

MARILIA MOROSINI
ORGANIZADORA

GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto

Antonio Carlos Hohlfeldt

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Norman Roland Madarasz

Walter F. de Azevedo Jr.

Marilia Morosini
Organizadora

GUIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA



PORTO ALEGRE
2019

© EDIPUCRS 2019

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Maria Fernanda Fuscaldo

REVISÃO DE TEXTO Carol Ferrari

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G943 Guia para a internacionalização universitária / Marília Morosini
organizadora. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019.
265 p

ISBN 978-85-397-1305-9

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades –
Administração. 3. Universidades e faculdades. I. Morosini,
Marília.

CDD 23. ed. 378

Clarissa Jesinska Selbach CRB 10/2051
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

7 PREFÁCIO

**11 COMO INTERNACIONALIZAR A UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES
E ESTRATÉGIAS**

MARILIA MOROSINI

29 EIXO 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL (IC)

**31 1 ESTRATÉGIAS PARA UM MODELO INTEGRAL
DE INTERNACIONALIZAÇÃO**

VANESSA GABRIELLE WOICOLESKO

**49 2 COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS E
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE

67 3 INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

LUCAS GONÇALVES ABAD

83 EIXO 2 – INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO (IoC)

85 1 PROPOSTA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

CARLA CAMARGO CASSOL

103 2 REDES DE PESQUISA NO CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

CLAUDIA GRABINSKI

- 115 3 COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E
INTERNACIONALIZAÇÃO
MARISTELA PEDRINI
- 131 4 INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA
INTERNACIONALIZAÇÃO
ELISIANE MACHADO LUNARDI
SIMONE DA ROSA MESSINA GOMEZ
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE
- 149 EIXO – 3 INTERNACIONALIZAÇÃO, COOPERAÇÃO E MOBILIDADE
- 151 1 FLUXOS DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO
EGESLAINE DE NEZ
- 167 2 MOBILIDADE ACADÊMICA E *ENGAGEMENT* ESTUDANTIL
COMO ESTRATÉGIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO
ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
- 185 EIXO 4 – INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IaH)
- 187 1 MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – IaH
CAROLINE BARANZELI
- 203 2 COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS:
POSSIBILIDADES ESTRATÉGICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO
LETÍCIA BASTOS NUNES
- 221 3 APRENDIZAGEM BASEADA EM EXPERIÊNCIA PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO
ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME
CIBELE CHERON
- 239 4 INTERFACES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA
ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPFF
- 261 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

O mundo global, em constante transformação decorrente dos impactos provocados pela mídia, tecnologia e interatividade, tem desafiado Instituições de Educação Superior a repensar práticas e processos. Nesse contexto, a internacionalização torna-se, não somente uma ferramenta, mas uma realidade possível, contributo importante e necessário nas estratégias e nos currículos dos cursos e programas de nível superior.

Nesse sentido, o “Guia de Internacionalização Universitária - GIES” revela-se uma obra de destaque, uma vez que atende às demandas atuais, propondo práticas e processos para a Educação Superior. Cada vez mais, Universidades vêm buscando maior flexibilidade nos currículos e projetos no âmbito da Graduação, considerando as diversas “juventudes”, o efeito das tecnologias, a necessidade de mobilidade e a formação de um sujeito de visão global e sistêmica sobre a sociedade em que está inserido. Em outras palavras: as Universidades buscam respostas para os desafios do “nosso” tempo.

Esta obra nasce de estudos do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS. Os artigos são de autoria de professores e estudantes vinculados ao Centro, o que torna as publicações oriundas das pesquisas realizadas por este grupo um valioso impulso para o desenvolvimento da sociedade, especialmente para as Instituições de Educação Superior.

A PUCRS, uma Universidade comunitária e católica, tem como um de seus compromissos oferecer aos estudantes uma formação integral ancorada no ensino, na pesquisa e na inovação, em consonância com sua missão:

A PUCRS, fundamentada nos direitos humanos, nos princípios do cristianismo e na tradição educativa marista, tem por Missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna. (PUCRS, 2017, p.9)

A missão da Universidade orienta todas as ações institucionais, conduzindo projetos estratégicos que buscam evidenciar seu papel. Espaços de pesquisa como o CEES, além de fornecer subsídios à Instituição, amparam sua visão estratégica, contribuindo para que a Universidade, inserida em um mundo conectado e global, cumpra sua tarefa de agente que promove a formação de pessoas em e para uma sociedade. “Em 2022, a PUCRS, em conformidade com a sua Missão, será referência internacional em Educação Superior por meio da Inovação e do Desenvolvimento social, ambiental, científico, cultural e econômico”. (PUCRS, 2017, p.9)

Esse horizonte revela a importância desta obra, que nasce de uma convicção, de um planejamento, da certeza de que a Internacionalização universitária é elemento central para a inovação e o desenvolvimento, em todas as dimensões.

A internacionalização, até então priorizada na Pós-Graduação, ocupa hoje um espaço central nas reflexões que permeiam a Educação Superior, estendendo-se à Graduação. Independentemente do desenvolvimento socioeconômico, a expansão da Educação Superior nos últimos anos foi significativa, conforme aponta a Unesco (2015), desafiando as instituições a lidar com seus modelos pedagógicos e de gestão, com a diversificação, com novos perfis de estudantes, e a dar respostas mais rápidas e precisas para os reais problemas da sociedade.

Essa flexibilização favorece a internacionalização, mas requer múltiplos olhares. Globalização e Internacionalização são conceitos imbricados, conforme afirma Morosini (2017). Nesse momento da nossa história, este assunto representa critério de qualidade, como apontam os diferentes

rankings que a avaliam. Mas, acima de tudo, deverá guiar Universidades e Sociedades na busca de uma cidadania global, que

[...] 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)

Empreender é se transformar e transformar o mundo. Porque mudar o mundo passa antes por despertar nosso potencial, entendendo nós mesmos e nossos interesses. **Empreender é ser a melhor versão de nós mesmos**". (PUCRS, 2018, p. 44)

Manuir José Mentges

Pró-Reitor de Graduação e Educação Continuada da PUCRS

REFERÊNCIAS

MOROSINI, Marília. Dossiê: Internacionalização da educação superior – apresentação. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.288-292, set. /dez. 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Plano de desenvolvimento institucional PUCRS: 2016-2022. Porto Alegre: Assessoria de Planejamento e Avaliação – PUCRS, 2017. p. 9.

UNESCO. *Educação para a cidadania global*: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015

COMO INTERNACIONALIZAR A UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

MARILIA MOROSINI

Internacionalização é sinônimo de qualidade!
Internacionalização traz sustentabilidade!
Internacionalização forma o profissional para o mercado!
Internacionalização forma o cidadão global!
Eu preciso internacionalizar a minha instituição!
Ah! Que dúvida?

Concepções sobre internacionalização da educação superior

As expressões acima, poder-se-iam elencar muitas outras, refletem a ambiguidade e as incertezas que envolvem a internacionalização da educação superior no Brasil. Ela se constitui em uma ameaça simbólica, uma espada sobre a cabeça dos gestores e de muitos que estão imbricados com o assunto. Não importa o país, seu desenvolvimento socioeconômico, e nem mesmo a instituição. Essa pressão, anteriormente, estava restrita a pós-graduação, adentra, hoje, a graduação.

