificuldades impostas pelo governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, com relação à liberação de professores para participar de eventos e congressos no exterior, sendo isso entendido como um dos grandes obstáculos. Assim, foi enfatizada a burocracia envolvida nos procedimentos de liberação dos docentes para esses tipos de eventos acadêmicos, sendo percebido como um processo moroso, gerando um desconforto quando os docentes têm que explicar para o convidado internacional as razões da declinação ao convite. Esse excesso de burocracia envolvido nos processos de liberação para o exterior tem gerado reclamações por parte do corpo docente, ressaltado nos seguintes *verbatim*:

[...] é uma questão bem complicada, frente a determinadas exigências, vou pontuar bem aqui as questões que a gente vivencia, por exemplo o governo do estado limita nossa mobilidade, a mobilidade docente, para que a gente participe de eventos no exterior ou que passamos determinado tempo em instituição estrangeira fazendo pesquisas, numa missão de docência, é necessário que se tenha uma autorização do governador e tem sido um dos grandes obstáculos, tem dificultado mesmo [...] (PR9, 2019).

[...] aqui ainda enfrentamos muitas dificuldades, ou seja, acredito que isso ocorra devido a falta da compreensão política do que é esse processo, não dentro da administração da universidade e sim dentro do escopo do governo, então hoje o governo faz questão de ressaltar ações que restringe muito a possibilidade de nós [docentes] estabelecermos práticas de internacionalização com outras instituições estrangeiras, nós não somos liberados por esse, temos incentivos financeiros para nada, ou seja, como iremos internacionalizar? isso se torna muito difícil [...] (CPG12, 2019).

[...] Algo complexo, difícil e quase impossível... precisa de um profissionalismo institucional para pensar em uma ação necessária para manter a universidade com uma “expertise” voltada para esse processo, o governo do estado bloqueia a nossa saída para qualquer tipo de evento internacional, auxílio financeiro nenhum para que possamos desenvolver boas práticas de internacionalização [...] é difícil” (CPG14, 2019).

[...] já adianto que o grande entrave para a consolidação desse processo é decorrente das barreiras impostas pelo governo estadual, se as políticas de estado fossem mais democráticas já estaríamos em outro patamar nesse quesito do compartilhamento de saberes internacionalmente [...] (CPG3, 2019).

Segundo De Wit (2011), a ausência de estratégias organizacionais tais como: a) falta de recursos humanos capacitados; b) inexistência de um sistema de equivalência de créditos e c) a inexistência de infraestrutura para recepção de professores e estudantes estrangeiros acarreta vários entraves ao processo de internacionalização. Os próprios docentes têm criado estratégias e obtido recursos de fontes

alternativas para suprir essa ausência organizacional (Oliveira, 2020, p. 176)

Portanto, após a análise estrutural das representações sociais pela ótica das palavras, pela análise processual, pela ótica do discurso, podemos afirmar, pela complementação dos resultados, que o pensamento social sobre “internacionalização” na IES do estado da Bahia se afirma por intercâmbio e interculturalidade que se estrutura na cooperação e nos acordos capazes de produzir e difundir conhecimentos. Essas representações, construídas em processo, são ancoradas nos saberes desses gestores e docentes, a partir das relações e práticas sociais estabelecidas por meio de suas percepções formadas com seus grupos sociais. Portanto, é possível explicar o processo de internacionalização com o objetivo de demonstrar a importância de uma política que exerça força no direcionamento institucional, visando a alcançar os parâmetros delineados pelos órgãos responsáveis para que as IES sejam consideradas internacionalizadas. Nesta perspectiva, “a internacionalização da educação superior importa. Ela não é mais uma parte marginalizada do cenário da educação superior”, como bem divulgado por Kinght (2020, p. 45).

Esses resultados nos permitiram apreender pistas que se estabelecem nas abordagens distribuídas nos níveis institucional e setorial que podem possibilitar em ações e metas a curto, médio e longo prazo para o fortalecimento de uma política de internacionalização institucionalizada na/da IES do estado da Bahia. Assim, destacamos as seguintes pistas: considerar o conjunto de políticas e programas que as universidades e governos implementam; esclarecer e definir um conceito coletivo de “internacionalização” para a universidade, identidade regional; transcender a forma reativa no contexto institucional para alcançar o nível estratégico; fomentar a produção e publicação de artigos em revistas internacionais indexadas pela CAPES, incremento de pesquisa e inovação; fomentar a mobilidade discente na graduação e pós-graduação, maior acesso à

educação superior; criar uma política linguística institucionalizada.

## Considerações finais

No contexto atual, em que ocorre o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior, as evidências coletadas indicam uma variedade de perspectivas em relação ao fenômeno “internacionalização”, o qual faz parte do cotidiano e da história das pessoas, na sociedade e nas ações associadas a esse conhecimento, como conhecer, despertar, pesquisar, refletir. Isso indica que é possível notar que não há somente um fluxo de informações e de elementos entre as representações sociais desse grupo, mas há também diferenças que revelam a presença de distintas imagens sobre a “internacionalização”.

Ao entender que as bases da teoria das representações sociais podem servir para apreendermos as diferentes imagens sobre os diversos fenômenos que permeiam o objeto social representado, pensar, sentir e agir sobre o objeto representado exercem funções - identitárias, comunicativas, ideológicas, de memória e antecipação, entre outras – que são o centro da própria função simbólica e, portanto, próprias ao conhecimento, passíveis tanto de incógnitas quanto de pesquisa.

O pensamento social sobre “internacionalização” alimenta a TRS quando esse fenômeno psicossocial parte do conhecimento prático, do senso comum, construído por gestores e docentes sobre o objeto representado. Logo, as ideias, opiniões e crenças sobre esse objeto traduzem-se em trocas, experiências e enriquecimento social importantes na universidade como forma de visibilidade e comunicação efetiva. Como um saber formalizado e conhecimento, o objeto se aproxima dos contextos originais e cotidianos da vida desses sujeitos, apresentando-se também nas suas práticas sociais empenhadas em orientar posturas e comportamentos sobre a internacionalização institucionalizada.

Ao entender a complexidade com que se reveste esta temática na atualidade, ao abranger fenômenos amplos e em constante mutação, ponderamos que este quadro tem, de fato, influenciado o processo de desenvolvimento da dimensão internacional na IES estudada, refletindo a falta de institucionalização que obscurece os rumos da internacionalização.

Assim, sugerimos fazer avançar o conceito de pensamento social na TRS na abordagem processual de Moscovici (1984) e Jodelet (1989), a fim de entender a relação entre cognição individual e social. Neste sentido, propomos fóruns de discussão sobre política de internacionalização envolvendo as pró-reitorias, departamentos e outros setores da governança para uma reflexão sobre a temática, a fim de inspirar trocas, experiências, enriquecimento social importantes na universidade como forma de visibilidade e comunicação efetiva sobre o pensamento e as ações em relação à internacionalização.

Evidenciamos que a centralidade de intercâmbio e interculturalidade recebe influências das práticas sociais experienciadas pelo grupo, pois sugerem o fenômeno psicossocial “internacionalização”, campo para o desenvolvimento. Lembremos que as representações sociais são definidas como formas de compreender e comunicar as coisas do mundo. São ideias, imagens, valores, crenças etc., criadas pelo indivíduo, e que influenciam o pensamento, contribuindo para que se possa interpretar as experiências vivida e, com isso, possibilitar tomadas de decisão.

Essas constatações não esgotam o debate acerca do tema da política de internacionalização. Pelo contrário, suscitaram ainda mais curiosidade acerca desse processo recente, que ainda faz surgir muitas dúvidas, tanto na teoria como na prática. Estudos como estes são necessários para que as instituições aperfeiçoem suas práticas, objetivando a consolidação de um ensino superior de qualidade e acessível a todos.

Logo, internacionalizar requer planejamento e investimento para que seja criada uma

estrutura de apoio às atividades relacionadas às questões internacionais, a fim de possibilitar que a instituição se torne visível e respeitada para aperfeiçoar suas práticas, gerando consolidação de um ensino superior de qualidade e acessível a todos no mercado educacional internacional. Para isso, é necessário haver maior vontade política, por meio de objetivos claramente definidos e estratégias para a realização de ações com efetiva cooperação internacional. Sem isso, pode se constatar a inexistência de um processo de internacionalização.

Há necessidade de reflexão e debate sérios sobre a direção que a internacionalização está tomando. O desafio de fortalecer e reforçar os valores da cooperação, do intercâmbio e da parceria para benefício mútuo permanece prioritário, de modo a demarcar as singularidades e as potencialidades desses processos, promovendo o fortalecimento e a consolidação de sua inserção internacional.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BERLO, David K. **O processo da comunicação**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 7-39.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A Internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes, Brasília, 2017. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

DE WIT, Hans de. Reconsidering the concept of internationalization. **International Higher Education**. [s. l.], n. 70. 2011, p. 06-07. Disponível em:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8703>. Acesso em: 10 set. 2023.

JODELET, Denise. (Org.) **Representações Sociais**: um domínio em expansão. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Rio de Janeiro, 2001, p. 31-61.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. **Journal of studies in international education**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225084130\\_Internationalization\\_Remodeled\\_Definition\\_Approaches\\_and\\_Rationales](https://www.researchgate.net/publication/225084130_Internationalization_Remodeled_Definition_Approaches_and_Rationales). Acesso em: 9 set. 2023.

KNIGHT, Jane. Trade in higher education. Perspective 2003 – Where are we?. **International Strategic Information Service**, London, 2002. Disponível em: [www.obhe.ac.uk](http://www.obhe.ac.uk). Acesso em: 20 fev. 2023.

LAUS, Sônia. P. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17270>. Acesso em: 8 set. 2023.

LEASK, Beth. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

LEFEVRE F, LEFEVRE M. C. A. **Pesquisa de Representação Social**: Um enfoque quali-quantitativo. Brasília: Liberlivro, 2012.

MIURA, Irene K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas de conhecimento. 2006. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MOROSINI, Marília C. **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: PUC-RS, 2019.

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

MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto

do sul global. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 361–383, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.349>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Larissa. M. C. F. **A política de internacionalização da pós-graduação brasileira: um estudo em programas de educação da região nordeste**. 2020. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47026>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ORNELLAS, Maria. Lourdes. S. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 1998.

SENATOR Paul Simon award for campus internationalization. **NAFSA**, Washington, 2020. Disponível em: <http://www.nafsa.org/simonaward>. Acesso em: 21 ago. 2023.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

VERGÉS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C. GUIMELLI (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 233-254.

WATANABE, M.; CIPRIANI, A.; HEINZLE, M. R. S. **Políticas de internacionalização da educação superior: contribuições para o contexto sul-sul**. *Linhas Críticas*, 29, e47602, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347602>

*Recebido em: 14/09/2023*

*Aprovado em: 01/02/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TIC NA AMÉRICA LATINA: TEMÁTICAS TRANSVERSAIS

*Maria Helena Silveira Bonilla\**

*Universidade Federal da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0002-0137-6363>

*Verónica Sofia Ficooseco\*\**

*Universidad Nacional de la Patagonia Austral / Unidad Académica San Julián*

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1968>

*Georgina Ivet Durán Jiménez\*\*\**

*Universidad Católica de Temuco*

<https://orcid.org/0000-0001-6047-867X>

## RESUMO

O artigo reflete sobre as relações existentes entre o surgimento e a persistência de problemas sociais e o desenvolvimento de conhecimentos científicos orientados a explicá-los e conhecê-los como chaves para compreender os contextos atuais. Foca, especificamente, no reconhecimento da constituição e renovação de agendas de pesquisa em Educação a partir da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como fator destacado nas políticas educativas na América Latina. Para isso, apresenta uma sistematização temática das dissertações e teses desenvolvidas no grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA), composto por grande número de pesquisadores procedentes de países latino-americanos. Resulta em uma confluência de pesquisas que tratam de temas comuns a vários países da região, tais como brecha digital, formação de professores, inserção das tecnologias nas escolas, especialmente no modelo 1:1, e conhecimento aberto, todos atravessados pelas políticas públicas.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, de 2013 a 2017. Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando nos seguintes temas: formação de professores, inclusão digital, software livre e políticas públicas. E-mail: [bonilla@ufba.br](mailto:bonilla@ufba.br)

\*\* Doutora em Comunicação pela Universidade Nacional de La Plata. Professora e pesquisadora da Universidade Nacional da Patagônia Austral na Argentina. Membro do conselho diretor do Instituto de Pesquisa em Comunicação, Identidade e Cultura, da Unidade Acadêmica San Julián (UNPA) e vice-líder do grupo de pesquisa EDUTECH (FACED, UFBA). Pesquisa na área de tecnologias digitais, comunicação e educação, com interseções de gênero e diversidade. E-mail: [vsfcooseco@gmail.com](mailto:vsfcooseco@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2019). Mestre em Investigación e Innovación en Currículum y Formación pela Universidade de Granada, Espanha (2014). Graduada em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Veracruzana, México (2013) e em Ciências da Comunicação pela Universidade Veracruzana, México (2010). Atualmente é Assessora Pedagógica na Universidad Católica de Temuco, Chile. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente em três grandes linhas: Tecnologias em educação; Interculturalidade e inter/transdisciplinaridade e Internacionalização da Educação Superior. E-mail: [duan.jimenez.georgina@gmail.com](mailto:duan.jimenez.georgina@gmail.com)



**Palavras-chave:** pesquisa e educação; contexto social latino-americano; tecnologia da informação e da comunicação.

## ABSTRACT

### RESEARCH IN EDUCATION AND ICT IN LATIN AMERICA: CROSS-CUTTING THEMES

The article reflects on the relationships between the emergence and persistence of social problems and the development of scientific knowledge aimed at explaining and understanding them as keys to understanding current contexts. It focuses on recognizing the constitution and renewal of research agendas in Education based on the introduction of information and communication technologies (ICT) as a prominent factor in educational policies in Latin America. The article presents a thematic systematization of dissertations and theses developed in the Education, Communication and Technologies research group (GEC/UFBA), integrated by a large number of researchers from Latin American countries. The result is a confluence of research that addresses topics that are common to several countries in the region, such as the digital gap, teachers formation, the insertion of technologies in schools in the 1:1 model and open knowledge, all of which are influenced by public policies.

**Keywords:** research and education; Latin American social context; information and communication technology.

## RESUMEN

### INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y TIC EN AMÉRICA LATINA: TEMAS TRANSVERSALES

El artículo reflexiona sobre las relaciones entre el surgimiento y persistencia de los problemas sociales y el desarrollo del conocimiento científico orientado a explicarlos y conocerlos como claves para comprender los contextos actuales. Específicamente se enfoca en reconocer la constitución y renovación de agendas de investigación en Educación basadas en la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como un factor destacado en las políticas educativas en América Latina. Para ello, presenta una sistematización temática de disertaciones y tesis desarrolladas en el grupo de investigación Educación, Comunicación y Tecnologías (GEC/FACED/UFBA), compuesto por un gran número de investigadores de países latinoamericanos. El resultado es una confluencia de investigaciones que abordan temas comunes a varios países de la región, como la brecha digital, la formación docente, la inserción de tecnologías en las escuelas, en el modelo 1:1, y el conocimiento abierto, los cuales están influenciados por las políticas públicas.

**Palabras clave:** investigación y educación; contexto social latinoamericano; tecnologías de la información y la comunicación.

## Apresentação<sup>1</sup>

A reflexão e a pesquisa sistemática sobre as práticas de produção de conhecimento constituem um tópico que atravessa os campos científicos, particularmente as ciências sociais. No contexto da pesquisa social contemporânea, as linhas de exploração da produção de conhecimento tiveram especial convergência orgânica e visibilidade disciplinar com a constituição do campo acadêmico dos estudos sociais da ciência e tecnologia na década de 1970 (Bijker *et al.*, 2012), integrado inicialmente às vertentes da Sociologia da ciência e da tecnologia e da História das ciências, para a constituição de uma perspectiva transversal que analisa as práticas de produção de conhecimento contextualizadas e atravessadas por suas circunstâncias e sujeitos de produção.

Esse campo acadêmico implicou a consideração epistemológica do conhecimento científico como produto construído por um grupo de pessoas específicas, em contextos específicos, atravessadas por tensões políticas, relações de poder, culturais, econômicas, entre outras, que configuram o aqui e agora da pesquisa. Como consequência, destaca-se a relevância de compreender a relação entre pesquisa e problemáticas sociais; quais situações sociais serão tomadas como problemáticas de pesquisa; que relação existe entre as agendas governamentais e as agendas de pesquisa; e o que podem nos dizer as tendências de pesquisa em cada disciplina acerca dos problemas sociais nessas áreas (Picabea; Thomas, 2015). As relações complexas existentes entre o surgimento e a persistência de problemas sociais e o desenvolvimento de conhecimentos científicos orientados a explicá-los, conhecê-los e resolvê-los resultam em chaves para compreender nossos contextos atuais, sempre que consideremos que os “problemas sociais” não emergem espontaneamente por si mesmos, senão que existem com dependência de quem

(que sujeito ou sujeitos) os tematiza como tais (Kreimer; Zabala, 2006).

Quanto à pesquisa desenvolvida no campo da Educação, sua relação com as problemáticas sociais do contexto em que se produz tem particularidades que a diferenciam de outros campos acadêmicos, especialmente as características específicas da área, que são fatores valorizados nas significações sociais populares e, ao mesmo tempo, desassistidos pelas estruturas institucionais tradicionais. Além disso, a pesquisa em Educação, mais que as pesquisas de outras áreas do conhecimento, se faz inseparável das instâncias orgânicas que implementam e regulam as práticas formativas (instituições governamentais nacionais, estaduais e municipais, políticas públicas orientadas para a formação e a difusão de conhecimentos, organismos internacionais). Isso a converte em um campo acadêmico particularmente interessante, sintomático para a exploração das relações entre problemáticas sociais e agendas de pesquisa, especialmente na região da América Latina, região composta por países pobres e em desenvolvimento, marcados por profundas desigualdades sociais, herdeiros de um processo de colonização exploratória que deixou profundas marcas na cultura, na gestão política e econômica, na produção do conhecimento científico e tecnológico e na formação da população.