Contribui para isso a acelerada **expansão** da educação superior. De um sistema para a elite, passa a ser de massa e talvez, em alguns países, universal. (TROW, 2010) A média mundial de matriculados em instituição

de educação superior, em 2000, era de 19% e em 2015 de 36%. Essas porcentagens variam: na Europa e América do Norte, de 56% passou para 75%. Na América Latina e Caribe, embora com valores menores, a taxa de crescimento é superior a 50%; de 22% para 46%. (UNESCO, 2018)

A expansão veio acompanhada da **diversificação da educação superior**. A torre de marfim – figura mitológica de uma instituição universitária, que por muitos séculos, desde o período feudal, se mantinha quase que imexível, atendendo a poucos, com rígidos padrões de ensino e guardiã dos valores da humanidade, busca a transformação e se flexibiliza. Inclusive, é questionada quanto a ser a única fonte de formação de recursos de humanos de alto nível para a Sociedade do Conhecimento. Outros buscam assumir a sua função ou, até mesmo, superá-la. São criados diversos tipos de instituições, diversos cursos, centrados na aprendizagem e em metodologias ativas, novos perfis de estudantes, avaliados por competências e novas perspectivas de formação. Mas, o comum nessa flexibilização, é ser transpassada pela Internacionalização.

Esta é a moda, e traz consigo múltiplos interesses e diversos setores envolvidos e, conseqüentemente, inúmeros olhares.



A principal razão do interesse pela internacionalização da educação superior veio com a **globalização**: globalização e Internacionalização, são conceitos imbricados (MOROSINI, 2019) e apresentam fases dessa relação: a pré-globalização e a globalização (ALTBACH, DE WIT, 2015).

Na pré-globalização, a internacionalização tradicional era natural às universidades. Via de regra, não era um negócio, mas conferia prestígio às IES e potencializava a competitividade de seus egressos. Era com foco na pesquisa e a autonomia do pesquisador fornecia suporte. Já a globalização da internacionalização se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, em que ele é o capital a ser buscado e tem preferencialmente sua essência na formação de recursos humanos de alto nível, que

ocorrem nas instituições universitárias. O cerne é a função ensino e se propõe a considerar a educação superior como serviço.



A **qualidade** passa a ser fator imprescindível e é criado um arcabouço complexo de garantia da qualidade com agências acreditadoras e rankings avaliativos (MOROSINI, 2010).

E, como um dos critérios de maior qualidade, se destaca a internacionalização. Mas conceituar a qualidade está dependente de quem a está olhando. Muito se poderia escrever sobre a relação internacionalização – qualidade. Mas isso já está feito!

Estamos ainda na fase da globalização com uma tendência a complementaridade de orientação, da UE e dos USA para o oriente, principalmente a China.

Por muito tempo o fator predominante da internacionalização trouxe uma perspectiva de atração de estudantes estrangeiros (CLIFFORD, V., HAIGH, M. 2018) entre países do norte global, entre países do sul-global para o norte global, numa perspectiva de formação para o mercado globalizado no qual a competitividade exigia competências não só cognitivas, mas também socioemocionais.



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.

Neste entendimento, organismos internacionais, principalmente a UNESCO, procuram disseminar uma outra noção imbricada com a internacionalização. É uma noção que busca o desenvolvimento sustentável e seus 17 objetivos (ODS) e estabelecem uma Agenda Global para 2030 (ONU, 2015). Sob a ótica da educação se configura no quarto Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável (4. ODS) – *Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade*,

e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. No bojo dessa perspectiva se coloca a construção da cidadania global, apoiada na concepção de ECG – Educação para a Cidadania Global.

No cenário do **desenvolvimento sustentável e da cidadania Global** se reconhece

[...] 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 sócio emocionais e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. (UNESCO, 2015, p.9)

A UNESCO continua sua explanação da importância da internacionalização para que se desenvolva:

- uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma *identidade coletiva* que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- um conhecimento profundo de questões *globais e valores universais* como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de *múltiplas perspectivas* que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- habilidades *não cognitivas*, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e

- capacidades comportamentais para *agir de forma colaborativa* e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo. (UNESCO, 2015, p.9)



Na direção de uma educação planetária, a **internacionalização e a interculturalidade** são conceitos fundantes e se apresentam entrelaçados. Quando se pensa em internacionalização, além de uma perspectiva focal, não se pode deixar de pensar em interação entre culturas ou aspectos culturais. (CLEMENTE, MOROSINI, 2019)

Na relação entre pessoas, cada qual com uma cultura própria, a internacionalização tem como suporte o desenvolvimento de competências interculturais. Essas são de difícil conceituação, mas trazem como princípio o conhecimento da cultura que se está entrando em contato, e principalmente o respeito aos padrões e aos valores do outro. Buscar-se-ia o relativismo cultural suplantando o etnocentrismo. Competências interculturais envolvem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam o indivíduo ter uma interação exitosa com pessoas de diversas formações. (DEARDORFF, 2006).



A internacionalização é um **campo interdisciplinar**, com múltiplos olhares. Os escritos não estão limitados a educação, mas escrevem educadores, administradores e outros mais. Da mesma forma, não está restrito a pesquisadores, ou seja, escrevem também profissionais de gestão da educação superior.

Ainda em termos de escritos sobre internacionalização da educação superior, o tema é moda, e está em acelerada expansão. Entre 2009 e 2013 a produção brasileira em teses e dissertações era pequena, não ultrapassava o quantitativo de 23 monografias. (MOROSINI, 2017a) E, aqui, não estou

me referindo a questão internacional. Essa, também, aumentou muito e se faz presente desde os finais do século passado. Nessa lógica, há autores e centros consolidados na América do Norte, Canadá e USA, e na UE, com destaque para a UK e a Escandinávia. Na América Latina e no Brasil, os centros voltados à internacionalização da educação superior são poucos.

Quando comparada à produção dos países do norte global com os do sul global, a primeira coisa que chama a atenção é o “time” da produção: nos primeiros, predomina o como fazer a internacionalização, no segundo a prática ainda é muito incipiente. São discutidas questões críticas tema. Na maioria dos escritos brasileiros muito se discorre sobre o conceito e suas relações com os organismos multilaterais como Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), UNESCO. Após a CRES 2018 – Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, se fortifica a crença de uma outra internacionalização possível, baseada na concepção das epistemologias do sul, proposta por Souza Santos e Menezes (2010).

Hoje, se tem claro que o processo de internacionalização ocorre em diferentes **contextos**, dos quais o **emergente** traz potencialidades ao global sul. Esse é compreendido como:



[...] configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. São contextos marcados pelo *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos. (MOROSINI, 2014)

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MATRÍCULA NA ED. SUPERIOR:

75% - UE&AN

46 - AL&C

(2015)

EDUCAÇÃO SUPERIOR:

- Expansão acelerada
- Diversificação de sistemas
- Internacionalização/critério de qualidade

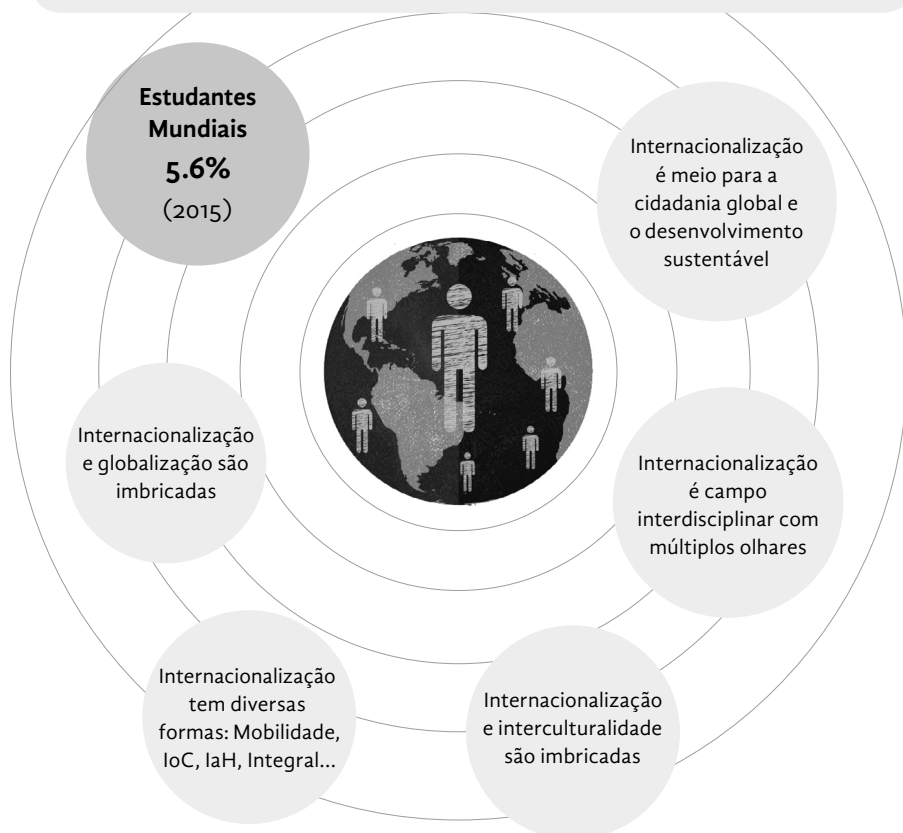


Figura 1. Conceito de internacionalização da educação superior.

Fonte: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Internacionalização da educação superior é:

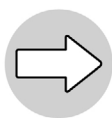


Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável. (MOROSINI, 2017)

As questões anteriormente levantadas sobre a internacionalização estão sintetizadas na Figura 1, bem como o conceito por nós proposto.

Estratégias para a internacionalização universitária

Cada vez mais essa é uma questão necessária. A estratégia mais usual é aquela ligada ao sonho do avião! Estudantes, professores, pesquisadores, técnicos, gestores, enfim, a comunidade acadêmica se deslocando ou recebendo pessoas de outras instituições ou centros de pesquisa. É a internacionalização *crossborder*, transfronteiriça.



A internacionalização transfronteiriça é a que ocorre por mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas). Consiste em todas as formas de educação superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país.

Pode incluir a mobilidade de estudantes, professores e técnicos. São processos que envolvem o deslocamento físico de acadêmicos da uma instituição de origem para uma outra, no estrangeiro, com a finalidade de aprimorar a sua formação. (MINEDUCACION, 2015, p.15)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017), fez pesquisa junto aos programas de pós-graduação para identificar o que eles julgavam que era internacionalização e recebeu a seguinte resposta: docentes e PD visitantes ou permanentes, estrangeiros; projetos de cooperação internacional; artigos em revistas internacionais; artigos em coautoria estrangeira; aulas em outro idioma; estudantes internacionais regulares ou temporários; dupla diplomação/cotutela; estudantes estrangeiros em disciplinas; estudantes com fluência em língua estrangeira; estudantes em doutorado sanduíche. A maioria dos critérios apontados pelos programas do país implicam em mobilidade.

Todavia, está provado que a mobilidade é fator importante, mas insuficiente para internacionalizar uma universidade. Talvez, isso possa ocorrer em alguns setores da instituição, principalmente nos programas de pós-graduação considerados de excelência, inseridos em IES de pesquisa. Podemos citar como exemplo o programa CAPES PRINT (2018) que confere autonomia a pró-reitorias de pesquisa para fazer a gestão da internacionalização na instituição. Mas, lembremos que, no Brasil, somente 11,5% são programas de excelência, aqueles avaliados com a notas 6 e 7, de um total de 41.175 avaliados, em 2017. (CAPES, 2017a) *E a graduação?*

Mesmo em projetos de regiões ricas, do global norte, como a União Europeia (UE, 2010), cujo processo de Bolonha previa que 10% dos estudantes de seus países fariam uma parte de seu curso de graduação em outros locais, não se consubstanciou. E os países do global sul? Os índices de mobilidade são muito menores. E, continuariam com a mobilidade *out* para o norte, preferencialmente para USA e UE, e atraindo alguns estudantes da América Latina e África, numa balança deficitária? (MOROSINI, 2017)

Os dados de 2015 apontam que o número de estudantes internacionais na Educação Superior, no mundo, estava ao redor de 5,6%. Mostram, também, uma expansão entre 1975-2015, mas, ainda, muito pouco se considerarmos que 94% não eram estudantes internacionais.

Mas, o tema não é somente mobilidade. Mais recentemente, mas muito pouco conhecido, inclusive de pesquisadores da área da educação,

vem se discorrendo sobre outras formas possíveis de internacionalizar uma instituição, conforme Figura 2.

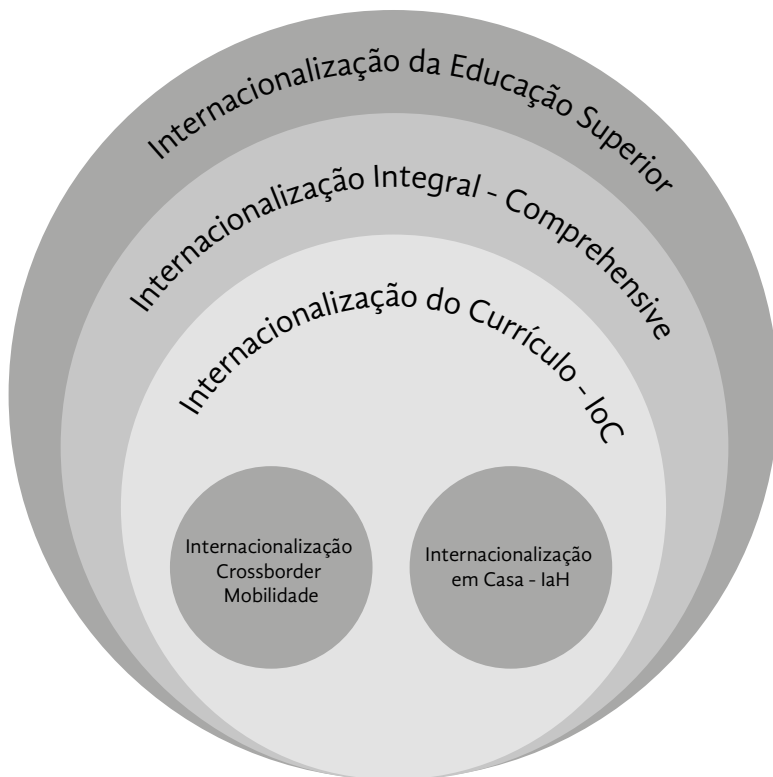
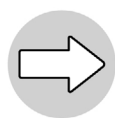
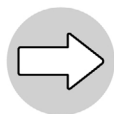


Figura 2. Modelos/Formas de internacionalização da educação superior.
Fonte: Morosini (2019).



A **internacionalização integral** – a *comprehensive*, é conceituada como: um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, da pesquisa e das missões de serviço na educação superior. (HUDZIK, 2011)

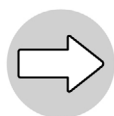
Essa forma delinea o *ethos* e os valores institucionais e afeta a instituição da educação superior em sua totalidade. Ainda, na perspectiva da internacionalização integral, Knight (2015), revisitado por Morosini, Somers e Santos (2018) aponta três tipos de gerações do tema: a clássica, a satélite e a co-fundada. A *clássica* é aquela que tem a mobilidade como fator importante, com colaboração com vários parceiros desde universidades, centros de pesquisa, órgãos governamentais, etc. Prevê, primordialmente, o intercâmbio de professores e estudantes para qualificação em outro país, em instituição universitária qualificada, dupla diplomação, pesquisas e publicações conjuntas, etc. A *satélite*, considerada a segunda geração, é caracterizada por localização de *campi* fora da instituição mãe, em outro país e tem forte vinculação com a captação de recursos. A terceira geração de internacionalização é a universidade *co-fundada*, que implica em universidade independente licenciada em outro país por uma mantenedora.



A internacionalização do Currículo (IoC) é uma forma mais recente.

Conceituada como a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo (LEASK, 2015, p.27).

O modelo de IoC abarca a internacionalização transfronteiriça (mobilidade) e a internacionalização em casa (MOROSINI, 2018).



A Internacionalização em casa – IaH é conceituada como a integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos nos ambientes de aprendizagem doméstico (BEELEN & JONES, 2015).