Por conseguinte, neste trabalho nos centraremos nas características do subcampo de pesquisa que associa a Educação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde os países da América Latina vêm realizando importantes esforços para não ficar à margem da tendência global que coloca essas tecnologias como motriz dos processos econômicos, políticos e sociais. Dentre esses esforços, destaca-se a promoção de diversas políticas públicas e programas orientados principalmente para a inserção das tecnologias nas escolas e na formação docente. Refletiremos sobre algumas confluências e diálogos presentes na construção de objetos de pesquisas relativos à Educação e tecnologias da informação e comunicação,

<sup>1</sup> Texto revisado e normalizado por Lidiane Martins Ribeiro de Carvalho.

por parte de pesquisadores de vários países da América Latina, a partir de uma perspectiva de globalização contra-hegemônica, mais humana, centrada nas pessoas e não no capital, que conduz a processos de internacionalização da educação superior também contra-hegemônicos, capazes de tecer redes de interculturalidade crítica que favoreçam a decolonialidade das sociedades na nossa América Latina (Durán Jiménez, 2019).

Em todos os casos se trata de abordagens de problemáticas locais do país de origem do pesquisador e de produções correspondentes a dissertações e teses desenvolvidas no grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/FACED/UFBA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Por tratar-se de um grupo de pesquisa com um alto número de pesquisadores estrangeiros, participantes do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC PEA/GCUB), um convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), entendemos que analisar esses trabalhos nos proporciona um bom lugar para refletir sobre as tendências regionais da pesquisa em Educação e TIC; as maneiras com que as problemáticas da área de Educação e tecnologias, comuns à região, são reconhecidas, codificadas e abordadas a partir da pesquisa educativa; que aspectos dessas complexas problemáticas são considerados temas de pesquisa e quais não; e em que medida a constituição de agendas regionais de pesquisa educativa sugerem outras potenciais frentes de cooperação no marco dos processos de internacionalização de nossas universidades.

Por último, consideramos que as dissertações e teses são testemunhos das tendências atuais de pesquisa no campo acadêmico e cumprem o requisito de aportar novos conhecimentos na área em que se inscrevem. Também, são legitimadas por um sistema de controle e de avaliação mediante uma banca de especialistas nas áreas de abordagem, necessário para

garantir, do modo mais completo possível, os requisitos formais exigidos pela pesquisa científica. Portanto, diversas pesquisas bibliométricas, bibliográficas e de análises de produção científica as consideram como literatura de primeira ordem para dar conta do estado atual e das tendências de um campo de conhecimento (García Pérez; García Arieto, 2014).

O conhecimento aqui produzido está embasado no método qualitativo, constituindo-se de uma pesquisa teórica (Cerqueira, 2018), com exposição rigorosa, lógica, coerente e crítica na argumentação realizada sobre as pesquisas produzidas no grupo GEC/FACED/UFBA. A partir de uma tecitura, realizada como uma “atividade artesanal”, como uma “bricolagem” (Lapassade, 1998) – entendendo-se bricolagem como tecer, compor, pôr as partes no conjunto –, mobilizamos os textos das pesquisas conforme a necessidade que se apresentou para construir a argumentação requerida. A tecitura apresenta-se, então, como uma criação a partir do que está disponível e o que está disponível, no repositório institucional da UFBA, são as dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo que aquelas desenvolvidas no GEC estão listadas na página do grupo, o que permitiu organizar o material pelas temáticas abordadas, selecionando aquelas que eram comuns a diferentes países da região. Ademais, na página do GEC estão disponíveis outras produções do grupo, como livros e artigos produzidos pelos pesquisadores, de forma que a tecitura realizada para a composição deste artigo se deu a partir da análise realizada nos documentos do grupo.

## Educação e TIC. Problemas comuns e estratégias confluentes para sua compreensão

O movimento dos seres humanos pelo planeta é tão antigo quanto o homem, seja em busca

de subsistência, seja para conquistar outros povos, seja para comercializar com locais distantes, seja ainda para desvendar o desconhecido. Esses movimentos foram, cada vez mais, aproximando e cruzando culturas, criando mercados mais abrangentes, até chegarmos a um processo chamado globalização. Com a inserção das TIC nas sociedades, também se potencializou a globalização nas economias dos Estados, nos mercados públicos e privados e em diversos setores do cotidiano. Assim foi que a globalização passou a ser “o destino irremediável do mundo, um processo irreversível, [...] que nos afeta a todos na mesma medida” (Bauman, 1999, p. 7). E, embora seja um processo que divide e ao mesmo tempo une, são as consequências perversas dela própria as que propiciam a segregação das elites e, em simultâneo, sua homogeneização, deixando de lado o restante da população.

Milton Santos (2001) denomina esse tipo de globalização de perversa e a descreve como aquela “fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural, acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas” (Santos, M., 2001, p. 15). Embora esse tipo de globalização seja hegemônica, Boaventura de Sousa Santos (2001) diz que esse é um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo” (Santos, B., 2001, p. 32). Aquilo que habitualmente designamos “globalização” são, na realidade, conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização, ao que o autor denomina “globalizações” (*ibidem*, p. 61).

E somos nós, o restante da população, que temos que procurar soluções alternativas, soluções que integrem o conjunto da sociedade, que retroalimentem todos os processos sociais. E isso se faz falando, pensando e planejando, seja como estados ou países, seja como comunidades, regiões e humanidade, na sua totali-

dade. Em nosso caso específico, como região da América Latina, formada por países pobres e em desenvolvimento, que compartilham história e atravessam situações políticas e sociais bastante similares (desde as origens coloniais até os atuais processos de restaurações conservadoras), partindo de uma perspectiva de internacionalização contra-hegemônica, temos buscado construir uma “outra globalização” (Santos, M., 2001) a partir de uma perspectiva mais humana, apoiados em epistemologias locais e em colaborações entre culturas, estabelecendo “diálogos e relações interculturais de valorização e colaboração mútuas, que sejam de dupla via” (Mato, 2008).

Por outro lado, a contar do final do último milênio, diferentes cúpulas e conferências mundiais vêm destacando a brecha existente entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento como consequência da globalização, indicando como sendo necessária, para manter e intensificar o progresso mundial com desenvolvimento sustentável, a cooperação internacional, em diferentes áreas, e a adoção, pelos países em desenvolvimento, de decisões tomadas em nível mundial (ONU, 2002, p. 2). O documento da UNESCO, de 2005, intitulado *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: Documento Final do Plano Internacional de Implementação*, apresentava sete estratégias que podiam ser aplicadas, em todos os níveis e contextos, e que serviriam para implementar a visão da instituição de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, durante dez anos: atividades de promoção e prospectivas; consulta e apropriação no nível local; parcerias e redes; capacitação e treinamento; pesquisa e inovação; uso das tecnologias de informação e de comunicação; e monitoramento e avaliação (UNESCO, 2005, p. 72).

E é justamente sobre o acesso às tecnologias digitais e telecomunicações que a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI), organizada pela ONU e pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), evidencia

as disparidades entre as diferentes regiões. O atendimento às áreas desassistidas destaca-se nos documentos das duas fases da CMSI, uma em Genebra, em 2003, e outra em Tuniz, em 2005, e nas Conferências Mundiais de Desenvolvimento das Telecomunicações (CMDT), organizadas pela UIT, em Buenos Aires (1994), La Valetta (1998), Istambul (2002), Doha (2006), Hyderabad (2010), Dubai (2014), Buenos Aires (2017) e Kigali (2022).

No Plano de Ação da CMSI de Genebra, aparece como objetivo que deveria ser alcançado por todos os países, antes de 2015, colocar as TIC a serviço do desenvolvimento, fomentando a utilização da informação e do conhecimento para reduzir a brecha digital. Em suas linhas de ação, especial destaque é dado para as zonas rurais e desatendidas, tanto no que se refere ao acesso público e universal à informação e ao conhecimento, quanto à criação de capacidade e aquisição de conhecimento sobre as TIC através da educação, da formação de professores, da produção de conteúdo, documentação, preservação e socialização do patrimônio cultural local, combinação dos meios de comunicação tradicionais com as novas tecnologias (ONU/UIT, 2004).

Na etapa de 2005 da CMSI, em Tuniz, os objetivos, as linhas de ação e os prazos foram reafirmados, evidenciando novamente a necessidade de democratizar o acesso à informação e ao conhecimento por meio das TIC (ONU/UIT, 2006). Na Conferência de 2010, constata-se que muitos países já haviam colocado como prioridade o atendimento às zonas desassistidas, mas que, em outros, ainda, destacava-se a falta de infraestrutura de comunicações e soluções tecnológicas para o atendimento dessas zonas (UIT, 2010, p. 23). Vários países da região das Américas participaram dessas cúpulas, conferências e reuniões preparatórias, com delegados representantes do governo, da sociedade civil e das empresas. Em consequência, as políticas públicas latino-americanas para uso das tecnologias da informação e comunicação alinharam-se com as diretrizes traçadas nesses

eventos internacionais, delas decorrendo o movimento feito nos últimos anos no sentido de incorporar em sua agenda política a universalização do acesso às TIC e a promoção da alfabetização digital da população, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento socioeconômico e diminuir a brecha digital entre os países.

Dentre as iniciativas, destacaram-se programas para a digitalização dos sinais de radiodifusão (TV e rádio digital), redução dos custos de acesso à internet, acesso banda larga, capacitação para o uso das TIC, com ênfase no atendimento a pessoas com deficiências e moradores das áreas rurais e áreas urbanas desassistidas (UIT, 2010, p. 28), além de programas educacionais para uso dessas tecnologias nas escolas. Nesse movimento, surge e se consolida o termo “inclusão digital”. Apesar do termo “inclusão” ser uma positivação de uma problemática social, a da exclusão, e implicar o “entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora” (Boneti, 2005, p. 3); além de ser redutor, pois significa “colocar [alguém] dentro” de um modelo instituído e excludente; e, ainda, limitar a análise e bloquear a percepção da complexidade dos processos, tal termo carrega como potencialidade o fato de ser facilmente compreensível pela maioria da população, ter apelo midiático e ter provocado um movimento da sociedade em prol da universalização do acesso às TIC (Bonilla; Oliveira, 2011).

Embora esses movimentos tenham sido fortalecidos na segunda década do atual milênio, a CMDT de 2022 (UIT, 2022) continua tendo como pauta a conexão das pessoas, visando ao desenvolvimento sustentável, conforme expresso na Resolução nº. 70/1 da ONU, de 21 de outubro de 2015: *Transformar Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015), visto que ainda cerca de um terço do mundo carece de conectividade e que uma grande porcentagem dos conectados conta com uma tecnologia pouco confiável e lenta, ao passo que os dispositivos digitais e a

conexão são muito caros e que a falta de habilidades e capacitação digitais excluem muitas pessoas. Para superar esses problemas, o Plano de Ação de Kigali estrutura as estratégias para o período 2024-2027, focando em conectividade acessível, transformação digital, contexto político e marco regulatório adequado, mobilização de recursos e cooperação internacional e tecnologias inclusivas e sustentáveis para o desenvolvimento sustentável. Destaque é dado às temáticas da alfabetização digital, desenvolvimento de competências digitais e de programas de formação digital, inclusive para autoridades públicas, cibersegurança, proteção do consumidor, assistência aos Estados-Nação e investimento em infraestruturas seguras, em particular nas zonas insuficientemente atendidas (UIT, 2022).

A região das Américas, em especial a América Latina, é foco de atenção nessas cúpulas, em virtude de que muitos desses temas são recorrentes em todos os países da região, ao longo dos anos. E as pesquisas do GEC têm insistentemente se debruçado sobre eles, dando destaque para as políticas públicas de inserção das TIC na Educação em nossas sociedades. Neste artigo vamos nos deter em alguns deles: a brecha digital, a formação de professores e como esses dois temas são atravessados pelas políticas públicas. Destacamos ainda uma política que emergiu na primeira década do milênio – a inserção de computadores nas escolas, no modelo 1:1 – e como ela se materializa em diferentes países da América Latina, de onde os pesquisadores do GEC são originários.

Um problema comum enfrentado pelos países, no mundo todo, foi a pandemia da Covid-19, que requereu de todas as nações, como forma de proteção à doença, uma infraestrutura de TI, sistemas, aplicativos, ambientes e repositórios de dados que suportassem o fluxo de trabalho, estudos e comunicação que migraram para o *online*. A região da América Latina, por ser, historicamente, dependente de tecnologias produzidas fora, não estava preparada para enfrentar essa nova realidade,

o que submeteu todos os países às soluções oferecidas pelo mercado, em forma de parceria ou de venda de produtos, promovendo um fenômeno denominado “plataformização da educação” (Pretto; Amiel; Bonilla; Lapa, 2021), que acirrou uma tendência de privatização da educação pública em toda a região. O GEC, de forma ativista, se posicionou frente a esse fenômeno, como já vinha fazendo ao longo dos anos, e o tema do conhecimento aberto ganha destaque, mais uma vez, neste momento em que a educação pública está em risco. Daí este ser mais um tema que daremos foco em nossa análise.

## Brecha digital

A brecha digital é definida como a separação que existe entre pessoas – ou comunidades, estados e até mesmo países – que utilizam as TIC como parte de sua vida diária e aquelas que não têm acesso às mesmas ou, ainda que tenham, não sabem como utilizá-las (Serrano Santoyo; Martínez Martínez, 2003, p. 8). Portanto, na tentativa de superar as brechas existentes entre os países da América Latina e os países desenvolvidos, ou entre regiões e pessoas dentro de nossos países, os governos da região têm tomado o acesso, ou a infraestrutura de informações, como o primeiro estágio dos países rumo a uma Sociedade da Informação, tendo a informatização da economia como principal objetivo e preocupação política, muitas vezes desconsiderando as questões sociais e educacionais ou convertendo-as em valores econômicos.

Como resultado das ações desenvolvidas na região, os indicadores relacionados ao acesso têm mostrado crescimento. Por exemplo, de acordo com a CEPAL (2018), em 2016, a média do acesso à internet nos domicílios era de 45,5%. Em 2020, a banda larga fixa estava disponível em 58,54% dos domicílios latino-americanos (Jung; Katz, 2023), uma taxa de crescimento maior do que a extrapolação histórica poderia indicar, em virtude da pandemia da



Covid-19, que demandou maior conectividade para a continuidade das atividades durante o isolamento social. Em 2021, essa taxa chegou a 62% (CEPAL, 2022). Também o número de usuários tem demonstrado crescimento, com 56% dos latino-americanos e caribenhos fazendo uso da internet, em 2016. Em 2019, esse índice subiu para 67% (CEPAL, 2021).

Apesar desses índices serem significativos, a qualidade das conexões ainda é um problema a ser enfrentado. No que diz respeito às conexões nos domicílios, em 2016 eram poucas as de alta velocidade (superiores a 10 Mbps). Chile e Uruguai eram os melhores colocados, mesmo assim com apenas 30% de suas conexões com velocidade superior a 10 Mbps. Já para as conexões móveis, a média de velocidade estava entre 4 e 7,5 Mbps, mesmo com o aumento das conexões 4G. No que diz respeito ao custo das conexões, também era elevado para as condições econômicas da maioria da população, além de, em alguns países, este serviço ser cobrado em dólares, como é o caso de Honduras (Sabillón Jiménez, 2017), o que implica que os usuários, a cada mês, tinham que pagar em função da desvalorização da moeda nacional. Em 2021, conforme dados da CEPAL (2022), o cenário da qualidade da banda larga apresentou-se heterogêneo entre os países da região. Brasil, Chile, Colômbia, Panamá e Uruguai se sobressaíram, superando a média mundial, com velocidades de *download* de mais de 100 Mbps e baixa taxa de latência. O destaque ficou com o Chile, com uma velocidade média de 280 Mbps, o que o colocou em melhor posição que os Estados Unidos, o Japão e a República da Coreia. Por outro lado, Argentina, Costa Rica, México, Paraguai e Peru se encontraram em uma posição intermediária, com velocidades de mais de 50 Mbps, iguais à média da região, enquanto Bolívia, El Salvador, Guatemala, Haiti e Honduras apresentaram velocidades inferiores à média.

Mesmo com os avanços apontados pelas pesquisas, ano a ano, a brecha relacionada ao acesso persiste, seja entre os países latino-americanos e os países ditos desenvolvidos; seja

entre as zonas urbanas e rurais dentro de cada país, chegando a 40 pontos percentuais a diferença em alguns casos (CEPAL, 2018), e estando, em 2021, em 28% a média das diferenças de acesso entre as populações urbana e rural na região (Ziegler; Arias Segura, 2022); seja, ainda, entre as regiões, como o caso brasileiro, em que, em 2016, a região Sudeste apresentava um índice de 64% dos domicílios conectados, enquanto na região Nordeste era de apenas 40% dos domicílios (CGI, 2017) – ressalte-se que, para 2021, houve uma melhora desses índices: a região Sudeste apresentou 84% dos domicílios conectados, enquanto a região Nordeste apresentou 77% dos domicílios (CGI, 2022) –; quer seja, também, entre as classes sociais, como no caso do México, em que, em 2021, nove de cada dez domicílios do estrato social mais alto possuíam acesso à internet, enquanto apenas três de cada dez domicílios do estrato mais baixo possuíam esse tipo de conexão (INEGI, 2023).

A brecha digital é analisada, direta ou indiretamente, em todas as pesquisas realizadas no GEC, uma vez que está relacionada às desigualdades sociais, tão presentes nos países latino-americanos, e também porque as desigualdades são mobilizadoras das políticas públicas e das ações da sociedade civil nos países da região. Portanto, mesmo com uma diversidade de objetos de pesquisa tratando a relação Educação e tecnologias, o contexto socioeconômico é sempre o pano de fundo onde tais objetos de pesquisa estão ancorados.

Além da brecha relacionada ao acesso, de fácil percepção pelos índices apontados pelas pesquisas, é necessário ter em vista a brecha relacionada aos usos. É corrente considerar que os jovens possuem maior habilidade para o uso de TIC e que os idosos estão à margem das dinâmicas contemporâneas, referenciando tais afirmações em pesquisas que apresentam um diferencial qualitativo entre as gerações, como é o caso de Tapscott (1999) e Prensky (2001), com os apelativos “geração net”, “na-

tivos” e “imigrantes” digitais, que ainda hoje são tomados como base de muitas análises. No entanto, as pesquisas desenvolvidas no GEC vêm demonstrando que os jovens não são tão nativos nem os idosos são tão imigrantes, ou seja, que nascer em determinada época não define os usos que serão feitos nem o interesse por aprender a respeito das tecnologias, embora existam diferenças marcadas de pessoa para pessoa, relacionadas às suas condições físicas, dificuldades de acesso e nível de escolaridade (Castro Morales, 2018; Marinho, 2014; Niño Echeverry, 2018). Hoje, pessoas de todas as idades estão demonstrando interesse e buscando projetos e cursos para aprender a usar os dispositivos, sobretudo em razão do período pandêmico, em que essa procura se intensificou. O problema encontra-se no fato de que muitos desses projetos e cursos, especialmente os de formação de professores, ainda estão voltados para o desenvolvimento de práticas instrumentalizantes, que pouco têm contribuído para a constituição da cultura digital enquanto processos e vivências que se constituem em torno do contexto digital, bem como para os processos de letramento digital dos sujeitos sociais (Sabillón Jiménez; Bonilla, 2016).