As diferentes formas estão aí propostas e nos desafiam a construir outras, e mesmo a complementar as já existentes. As formas propostas, em sua maioria, são colocadas em contexto do global norte, assim, cabe a nós, do sul, desvelar o que praticamos; muitas vezes, uma internacionalização inconsciente e abrigada pela invisibilidade.

Reflexões para internacionalizar a instituição de educação superior

Finalizando esse capítulo desejamos provocar a sua reflexão. Algum desses modelos, anteriormente sintetizados, como o da Mobilidade *Crossborder*, o Integral, o IoC e o IaH são utilizados na IES onde você atua, no curso, em alguma disciplina e/ou em uma unidade? Qual (is) você acha possível de ser aplicado? Por que? E como?

Para orientar na reflexão construímos esse GUIA - GIES, composto por capítulos que não tem o objetivo de dar conta do todo da internacionalização, mas, oferecer ferramentas – estratégias e ações (Figura 3) para enfrentar o desafio posto e contribuir para responder:

Como internacionalizar a universidade?

São capítulos, reunidos em quatro eixos, que tem como foco especial a graduação. Porém, são abrangentes ao contexto universitário. São decorrentes de reflexões sobre experiências de internacionalização oriundas de atividades profissionais e/ou pesquisas vividas pelos autores (mestres, doutores e pós doutores) no grupo de pesquisa UNIVERSITAS/RIES, coordenado por mim e desenvolvidas sobre a égide do CEES/PUCRS – Centro de Estudos em Educação Superior, criado em 2009.



O primeiro eixo discute a **Internacionalização *comprehensive*** – integral (IC) aborda, a partir de vivências teóricas e práticas, o acesso e a permanência do estudante via ciclo

de estudos como uma das formas de internacionalização Integral e propõe um modelo para isso. Destaca, também, a importância da sua inserção no cenário institucional e suas estratégias no PDI, sendo instrumento avaliativo a análise *swot* para a proposição de ações a políticas institucionais.

Ainda neste eixo, a perspectiva da interculturalidade como fator imbricado ao tema, merece destaque. Propõe uma sistematização de estratégias e práticas, sendo um dos instrumentos viabilizadores, o Plano de Desenvolvimento Institucional das IES Brasileiras.



O segundo eixo discute a **internacionalização do Currículo** – IoC e aborda, a partir da proposição australiana de empregabilidade, um modelo adaptado para o Brasil, considerando a perspectiva de contextos emergentes do global sul.

Nesse mesmo eixo, também, discute-se o processo de formação de redes acadêmicas científica, sua importância e o consequente reflexo para a qualidade nas IES. Complementa o eixo IoC as relações com ensino e se propõe competências para a formação docente na perspectiva da internacionalização como experiência e o mundo.

Também, como suporte ao processo de IoC, é apresentada uma proposta de institucionalização para cursos de língua estrangeira para educação superior, em nível de extensão, considerando a relação com o plano pedagógico e as necessidades e especificidades dos estudantes e de cada IES. A IoC abrange a internacionalização transfronteiriça e a Internacionalização em casa, que a seguir serão explanadas



O terceiro eixo trata da internacionalização **crossborder ou transfronteiriça**. Destaca os fluxos possíveis de cooperação acadêmica pela mobilidade estudantil, a partir de um panorama de estratégias adotadas por uma universidade internacionalizada do global norte com o intuito de receber estudantes estrangeiros e qualificar sua rede de intercâmbio e de pesquisas com instituições internacionais, reflete a importância do *engagement* estudantil.



O quarto eixo – **Internacionalização em casa** – IaH aborda a atualidade do conceito no contexto brasileiro e aponta um modelo. Para isso, propõe-se um fluxo de processo para implementação de Matrizes Curriculares Cognitivas e socio-emocionais nos cursos de Graduação, constituindo-se em estratégia na formação integral dos estudantes para os desafios do século XXI.

Também, integra este eixo a metodologia de aprendizagem por experiência, difundida em países do global norte e com aportes iniciais no Brasil – PBL – *Problem Basic Learning* e *Experience-Based Learning* (EBL), e suas possibilidades de aproveitamento como impacto à internacionalização. Outra ênfase está na importância das tecnologias de comunicação e informação, com foco, nas redes *on-line* e suas potencialidades futuras. Para tanto, são discutidas as características da EAD, como a distribuição temporal e geográfica, e a mediação tecnológica, seus desafios para promoção da interculturalidade e da internacionalização.

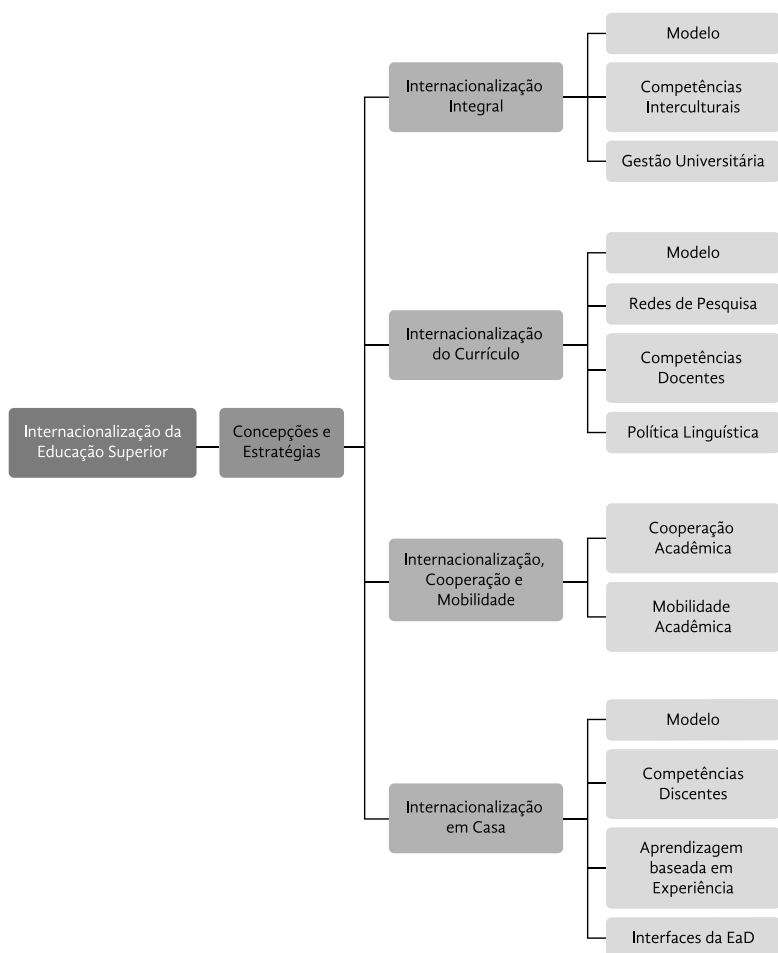


Figura 3. Design do Guia para Internacionalização Universitária.

Fonte: elaborada pela autora.