## Formação de professores

Os *Padrões de competência em TIC para professores*, direcionados pela UNESCO, evidenciam, no objetivo geral, uma ênfase à prática docente meramente instrumental, onde a importância radica em “contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país” (UNESCO, 2009, p. 6). Ultrapassar essa perspectiva instrumental dos cursos de formação de professores, buscando incorporar as características do movimento contemporâneo que se constitui em torno das tecnologias digitais, trazendo múltiplas facetas

desse movimento para o estudo, a discussão e a proposição de ações educacionais que fortaleçam os professores em formação, assim como a análise e a crítica às políticas públicas de formação de professores, têm sido focos do GEC, seja em ações de ensino, de extensão ou de pesquisa, ao longo de seus quase 30 anos de existência.

A formação de professores tem se constituído um desafio nos países da América Latina pelo papel estruturante que desempenha nas práticas pedagógicas nas escolas. Apesar disso, os diferentes países da região têm dado pouca atenção às políticas de formação de professores para uso das TIC. No que diz respeito à formação inicial, a discussão sobre as TIC nos currículos dos cursos de licenciatura é incipiente ou não presente, como acontece no Brasil (Gatti; Barreto, 2009), no Equador (Cevallos Martínez, 2019) e em Honduras (Sabillón Jiménez, 2017; 2022). Normalmente, a formação para o uso das TIC fica sob a responsabilidade da formação continuada, âmbito que envolve diferentes projetos e programas, em vários países, mas quase sempre aparecendo com enfoque secundário, uma vez que o elemento principal desses projetos é a disponibilidade de equipamentos, o que acarreta descontinuidade nas formações, oferta de cursos aligeirados, lineares, descontextualizados e instrumentalizantes (Cevallos Martínez, 2019; Cordeiro, 2014; Garfias Cobela, 2019; Montoya González, 2018; Passos, 2017; Silva, 2014), muitas vezes gerando apenas indicadores para os governos poderem responder às demandas dos organismos internacionais, mas com pouca relevância no cotidiano das escolas.

Propostas de formação de professores contextualizada, coletiva e colaborativa, levando em consideração a realidade de cada escola, as necessidades dos professores, que os incorporem como coautores dos processos formativos, que os ajudem em suas dificuldades, que incentivem um uso das tecnologias de forma mais estruturante, buscando outras formas de pensar o processo pedagógico (Veloso, 2014) ainda

são pontuais, mas já começam a atravessar e tensionar as políticas públicas massificadoras de formação de professores. Foi o que o GEC desencadeou na Bahia, integrando o Programa de Formação de Professores da FAGED/UFBA, criado em 2002, a partir de demandas dos municípios baianos, com o objetivo de graduar professores das redes municipais, em atendimento ao disposto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), prevendo que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No âmbito desse Programa, a FAGED ofereceu o curso de Licenciatura em Pedagogia para o ensino fundamental/séries iniciais aos professores das redes municipais de Salvador, Irecê e Tapiramutá (Bonilla; Picanço, 2005; Bonilla; Pretto, 2007, Bonilla, 2019) e para os professores do campo (Bonilla; Halmann, 2011; Bonilla, 2019). Entre 2010 e 2013, como responsável pela formação de professores no estado da Bahia, no âmbito do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), o GEC desenvolveu uma proposta inovadora também para a formação continuada de professores, trazendo a “formação em contexto” (Silva, 2014; Veloso, 2014) como uma alternativa aos cursos massificantes.

## Projetos 1:1

Na primeira década deste milênio, diversos países da região incorporaram em suas políticas educacionais projetos de inserção de *laptops* no modelo 1:1 (um computador por aluno), buscando atender demandas específicas de sua realidade, seja do contexto social, seja do contexto político e econômico, todas tendo como

pano de fundo o fortalecimento do discurso da inclusão digital e da inovação educativa. O GEC volta-se para essa temática e, desde 2010, vem desenvolvendo pesquisas, individuais e em parceria, sobre o projeto brasileiro *Um Computador por Aluno* (UCA), focando na análise da política pública (Coelho, 2014; Oliveira, 2019; Quartiero; Bonilla; Fantin, 2015; Rosa, 2017) e nas práticas escolares (Cordeiro, 2014; Nassri, 2013; Veloso, 2014), bem como sobre o projeto venezuelano, *Canaima Educativo* (Montoya González, 2018), e o projeto argentino, *Conectar Igualdad* (Godoy, 2019).

O que tais pesquisas vêm sinalizando é a centralidade na oferta dos dispositivos, com conteúdos educacionais embarcados, e sem uma preocupação com a oferta de conexão de internet em banda larga, que poderia proporcionar a inserção das potencialidades da cibercultura nas práticas educativas. A posse, a mobilidade e a conectividade oferecida pelos *laptops* podem facilitar o acesso livre, a comunicação, a produção de conteúdos em diferentes linguagens, a exploração dos mais diversos ambientes *online*, em qualquer lugar e a qualquer momento, e não um acesso limitado no tempo e no espaço, como em computadores fixos. O fato de cada aluno ter o seu dispositivo móvel e poder circular com ele, na escola e em casa, é estruturante de uma relação mais próxima, mais enriquecida e mais livre com a tecnologia, tanto pessoalmente como por parte de sua família; ou seja, é estruturante da constituição da cultura digital, a qual é componente fundamental dos processos de inclusão digital e de produção de conhecimento na contemporaneidade. No entanto, nas realidades analisadas até o momento, especialmente no Brasil e na Venezuela (Montoya González, 2018; Quartiero; Bonilla; Fantin, 2015), o que podemos detectar é que a infraestrutura das escolas para o acolhimento desse tipo de tecnologia sofreu poucas alterações, a formação dos professores foi insuficiente ou inexistente e as condições socioeconômicas das famílias também não dão conta de oferecer a conectividade requerida

pela mobilidade, visto que as políticas públicas de conexão para acesso nos domicílios ainda é precária, como mostram os índices acima.

Mesmo diante das problemáticas, é possível perceber que tais políticas, para os países, constituem-se em uma grande possibilidade de oferecer acesso às tecnologias aos filhos e ao contexto familiar e que as famílias começaram a desenvolver usos espontâneos dos dispositivos, sempre buscando atender suas necessidades relacionadas ao trabalho, ao lazer, à educação, inserindo-se, assim, na cultura digital. Também foi possível perceber a descontinuidade e/ou enfraquecimento desses projetos ao longo do tempo, especialmente com as mudanças de governo, como aconteceu no Brasil, com a suspensão do projeto UCA em sua fase piloto, e instituição do Programa UCA, liberando para as secretarias municipais e escolas a iniciativa pela adesão, cabendo ao governo federal a responsabilidade pelo Programa no que diz respeito apenas às escolas do campo (Oliveira, 2019); e, na Argentina, com o afastamento, em março de 2016, da equipe do Ministério Nacional de Educação que coordenava o Projeto *Conectar Igualdad* em nível nacional, cabendo também às províncias a continuidade do mesmo (Godoy, 2019).

## Conhecimento aberto

O GEC, desde sua origem, na década de 1990, apresenta em sua agenda de pesquisa o tema do conhecimento aberto, materializado através de diversas frentes de atuação – pesquisa, desenvolvimento de sistemas, ativismo, formação, produção colaborativa de conteúdos –, de forma que *software* livre, cultura livre, cultura *hacker*, licenças criativas e Recursos Educacionais Abertos (REA) fazem parte dos objetos de pesquisa de muitos pesquisadores do grupo. Essas pautas estão em sintonia com a crítica feita ao modelo de inserção das tecnologias nos processos pedagógicos de forma meramente instrumental, que reduz professores e alunos a meros usuários de tecnologias desenvolvidas

fora, sem a compreensão de seus processos de produção e dos interesses que atravessam a sua adoção. Como o grupo adota a concepção de que as tecnologias digitais são elementos carregados de conteúdos, estruturantes das formas de pensar, agir e se comunicar, uma vez que não estão baseadas numa razão meramente operativa e sim numa razão mais global (Pretto, 2013), elas possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas.

Trabalhar com conhecimento aberto implica pensar em novos arranjos produtivos, em que a liberdade, a colaboração e a partilha são seus valores fundamentais, ao que Eric Raymond (1998) chamou de “modelo bazar”, por ser um modelo horizontal que disponibiliza o conhecimento para que muitos desenvolvedores possam estudá-lo, aperfeiçoá-lo e transformá-lo, liberando essas melhorias para que outros possam utilizá-las e seguir com o processo de transformação, com o mesmo espírito colaborativo. Esse espírito foi o que deu início, na década de 1980, nos Estados Unidos, a um movimento denominado *Software Livre*, que se alastrou pelo mundo nos anos seguintes, chegando ao Brasil e demais países da América Latina. O objetivo desse movimento era (e é!) democratizar o conhecimento tecnológico e possibilitar aos países e aos sujeitos sociais uma autonomia no processo de produção das tecnologias digitais, deixando, assim, de serem dependentes das empresas que dominam o mercado e que se situam nos países desenvolvidos.

O movimento do *software* livre foi o precursor de uma série de outros movimentos em defesa da liberdade do conhecimento e vários grupos acadêmicos e da sociedade civil vêm, nas últimas décadas, atuando de acordo com os valores, os princípios, os arranjos e os objetivos desses movimentos, fortalecendo-os, dessa forma. O GEC é um dos grupos brasileiros que integra esse movimento, tendo inclusive a tese “Pirâmide da pedagogia hacker = [vivências do (in)possível]” (Menezes, 2018) sido laureada

com o prêmio CAPES de teses. A tese discute a pedagogia *hacker* como uma pedagogia de engajamento multifacetado – técnico, afetivo, ideário e político – que se estrutura no exercício de tornar possíveis vivências coerentes dentro de ambientes e contextos contraditórios.

A pedagogia *hacker* agrega uma série de outras discussões que são caras ao grupo, tais como a perspectiva de construção de “novas educações” (Pretto, 2005), expressão que busca trazer um universo de possibilidades para o chão da escola, tais como a incorporação dos Recursos Educacionais Abertos (REA) (Pinheiro, 2014; 2022), que coloca a autoria como mais um valor fundamental para os processos educacionais. Os REA se estruturam tomando as mesmas liberdades que ancoram os processos de produção e distribuição do *software* livre, valorizando as licenças abertas como aporte legal que garante a manutenção do ciclo produtivo.

Os pesquisadores oriundos dos demais países da América Latina vão fortalecer essas pautas, agregando a discussão da cultura livre, seja no contexto universitário (Castellanos Aguirre, 2020), seja no contexto social (Montoya González, 2022), como uma perspectiva decolonial, em que países e grupos resistem e lutam na direção da liberdade, colaboração e justiça cognitiva, fazendo o enfrentamento aos grupos e lógicas hegemônicos, como acontece na Venezuela, que desenvolveu um projeto político-filosófico e um marco legal que aponta para a independência tecnológica. No México, grupos da sociedade civil se mobilizam para disponibilizar tecnologias livres (projetos de metarreciclagem e *software* livre) em áreas desassistidas, buscando mitigar a falta de atenção dos governos para essas localidades (Garfias Cobela, 2019).

Especial atenção às tecnologias livres foi dada nos projetos educacionais de inserção de *laptops* no modelo 1:1, em todos os países. No Brasil, foram customizadas e utilizadas diferentes distribuições Linux para uso nos *laptops* do Projeto UCA e do Programa UCA

(Oliveira, 2019; Rosa, 2017); na Venezuela, foi desenvolvido o *software* livre Canaima para uso nos *laptops* do Projeto *Canaima Educativo* (Montoya González, 2018); e, na Argentina, foram utilizadas diferentes distribuições Linux nos *laptops* do Programa *Conectar Igualdad* (Godoy, 2019), com um diferencial em relação aos demais países: a Argentina optou pela instalação, em *dual boot*, do sistema livre e do sistema proprietário, podendo professores e alunos escolherem o sistema com o qual queriam trabalhar. No Brasil e na Venezuela a decisão foi pelo uso exclusivo do *software* livre. As implicações, possibilidades e contradições inerentes a essas escolhas são largamente analisadas nas teses e dissertações dos pesquisadores do GEC.

Com base em todo esse acúmulo de conhecimento produzido pelo grupo é que, durante a pandemia, o mesmo se posicionou criticamente à entrada do mercado de tecnologias na educação pública (Pretto; Amiel; Bonilla; Lapa, 2021), por entender ser essa “invasão” um risco à soberania nacional e à formação dos cidadãos, requerendo investimento público no desenvolvimento de sistemas abertos que possibilitem uma prática educativa independente e autônoma dos modelos impostos pelo mercado. Esta se constitui numa das atuais frentes de pesquisa do GEC e, para seu desenvolvimento, o grupo vem se articulando com outros grupos do país, da Espanha e da América Latina, alargando a perspectiva da colaboração para a produção de conhecimento, com foco na formação para a cidadania, numa perspectiva *hacker*.

## Considerações finais

Tendo em vista esse contexto global em que as diferenças relativas entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento são cada vez mais profundas, pensamos que a atuação da América Latina como um conjunto de países é primordial para impulsionar o contexto político e social menos favorecido ou desfavorecido de nossa região. Além do foco de estudo do grupo



de pesquisa GEC, nos últimos anos, a colaboração intercultural, o reconhecimento mútuo e as epistemologias regionais do Sul foram incorporadas à práxis dos pesquisadores que buscam se articular em rede para desenvolver trabalhos colaborativos em uma pequena área da América Latina, na procura da construção daquela “outra globalização” pensada por Milton Santos (2001).

Assim, fica claro em seus trabalhos o posicionamento sobre a tríade Educação-TIC-Política pública, ao considerarem que não deveriam atender apenas aos modismos ou às necessidades do mercado, mas caminharem no sentido da inserção ativa dos sujeitos no processo mais amplo de transformações sociais (Bonilla; Pretto, 2007), sendo isso necessário também para a formação de professores e para a construção da cultura digital na sala de aula, onde a apropriação das TIC seja horizontal e as tecnologias digitais deixem de ser impostas e utilizadas como substitutas das tecnologias mais antigas ou como meras ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. A inserção das TIC numa perspectiva estruturante de novas práticas possibilita a consciência coletiva, a formação de cidadania e paulatinamente a redução da brecha digital, necessidades urgentes nas nossas sociedades latino-americanas.

Na sistematização apresentada de algumas das pesquisas desenvolvidas no GEC, estabelecemos as características mencionadas anteriormente, como linhas transversais das discussões entre as pesquisas mencionadas. Destaca-se, na política pública de inclusão de computadores nas escolas, o modelo 1:1, que pode ser considerado o elemento mais representativo das políticas de inclusão digital na região neste início de milênio, mesmo com diferenças consideráveis na abrangência e na forma de implementação em cada país. Seus alcances, consequências e potencialidades ainda estão sendo explorados, sendo esta uma política que se assemelha, especialmente quanto à implementação, nos diferentes países da América Latina.

A “invasão” do mercado nos sistemas educacionais e nas políticas públicas ganha destaque nos últimos anos e se agudiza durante o período pandêmico, o que leva o GEC a focalizar e fortalecer uma agenda de pesquisa muito cara ao grupo, desde sua origem, a do conhecimento aberto, denunciando os riscos da adoção de plataformas e sistemas privados para a soberania digital dos países e para a formação dos cidadãos. Esta é uma agenda em aberto e que congrega os pesquisadores da América Latina para um trabalho colaborativo nos próximos anos.

Por último, reconhecendo – parcialmente e de modo situado – alguns aspectos das orientações atuais da pesquisa em Educação e tecnologias digitais na América Latina, abrimos amplos interrogantes sobre os fatores políticos e sociais envolvidos na construção de nossas agendas de pesquisas e os diálogos entre conhecimento científico e políticas públicas, dentre outros temas. De qualquer maneira, enquanto pesquisadores, entendemos que o ponto de partida é estarmos cientes do conhecimento que estamos construindo, para quem, para que e como vamos devolvê-lo socialmente em favor de nossa região.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BIJKER, Wiebe; HUGHES, Thomas; PINCH, Trevor; DOUGLAS, Debora. **The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology**. Cambridge: MIT press, 2012.
- BONETTI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva ou Acesso à Educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambu - MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Edição da ANPED, v. 01, 2005.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005, p. 215-230.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO,



- Nelson De Luca. Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila.; FREITAS, Katia Siqueira de (org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, v. 2, 2007, p. 73-92.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011, p. 23-48.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v.36, n.1, p. 285-308, jan/jun. 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **A constituição da agenda de pesquisa de um grupo de pesquisadores, integrantes do GEC/UFBA, na área de Educação e Tecnologias**. 2019. 222 f. Tese (Progressão Funcional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 ago. 2023.
- CASTELLANOS AGUIRRE, Uriel. **(Des)Contextos de la Cultura Libre como política educativa en una universidad de Venezuela**. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- CASTRO MORALES, Juliet Carolina. **Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital**: (des) encuentros intergeneracionales. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- CEVALLOS MARTÍNEZ, Gabriel Francisco. **Práctica y formación docente con tecnologías digitales**: reflexiones desde una Unidad Educativa del Milenio – Ecuador. 2019. 499 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- CEPAL. **Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe**. Santiago: Naciones Unidas, 2018. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/1/S1800083\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43365/1/S1800083_es.pdf). Acesso em: 08 jun. 2018.
- CEPAL. **Datos y hechos sobre la transformación digital**. Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021. Disponível em: [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46766/S2000991\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46766/S2000991_es.pdf). Acesso em: 24 ago. 2023.
- CEPAL. **Un camino digital para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe** (LC/CMSI.8/3), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48460/4/S2200899\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48460/4/S2200899_es.pdf). Acesso em: 24 ago. 2023.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. Abordagens teóricas e metodológicas na Educação Matemática: aproximações e distanciamentos. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília : SBEM, 2018, p. 17-57. Disponível em: [https://www.sbem.com.br/files/ebook\\_.pdf](https://www.sbem.com.br/files/ebook_.pdf). Acesso em: 05 set. 2023.
- CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: [http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_DOM\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf). Acesso em: 08 jun. 2018.
- CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** [livro eletrônico]: TIC Domicílios 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic\\_domicilios\\_2021\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.
- COELHO, Livia Andrade. **Contextos de uma política pública**: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- CORDEIRO, Salette de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar**: espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DURÁN JIMÉNEZ, Georgina. **Perspectiva de Internacionalización en Casa e Interculturalidad Crítica como proceso de globalización contra hegemónica potenciada por las TIC: caso en red.** 2019. 485 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GARCÍA PEREZ, María; GARCÍA ARIETO, Lorenzo. Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. **RIED.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 17, n. 1, p. 201-230, 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/11581/11048>. Acesso em: 14 jun. 2018.

GARFIAS COBELA, Marcela Yasmin. **Programas de instalación de aulas digitales a través del reciclaje electrónico: estudio del proyecto MIN en Oaxaca, México.** 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GODOY, Marcela Edith. **El Programa Conectar Igualdad en Salta, Argentina: Especificidades locales y trayecto de una política de inclusión digital.** 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

INEGI. Estadísticas a propósito del Día Mundial del Internet. **Comunicado de prensa núm. 266/23.** Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 15 de mayo de 2023. Disponível em: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP\\_Internet23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Internet23.pdf) Acesso em: 06 set 2023.

JUNG, Juan; KATZ, Raúl. **Impacto del COVID-19 en la digitalización de América Latina.** Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/177/Rev.1). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2023.

KREIMER, Pablo; ZABALA, Juan Pablo. ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en

Argentina. **Redes**, v. 12, n. 3, p. 49-78, mar. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702302>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 126-148.

MARINHO, Maria Helena Oliveira. **As concepções e práticas dos alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFBA, Campus Salvador, em relação às tecnologias digitais.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Revista Alteridades**, México, n. 35, p. 101-116, Jan./jun. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008) Acesso em: 29 ago. 2023.

MENEZES, Karina Moreira. **Pirâmide da Pedagogia Hacker: [Vivências do (IN)Possível].** 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MONTOYA GONZÁLEZ, Yaimar del Valle. **Proyecto Canaima Educativo y la cultura digital de las familias venezolanas.** 2018. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MONTOYA GONZÁLEZ, Yaimar del Valle. **Colectivos y comunidades tecnológicas venezolanas: Una Ecología de Saberes para pensar la cultura libre del Sur Global.** 2022. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

NASSRI, Raquel Souza Zaidan. **Letramento digital: um estudo a partir do Programa UCA-Irecê-BA.** 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

NIÑO ECHEVERRY, Angela María. **Adultos mayores y sus interacciones con las TIC en el punto vive digital Toberín de la ciudad de Bogotá.** 2018. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018

OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. **O processo de**

**implementação do PROUCA na Educação do Campo.** 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ONU. **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/70/L.1). Disponível em: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution\\_A\\_RES\\_70\\_1\\_SP.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

ONU. World Summit on Sustainable Development. **Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development.** Johannesburg, 2002. Disponível em: [http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD\\_POI\\_PD/English/WSSD\\_PlanImpl.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

ONU/UIT. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) Ginebra – 2003 e Tuniz 2005. **Plan de Acción.** Documento WSIS-03/GENEVA/5-S, 12 de mayo de 2004. Disponível em: [http://www.itu.int/dms\\_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf](http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

ONU/UIT. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) Ginebra – 2003 e Tuniz 2005. **Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información.** Documento WSIS-05/TUNIS/DOC/6(Rev.1)-S, 28 de junio de 2006. Disponível em: <https://www.itu.int/net/wsis/docs2/tunis/off/6rev1-es.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Contextualizações e recontextualizações nas políticas de TIC e educação:** um estudo sobre o Proinfo Integrado nos NTM da Bahia. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PICABEA, Facundo; THOMAS, Hernán. **Tecnología y política:** historia del rastrojero y la moto puma. Buenos Aires: Ed. Página 12;, 2015.

PINHEIRO, Daniel Silva. **Itinerância autoral docente para criação de materiais didáticos:** tensionamentos e potencialidades em tempos de cibercultura. 2022. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PINHEIRO, Daniel Silva. **Potencialidades dos recursos educacionais abertos para a educação formal em tempos de cibercultura.** 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações.** Salvador: Edufba, 2005.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro.** Educação e multimídia. Salvador, Edufba, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; AMIEL, Tel; BONILLA, Maria Helena Silveira; LAPA, Andrea. Plataformização da educação em tempos de pandemia. IN: NIC.Br. **Educação e tecnologias digitais** [livro eletrônico]: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1ª ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN Monica (Org.). **Projeto UCA:** entusiasmo e desencantos de uma Política Pública. Salvador: EDUFBA, 2015.

RAYMOND, Eric S. **A catedral e o bazar.** Tradução de Erik Kohler. [S.l.], 1998. Disponível em: [https://pt.wikisource.org/wiki/A\\_Catedral\\_e\\_o\\_Bazar](https://pt.wikisource.org/wiki/A_Catedral_e_o_Bazar). Acesso em: 30 ago. 2023.

ROSA, Harlei. Vasconcelos. **Tecnologias Digitais e educação:** os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SABILLÓN JIMÉNEZ, Cinthia Margarita; BONILLA, Maria Helena. Letramento Digital: una nueva perspectiva conceptual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 4., 2016. Passo Fundo. **A liberdade digital de aprender.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. Disponível em: <http://senid.upf.br/2016/images/pdf/151349.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SABILLÓN JIMÉNEZ, Cinthia Margarita. **Labrando caminos:** factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara – Honduras. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da



Bahia, Salvador, 2017.

SABILLÓN JIMÉNEZ, Cinthia Margarita. **(Per)Formación Rizomática: encuentros entre tecnologías digitales y profesores en Honduras.** 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SERRANO SANTOYO, Arturo; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Evelio. **La brecha digital: mitos y realidades.** Google-Books: UABC, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Globalização, fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 31-106.

SILVA, Maria Lea Guimarães. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da geração Net.** São Paulo: Makron Books, 1999.

UIT. Conferencia Mundial de Desarrollo de las Telecomunicaciones 2022 (CMDT-22). **Informe final provisional.** Kigali, Rwanda, 06 a 16 de junho de 2022. Disponível em: [https://www.itu.int/dms\\_pub/itu-d/md/18/wtdc21/c/D18-WTDC21-C-0103!R1!PDF-S.pdf](https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/md/18/wtdc21/c/D18-WTDC21-C-0103!R1!PDF-S.pdf). Acesso em: 21 ago. 2023.

UIT. World Telecommunication Development Conference (WTDC-10). **Final Report.** Hyderabad, India, 24 de maio a 4 de junho de 2010. Disponível

em: <https://search.itu.int/history/HistoryDigitalCollectionDocLibrary/4.166.43.en.100.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937\\_por?posInSet=1&queryId=fc0239c1-ea85-4dca-a620-3cada938a5cd](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por?posInSet=1&queryId=fc0239c1-ea85-4dca-a620-3cada938a5cd). Acesso em: 30 ago. 2023.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Diretrizes de implementação. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

VELOSO, Maristela Midlej S. A. **A autoria do professor no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola.** 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ZIEGLER, Sandra; ARIAS SEGURA, Joaquín. **Conectividade rural na América Latina e no Caribe: estado de situação, desafios e ações para a digitalização e o desenvolvimento sustentável.** San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2022. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/21350/BVE22118792p.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2023.

*Recebido em: 10/09/2023  
Aprovado em: 22/12/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# ANÁLISE DE PESQUISAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS/AS INCLUSOS/AS

*José Affonso Tavares Silva\**

*Universidade Federal de Sergipe*  
<https://orcid.org/0000-0002-5517-1734>

*Denize da Silva Souza\*\**

*Universidade Federal de Sergipe*  
<http://orcid.org/0000-0002-4976-893X>

*Maria Batista Lima\*\*\**

*Universidade Federal de Sergipe*  
<http://orcid.org/0000-0003-4551-0146>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar as produções acadêmicas sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos/as na base de dados de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Anhanguera de São Paulo. Assim, parte-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo meta-análise. Para coletar os dados, foram pesquisadas as seguintes palavras-chave no título das pesquisas acadêmicas: matemática, surdo, ensino, Libras. Em vista disso, os resultados encontrados evidenciam diferentes enfoques que vão desde prática docente, conteúdos matemáticos e tecnologia. Além disso, ficaram evidentes dois desafios que os/as estudantes surdos/as enfrentam no ensino e aprendizagem de Matemática: a interpretação de enunciados matemáticos e a ausência de sinais específicos da área da Matemática.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Inclusão. Estudantes surdos e surdas.

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF RESEARCH ABOUT MATH TEACHING FOR INCLUSIVE DEAF STUDENTS

This article has as main objective: to analyze the academic productions on the teaching of Mathematics for deaf students in the database of dissertations

\* Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar - FASVIPA. Integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência e Tecnologia Assistiva. NCPPEM/CNPq/UFS. Email: [affonso\\_tavares92@hotmail.com](mailto:affonso_tavares92@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro dos Grupos de Pesquisa: Educon/CNPq/UFS, NÚPITA/CNPq/UFS, Neuro-Math/CNq/IFS. Líder do grupo de pesquisa NCPPEM/CNPq/UFS. E-mail: [denize.souza@hotmail.com](mailto:denize.souza@hotmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe do Departamento de Educação do Campus Itabaiana-DEDI e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). E-mail: [mabalima.ufs@gmail.com](mailto:mabalima.ufs@gmail.com)



and theses of Graduate Programs of the Federal University of Pará, Federal University of São Carlos and Universidade Anhanguera of São Paulo. Thus, it is based on a bibliographic research, of the meta-analysis type. To collect the data, the following keywords were searched in the title of academic research: mathematics, deaf, teaching, Libras. In view of this, the results found show different approaches ranging from teaching practice, mathematical content to technology. In addition, two challenges that deaf students face in teaching mathematics learning became evident: the interpretation of mathematical statements and the absence of specific signs in the area of mathematics.

**Keywords:** Mathematics Teaching. Inclusion. Deaf and deaf students.

## RESUMEN

### ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS PARA ESTUDIANTES SORDOS INCLUSIVOS

Este artículo tiene como objetivo principal: analizar las producciones académicas sobre la enseñanza de las matemáticas para estudiantes sordos en la base de datos de disertaciones y tesis de programas de posgrado en la Universidad Federal de Pará, la Universidad Federal de São Carlos y la Universidade Anhanguera de São Paulo. Por lo tanto, se basa en una investigación bibliográfica, del tipo de metanálisis. Para recopilar los datos, se buscaron las siguientes palabras clave en el título de la investigación académica: matemáticas, sordos, enseñanza, Libras. En vista de esto, los resultados encontrados muestran diferentes enfoques que van desde la práctica docente, el contenido matemático hasta la tecnología. Además, se hicieron evidentes dos desafíos que enfrentan los estudiantes sordos en la enseñanza del aprendizaje de las matemáticas: la interpretación de enunciados matemáticos y la ausencia de signos específicos en el área de las matemáticas.

**Palabras-clave:** Enseñanza de la Matemática. Inclusión. Estudiantes sordos y sordas.

## 1 Introdução<sup>1</sup>

Cada aluno/a tem um momento, um jeito e um modo de aprender peculiar (Silva; Amaral, 2011). O/A professor/a preocupado/a com as especificidades dos/as alunos/as procura diferentes maneiras de ensinar determinados conteúdos, contribuindo, assim, para a aprendizagem deles/as. Nesse ponto, quando se fala em relação às pessoas com deficiência, o/a profissional tende a repensar seu fazer pedagógico com um olhar mais inclusivo.

No campo acadêmico, as pesquisas que discutem a inclusão de pessoas com deficiência

no ensino regular têm ganhado proporções significativas em âmbito nacional, principalmente aquelas que auxiliam a prática do/a professor/a, ou seja, que discutem sobre como ensinar. Nesse contexto, pensar o ensino de Matemática na perspectiva inclusiva é refletir sobre a sala de aula como um espaço privilegiado de diferentes formas de perceber, entender e interpretar os conhecimentos matemáticos e sua relação com o meio social do/a aluno/a.

A Educação Matemática consolidou-se no Brasil por volta dos anos 1980, partindo da perspectiva de que ensinar não é somente ter saberes inerentes aos conhecimentos mate-

<sup>1</sup> Este texto foi revisado pelo professor Dr. Éverton de Jesus Santos.

máticos e às experiências do fazer pedagógico, mas, sim, compreender todo o processo que permeia o ensino e aprendizagem, ou seja, o contexto da identidade docente, quem são os alunos e as alunas, o que eles/as anseiam, além de outros complexos saberes que lapidam o/a profissional em sua prática diária (Fiorentini; Lorenzato, 2009).

Perante o exposto, o/a estudante surdo e surda incluso/a, juntamente com os/as colegas ouvintes, aqueles/as que ouvem, necessita de um ensino diferenciado, em que a Matemática seja ensinada por meio de recursos visuais e com uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois esses/as estudantes possuem uma modalidade de comunicação distinta da do/a seu/sua professor/a. Assim, percebe-se a importância de pesquisas preocupadas em compreender o processo de inclusão envolvendo o ensino dessa disciplina.

O conceito inicial de inclusão, o qual é discutido neste artigo, baseia-se no que explana a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que coloca a inclusão como um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos (Brasil, 2008). Além disso, pontua, como expõe Mantoan (2003), um novo paradigma que visa ultrapassar aquele considerado antigo, burocrático, o qual não considera as diferentes culturas, os saberes, as formas de aprender e de se comunicar. Ou seja, oportuniza um olhar para o outro nas capacidades do ser humano, acreditando que todos e todas podem se desenvolver, respeitando as suas singularidades.

Diante disso, um dos fatores que motivaram a pesquisar sobre a temática em questão surgiu no momento em que o pesquisador adentrou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS) no ano de 2017, bem como em discussões realizadas no Núcleo Colaborativo de Práticas e Pesquisas em Educação Matemática (NCPPEM/UFS/CNPq<sup>2</sup>).

2 Esse núcleo se constitui como grupo de estudos de pesquisa e formação de professores, no qual há uma preocupação sobre a formação inicial de professores de Matemá-

As discussões iniciais em torno de disciplinas desse programa e no grupo de pesquisa fizeram emergir indagações no que se refere ao/à estudante surdo/a, entre elas se destaca: como se ensina Matemática a pessoas surdas? O processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda se dá da mesma forma que aquele da pessoa ouvinte? O que se vem pesquisando e discutindo nessa área sobre tais questões?

A partir desses questionamentos, percebe-se a necessidade de discussões na área, pois a Matemática é uma das disciplinas mais importantes para o desenvolvimento do sujeito. Nessa conjuntura, definiu-se como problema deste artigo a seguinte questão: quais as principais discussões acadêmicas sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas?

Delineou-se como objetivo geral, por sua vez, analisar as produções acadêmicas sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas na base de dados de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP). As referidas instituições foram escolhidas por serem universidades brasileiras reconhecidas na área de Educação Especial, Inclusão e Educação Matemática.

Este estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, do tipo meta-análise, na qual se buscou, na base de dados de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e de Educação da UFPA, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e em Ensino da UNIAN-SP, como também do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFSCar, sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas.

O artigo está dividido em três seções e nas considerações finais, sendo que, inicialmente, são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa, delineando o processo de coleta e

tica e suas implicações na prática docente no contexto da inclusão, sendo coordenado pela professora Dra. Denize da Silva Souza.

análise dos dados. Posteriormente, discute-se sobre a Matemática na perspectiva inclusiva, com ênfase no que diz respeito ao ensino dessa disciplina para estudantes surdos e surdas. Na sequência, expõem-se os resultados da análise realizada em pesquisas acadêmicas na base de dados da UFPA, da UNIAN-SP e da UFSCar. Finalmente, levantam-se algumas considerações finais sobre o estudo realizado.

Assim sendo, espera-se que este estudo contribua para o conhecimento da Matemática na perspectiva inclusiva e das implicações desse ensino para estudantes surdos e surdas por parte dos/as profissionais que ensinam essa disciplina, assim como por parte de pesquisadores/as ou conhecedores/as da área que anseiam por uma educação para todos e todas, sem nenhuma forma de segregação ou exclusão.

## 2 Metodologia

O processo de construção de uma pesquisa perpassa caminhos diversos e desafiadores que o/a pesquisador/a percorre até chegar aos resultados pretendidos. A partir desse contexto, nesta seção, discutem-se os caminhos metodológicos, expondo, inicialmente, o tipo de pesquisa escolhida de acordo com o objetivo principal deste estudo. Posteriormente, explana-se o processo de levantamento de dados que foram conseguidos em bases de dados de Programas de Pós-Graduação de três universidades brasileiras.

### 2.1 Discutindo o tipo de pesquisa

Um dos primeiros passos a serem definidos ao se fazer uma pesquisa quando se sabe o que pretende estudar é a escolha do tipo de pesquisa. Essa escolha não se torna algo fácil porque é a partir dela que os instrumentos de coleta e análise de dados serão definidos para dar início à análise propriamente dita e sua discussão. Assim, neste estudo, optou-se por trabalhar com a perspectiva da pesquisa bibliográfica, do tipo meta-análise, embasando-se em Fiorentini e Lorenzato (2009).

Esses autores explicam que a pesquisa meta-análise “é uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses [...]” (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 103). A partir disso, é possível fazer um confronto entre os estudos e construir novos resultados que vão além daqueles já enunciados por determinados pesquisadores.

Nessa conjuntura, a construção da presente pesquisa seguiu três passos principais para o levantamento e a análise dos dados: 1. a busca de dissertações e teses no banco de dados de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP); 2. a seleção das pesquisas foi realizada diante da leitura dos títulos em que fossem encontradas as seguintes palavras-chave: ensino de matemática; surdo; Libras; matemática e inclusão; 3. após a reunião das teses e dissertações, organizou-se um quadro com os seguintes elementos: autor/a (ano), título (pesquisa), programa, tipo de estudo (dissertação ou tese), metodologia, síntese dos resultados e palavras-chave.

As etapas citadas propuseram um maior entendimento dos passos a serem dados posteriormente, uma vez que um planejamento adequado favorece um caminhar metodológico mais preciso. A seguir, apresenta-se, de forma detalhada, o processo de levantamento de dados.