Enfim, concluindo o capítulo. A escrita desse GUIA foi prazerosa, mas, ao mesmo tempo, instigante e ambiciosa. Tenho a consciência que o suporte de uma longa trajetória de pesquisa sobre o tema e a parceria de um grupo de autores qualificados nos ofertam a maturidade para a abordagem de um tema ambíguo e complexo. Assim, desejamos a todos uma leitura desafiante e muito provocativa.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P., DE W., H. *Internationalization and global tension: lessons from history*. Journal of Studies in International Education, 2015. v. 19 (1).
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, Adrian; PRICOPIE, Liviu Mateus; SCOTT, Jamil Salmi (Eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67-80.
- CAPES. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília, Diretoria de Relações Internacionais, 2017.
- CAPES. *Avaliação quadrienal em números, 2017*. Brasília: CAPES, 2017 a. Disponível em: www.capes.org.br. Acesso em 7 jul. 2019.
- CAPES PRINT. Programa institucional de Internacionalização CAPES. Disponível em: <https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-cap>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- CLEMENTE, F., MOROSINI, M. Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, 2019.
- CLIFFORD, V. HAIG., M. Internationalization of the curriculum comes of age. *University World News – The Global Window on He*. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20181120132725749>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- DEARDORFF. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. V.10, n.3, 2006, p.241-266.
- HUDZIK, J. K. *Internationalization Comprehensive*. NAFSA, 2011. Disponível em: <http://www.nafsa.org/simonaward>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- KNIGHT, J. International universities: misunderstanding and emerging models? *Journal of Studies in International Education*. Thousand Oaks: California, v. 19 (2), p. 107-121, abr. 2015.
- LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. Routledge: New York, 2015.
- MINEDUCACIÓN. *Guías para la internacionalización de la educación superior: movilidad académica*. Bogotá: MINEDUCACION, 2015.

MOROSINI, M. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional. In: Oliveira, Joao; CATANI, Afrânio; SILVA JR., João (org.). *Educação Superior no Brasil: em Tempos de Internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010, v. 01, p.79-104.

MOROSINI, M. Qualidade da Educação Superior e contextos Emergentes. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405.

MOROSINI, M. *Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica*. Conferencias UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 6.12.2017.

MOROSINI, M., NASCIMENTO, L. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação Em Revista*, v.33, p.01-27. Belo Horizonte: UFMG, 2017a.

MOROSINI, M. Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais. *ROTEIRO*, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan. /abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf> Acesso em: 21 jun. 2019.

MOROSINI, M., DELLACORTE, M. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.) *Enciclopédia Brasileira De Educação Superior – Ebes*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2019. (no prelo).

SOMERS, P., MOROSINI, M., SANTOS, B. Internacionalização da educação superior em universidades latino-americanas: reflexões com base em modelos do atlântico norte. LASA CONGRESS, 2018. Latin American studies in a globalized world. *Anais...* Associação de Estudos Latino-Americanos, Barcelona, 23 a 26 de maio de 2018. LASA2018 Congress Papers.

SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

ONU. *Agenda 2030*. 2015. <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 5 jul. 2019.

TROW, M. Edited by BURRAGE, M. *Twentieth-Century Higher Education: elite to mass to universal*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2018*. Paris: UNESCO, 2018

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de ação, rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. 2015. Acesso em: 21 jun. 2019.

EIXO 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL (IC)

ESTRATÉGIAS PARA UM MODELO INTEGRAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO

VANESSA GABRIELLE WOICOLESKO

A internacionalização é uma viagem, um caminho que começa em nós, nas nossas proximidades, e vai se alargando a outros mundos. (NÓVOA, 2014, p. 71)

Introdução

A educação superior é um bem público e um direito humano e social (CRES, 2008). Além disso, constitui-se como um mecanismo para a promoção do desenvolvimento dos países nas áreas científica, tecnológica e social. As políticas educacionais para a educação superior constituem um *locus* privilegiado para a instauração da cultura do respeito à diversidade cultural, concomitante a uma interação compartilhada do saber.

Em um mundo globalizado, o desafio das IES é o desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e social a partir das problemáticas locais e regionais, conectando-se com o cenário global.



A internacionalização é decisiva para o futuro da educação superior, pois “repousando em bases materiais e institucionais consolidadas, procurando responder aos desafios sociais do nosso tempo, a internacionalização transforma-se em missão da universidade quanto esta é capaz de a mobilizar, de uma forma intencional e consciente”. (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p.145)

Embora, no contexto atual, a maioria das iniciativas de internacionalização ainda se deem como oferta de um serviço baseando-se majoritariamente nas relações econômicas e comerciais, e através da mobilidade (restrita a uma pequena parcela da comunidade universitária), a construção de um modelo que invista na internacionalização da aprendizagem para todos, parece uma escolha assertiva das IES, em cenário de tempos adversos, incertos e com escassez de recursos. Neste capítulo serão apresentados apontamentos sobre o modelo integral de internacionalização da educação superior, além de possibilidades e estratégias que podem ser adotadas pelas IES (que optem por esse modelo), evidenciando como uma instituição brasileira tem se consolidado, permitindo que suas experiências sirvam de inspiração para outras iniciativas.

Apontamentos sobre o modelo abrangente de internacionalização da educação superior



São muitos os desafios da internacionalização. Entre eles, Morosini (2015, p.82-83) destaca que as instituições em primeiro lugar precisam compreender “o que é a internacionalização da educação superior? Ela interessa a toda e qualquer IES? E, qualquer tipo de internacionalização interessa?”. Responder a essas interrogações deve ser a primeira tarefa das IES que almejam desenvolver sua quarta missão institucional. (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012)

De acordo com Hudzik (2011), ela deve ser vista como parte de uma estrutura percorrida a partir de motivações, meios e propósitos. Para o autor, a internacionalização integral respeita o momento e o movimento de cada IES, pois “las diferentes misiones y puntos de partida producirán respuestas exclusivamente adaptadas a los desafíos y las oportunidades de internacionalización y globalización. Sin embargo, hay características comunes al compromiso con la CI”.¹ (HUDZIK, 2011, p.01)

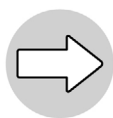
O tema da internacionalização integral ainda é pouco desenvolvido no Brasil e é definido como



[...] un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de

la educación superior. Le da forma al etos y a los valores institucionales y afecta la entidad de la educación superior en su totalidad. Es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable. La internacionalización integral no solo afecta toda la vida del campus sino los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, la investigación y la comunicación, así como impacto de las fuerzas globales sobre la vida local, amplían drásticamente la necesidad de una internacionalización integral y de las motivaciones y propósitos que la impulsan. (HUDZIK, 2011, p. 01-02)

¹ Comprehensive Internationalization.



Para implantar um modelo de internacionalização integral não há uma fórmula única que seja aplicada em todos os contextos universitários. Cada IES, a partir de sua missão e cultura institucional definirá as metas e prioridades, a partir de um planejamento que deverá envolver a participação de toda a comunidade universitária, promovendo um movimento de corresponsabilidade institucional. (HUDZIK, 2011)

Considerando que a internacionalização da educação superior é um meio e não um fim para que as instituições desenvolvam seus modelos, em uma perspectiva mais ampla, é preciso “reconhecer a diversidade de motivações, interesses, medidas de sucesso e responsabilidade, e métodos que reunirão uma massa crítica de liderança institucional e participação necessária para tornar isso possível”. (HUDZIK, 2013, p. 43) Para isso, a agenda da internacionalização integral é provocativa e multifacetada, e deve estar pautada em metas arrojadas, em compromissos de longo prazo, estando no centro de todas as políticas e ações institucionais, conforme exemplificado na Figura 1.



Figura 1. Agenda da internacionalização integral.

Fonte: Hudzik (2015, p. 02). Tradução e elaboração: a autora.



Para que a internacionalização integral se torne uma realidade nas IES brasileiras, a partir dessa agenda se faz necessária uma mudança organizacional, que conduza ao engajamento de todos os que fazem parte da comunidade universitária, desde a alta gestão aos colaboradores, construindo assim uma internacionalização endógena, necessária e possível. Essa mudança organizacional compreende a transposição da teoria para a prática, sendo fundamental para a criação de um ambiente que consiga produzir as “respuestas exclusivamente adaptadas a los desafíos y las oportunidades de internacionalización y globalización”. (HUDZIK, 2011, p.01).

Para Hudzik (2011), algumas questões são centrais na definição das políticas e processos institucionais que resultem com a adoção do modelo integral de internacionalização. De acordo com o autor, as instituições precisam assumir a responsabilidade de adaptar sua estrutura com o objetivo de mudar a cultura institucional na IES, através de um processo constante de avaliação e adequação das ações implementadas para que esse modelo de internacionalização seja possível.