### 2.2 Processo de levantamento de dados

A coleta de dados é o momento em que o/a pesquisador/a se encontra pela primeira vez com o campo para colher os dados que serão a base para o seu trabalho. Essa etapa não é algo simples como aparenta ser; é necessário ter um planejamento em que os objetivos estejam traçados, pois é a partir deles que se pensa a forma de coletar determinadas informações. Nesse contexto, tal processo aconteceu na base de dados de três universidades brasileiras.

Quadro 1. Demonstrativo de Programas de Pós-Graduação e respectivas universidades

Universidade	Programas de Pós-Graduação
UFPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPA)</li> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA)</li> </ul>
UFSCar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEedCEM/UFSCar)</li> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar)</li> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar)</li> </ul>
UNIAN-SP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPEM/UNIAN-SP)</li> <li>- Programa de Pós-Graduação em Ensino</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As referidas instituições foram escolhidas por se tratar de universidades reconhecidas na área de Educação Especial, Inclusão e Educação Matemática e por apresentarem Programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa que se valem de estudos acadêmicos voltados às pessoas com deficiência. As pesquisas acadêmicas que discutem o ensino dessa disciplina para estudantes surdos e surdas na UFPA foram encontradas somente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; em relação à UFSCar, foram encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação

Especial, e, na UNIAN-SP, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Dessa forma, os outros programas, isto é, em que não foi encontrada nenhuma pesquisa com foco no ensino de Matemática, não serão discutidos.

No que concerne aos programas que discutem a temática em questão, eles oferecem diferentes linhas de pesquisa nas quais os estudos problematizam, em cada uma delas, importantes conhecimentos para o desenvolvimento do sujeito enquanto pesquisador/a. Assim sendo, destaca-se a seguir o demonstrativo de tais linhas de pesquisa.

Quadro 2. Demonstrativo de linhas de pesquisa existentes nos programas escolhidos para análise

Universidade	Programa	Linhas de pesquisa
UFPA	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCM)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação das Ciências.</li> <li>2) Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências.</li> <li>3) Etnomatemática, Linguagem, Cultura e Modelagem Matemática.</li> <li>4) Percepção Matemática, Processos, Raciocínios, Saberes e Valores</li> </ol>
UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com Necessidades Especiais de Ensino.</li> <li>2) Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial.</li> <li>3) Práticas Educativas e de Prevenção: processos e problemas.</li> <li>4) Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.</li> </ol>

UNIAN-SP	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPEM)	1) Ensino e Aprendizagem de Matemática e suas Inovações. 2) Formação de Professores, Currículo e História. 3) Educação Matemática Inclusiva e suas Tecnologias.
----------	---	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).

Os Programas de Pós-Graduação da UFPA e da UFSCar, de acordo com o Quadro 2, ambos possuem quatro linhas de pesquisa, porém, na área de Matemática, se destaca a UFPA, uma vez que duas linhas (Etnomatemática, Linguagem, Cultura e Modelagem Matemática, e Percepção Matemática, Processos, Raciocínios, Saberes e Valores) do total encontrado desenvolvem pesquisas nesse âmbito, ao passo que a UFSCar não demonstra nenhuma linha específica na área.

Quanto ao programa da UNIAN-SP, embora existam três linhas de pesquisa que abrangem a prática docente, como o ensino e aprendizagem, o currículo e a formação de professores/as que ensinam Matemática, uma delas destaca-se por ter como foco a inclusão, a saber, Educação Matemática Inclusiva e suas Tecnologias.

Apesar de serem analisados três programas na Universidade Federal de São Carlos, só foi possível encontrar em um deles uma pesquisa (tese de doutorado) com o foco pretendido neste estudo. Todavia, como a universidade oferece cursos de mestrado e doutorado na área de Educação

Especial, as pesquisas podem ter um foco geral, porém, sobre ensino de Matemática e alunos/as surdos/as, não foram encontrados estudos. Isso demonstra ser necessário haver uma ênfase maior em discussões sobre componentes curriculares da Educação Básica e sua forma de ensino de acordo com a especificidade dos/s alunos/as, principalmente a Matemática, por fazer parte do cotidiano do sujeito, seja ele surdo/a ou não.

Em linhas gerais, os estudos nas três linhas da UNIAN-SP têm ênfase na prática docente, no ensino e aprendizagem, no currículo e na formação de professores/as que ensinam Matemática. Essa abordagem refere-se a todo/a e qualquer professor/a que ensina o referido componente curricular, não se restringindo apenas ao licenciado em Matemática.

A partir desse contexto, apresenta-se o quantitativo de pesquisas com foco no ensino de Matemática para surdos e surdas que foram encontradas na base de dados da UFPA, da UFSCar e da UNIAN-SP e seus respectivos anos de publicação.

**Tabela 1.** Demonstrativo de Programas de Pós-Graduação com foco no ensino de Matemática para estudantes surdos/as e seus respectivos anos de publicação

Programa	Ano										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
UNIAN-SP (PPEM)	1	-	3	1	2	1	1	-	1	-	10
UFPA (PPGCM)	1	1	-	-	-	2	-	-	1	-	5
UFSCar (PPGEEs)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2020).

A partir disso, considera-se que o número de pesquisas acadêmicas (2010 a 2019), com foco naquelas que discutem o ensino de Matemática para alunos/as surdos e surdas nas

duas universidades, UFPA e UFSCar, não foram expressamente significativos, uma vez que se esperava um maior número de discussões na área. Em contrapartida, a UNIAN-SP se des-

tacou por trabalhar com dez pesquisas nesse campo.

Dentre as informações apresentadas na tabela anterior, observa-se que foram encontradas cinco pesquisas sobre a temática em questão no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPA, sendo uma delas do ano de 2010, mais uma do ano de 2011, duas de 2015 e uma do ano de 2018. Dos anos de 2012 a 2014, bem como dos anos de 2017 e 2019, não foi encontrada nenhuma pesquisa acerca da temática em pauta no referido programa. Outro ponto a ser destacado é que todas as pesquisas se concretizam em dissertações de mestrado, não havendo nenhuma tese de doutorado.

No que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, só foi encontrada uma pesquisa (tese de doutorado) do ano de 2016. Em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIAN-SP, foi encontrado um total de 10 pesquisas, sendo uma do ano de 2010, três de 2012, mais uma do ano de 2013, duas de 2014, uma dos anos de 2015 e 2016, bem como do ano de 2018. Dos anos de 2011, 2017 e 2019 não foi contabilizada nenhuma pesquisa. Saliencia-se que, do total de trabalhos encontrados nesse programa, somente três se concretizam em teses de doutorado (dos anos de 2014, 2015 e 2018), sendo a tese publicada em 2015 refe-

rente aos estudos sobre surdos/as de Sergipe.

### 3 A Matemática na perspectiva inclusiva: um olhar sobre o/a estudante surdo e surda

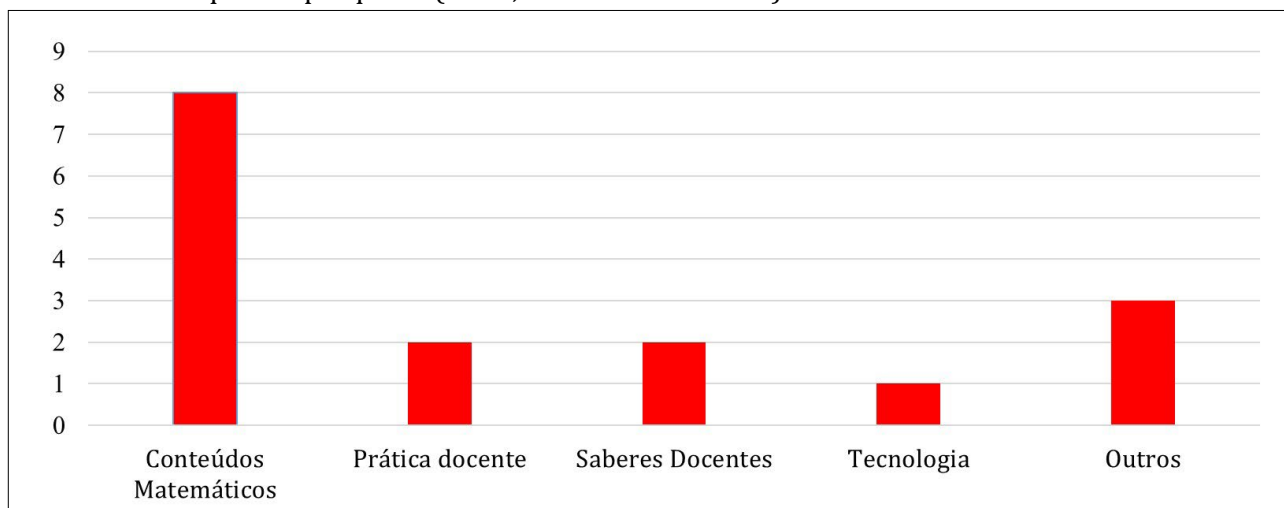
O momento de discussão dos resultados em uma pesquisa torna-se o seu ponto crucial, pois o/a pesquisador/a, de forma criteriosa, vai elucidando os dados e propondo debates com a literatura sobre o que foi levantado. Diante disso, neste momento do estudo, discutem-se os resultados encontrados nas pesquisas acadêmicas dos três Programas de Pós-Graduação investigados.

#### 3.1 Um olhar para os resultados

O processo de inclusão em âmbito escolar constantemente é tema de discussão em palestras, eventos acadêmicos e, principalmente, rodas de conversa entre professores/as que anseiam por uma educação de qualidade para todos e todas.

Na busca pelos resultados encontrados, percebeu-se que as pesquisas nos três programas investigados discutem a temática sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas sob diferentes enfoques, tais como: prática docente e seus saberes necessários, questões de identidade matemática e comunicação.

**Gráfico 1.** Enfoque das pesquisas (UFPA, UFSCar e UNIAN-SP)



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2020).



A partir do Gráfico 1, é possível identificar que a maior ênfase nas pesquisas foi em objetos de conhecimento da Matemática em oito delas, isto é, 50% do total das pesquisas. Entre os conteúdos discutidos, destacam-se: matrizes, expressões algébricas, numerais e frações, sendo que esse último (frações) foi encontrado em três das pesquisas levantadas. É importante salientar que a UNIAN-SP foi a que se destacou no que concerne à discussão com enfoque em conteúdos da área para o ensino de alunos/as surdos e surdas, sendo seis pesquisas. A outra que aborda sobre conteúdos matemáticos, a fração, foi da UFSCar.

Em relação ao número considerável de pesquisas com ênfase em conteúdos matemáticos, os autores acreditam ser devido ao projeto de pesquisa Rumo à Educação Matemática Inclusiva<sup>3</sup>, uma vez que a orientadora das dissertações analisadas é a professora Dra. Lulu Healy, um dos membros organizadores de tal projeto que trabalha com tal perspectiva.

No enfoque sobre a prática docente, as duas pesquisas representadas foram obtidas na base de dados da Universidade Federal do Pará, como também aquela que discute sobre a formação de professores/as, com enfoque denominado outros<sup>4</sup>. A pesquisa que discute sobre tecnologia, mais precisamente Educação à Distância, foi encontrada na Universidade Anhanguera de São Paulo.

### 3.2 Reflexões sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas

No que se refere ao ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas, as pesquisas têm mostrado um avanço significativo em quantidade e qualidade. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Neves (2011), Sales (2013), Via-

na (2014) e Alberton (2015), além de outras publicadas em livros e artigos científicos que se comprometem com o olhar para o outro, para aqueles/as que por muito tempo foram proibidos/as de utilizar a sua língua natural no ambiente escolar, a Língua de Sinais (LS) (Perlin; Strobel, 2008).

No estudo realizado por Sales (2013) sobre em que a visualização matemática contribui para a apropriação dos conteúdos por alunos/as surdos/as, o autor identificou que, mesmo tal aluno/a possuindo uma modalidade de comunicação visual-espacial (Quadros; Karnopp, 2004), foi preciso educar o olhar dele/a por meio de atividades direcionadas a esse domínio. Além disso, constatou-se também que é importante que os conteúdos curriculares sejam ministrados em Libras e que os/as profissionais e seus/suas colegas partilhem com ele/a essa língua.

Alberton (2015), por meio de sua pesquisa, analisou os discursos curriculares sobre Educação Matemática para surdos/as e como é construído o ensino desse campo do conhecimento para um público com singularidades marcantes, tendo destacado que em tais materiais a Libras precisa ser apontada como foco central na metodologia, nos recursos e na avaliação a fim de que os/as estudantes desenvolvam as habilidades de calcular e contar.

Diante dos resultados desses autores, é possível fazer uma relação entre ambos, pois a Libras é apresentada como um dos fatores mais importantes para a aprendizagem do/a estudante surdo/a, quiçá o mais importante, uma vez que, se o/a professor/a que ensina Matemática não tiver conhecimento na LS, fica à mercê da interpretação do/a intérprete de Libras, havendo, em alguns casos, a ausência de interpretação no ambiente escolar ou quando o/a profissional está presente, mas não possui formação específica na área que interpreta.

Isso também é corroborado por Neves (2011) em sua pesquisa. A autora menciona que, quando o/a profissional tem conhecimento profundo da língua do sujeito surdo, ele/a

3 O projeto Rumo à Educação Matemática Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIAN-SP, reúne pesquisadores/as, professores/as e alunos/as no desenvolvimento de cenários inclusivos para a aprendizagem matemática.

4 Denominou-se enfoque "outros" por discutir diversas questões, entre elas: bilinguismo, identidade matemática e cidadania.

pode interpretar e traduzir a linguagem matemática para a língua materna do/a estudante. Além disso, é necessário também que o/a profissional tenha conhecimento da Matemática aliado a metodologias que possam tornar o aprendizado significativo.

Em contrapartida, Viana e Barreto (2014) afirmam que somente o conhecimento na Língua de Sinais não ocasiona o aprendizado da Matemática pelo/a aluno/a surdo/a, assim:

O discurso de que esse alunado possui dificuldades intrínsecas de aprendizagem e de que a proficiência da língua de sinais é a solução única para combater o entrave nas mediações didático-pedagógicas leva à impressão de que o uso da língua de sinais, por si só, conduz os alunos surdos à aprendizagem (Viana; Barreto, 2014, p. 124).

A partir das ideias das autoras, compreende-se o quanto o conhecimento na Língua de Sinais é imprescindível, porém é preciso haver outros pressupostos aliados à prática docente, como afirmou Neves (2011), para que a aprendizagem aconteça realmente. Assim, levar os/as estudantes a pensarem e refletirem sobre os conteúdos estudados e que façam sentido não somente no espaço escolar, mas em outras esferas, é uma das formas de se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Os pressupostos inicialmente levantados sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas revelam que não é tarefa fácil o processo de ensino e aprendizagem, pois os desafios da prática docente são inúmeros. Todavia, por meio das pesquisas, é possível perceber que o caminho para as soluções e respostas às indagações está sendo trilhado, principalmente por aqueles/as que conhecem a cultura do sujeito surdo, as suas lutas e conquistas, além das suas especificidades para se chegar ao conhecimento matemático.

De acordo com os resultados encontrados e o número significativo de discussões na área, houve a necessidade de criar categorias para uma melhor interpretação dos dados. As categorias trazem discussões pertinentes sobre

objetos de conhecimento matemático, prática docente, saberes e linguagem matemática, bem como a respeito de tecnologia e questões sobre bilinguismo.

### 3.2.1 Objetos de conhecimento: matrizes, expressões algébricas, numerais, geometria e frações

Uma das preocupações do/a professor/a que ensina Matemática está em relação ao que e como ensinar. Ou seja, preocupa-se com objetos de conhecimento os quais façam sentido para os/as alunos/as, que eles/as possam utilizá-los, de forma reflexiva, não só no espaço escolar, mas também nos diversos âmbitos sociais. Nessa primeira categoria, destacam-se os trabalhos de Souza (2010), G. Silva (2012), Conceição (2012), Assis (2013), Marcondes (2014), L. Silva (2014), Angelotti (2016) e Gonçalves Filho (2018). As pesquisas são apresentadas de acordo com o ano de publicação.

Souza (2010), em seu estudo, pesquisou sobre o conteúdo de frações, mais precisamente o papel das diferentes representações das frações, digitais ou não, na identificação e compreensão daquelas equivalentes com o uso da calculadora “Musicalcolorida”. Diante disso, o autor concluiu que as representações visuais contribuíram no desenvolvimento dos modelos matemáticos dos/as surdos participantes da pesquisa, principalmente a representação parte-todo da fração.

A partir desse contexto, as representações visuais como meio facilitador no ensino e aprendizagem de alunos/as surdos/as contribuem para o seu entendimento e desenvolvimento, uma vez que a sua modalidade de comunicação (espaço-visual) juntamente com a Matemática, disciplina considerada visual por trabalhar com figuras, principalmente na parte de geometria, enriquece mais ainda esse processo.

Nessa perspectiva, G. Silva (2012), ao pesquisar sobre o ensino de matrizes para alunos/as cegos/as e surdos/as, identificou que a criação de sinais para complementar e entender os

conteúdos estudados se tornou necessária. A autora criou uma ferramenta, a MatrizMat, que contribuiu para o aprendizado do/a estudante surdo/a, principalmente por trabalhar com o concreto, destacando que esse material auxilia no aprendizado de estudantes surdos e surdas.

Em relação à criação de sinais para o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas, parece ser uma das dificuldades mais gritantes com que os/as pesquisadores/as se deparam. Essa questão também é expressa por Costa (2015) e I. Silva (2016) em seus trabalhos, sendo que os autores, ainda que com diferentes perspectivas investigativas, se assemelham quando enfatizam que a ausência de vocabulário específico da área dificulta o entendimento do/a estudante quanto aos conceitos matemáticos.

Frente a esse contexto, quantos sinais já existem referentes à linguagem matemática? Seria possível criar um sinalário específico em Libras para essa área? Acredita-se que esse instrumento viabiliza um ensino e aprendizagem mais significativo. Todavia, deve-se levar em consideração as variações da língua, o que demandaria certo período de tempo para sua criação e divulgação (I. Silva, 2016).

Conceição (2012) investigou a construção de expressões algébricas por alunos/as surdos/as utilizando como método o *Design Experiments*. Em seus resultados, o pesquisador percebeu certa dependência do/a professor/a por parte dos/as estudantes. Além disso, os diferentes níveis da língua tornaram-se uma dificuldade. A maioria dos/as surdos/as, quando adentra a escola, não tem conhecimento da sua língua natural (a Libras) por diversos fatores, entre eles por serem filhos/as de pais ouvintes e que não utilizam a Língua de Sinais como meio de comunicação (Nader; Novaes-Pinto, 2011). Assim, em uma mesma turma há a possibilidade de existirem surdos/as fluentes em Libras, assim como aqueles/as que estão em fase de alfabetização ou que ainda sequer conhecem a língua.

Assis (2013) realizou um estudo sobre o conteúdo frações, sendo que em sua pesquisa

o foco foi a sinalização realizada por participantes surdos/as em relação a problemas que abordam os diferentes subconstrutos. Nessa perspectiva, seus resultados evidenciaram que, apesar de existirem sinais para fração, partição, em dicionários de Libras, eles não exprimem significados matemáticos porque foram utilizados em poucos momentos pelos/as participantes. Além disso, evidenciou-se também que a abordagem resolução de problemas se torna uma dificuldade para o/a estudante surdo/a por ser colocada em Língua Portuguesa.

É importante salientar que, quando se pensa em Língua Portuguesa (LP) na educação de surdos/as partindo da perspectiva bilíngue, essa disciplina, na modalidade escrita, é a sua segunda língua (L2). Nesse sentido, a abordagem da resolução de problemas torna-se um desafio para tais estudantes por ser escrita em LP, necessitando da interpretação de enunciados matemáticos por uma língua diferente da sua.

Por outro lado, será que a resolução de problemas sendo escrita em *SignWriting*<sup>5</sup>, a escrita da sua própria língua (a de sinais), pode favorecer um entendimento mais fácil para o/a aluno/a surdo/a? Acredita-se que pesquisas nesse campo podem contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos que encontram barreiras na interpretação de enunciados matemáticos, principalmente aqueles trabalhados na resolução de problemas.

Marcondes (2014), ao investigar sobre os sentidos do zero dados por alunos/as surdos/as e professores/as de Matemática, conseguiu chegar à conclusão de que ambos/as utilizam diferentes metáforas no entendimento do número zero, entre elas se destacam: zero como nada e ausência. Além disso, a autora coloca o uso do vídeo como uma forma de chamar a atenção dos/as estudantes, fazendo relação

5 O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais criado em 1974. O sistema foi criado pela bailarina norte-americana Valerie Sutton, estudiosa da dança que desejava registrar os passos realizados pelos seus/suas alunos/as surdos/as. Diante disso, encontrou, por meio da criação desse sistema de escrita, uma possibilidade de alcançar tal registro (Maia; Lima; Costa, 2017).

com o conteúdo ministrado. No entanto, levar um vídeo simplesmente para ser assistido não se torna relevante, ou seja, é preciso que os/as alunos/as discutam sobre o contexto abordado e expliquem o que foi compreendido.

O planejamento do/a professor/a que ensina Matemática para alunos/as surdos/as, nesse sentido, torna-se um dos pontos-chave da sua profissão. Uma aula bem preparada com recursos visuais, isto é, imagens, figuras, vídeos, fazendo relação com o conteúdo a ser ministrado, proporciona nos/as alunos/as o interesse em aprender.

O conteúdo matemático que se destacou em comparação aos outros entre as pesquisas apresentadas foi frações, com 3% do total com esse enfoque. Uma delas, a pesquisa de L. Silva (2014), teve como intuito adaptar uma teleaula do Programa Telecurso 2000 que aborda conceitos de fração para alunos/as surdos/as a fim de viabilizar o acesso deles/as a esse meio de ensino à distância. Seus resultados demonstraram que a adaptação dos materiais e das aulas é necessária para o entendimento pelo/a surdo/a, principalmente devido à questão da língua. Em relação ao conteúdo matemático, a pesquisadora enfatiza que, diante da metodologia escolhida, foi preciso suprir os conteúdos simplificação e multiplicação de frações por causa das normas impostas pelo tempo da teleaula, além de fazer com que a aula não ficasse cansativa.

As adaptações de aulas, instrumentos, metodologias adotadas para o ensino de pessoas com deficiência demonstram um olhar inclusivo da parte do/a professor/a que ensina Matemática. Dessa forma, o conhecimento de quem é o/a aluno/a e quais são suas potencialidades e dificuldades se faz necessário principalmente quando o/a estudante é surdo/a, pois se espera que o ensino do/a professor/a parta da língua natural daquele/a, a Língua de Sinais, e utilize ferramentas que privilegiem a sua modalidade de comunicação (Oliveira; Leite, 2011).

Na pesquisa de Angelotti (2016), ao investigar o aprendizado de frações de três crianças

surdas fluentes em Libras e três ouvintes sem conhecimento prévio em relação ao conteúdo, baseando-se no Paradigma de Equivalência de Estímulos, ficou evidenciado que o desempenho dos/as participantes, surdos/as e ouvintes, foi análogo. Além disso, em alguns repertórios os procedimentos foram os mesmos.

É importante salientar, como a própria autora menciona, que alguns procedimentos foram parecidos. Porém, para ela, os/as estudantes surdos/as necessitam de estímulos diferentes, principalmente visuais, os quais demonstram mais resultados significativos do que aqueles postos oralmente para os/as alunos/as ouvintes.

Gonçalves Filho (2018), em sua pesquisa de mestrado, objetivou realizar o registro, no sistema *SignWriting*, de sinais-termos da geometria a partir do levantamento de sinais encontrados em sites institucionais, multimídias e periódicos. De acordo com a metodologia abordada, isto é, a pesquisa documental, o autor percebeu que há muitos sinais do objeto de conhecimento em destaque, todavia estão espalhados sem um registro único, o que ele menciona ser importante para a atuação do/a professor/a que ensina Matemática e do/a tradutor/a/intérprete de Libras.

Diante das análises inicialmente realizadas, percebeu-se enfoque em diferentes objetos de conhecimento matemáticos. No entanto, as pesquisas demonstram que, para ensinar tais conteúdos para estudantes surdos e surdas, o uso de recursos visuais é imprescindível. Outro ponto que emerge nos resultados dos estudos é a ausência de um material de apoio, “sinalário”, com sinais de termos e conceitos da Matemática, campo esse que os/as pesquisadores/as afirmam não ter um quantitativo que favoreça o trabalho do/a professor/a, bem como daquele/a que interpreta duas línguas no discurso, ou seja, o/a tradutor/a/intérprete de Libras.

### 3.2.2 Saberes, práticas e linguagem matemática

Em relação às pesquisas com discussões acer-

ca da prática docente e sobre a formação de professores/as que ensinam Matemática para estudantes surdos e surdas, foram identificadas na base de dados da Universidade Federal do Pará. Tais pesquisas envolvem os saberes necessários aos/às profissionais e os desafios diante da prática, principalmente a comunicação. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Paixão (2010), Neves (2011), Araujo (2015) e Costa (2015), os quais serão apresentados nesta categoria.

Paixão (2010), ao pesquisar sobre os saberes docentes em ação na prática de professores/as que ensinam Matemática para estudantes surdos/as em uma escola inclusiva, observou que o papel reflexivo do/a profissional nesse âmbito contribui para o entendimento da diversidade existente em sala, visando reconhecer a identidade profissional, como também considerou a falta da Língua de Sinais em interface com a linguagem matemática uma das limitações encontradas na pesquisa.

Neves (2011), em seu estudo com o objetivo principal de analisar situações de ensino de Matemática para alunos/as surdos/as com o conteúdo problemas multiplicativos, diante da prática de professores/as surdos/as e ouvintes, buscou possíveis indicativos de obstáculos metodológicos na comunicação entre esses sujeitos. Em seus resultados, expõe que o/a docente transita por três linguagens que precisam estar articuladas: a Língua de Sinais (LS), a Linguagem Matemática (LM) e a Língua Portuguesa (LP).

Para a autora, quando o/a profissional não tem certo domínio em uma dessas áreas, especificamente a LS e a LM, o seu ensino encontra obstáculos, o que acarreta dificuldades para o aprendizado do/a estudante, também porque o conteúdo não será ministrado de forma adequada, originando novas lacunas no seu processo de aprendizagem.

Na pesquisa de Araujo (2015), em que o pesquisador observou a sua própria prática enquanto professor que ensina Matemática para estudantes surdos e surdas em uma escola

especializada da cidade de Aracaju-SE, ele evidenciou que o ensino ouvintista, aquele preconizado pela Língua Portuguesa para alunos/as ouvintes, não propõe resultados satisfatórios para a aprendizagem do/a estudante surdo e surda<sup>6</sup>. Em vista disso, a sua prática foi revista e refletida, o que o autor explana ser importante para qualquer profissional.

Diante disso, pensar a inclusão de alunos/as surdos/as no espaço da sala de aula, em que o ensino para o/a ouvinte sobressai, coloca o/a professor/a frente às reflexões acerca do seu saber-fazer proveniente da sua formação inicial e das experiências profissionais e pessoais (Tardif, 2007). A partir disso, o pesquisador questiona: o ensino de Matemática para o/a estudante surdo/a deve ser igual ao do modelo para o/a ouvinte? Faz-se necessário se apropriar da cultura do/a estudante surdo/a? Nesse sentido, a prática docente reflexiva é o caminho para o lapidar profissional – que sempre está em construção.

A pesquisa de Costa (2015) apresenta como problemática a forma como o/a aluno/a surdo/a traduz textos em Linguagem Matemática para a Língua de Sinais, sendo verificado, em seus resultados, que a falta de vocabulário na língua compromete a interpretação, além de que os/as estudantes traduziam palavra-palavra, dificultando o sentido do texto. Em relação à ausência de sinais, o estudioso menciona a possibilidade da construção de um dicionário com vocabulário específico para professor/a e alunos/as.

Diante do exposto, compreende-se que outra dificuldade gritante vivenciada entre os/as pesquisadores/as do ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas é a interpretação de textos e a compreensão de enunciados matemáticos, pois se percebe, de forma clara, tal questão nas pesquisas analisadas.

6 É importante salientar que há surdos e surdas que não são usuários/as da Libras e fazem opção por outras formas de comunicação e acessibilidade, como expõem Torres, Mazzoni e Melo (2007) em seu texto “Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais”.



### 3.2.3 Tecnologia

A pesquisa com enfoque em tecnologia, mais precisamente educação à distância, só foi encontrada na base de dados da UFPA. O seu autor, Bezerra (2012), estudou os fatores que influenciaram na interação e comunicação entre surdos/as envolvidos na resolução de problemas, utilizando como ferramenta o fórum de discussão do AVA<sup>7</sup> Moodle. Diante disso, os resultados mostraram que as intervenções de alguns/mas participantes foram isoladas, sem a preocupação de interagir com o grupo. Além disso, o autor menciona o que um ano depois Assis (2013) vem afirmar: que a interpretação de texto, no caso da plataforma, torna-se uma dificuldade para o/a estudante surdo/a devido à escrita da Língua Portuguesa.

### 3.2.4 Outros

Na presente categoria, encontram-se duas pesquisas localizadas na base de dados da Universidade Federal do Pará e uma da Universidade Anhanguera. Wanzeler (2015) buscou discutir, a partir de um levantamento de pesquisas, relações inerentes à Matemática e à educação de surdos/as na perspectiva da cidadania e do bilinguismo. Entre seus resultados, o autor destaca que os/as pesquisadores/as anseiam por uma educação de qualidade para tais estudantes. Além do mais, percebeu a necessidade de utilizar de forma coerente a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem de Matemática, destacando o despreparo de certos/as profissionais nesse ensino.

Mendes (2016) enfatiza em sua pesquisa que os/as surdos/as (participantes do seu estudo), alguns formados/as em Matemática e outros/as que ainda estão estudando, têm uma identidade matemática construída através da vivência pessoal e/ou acadêmica por meio de artefatos visuais e lúdicos vivenciados em seu percurso educativo. Em corroboração a certos aspectos expostos por Wanzeler (2015), o autor destaca que os/as surdos/as conseguiram

ultrapassar os obstáculos mesmo com o despreparo dos/as profissionais, seja na Língua de Sinais, seja na forma de ensino.

Nesse sentido, é possível perceber que a persistência e a luta constantes dos/as surdos e surdas<sup>8</sup> para ultrapassar os obstáculos do dia a dia são visíveis. Os obstáculos são diários porque, apesar de existirem diversos direitos postos legalmente, tais sujeitos ainda não têm acesso a bancos, hospitais, escolas em que possam se comunicar espontaneamente, sem haver barreiras – especialmente comunicacionais.

Assis (2018) realizou uma pesquisa que buscava compreender a participação e a importância dos gestos no discurso matemático de surdos/as com Ensino Médio completo que utilizavam a Libras como meio de comunicação. Em seus resultados, o autor expõe que tais gestos são semelhantes ao que era esperado por autores/as que ele seguiu em sua pesquisa e que, além disso, se mostraram relevantes nos discursos apresentados na questão da Matemática.

Diante do exposto, as pesquisas discutidas neste trabalho apontam um olhar com diversos enfoques para o ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes surdos e surdas. Salienta-se que, apesar de serem analisados bancos de dados de somente três universidades brasileiras, o debate levantado carrega uma forte contribuição para a área da Matemática Inclusiva, com foco no ensino de estudantes surdos e surdas.

## 4 Considerações finais

O presente artigo apresentou uma análise de pesquisas sobre o ensino de Matemática para estudantes surdos e surdas. A questão que norteou tal estudo foi esta: quais as principais discussões acadêmicas sobre o ensino de Ma-

<sup>7</sup> AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

<sup>8</sup> Salienta-se que essa luta não é apenas de surdos e surdas, mas de todos/os os/as estudantes que apresentam diferenças socialmente negadas, sobretudo aqueles/as que manifestam Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e dependem da acessibilidade para terem uma formação digna (Santos; Ogasawara, 2021).

temática para estudantes surdos e surdas? As pesquisas levantadas e discutidas foram encontradas na base de dados de três universidades, a saber: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Anhanguera de São Paulo.

Em meio à análise realizada, foram encontrados diferentes enfoques, entre eles se destacam: conteúdos matemáticos como frações e expressão algébrica; a prática docente e os saberes necessários para esse ensino; tecnologia, e o enfoque denominado outros, cujas questões focam no bilinguismo, na identidade surda e na Matemática.

Acredita-se ser importante destacar a ênfase dada aos objetos de conhecimento nas oito pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIAN-SP com esse enfoque, correspondendo a 50% do total identificado. A partir disso, compreende-se que os/as pesquisadores/as estão preocupados/as em refletir sobre o que e como ensinar Matemática para um público com singularidades marcantes. Cabe destacar que essa disciplina é uma das mais importantes para o desenvolvimento do sujeito em todos os aspectos de sua vida.

Além disso, salienta-se também dois pontos que chamaram a atenção dos/as pesquisadores/as no momento da discussão dos resultados. Uma boa parte das pesquisas enfatiza a abordagem resolução de problemas e a ausência de sinais específicos para o ensino de Matemática, dificuldades constantes dos/as estudantes surdos e surdas no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Diante desse contexto, tais questões impulsionam a realização de pesquisas futuras que trabalhem com os aspectos mencionados, especificamente a resolução de problemas, observando sua relação com a segunda língua da pessoa surda, ou seja, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, pensa-se que a escrita de sinais, o sistema *SignWriting*, pode favorecer um entendimento mais compreensível sobre enunciados de conceitos matemáticos

ou a criação de narrativas a partir do entendimento dos/as surdos sobre tais conceitos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre-RS, 2015.
- ANGELOTTI, Vanessa Cristina. **Ensino informatizado de frações a crianças surdas e ouvintes por meio do Paradigma de Equivalência de Estímulos**. 2016. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, 2016.
- ARAUJO, Ênio Gomes. **Ensino de matemática em Libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2015.
- ASSIS, Cláudio de. **Explorando a ideia do número racional na sua representação fracionária em libras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2013.
- ASSIS, Cláudio de. **Relevância dos gestos no discurso matemático do sujeito surdo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2018.
- BEZERRA, Cristiano. **A interação entre aprendizes surdos utilizando o fórum de discussão: limites e potencialidades**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF, 2008.
- CONCEIÇÃO, Kauan Espósito da. **A construção de expressões algébricas por alunos surdos: as contribuições do micromundo Mathsticks**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2012.
- COSTA, Walber Christiano Lima da. **Tradução da linguagem matemática para a Libras: jogos de linguagem envolvendo o aluno surdo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências

- e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém-PA, 2015.
- FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Rumo à educação matemática inclusiva: reflexões sobre a nossa jornada. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Edição Especial: Educação Matemática, v. 7, n. 4, p. 28-48, 2016.
- FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GONÇALVES FILHO, José Sinésio Torres. **SignWriting da linguagem matemática para o ensino de geometria plana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém-PA, 2018.
- MAIA, Alana Monteiro Ferreira; LIMA, Raquel Pereira de; COSTA, Edivaldo da Silva. O processo de alfabetização e letramento em escrita de sinais por surdos aracajuanos: uma análise preliminar. *In*: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores. 10, 2017, Aracaju. **Anais...** Aracaju-SE: Universidade Tiradentes, p. 1-18, 2017.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONDES, Fabiane Guimarães Vieira. **Os sentidos do zero**: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2014.
- MENDES, Rodrigo Geraldo. **Surdos bem-sucedidos em matemática**: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2016.
- NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011.
- NEVES, Maria Janete Bastos das. **A comunicação em matemática na sala de aula**: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém-PA, 2011.
- OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paideia**, v. 21, n. 49, p. 197-205, 2011.
- PAIXÃO, Natalina do Socorro Souza Martins. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém-PA, 2010.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre-RS: ArtMed, 2004.
- SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática**: uma experiência com alunos surdos. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro-SP, 2013.
- SANTOS, Jaciete Barbosa dos; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 8, n. 2, 2021.
- SILVA, Elizabete Leopoldina da. **Luz, câmera, ação**: adaptando uma teleaula de frações para o público surdo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2014.
- SILVA, Gerciane Gercina da. **O ensino de matrizes**: um desafio mediado para aprendizes cegos e aprendizes surdos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2012.
- SILVA, Iramí Bila da. **Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos**: uma abordagem a partir das narrativas. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão-SE, 2016.
- SILVA, Tania Cristina; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Jogos e avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma relação possível. **Revista em Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2011.
- SOUZA, Franklin Rodrigues de. **Explorações de frações equivalentes por alunos surdos**: uma

investigação das contribuições da musiCALcolorida. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, UNIAN-SP, São Paulo, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, 2007.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes**. Curitiba-PR: CRV, 2014.

WANZELER, Edson Pinheiro. **Surdez, bilinguismo, e educação matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém-PA, 2015.