Nesse processo de avaliação, algumas questões chave são importantes de ser ponderadas pelas instituições, com o propósito de verificar se as tomadas de decisões e a execução das ações planejadas permitiram integrar as políticas e os processos institucionais em torno do desenvolvimento de um modelo próprio de internacionalização. Para isso, Hudzik (2011), sugere que algumas perguntas são fundamentais, conforme demonstrado na Figura 2.



Figura 2. Questões-chave para integrar processos e políticas institucionais para a implantação do modelo integral de internacionalização da educação superior.

Fonte: Hudzik (2011). Tradução e elaboração: a autora.

Nesse processo de avaliação, as instituições têm a possibilidade de corrigir e aperfeiçoar os caminhos que suas políticas e ações institucionais têm seguido para que internacionalização integral se torne um compromisso de toda a comunidade universitária. Como consequência, a formação acadêmica nessas instituições possibilitará aos estudantes “conhecer as diversas culturas que existem nas várias economias, realizar estádias no estrangeiro, mas, mais ainda, revelar disposição de alma, espírito de tolerância, respeito pela diferença, a par de demonstrar um conhecimento concreto dos valores e da cultura do Outro”. (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 146)

Numa sociedade globalizada e que objetiva, a partir do conhecimento, a construção de uma “possível” cidadania global² (UNESCO, 2015), é o direcionamento das políticas, estratégias e ações institucionais das IES, pautadas no respeito à diversidade cultural, na tolerância, e na responsabilidade social, que promoverão a consolidação de sua internacionalização integral.

Possibilidades de adoção do modelo integral de internacionalização da educação superior a partir do estudo de caso da UNILA

Nessa parte do texto apresentaremos como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana desenvolve sua política de internacionalização. Ela tem o objetivo de oferecer subsídios que possam auxiliar outras IES que buscam aperfeiçoar suas políticas e práticas de internacionalização e que almejam adotar o modelo integral.

A UNILA, criada pela lei nº 12.189/2010, é resultado de uma política de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, que foi adotada a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Tem como principal objetivo a ampliação do acesso e a permanência na educação superior.

Identifica-se que a Política de Internacionalização adotada por essa IES se aproxima do modelo integral (HUDZIK, 2011, 2015), pois está articulada em seus documentos fundacionais como a Lei de Criação (2010), Estatuto (2013), Regimento Geral (2013), e Plano de Desenvolvimento Institucional (2013). É constituída pela proposta pedagógica de um Ciclo Comum de Estudos (2013) e de inúmeras políticas institucionais de fortalecimento da capilaridade internacional da instituição, voltadas para a integração da América Latina e do Caribe.

² A Educação para a Cidadania Global 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. 09).

A missão da UNILA, definida em seu Estatuto, é:

contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociada, integrados à formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos. (UNILA, 2013, p.01-02)

A missão institucional expressa a vocação internacional da IES. Assim, ela apresenta o desafio de proporcionar a formação, em nível de graduação e de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento, de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento local e regional, “por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível”. (UNILA, 2009, p. 11)

As bases pedagógicas da instituição estão ancoradas no bilinguismo e multilinguismo, interculturalidade, interdisciplinaridade, integração solidária e gestão democrática (UNILA, 2009), e constituem assim um novo perfil universitário, condizente com o paradigma emergente da educação superior, compreendido como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências histórica”. (MOROSINI, 2017, p. 289) Os currículos dos cursos de graduação, elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e aliados às problemáticas latino-americanas e caribenhas são integrados por um Ciclo Comum de Estudos – CCE.

Esse Ciclo apresenta aos estudantes, sob um panorama interdisciplinar, três eixos que enriquecem a formação. Além disso, têm como objetivo “o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, posturas e procedimentos indispensáveis para os egressos de cursos superiores” (UNILA, 2013b, p.20), conforme apresentado na Figura 3.

CICLO COMUM DE ESTUDOS		
ESTUDO COMPREENSIVO SOBRE AMÉRICA LATINA E CARIBE	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA	LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA
• Apresenta as múltiplas características da região, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas relativas à mesma, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação de suas históricas dificuldades.	• Tem o propósito de fornecer as bases para uma postura investigativa dos formandos, imprescindível aos diversos campos de atuação profissional, este eixo trata dos métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área, levando em conta os desafios postos pela interdisciplinaridade.	• Para atender aos propósitos de construir a UNILA como uma universidade bilíngue, os estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros, prepararão os estudantes para as atividades relacionadas a ensino, pesquisa e extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho.

Figura 3. Eixos de Conteúdos do Ciclo Comum de Estudos da UNILA.

Fonte: UNILA (2013b, p. 19-20).

Os eixos do CCE são divididos em disciplinas, ofertadas ao longo dos três primeiros semestres dos cursos de graduação, concomitantemente com aos demais componentes curriculares que fazem parte da matriz do curso. A partir desse Ciclo Comum infere-se que há o fortalecimento do processo de internacionalização da UNILA, pois ao promover uma formação comum a todos os seus estudantes nos três eixos, possibilita uma formação profissional integral e consistente.



A sustentação da UNILA como uma Universidade Federal brasileira internacional também está alicerçada numa política de ingresso de servidores e estudantes, destinada aos candidatos da América Latina e Caribe. Os concursos públicos para provimento no cargo de docente do magistério superior são realizados por meio de provas e títulos. Quando se trata de processo seletivo simplificado para contratação de docentes substitutos ou visitantes, a seleção, geralmente, ocorre mediante análise de currículo. Esses processos são regulamentados em editais específicos, divulgados no site da instituição, e são abertos para candidatos nacionais e internacionais.



Para a seleção dos estudantes internacionais, são realizados processos seletivos anuais, onde o contato dos candidatos com a instituição é realizado sem intermediários, garantindo assim um processo inclusivo, imparcial e isonômico. Os editais que regulamentam os processos seletivos e suas fases são bilíngues (nos idiomas Português e Espanhol) publicados no site institucional da Universidade, sendo que há um sistema próprio para que os interessados se inscrevam.



Para fortalecer a atuação da Instituição nas relações internacionais e promover espaços de divulgação de oportunidades no ensino, na pesquisa e na extensão, principalmente através dos processos seletivos internacionais, desde o ano de 2018, a UNILA têm realizado reuniões em Brasília – DF, com representantes das embaixadas dos países latino-americanos e caribenhos no Brasil. Essa estratégia pode fortalecer a universidade em cenário internacional e potencializar a captação de estudantes e parceiros dos países latino-americanos e caribenhos.

Anualmente são ofertadas 1415 vagas, em 29 cursos de graduação, realizadas por meio de processos seletivos para candidatos nacionais e internacionais (nacionalidade não brasileira). Dessas, 50% (cinquenta por cento) são destinadas aos candidatos internacionais e 50% (cinquenta por cento) para candidatos brasileiros. A seleção internacional é realizada por Banca de Seleção, composta por representantes das áreas acadêmicas e administrativas da universidade.



Na estrutura administrativa da UNILA há setores específicos³ que atuam com orientação os estudantes internacionais em relação às etapas dos processos seletivos, aos requisitos necessários para o ingresso e permanência no país, aos procedimentos e documentos indispensáveis para a matrícula e diplomação. Há ainda, unidades que realizam ações de acolhimento aos estudantes por meio de atendimentos relacionados à sua saúde física e mental, de orientação médica, de enfermagem, psicológica, de assistência social, atendimento pedagógico e educacional especializado aos estudantes com deficiência ou portadores necessidades educacionais específicas. O trabalho dessas equipes técnicas constitui uma força institucional que busca promover as condições de ingresso, permanência e conclusão nos cursos de graduação.