*Recebido em: 24/05/2020*

*Aprovado em: 21/09/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# Entrevista





# INTERNACIONALIZAÇÃO INTERCULTURAL E REDES COLABORATIVAS: ENTREVISTA COM MARILIA MOROSINI, UMA REFERÊNCIA DA PESQUISA EM INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Augusto César Rios Leiro\**  
*Universidade do Estado da Bahia*  
*Universidade Federal da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0002-6075-5187>

*Mônica Fantin\*\**  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
<https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

*Marília Costa Morosini\*\*\**  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*  
<https://orcid.org/0000-0002-2433-5783>

## RESUMO

Trata-se de uma entrevista com a Professora Doutora Marília Costa Morosini, realizada na PUC-RS pelos coordenadores do Dossiê sobre Internacionalização da Educação, Prof. Dr. Cesar Leiro (UNEB/UFBA) e Profa. Dra. Mônica Fantin (UFSC). A entrevista tomada aqui como constructo teórico interessado em revelar experiências investigativas, formulações teóricas e tendências acerca da Internacionalização da educação aborda diferentes entendimentos da educação e

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia (Campus de Alagoinhas) e Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA). E-mail: [aleiro@uneb.br](mailto:aleiro@uneb.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte. E-mail: [monica.fantin@ufsc.br](mailto:monica.fantin@ufsc.br)

\*\*\* Professora Titular – College of Education Graduate Program PPGEduc FAGED- PUCRS. Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia Educacional, doutorado em Educação pela UFRGS e pós-doutorado no LILLAS/ Universidade do Texas (2002/2003). Bolsista produtividade 1A do CNPq. Prêmio: Pesquisadora Gaúcha 2021 (FAPERGS). Scholar da New Castle University, School of Education, Communication and Linguistic Sciences. Lecture da Cátedra Unesco de Sustentabilidade da Universidade Católica de Brasília, UCB. Participa(ou) de projetos nacionais INEP/CNE e internacionais IAU/UNESCO/CNPq/UTexas, CPLP: INNOVACESAL (UE), ACRO, Alfa-Guia (UE), Newsatle (British Council), NEIES/Mercosul, entre outros. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior, CEES, PUCRS, Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, da RIES, e do Núcleo de Excelência em C, TI, CNPq/FAPERGS/PRONEX (2005 - 2009 e 2017 - 2022) e Coordenadora do Centro Internacional de Educação Brasil-Austrália (2020-2023). E-mail: [marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br)

da internacionalização, destacando uma perspectiva internacional e intercultural de respeito crítico ao outro e as possibilidades de redes colaborativas. Além do aspecto institucional, destaca-se a Internacionalização em Casa e os aspectos cognitivo e socioemocional no âmbito da formação para o mundo. A natureza semiestruturada da entrevista permitiu ainda percorrer trilhas pessoais e caminhos acadêmicos que transcendem fronteiras com a intenção de oferecer aos leitores e leitoras informações sobre a trajetória acadêmica de uma das mais referenciadas pesquisadora do tema em questão.

**Palavras chave:** internacionalização da educação, interculturalidade, redes colaborativas, integração curricular, cooperação universitária

## ABSTRACT

### INTERCULTURAL INTERNATIONALIZATION AND COLLABORATIVE NETWORKS: AN INTERVIEW WITH MARILIA MOROSINI, A REFERENCE IN THE RESEARCH ABOUT THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION IN BRAZIL

The interview with Prof. Marília Costa Morosini was conducted at PUC-RS by the Internationalization of Education dossier coordinators, Prof. Cesar Leiro (UNEB/UFBA) and Prof. Mônica Fantin (UFSC). The interview is a theoretical construction portraying research experiences, theoretical formulations, and tendencies regarding the Internationalization of Education, highlighting an international and intercultural perspective based on the critical respect of others and the possibilities of collaborative networks. Besides the institutional aspect, the interview highlights the 'Internationalization at Home' and the cognitive and socioemotional aspects in the formation for the world. The semi-structured nature of the interview also allows readers to wander on Morosini's personal and academic pathways, offering more insight into one of the most prominent researchers in the theme.

**Keywords:** internationalization of education, interculturality, collaborative networks, curriculum integration, university cooperation.

## RESUMEN

### INTERNACIONALIZACIÓN INTERCULTURAL Y REDES DE COLABORACIÓN: ENTREVISTA CON MARILIA MOROSINI - REFERENCIA EN INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Entrevista realizada a la profesora Marilia Costa Morosini, en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur, por los coordinadores del Dossier sobre Internacionalización de la Educación: Profesores Dr. Cesar Leiro (UNEB/UFBA) y Dra. Monica Fantin (UFSC). La entrevista, tomada aquí como un constructo teórico para revelar experiencias de investigación, formulaciones teóricas y tendencias sobre la internacionalización de la educación, aborda diferentes comprensiones de la educación y la internacionalización, destacando una perspectiva internacional e intercultural hacia el respeto crítico por el otro y las posibilidades de las redes de colaboración. Además del aspecto

institucional, se destacan la internacionalización en casa y los aspectos cognitivos y socioemocionales de la formación para el mundo. El carácter semiestructurado de la entrevista también permitió explorar trayectorias personales y caminos académicos que trascienden fronteras, todo ello con la intención de ofrecer a los lectores información sobre la trayectoria académica de uno de las investigadoras más referenciadas en el tema en cuestión.

**Palabras clave:** internacionalización de la educación, interculturalidad, redes de colaboración, integración curricular, cooperación universitaria.

## Introdução<sup>1</sup>

Após a aprovação do dossiê sobre Internacionalização da Educação no edital da Revista Educação e Contemporaneidade, imediatamente pensamos na possibilidade editorial de realizar uma entrevista significativa como suplemento qualitativo, para compor o projeto ao lado dos artigos. Uma vez decidido que teríamos uma entrevista no dossiê, formou-se consenso em torno do nome da professora doutora Marília Morosini, ícone dos estudos sobre internacionalização no Brasil.

Contatos protocolares feitos e convite aceito, fomos a Porto Alegre em julho de 2022, para entrevistar nossa convidada. Gentilmente recebidos pela professora Morosini, realizamos a entrevista na PUC-RS, em tom amistoso, ao longo de uma conversa que, por vezes, ganhava vida própria, ao percorrer trilhas e partilhas do tema e histórias de vida.

No momento em que apresentamos a entrevista, para deleite de nossos(as) leitores(as), buscamos manter o contexto da oralidade, a fim de aproximá-los(as) o máximo possível deste encontro, que agora compartilhamos com alegria, ainda mais pelo diálogo profícuo que a maioria dos textos que compõem este dossiê estabelece com a professora Morosini, uma importante referência neste campo de estudos.

## Entrevista

**Nossa entrevista entrecruzará perguntas e apartes complementares. Uma primeira questão que gostaríamos de**

### **saber é: como foi sua aproximação com a temática da Internacionalização da Educação?**

Inicialmente, muito obrigada, pelo convite para esta entrevista. Eu fiquei, afetivamente, bastante tocada, porque o pesquisador, vocês sabem, muitas vezes trabalha muito sozinho. Eu, hoje, trabalho muito em equipe e tenho certeza de que a produção em equipe supera aquele isolamento. É um processo de idas e vindas entre o isolamento e a equipe. A síntese do pensamento – e a responsabilidade que temos, vamos dizer, com a produção de conhecimento – é construída entre nós, tem muito da inter-relação nos grupos, da bagagem formativa e familiar, da classe a que pertencemos, enfim do capital cultural e das relações geoeconômicas que interferem no território habitado. Fora isso, também a pandemia, nos colocou no isolamento físico, embora na parte da comunicação digital a gente tenha superado as barreiras geográficas, mas não é a mesma coisa como a que ora estamos, a entrevista presencial. Bom, então eu agradeço muito.

Como é que foi a minha aproximação com o objeto de estudo de mais de 45 anos? Eu sou formada em Ciências Sociais, sou socióloga, e o sociólogo vê o mundo de uma forma mais ampla. Ele vê o mundo na perspectiva do sistema-mundo, aquela relação global, a relação nacional, regional, institucional. Então, mesmo na área da Educação, eu sempre vi os problemas, as questões, nessa perspectiva de sistema-mundo.

Uma outra coisa também fortaleceu a minha

<sup>1</sup> Entrevista revisada por Jonhn Mafra

entrada na internacionalização: eu sou professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sou aposentada, então isso reforçou essa perspectiva de olhar a questão da educação no Brasil, em última análise, dentro da visão de sistema-mundo. E, mesmo eu sendo professora do Instituto de Filosofia, sempre me dirigi para a perspectiva da educação. Eu lecionei bastante tempo na Faculdade de Educação, mas sempre nessa perspectiva de pensar a educação nessa relação maior. Essa foi a minha aproximação. Eu posso dizer – e aí é uma questão de carreira –, você começa a orientar nessa perspectiva, começa a pensar. E, se pensarmos um pouco além, ainda na UFRGS, eu comecei a trabalhar com a questão do Mercosul, sempre muito com foco na América Latina, mas não esquecendo que a América Latina está num contexto global – e ainda, também, que o Brasil está na América Latina.

### Quais os principais teóricos que influenciaram e fundamentam sua trajetória no campo de estudos sobre a internacionalização?

O tema da internacionalização, como colocado anteriormente, eu o formalizei no final da década de 1980, ainda na UFRGS. Comecei a pesquisar o Mercosul, que era e foi aquele momento em que o sistema governamental, a América Latina, principalmente – num primeiro momento, quatro países no sul da América Latina começaram a pensar juntos: por que nós não podemos fazer uma circulação de diplomas? Porque aí, depois, eu vou retomar, mas a questão é a seguinte: inicialmente, se a gente pensar no processo de internacionalização, é por aí que eu vou aos teóricos. Sempre foi [um tema] muito pensado no global norte, nos países ditos desenvolvidos, e aqui me refiro, basicamente, aos Estados Unidos e à velha Europa, vamos dizer assim. Mas era muito pensado em termos de mobilidade, porque, se nós olharmos para os Estados Unidos, eles sobrevivem pela mobilidade. As aulas a que se assiste, por exemplo,

elas têm chineses, asiáticos, dominando. E, na perspectiva de Portugal e Espanha, há uma presença significativa de latino-americanos e africanos, no primeiro caso. Então, surgiram dessa parte os meus teóricos. E ainda tinha uma outra questão muito específica: quem discutia internacionalização nesse global norte não eram tanto pessoas da faculdade de Educação, eram muito mais administradores da área, digamos, que poderia ser de Relações Internacionais, mas muito mais gestores de instituições universitárias. O papo era esse. E eu me alimentei. Quando eu fazia meu doutorado, talvez essa também tenha sido uma das colocações que **me abriu os olhos para o processo de internacionalização numa outra perspectiva**. Existiam fortes associações de Educação Superior, que no Brasil acho que não existem ainda. No Brasil, nós temos uma ANPEd, e lá dentro tem os GTs de Educação Superior, mas não existe, pelo menos com uma visibilidade forte, uma associação que pense somente a Educação Superior e que tenha reconhecimento e êxito. Não existe isso; está sempre se formando. Mesmo o nosso grupo Ries [Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior], que existe desde 1999, não teve força para criar uma associação. Hoje, a professora Malu [Maria Lucia Almeida], juntamente com o grupo da Unicamp, é uma das únicas que edita uma revista de Educação Superior.

Meus primeiros teóricos, inicialmente, foram da América Latina. Quando comecei a trabalhar com Mercosul, era América Latina, e Quijano<sup>2</sup> – talvez um dos mais potentes –, pensava essa perspectiva que nós defendermos. Naquela época, não se estudava o global sul,

2 O renomado estudioso peruano Anibal Quijano (1930-2018) foi professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de San Marcos, a mais antiga das Américas, criada em Lima, Peru, em 1551. Posteriormente atuou na Divisão de Assuntos Sociais da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), no Chile. O interesse de Quijano pela questão cultural, racial e pela desigualdade econômico-social – a seu ver consequência da destruição da América Indígena – não se restringiu à América Latina, e foi a premissa para a construção de seu conceito de Colonialidade. Ver <https://www.scielo.br/j/ea/a/fPTHw8Z3TVXw9cS6Z5MffjR/?lang=pt>

pois se trabalhava com países desenvolvidos, subdesenvolvidos, primeiro e terceiro mundo. Essa dicotomia deixa muito claro toda essa concepção.

Então, eu iniciei no Mercosul, muito voltada para a América Latina, onde realmente o Quijano era o mais potente. Ele ainda é uma forte referência. Quando eu vou pro doutorado, eu vou pro global norte. E eu fico sabendo da enorme extensão de produção sobre internacionalização, porque aqui, pela América Latina, eu era uma isolada pensando internacionalização na educação. Na Faculdade de Educação, eu era isolada, pensando a internacionalização. Os temas eram muito ligados à Educação Básica: metodologias de ensino e, posteriormente, de aprendizagem.

Então, a primeira questão foi essa da América Latina. Eu entro no doutorado, eu começo a pensar, eu vou a congressos de Educação Superior, começo a ver que existem pessoas, existem outras realidades, mas que não são para a América Latina. Existe a realidade de pensar a internacionalização como mobilidade, então é na América Latina que nós vamos, seja ela presencial ou virtual, ela vai ser a principal forma de pensar a internacionalização.

E aí eu vou para, obviamente, **o conceito da Jane Knight**<sup>3</sup>, que hoje circula ainda muito fortemente, porque ela tem uma característica: **o conceito dela é muito importante na medida em que já trabalha com a questão de trazer para a instituição, trazer mais o institucional mesmo, aquela característica não só do**

**internacional, mas do intercultural.** Eu acho que, no Brasil, a questão da interculturalidade não está ainda bem discutida, pelo menos não na perspectiva da internacionalização da educação.

### Nesse sentido Jane Knight influenciou fortemente seu pensamento.

Sim, é a questão da *network* dominante em termos de internacionalização. A Knight e as pessoas ligadas ao Centro Internacional de Educação Superior do Boston College. O pensamento deles, num primeiro momento, não é para o território latino-americano. Há a prevalência do tipo de internacionalização como mobilidade. Basicamente a mobilidade *in*: atrair estudantes. Porque a realidade onde é produzido esse pensamento é uma realidade diferente da nossa. No Brasil, a mobilidade é a *out*, a saída do país, ela é toda para o exterior. E, quanto à *in*, nós temos baixíssima capacidade de atração. Se olharmos os dados, não chega a ser 1% de toda a circulação de estudantes estrangeiros no mundo. Então, o que é 1% para nós frente a mais de 8 milhões de matriculados na Educação Superior? Nada. Atração é menor ainda.

**Então, nós temos que pensar em outras formas de internacionalização.** Eu me bato, e agora já não é uma perspectiva mais minha, digamos, pensando primeiro a América Latina, depois a questão desse global norte. Já na década de 80 – eu, nessa época, já trabalhava o global norte –, eu fiz aqui um seminário de países de língua oficial portuguesa. O que eu quero dizer? Eu pensava a América Latina, pensava o Brasil, eu pensava o global sul, tanto que eu trouxe para cá, com apoio da Capes e do CNPq, um seminário, para o qual vieram representantes de todos os países, desde o Timor-Leste, até Moçambique e Portugal, todos os países de língua portuguesa, para nos conhecermos e discutirmos possíveis saídas para o global sul. Mas eu não consegui liderar o prosseguimento a essa relação.

3 Jane Knight, Professora do Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá, é considerada uma das maiores referências na área da Internacionalização da Educação. Seu trabalho de investigação, ensino e política sobre a dimensão internacional do ensino superior nos níveis institucional, nacional, regional e internacional em mais de 70 países tem contribuído com universidades, governos, agência da ONU e outras instituições. Possui intensa atuação em conselhos consultivos de várias organizações internacionais, universidades e revistas, bem como inúmeras publicações na área. É cofundadora da Rede Africana para a Internacionalização da Educação e recebeu diversos prêmios internacionais. A professora Jane Knight gentilmente aceitou participar deste dossiê autorizando a tradução de um dos seus qualificados artigos.



## **Podemos considerar que essa questão da interculturalidade é uma tendência nos estudos atuais, e o desafio parece ser pensar essa coexistência e a busca do diálogo.**

Eu concordo, tanto que no *conceito de internacionalização*,<sup>4</sup> eu procuro trazer uma perspectiva internacional e intercultural baseada em *qué? Baseada em redes colaborativas*.

Essas redes colaborativas, na minha perspectiva, são tanto com os países do global norte, ou países que têm uma produção de conhecimento significativa, quanto com outros territórios, que nos representam em termos de língua, em termos de tempo, em termos de cultura. Ou seja, é uma complementaridade. Para mim, a questão é o mundo. E para que isso? Para transformar, digamos, a instituição, o país ou os grupos em fontes, para que eles possam disseminar esse conhecimento, essa forma de respeito crítico às diferentes culturas.

Essa é a minha concepção. E o que eu quero dizer? Eu não sou ortodoxa, a minha vivência no mundo, o meu estudo da Sociologia, a minha busca de conhecer esse mundo, de respeitar esse mundo, fazem com que eu pense dessa forma. Temos pensamentos críticos com projetos que pensam essas questões de decolonialidade, ou descolonialidade, e eu plenamente os reconheço. Mas eu também reconheço que nós temos que pensar o nosso local claramente relacionado com outros setores, outras culturas, para que não fiquemos isolados, pensando uma América Latina sozinha.

## **Considerando a importância da pluralidade de pensamento, a que atribui a**

4 Para Morosini, "a internacionalização é um meio para concepções mais amplas e densas, ligadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e a consecução de uma cidadania global." (Morosini, 2019, p.13). E a internacionalização da educação superior é um " processo de integrar a dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável." (Morosini, 2017)

## **baixa circulação de artigos sobre internacionalização da educação de africanos e sul-americanos?**

Se utilizarmos o parâmetro da *Web of Science*, não vai ter circulação. Por quê? Qual é a forma de comunicação, o idioma? É o inglês. E, outra coisa, não é simplesmente pegar um texto de uma revista e passar a versão para o inglês. Não. Eles têm uma estrutura de artigo diferente. Isso eu aprendi na prática. No Brasil, temos um item denominado "análise dos resultados", onde se costuma colocar os dados, e tem outro item denominado "discussão dos resultados". Aí é uma das questões. E nós temos produção! O que é que nós não temos? É a circulação internacional da produção.

A produção (*Web of Science*) está basicamente nos Estados Unidos, na Europa e na China. A China é um dos países mais produtivos.