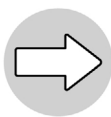


Os acordos e convênios são indispensáveis para a consolidação da internacionalização da instituição e para ampliar sua atuação em redes no exterior, e “têm por objetivo contribuir para estabelecer a cooperação internacional entre a UNILA e outros países, por meio da consolidação de relacionamentos com órgãos governamentais, universidades e outras organizações no exterior”. (UNILA, 2019, p. 01)

³ Exemplo: Seção de Apoio ao Estrangeiro (Pró-Reitoria de Relações Internacionais), Departamento de Apoio Acadêmico ao Aluno e Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (Pró-Reitoria de Graduação), Seção de Psicologia e de Serviço Social, Departamento de Atenção à Saúde (Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais, Núcleo de Práticas e Pesquisas em Educação Intercultural (Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História). Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 07 jul. 2019.



As bases pedagógicas da UNILA apresentam um desafio para a docência universitária. Isso porque, a perspectiva de universidade internacional, com vocação para a integração latino-americana, exige do corpo docente uma capacidade de formular uma perspectiva diferenciada de suas tarefas, em razão da composição multicultural dos estudantes e dos próprios professores, bem como de todas as formas de diversidade presentes no ambiente universitário.



Este contexto requer a capilarização do processo de internacionalização em todas as áreas, tanto administrativas como acadêmicas. Desde uma grade curricular bilíngue ao atendimento na secretaria acadêmica, faz-se necessário a construção de mecanismos pedagógicos e administrativos que incorporem as diversidades inerentes à instituição. (UNILA, 2019, p. 13)



Dentre as iniciativas institucionais desenvolvidas com o escopo de preparar os docentes e técnico-administrativos para este cenário cada vez mais intercultural e plurilíngue, as unidades responsáveis pela graduação e pelas relações internacionais desenvolveram nos dois últimos anos, ações de formação em práticas interculturais, direitos humanos, promoção da inclusão no ensino superior e sobre importância de planejamento educacional no ensino superior.⁴ Essas ações foram realizadas em formato de cursos, palestras, oficinas de trabalho e mesas redondas, tendo como objetivo promover espaços para a reflexão e debate de questões relacionadas ao contexto institucional, através do compartilhamento de experiências e boas práticas pedagógicas no ensino superior.

⁴ Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-prepara-acoes-para-recepcao-e-acolhimento-dos-calouros-2019>; <https://portal.unila.edu.br/eventos/arquivos/iii-seminario-de-formacao-pedagogica-da-unila.pdf/view>; <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-realiza-seminario-para-debater-o-planejamento-educacional-no-ensino-superior>. Acesso em: 08 jul. 2019.

A Política de Internacionalização da UNILA (2019) apresenta “seu compromisso com as demandas sócio-históricas, além de sua inserção local e regional, consolidando, assim, as diretrizes matriciais da instituição” (UNILA, 2019, p.03), as quais são constituídas pela “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, confluentes com a pluriculturalidade, o bilinguismo e a interdisciplinaridade”. (UNILA, 2019, p.03)



De acordo com Hudzik, para que a internacionalização atinja seu nível integral, deve ser “estabelecida no nível macro e integrada em uma estratégia institucional ampla. Essa ‘inclusão estratégica’ estabelece as bases para a CI, vinculando-o aos principais processos de tomada de decisão e definição de prioridades na instituição” (2013, p. 59)



Para exemplificar como a UNILA articula sua Política de Internacionalização ao Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017), apresentamos alguns dos objetivos e metas traçados pela instituição, conforme Figura 03.

PDI UNILA 2013-2017		
ÁREA	OBJETIVO	META
Ensino de graduação	Mediar a construção de conhecimentos específicos, necessários a cada campo profissional, com o propósito de auxiliar o desenvolvimento da cidadania nos países da América Latina e Caribe	Fomentar a partir de 2013 o desenvolvimento de projetos que sejam, simultaneamente, de pesquisa e extensão, em temáticas relevantes para a América Latina e Caribe de cada área

PDI UNILA 2013-2017		
ÁREA	OBJETIVO	META
Pós-graduação	Contribuir para o desenvolvimento de profissionais e pesquisadores de alto nível, que participem ativamente na resolução de problemas sociais e no desenvolvimento científico, tecnológico, político e sociocultural da América Latina e Caribe	Criar programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> para formar especialistas, mestres e doutores
Pesquisa	Desenvolver pesquisas para consolidar a UNILA enquanto centro de referência em estudos latino-americanos e caribenhos	Fomentar a cooperação acadêmico-científica com instituições governamentais, não governamentais, universidades e institutos de pesquisa da América Latina, Caribe e do mundo
Extensão	Identificar problemas comuns à América Latina e ao Caribe, propondo soluções contextualizadas	Instituir, ao menos, 10 programas de extensão a partir de 2014, conforme a Política Nacional de Extensão, nas áreas temáticas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho e demais áreas estratégicas à integração latino-americana e caribenha

PDI UNILA 2013-2017		
ÁREA	OBJETIVO	META
Assistência Estudantil	Desenvolver um projeto institucional para assegurar o bem-estar físico, psíquico e social dos estudantes.	Instituir, a partir de 2014, orientações e espaços de debate sobre o cuidado da saúde alimentar, sexual, física e psíquica em geral, de modo a atuar preventivamente
Política de Pessoal	Criar política de desenvolvimento para as carreiras docente e do corpo técnico-administrativo	Prover atividades destinadas a contribuir com o domínio dos idiomas oficiais (português e espanhol), o desenvolvimento de visões focadas na realidade multicultural da instituição, na perspectiva interdisciplinar e na reflexão acerca da integração latino-americana e caribenha
Política de comunicação	Dar visibilidade ao projeto da UNILA e seu diferencial, com o intuito de que sejam conhecidas suas propostas de integração em âmbito local, nacional, latino-americano e caribenho	Viabilizar a edição periódica semestral de publicação específica sobre a UNILA, em dois formatos, a ser distribuída em larga escala na América Latina
Política de Relações Internacionais	Tratar da seleção internacional e mobilidade acadêmica 60 regular, com intuito de propiciar boa recepção e acompanhamento de estrangeiros na universidade	Orientar permanentemente estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros, quanto ao ingresso e permanência no país, junto às autoridades competentes

Figura 4. Articulação da Política de Internacionalização ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

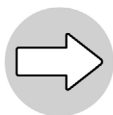
Fonte: PDI UNILA 2013-2017. Elaborada pela autora.

Embora seja uma instituição jovem no cenário da educação superior em nível nacional e internacional, a UNILA possui um projeto político pedagógico ousado e assume, desde a sua criação em 2010, o desafio de desenvolver uma política de internacionalização própria, a partir das características da tipologia integral. (HUDZIK, 2011) Ao serem estabelecidas como prioridade nas diversas áreas acadêmicas e administrativas, nas estratégias para consolidação de sua política de internacionalização, a instituição reafirmou seu compromisso com toda a comunidade universitária, e principalmente, com o desenvolvimento de uma sociedade latino-americana e caribenha mais justa, solidária e sustentável.

Algumas Considerações

Neste texto apresentamos um breve aporte teórico a respeito do modelo integral de internacionalização da educação superior (HUDZIK, 2011) e algumas possibilidades de adoção desse em IES brasileiras a partir do estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Os apontamentos realizados remetem à iminência de se reavaliar a internacionalização, pois “é a consciência cada vez maior de que a ideia da ‘internacionalização’ não envolve apenas a relação entre os países, e sim as relações entre culturas e entre o global e o local” (DE WIT, 2013, p. 02) que permitirá que as IES possam desenvolver uma cultura institucional propícia à adoção do modelo integral de internacionalização da educação superior.