Então, nós temos aquela velha discussão: eu vou produzir em português, e aí quem lê são somente nossos colegas. Mas hoje tem uma procura pelo global sul, por essa discussão de globalização, regionalismo, etc. E os do global norte estão ávidos para saber o que nós estamos produzindo. Eu participei recentemente de uma aula na Ohio, e a grande discussão foi: onde é que se produz, o que se produz e o que vocês pensam? Porque eles falam muito no global sul, mas o problema é o idioma, e esse idioma, nós vamos ter que fazer essa discussão: nós queremos que o nosso pensamento sobre internacionalização circule, ou nós queremos dialogar só entre nós mesmos? Eu posso te dizer, eu produzo no Brasil, na América Latina, mas também coloco nessas grandes revistas de *Higher Education*, porque é a forma de nos tornarmos conhecidos – pedagogia para a internacionalização na América Latina?

## **Então a senhora atribui a baixa circulação de artigos sobre internacionalização da educação de africanos e sul-americanos ao idioma?**

Uma das questões é a circulação. A outra questão, talvez seja um pouco da nossa forma, e eu

também já fui marcada muito por isso, de achar que “o que se produz no Norte é o melhor”, “o que se produz numa África não é o melhor”, “eu não vou perder tempo em ler”. Eu realmente já pensei assim, eu me voltava para essa produção do Norte, muito mais do que para a produção, digamos, de uma Ásia, a produção de uma África. Eu já orientei alunos africanos, e a riqueza é imensa. A riqueza é maravilhosa.

Então, eu acho que, digamos, em primeiro lugar, na questão da circulação, é a questão do idioma, da forma de análise dos dados e da escrita do artigo. É mais que idioma, porque nós conseguimos vencer, relativamente, essas barreiras, porque hoje, inclusive, nós temos excelentes tradutores e plataformas de tradução bastante boas. Mas também é muito mais uma questão de valorização. Eu escrevi um artigo (Revista do CRUB), faz um tempo: por que nós líamos sobre Estados Unidos e Europa e nós não líamos sobre a América Latina? Nós estamos de costas para a América Latina ainda. Por quê? Porque a valorização que nós damos ao que é produzido no Norte é muito maior do que a valorização que nós damos ao que é produzido no Sul. Eu acho que essa é a principal razão.

### **E como percebe a questão da pandemia e o impacto das experiências políticas de internacionalização no âmbito da educação e de sua repercussão na produção acadêmica?**

Para a produção, foi muito boa. Vamos desvelar os véus. As teses e dissertações pararam nesse período, quer dizer, elas foram sendo construídas, mas não foram entregues. Ou seja, a produção de teses e dissertações diminuiu. Explicando: eu trabalho com a metodologia de estado de conhecimento e ministro uma disciplina que analisa o banco do IBICT [Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia], e a gente fez esse levantamento. Diminuíram por quê? Em termos de teses e dissertações, a Capes estendeu em mais um ano a conclusão dos programas de pós-graduação, ou

seja, a defesa das teses e/ou dissertações teve a possibilidade de ser estendida em mais um ano.

Agora, o aumento do número de artigos sobre internacionalização foi imenso. Isso vocês devem estar sentindo. Por exemplo: o que chega do *Research Gate*; cada dia tem lá um “Fulano de tal escreveu”. Muita gente pesquisa internacionalização no Brasil, inclusive. Então, para isso, eu acho que foi muito salutar.

Outra coisa positiva da pandemia quanto à internacionalização foi o domínio de trabalhar na nuvem. O que eu quero dizer? Isso nos fez saber – inclusive os nossos orientandos – que é possível assistir a uma aula em Madrid, na Argentina, em Santa Maria, na Bahia, entendeu? Dá para assistir se aula for remota, ou, como se diz, híbrida. As *lives* foram fenomenais, a constituição de redes foi maravilhosa.

Bom, mas e agora? Agora o que que eu estou vendo? Está difícil voltar ao presencial. Claro que, socioemocionalmente, foi muito ruim o impacto da pandemia. Cognitivamente, foi maravilhoso, mas emocionalmente foi muito ruim. A volta está sendo muito difícil. Se vocês olharem, a minha disciplina é remota, e ela é remota porque eu trabalho com alunos de diferentes países. Inclusive, eu estudo internacionalização, então não posso ficar fechada na presencialidade. Se eu trabalho com noção de redes, como é que eu vejo? Eu acho que nós não vamos sair da nuvem, não.

### **E nesse sentido, qual o papel das redes no processo internacionalização?**

Na minha perspectiva, tem dois grandes polos. Um polo que vê a Educação Superior como um bem público, e outro polo que vê como serviço, guiado pela organização mundial do comércio. No meio desse campo, há diversas possibilidades de internacionalização.

Se eu vou para a questão da construção de redes colaborativas, isso é fenomenal. É claro que ninguém vai sem interesse nenhum: isso é utopia. Mas, se eu vou nessa questão, para ter internacionalização, eu acho que a grande saída é proporcionar a criação de redes cola-

borativas, que vão beneficiar, além da pesquisa, o ensino, a formação de professores, toda a graduação. E esse jogo do campo, na América Latina, está muito mais voltado para pensar, no caso, na educação como bem público, gratuito. E, obviamente, se eu não tiver o apoio de um Estado, isso vai limitar minhas pesquisas, vai limitar meu ensino, vai limitar meu o acesso público. Ou se eu vou por outro lado, para o outro extremo do campo científico da internacionalização – a Educação Superior como mercadoria, como serviço, eu vou ter meus alunos, por exemplo, dentro de um excelente nível, mas pagantes. Eu acho que é este balanço: ***pensar uma educação e uma internacionalização intercultural e de respeito ao outro, com respeito crítico, pensar em possibilidades colaborativas, mas também pensar em formas de “como é que eu faço?”***. Os modelos existentes apontam para países extremamente competitivos e que vivem desses serviços para subsistir, vamos dizer assim. Como é que eu faço, no Brasil? Se eu pensar numa Capes, por exemplo, em primeiro lugar, eu não tenho política de internacionalização, no Brasil, para o sistema. Eu tenho a Capes fazendo alguma política, mas eu não tenho para a Educação Básica e eu não tenho para a Educação Superior como um todo.

Existe todo um movimento hoje que está pensando em fazer isso, pela importância que tem, porque a internacionalização é vista como qualidade. Então, como é que eu vou fazer essa qualidade, para que ela possa adentrar ao sistema?

É muito comum pensar em qualidade como aumento do número de carga horária do Inglês, não é simplesmente ensinar um pouco mais do *book on the table*. É muito mais utilizar o idioma como forma de conhecer a cultura. E entendo essa forma de conhecer a cultura, de respeitar o outro, em qualquer nível, seja na Educação Básica ou na Superior.

### **É muito mais do que bilinguismo.**

Muito. Se ele for considerado como aumento

da carga horário do inglês. A minha postura é propagar que a internacionalização é da educação, desde a escola infantil, porque eu creio que o sistema de educação não pode ser cortado entre o básico e superior. Se cortar no básico, o indivíduo já não tem nem o pensamento da sua possibilidade de acesso ao superior.

### **Então, continuando essa questão e ampliando um pouco mais. Estamos vivendo esse mundo multipolarizado, e quais os principais desafios nos processos de internacionalização da Educação?**

Eu acho que a ciência e a tecnologia, no Brasil, estão muito mal. Os cortes, para todos os setores, para as públicas, eles têm sido, vamos dizer assim, marcantes e muito limitantes. Eu fui de uma época que se fazia doutorado liberada. E a gente hoje verifica – vocês provavelmente também têm toda essa experiência de ter um aluno trabalhador-doutor fazendo doutorado? Outra coisa é ter um aluno com bolsa fazendo doutorado. Eu acho que isso é fundamental. Se nós não tivermos apoio para ciência e tecnologia, nós vamos continuar a fazer internacionalização, mas, mesmo com o nível dos nossos doutores, a formação está muito cerceada. E na nossa experiência nesse período pandêmico, como eu disse para vocês, foi excelente, no sentido de que possibilitou que os nossos alunos pudessem estar numa outra universidade. Claro está que uma coisa é assistir por internet a uma aula na Universidade de Madrid, outra coisa é estar no *campus* da universidade, com tudo que uma universidade pode te oferecer.

***A internacionalização, para mim, é um meio, ela não é função universitária, é um meio que vai correr todas as outras funções da instituição.*** O que ela te traz? O convívio com outras culturas, e não estou falando simplesmente de culturas de países outros, eu estou falando inclusive na questão da interculturalidade *at home*, em casa, na minha sala de aula, no respeito à outra cultura. ***A internacionalização, além desse cognitivo, além desse socioemocional, nos traz uma***

**formação para o mundo, entendeu?** Uma formação em que eu aposto. Talvez eu seja um pouco utópica? Eu aposto nisso, para que este mundo possa melhorar. No momento em que eu conheço a outra cultura, que seja etnia, que seja gênero, que seja raça ou a diversidade, enfim. No momento em que eu convivo, que eu entendo, que eu respeito o outro, porque nós temos princípios comuns, universais, o respeito ao outro, digamos, de inclusão, de equidade, é isso que a internacionalização me traz. Pelo menos a internacionalização que eu defendo.

### **E na perspectiva dialógica, de troca e de respeito no seu entendimento de internacionalização, como pensa a relação entre formação e curricularização da extensão?**

A curricularização da extensão nos dá uma riqueza muito grande, para trazer para a instituição universitária essa comunidade, esse outro olhar, olhar de respeito, porque parte de outro princípio: existem muitas formas de internacionalização. A integral, que se refere à instituição como um todo. Outra forma é a transfronteiriça - mobilidade, presencial ou virtual. No Brasil, ela é limitada; para a América Latina já existem algumas tentativas, mas não muito financiamento. Tem a Internacionalização do currículo (IoC), a Internacionalização em casa, (IaH), doméstica, e assim por diante.

Mas eu **foco muito na Internacionalização em Casa**, complementarmente aos outros tipos de internacionalização. Mas por quê? Considero-a com grandes chances de potencializar uma internacionalização para todos, durante toda a formação. Para a América latina, com grandes carências econômicas, é a possibilidade de muitos terem acesso à internacionalização. A internacionalização *at home* vem imbricada com a IoC. O currículo é o cerne do processo de formação. **Eu foco no currículo formal, porque, se eu quero internacionalizar, o informal, ele vai depender muito do capital cultural do meu aluno, da família em que ele vive, das possibilidades que ele tem. Agora,**

**o formal não; o formal é para todos. É pelo currículo formal que nós vamos poder ofertar a internacionalização, se não para todos, mas em casa.**

### **Na ambiência da internacionalização, qual a importância dos órgãos internos de cada Instituição de Ensino Superior (IES) para a política de cooperação, para os intercâmbios e diálogos interculturais entre brasileiros e estrangeiros?**

Bom, em primeiro lugar, a grande maioria de acadêmicos não sabe o que é a internacionalização. Ou, melhor dizendo, pensa que a internacionalização é a mobilidade, mas isso não é internacionalização, é um tipo de internacionalização. Então, do que que tu precisas? Não pode ter um gabinete de internacionalização longe das bases ou dentro de uma Pró-Reitoria de Pesquisa, de forma isolada. Quando eles pensam em internacionalização, é a pesquisa, é onde está o fomento, a Capes dando verba, etc. Só isso não é suficiente para internacionalizar uma IES. Tens que ter a internacionalização em todas as faculdades e cursos. Tens que ter essa discussão. Ter um projeto e, obviamente, um plano de internacionalização daquela instituição, que se transforma em política para a instituição. Isso é muito importante.

O meu grupo de pesquisa estudou os 36 planos das instituições que foram selecionadas para o Capes-Print. A grande maioria feita rapidamente, para atender ao Edital. Mas nós temos mais de duas mil IES no Brasil. Nesse contexto, a primeira coisa a fazer é levar uma discussão para dentro da própria instituição: “O que é internacionalização e quais os objetivos na minha IES?”

Há exemplo bem-sucedidos. Posso citar um projeto internacional desenvolvido na Newcastle, denominado *The Approaches and Tools for Internationalisation at Home (ATIAH) Erasmus+ project (2016-2018)*.<sup>5</sup> Em primeiro lugar, tem de ter um plano, uma gestão capacitada em todos os níveis e saber que a internacionalização é

<sup>5</sup> <https://research.ncl.ac.uk/atiah/>



interculturalidade. O respeito pelo outro e pela sua cultura é fundamental. A capacitação do professor da instituição universitária também, e assim por diante.

### **A internacionalização, portanto, tem que ser transversal.**

Ela não pode estar escondida num gabinete. Ela não pode ser só voltada a números de convênios, como é na maioria das vezes. Os convênios devem estar vivos e vibrantes, constantes.

### **Estamos próximos do final da entrevista, e queremos fazer uma pergunta que tem a ver com o retrovisor. Nós não estamos aqui por acaso, e sim porque reconhecemos a sua longa e produtiva trajetória, já que é considerada uma referência nesse campo de estudos, e seus escritos são dignos de nota e certamente serão citados por quase todos artigos deste dossiê. Como avalia a sua trajetória e esse reconhecimento da comunidade acadêmica?**

É um orgulho, posso te dizer. Como professora, como pesquisadora, eu posso dizer que é muito trabalho, muito trabalho. Eu já poderia estar aposentada, novamente. Mas aí eu faço a questão: eu amo o que eu faço, eu acho que tem uma relevância no que eu estou fazendo, eu tenho um grupo de pesquisa maravilhoso, já formei em torno de 25 doutores e acho que isso, para mim, mostra uma caminhada. Eu tenho responsabilidade frente a toda essa trajetória que eu realizei, principalmente da construção de um conceito de internacionalização. Esse conceito não se fixa em um determinado setor, nem em um determinado país, mas é pensar numa internacionalização que seja um meio para a construção de um mundo melhor. Além do desenvolvimento todo da produção científica, do trabalho colaborativo em rede, a formação de um cidadão, de uma pessoa melhor. Cada vez mais eu coloco isso como algo importante para a vida.

### **E o que pensa do presente do Dossiê sobre Educação e Internacionalização?**

É uma importante produção brasileira sobre a internacionalização e dá visibilidade a pesquisas, estudos e ensaios que se desenvolvem no mundo. Vamos aprender com esse dossiê. E vamos acreditar que a internacionalização da Educação Superior é um importante meio não só para a qualificação para o trabalho mas também para a formação de um cidadão integral.

O Brasil está entre os maiores PIBs, entre os países de maior extensão de terra, entre os maiores detentores de riquezas naturais maravilhosas, mas está entre aqueles com maior exclusão, com maior diferença de renda entre as camadas. E a gente se pergunta: “Mas por que isso? Nós temos riquezas, temos PIB, temos um continente em nossas mãos. O que ocorre?” A questão é investir na educação, formar todas as camadas com esse pensamento de uma universidade no mundo, é o Brasil no mundo. Mas o mundo – e aí eu volto à questão do dossiê, cabe a nós pensar num dossiê que reflita o que estamos fazendo em termos de internacionalização. *Qual é o conceito de internacionalização para um Brasil, uma América Latina, para um país altamente potencializado, mas extremamente estratificado? Quais experiências exitosas em termos de internacionalização e outras práticas no mundo? Eu aposto, integralmente, no dossiê em questão.*

### **Que mensagem deixaria para os/as novos/as pesquisadores/as ou interessados/as em estudar a internacionalização da educação?**

Bom, eu dediquei a minha vida a estudar a internacionalização e vou continuar estudando. Eu tenho mestres, doutores, pós-doutores, nesse momento, todo mundo estudando a internacionalização e buscando formas de pensar como é que esse Brasil pode avançar na internacionalização de qualidade. É uma internacionalização além da mobilidade. Isso tenho certeza – internacionalização complementar



entre os diferentes tipos, seja mobilidade, internacionalização do currículo, internacionalização em casa e a busca da internacionalização integral. Nessa perspectiva podemos contribuir

através das pesquisas da internacionalização para o desenvolvimento socioeconômico. Com a ciência e com estudos científicos, nós podemos melhorar esse país e o mundo.

*Recebido em: 31/12/2023*

*Aprovado em: 20/01/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
74	<p><b>EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b></p> <p>Liege Maria Queiroz Sitja (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)</p>	Expirado	Maio/2024
75	<p><b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO MÉDIO</b></p> <p>Graça dos Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>David Mallows (University College London)</p>	Expirado	Agosto/2024
76	<p><b>EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS</b></p> <p>Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)</p>	30 de junho 2024	Outubro/2024
77	<p><b>EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO</b></p> <p>Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá)</p> <p>Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>	30 de setembro de 2024	Janeiro/2025

## DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE FOR SUBMISSION	TO BE PUBLISHED
74	<p style="text-align: center;"><b>EDUCATION AND UNIVERSITY TEACHING</b></p> <p style="text-align: center;">Liege Maria Queiroz Sitja (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p style="text-align: center;">Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)</p>	Expired	May, 2024
75	<p style="text-align: center;"><b>YOUTH AND ADULT EDUCATION AND HIGH SCHOOL</b></p> <p style="text-align: center;">Graça dos Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p style="text-align: center;">David Mallows (University College London)</p>	Expired	August, 2024
76	<p style="text-align: center;"><b>POPULAR EDUCATION AND LATIN AMERICAN UNIVERSITIES</b></p> <p style="text-align: center;">Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p style="text-align: center;">Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)</p>	June 30 <sup>th</sup> , 2024	October, 2024
77	<p style="text-align: center;"><b>EDUCATION, TRAINING AND CURRICULUM</b></p> <p style="text-align: center;">Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá)</p> <p style="text-align: center;">Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>	September 30 <sup>th</sup> , 2024	January, 2025

## ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
74	<p><b>EDUCACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA</b></p> <p>Liege Maria Queiroz Sitja (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>María Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)</p>	Venció	Maio/2024
75	<p><b>EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y BACHILLERATO</b></p> <p>Graça dos Santos Costa (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>David Mallows (University College London)</p>	Venció	Agosto/2024
76	<p><b>EDUCACIÓN POPULAR Y UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS</b></p> <p>Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia)</p> <p>Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Universidade do Estado do Pará)</p>	30 de junho 2024	Outubro/2024
77	<p><b>EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y CURRICULUM</b></p> <p>Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Estácio de Sá)</p> <p>Allan de Carvalho Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>	30 de setembro de 2024	Janeiro/2025

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.



### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[livia.fialho@yahoo.com.br](mailto:livia.fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção**: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

**1.** In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

**2. Resumo, Abstract and Resumen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

**3.** Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

**4.** Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

**Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

#### **Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>