Essa internacionalização precisa ser um dos pontos fortes dessas instituições, e promover uma mudança de paradigma no interior das instituições. Para que sejam capazes de enfrentar a realidade de modo consistente, superando a falsa dicotomia entre o local e global, as instituições precisam potencializar suas políticas e práticas de internacionalização a partir da constituição de planejamentos estratégicos, táticos e operacionais, devendo sustentar um conjunto de diretrizes, políticas, programas, ações e atividades que construi-

rão um ambiente favorável para o alcance das aspirações da internacionalização integral. (HUDZIK, 2015)

Quando as IES aplicam a internacionalização integral de forma efetiva, a aprendizagem e a vida no campus são modificadas substancialmente. Foi possível observar na UNILA, uma instituição que tem o desafio de elaborar uma versão endógena de seu processo de internacionalização, que o planejamento universitário está inclinado à consolidação de uma instituição de referência à nível regional e global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

HUDZIK, J. Resúmen ejecutivo – *Internacionalización integral*: Del concepto a la acción. Washington, DC: NAFSA, 2011. Disponível em: https://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. J. K. *Comprehensive internationalization*: institutional pathways to success. Nova York: Routledge, 2015.

MOROSINI, Marília. Integração e Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI (org.). *Fórum Latino-Americano de educação superior*. São Carlos: Pixel, 2015.

_____. Apresentação do Dossiê: Internacionalização da educação superior. *REVISTA EDUCAÇÃO* (PUCRS. ONLINE), v. 40, p. 288-292, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30004/16508>. Acesso em: 8 jul. 2019.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da Universidade*: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

UNESCO. *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe*. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19333/11235>. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. 44 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 09 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Estatuto*. 2013. Aprovado pela Portaria MEC nº 32, de 11 de abril de 2012. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/estatuto-da-unila/view>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Conselho Superior Deliberativo Pro Tempore. *Resolução nº 006*, de 07 de julho de 2013. Regimento Geral. 2013a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/regimento-geral-da-unila>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Conselho Universitário. *Resolução nº 007*, de 07 de outubro de 2013. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. 2013b. Disponível em: <https://www.UNILA.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. Conselho Universitário. *Resolução nº 009, de 27 de setembro de 2013*. Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos. 2013c. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Ciclo%20Comum%20-%20ap%C3%B3s%20altera%C3%A7%C3%A3o%20\(17\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Ciclo%20Comum%20-%20ap%C3%B3s%20altera%C3%A7%C3%A3o%20(17).pdf). Acesso em 08 jul. 2019.

_____. Conselho Universitário. *Resolução CONSUN nº 05*, de 08 de abril de 2019 – Política de Internacionalização. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/sites/default/files/arquivos/boletins/437.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

_____. *Convênios Internacionais*. 2019a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proint/convenios-internacionais>. Acesso em: 06 jul. 2019.

DE WIT, Hans. *Repensando o conceito da internacionalização*. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 24 jun. 2019.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE

Introdução

Esse capítulo traz o desafio de se discutir práticas sobre Competências Interculturais (CI) na Educação Superior (ES) Brasileira. Primeiramente, porque o construto ainda é incipiente quando se trata da literatura (CLEMENTE; MOROSINI, 2019b). Segundo, visto que as práticas e didáticas a respeito desse tema, que já é improtelável na educação superior mundial, ainda estão sendo construídas. Terceiro, tendo em via que se entende que abordar o assunto inclui considerar que se trata de um fim e que conceitos que se encontram como “meio”, entre eles a Internacionalização (Integral, Mobilidade, Curriculum (IoC) ou *At home*/em casa (IaH)), devem ser debatidos de forma concomitante. Por último, considera-se que o momento em que se inserem as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras denomina-se “contexto emergente”. Isso porque trata-se de uma conjuntura que contempla “o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos” junto com uma relutância das IES diante de tal cenário. (MOROSINI, 2014, p.386)

Associada a essa explanação, tem-se também a questão da construção do conceito em si. A polissemia do termo “competências interculturais” e sua complexidade (DERVIN, 2010; DEARDORFF, 2004, 2006, 2009; FREEMAN, 2010) são debatidas internacionalmente e, em especial a falta de didáticas que venham a efetivar as práticas desse construto. Também é considerado como conceito problemático (DERVIN *et al.*, 2012) por trazer uma diversidade singular associada aos debates sobre cultura, intercultura, multicultural.

Um dos posicionamentos aqui defendidos, para situar o leitor quanto às bases epistemológicas que levaram à concepção desse capítulo, está atrelado a alguns aspectos, a saber: 1) o conceito de competências interculturais ainda é pouco discutido no Brasil, e, aqui uma das formas de se entender suas práticas parte da análise de Competências + Interculturalidade, sendo possível analisar Competências a partir de “*input* ou *output*”, bem como a Interculturalidade na perspectiva de Walsh (2009) e autores críticos, a partir do contexto latino americano trazendo componentes a esse tema como por exemplo, a decolonialidade (CLEMENTE; MOROSINI, 2019a); 2) As estratégias adotadas pelas IES, tratam especificamente de direcionamentos norteadores para o desenvolvimento de ações em nível tático e operacional, que são orientações que devem ser ramificadas de forma abrangente a toda instituição, reafirmando que não basta que as diretrizes estratégicas estejam em documentos norteadores se não forem colocadas em prática; 3) e, por último, é preciso uma ruptura paradigmática na educação superior (ES) brasileira para incorporação de novos olhares e demandas borbulhantes, primando pela qualidade da ES, entre elas, Competências Interculturais.

Importante salientar que, o PDI das IES brasileiras explicita, muitas vezes, os conceitos de Competências e Interculturalidade de forma fragmentada (exemplo dessa análise pode ser identificada em CLEMENTE, F. A. S; MOROSINI, M. C, 2019). Aqui, não se pretende afirmar que não existam práticas para o desenvolvimento de competências interculturais na IES brasileiras, mas diante da dificuldade de materialização sistematizada dessa temática até mesmo na Europa e EUA, onde já se tem um amadurecimento

conceitual maior que no contexto brasileiro. Entende-se, portanto, que é necessária a busca de robustez tanto conceitual quanto prática.

Este capítulo, desta forma, apresentará uma reflexão sobre sistematização de estratégias e ações vinculadas ao desenvolvimento de competências interculturais na IES brasileira por meio do PDI. As discussões trazidas aqui, tem o objetivo de iniciar uma caminhada de construção conceitual e de práticas indispensáveis no processo de se pensar a educação superior no século XXI.

Uma breve discussão conceitual de competências interculturais na educação superior

O termo competências interculturais na educação é polissêmico e complexo. Várias definições são trazidas pela literatura, principalmente internacional, quanto à sua variabilidade. Para Dervin (2010) a definição mais abrangente foi apresentada por Byram (1997) que trouxe cinco componentes da CI e assim foi caracterizado por possuir seus objetivos claros, mesmo apresentando dificuldade de se obter uma avaliação. Vale ressaltar, que a linha principal de discussão desse autor é de Competências Comunicativas Interculturais (CCI).



Competências Interculturais incluem mais do que o conhecimento de outras culturas, já que o saber não é o suficiente para constituir CI. Ela também envolve o desenvolvimento de habilidades (saber fazer) e atitudes (fazer) em interagir com sucesso com pessoas de diversas origens. (DEARDORFF, 2004)

Deardorff (2009) ressalta que, as várias culturas veem o termo de forma singular. Um exemplo apresentado pela autora é a cultura indiana que vê CI de uma forma transversal e holística, como a unidade de todos e diferenças. A percepção das culturas Africana e Árabe, no entanto, possuem uma perspectiva mais baseada em relacionamentos. Corrobora-se com a explanação

de Deardorff (2006a) e Huber e Reynolds (2014) que para a construção de um conceito mais abrangente, considera-se que a linguagem é uma habilidade necessária, mas não suficiente, para a competência intercultural e infelizmente CI não “acontece repentinamente” para a maioria, sendo que essa deve ser intencionalmente endereçada. Também, argumenta-se que deve ser abrangente a todos da instituição e considera-se que a avaliação da competência intercultural é complexa, mas factível, e absolutamente essencial para mover o campo em direção a uma maior compreensão do desenvolvimento de competências interculturais. (DEARDORFF, 2012)



Outro ponto importante que será considerado aqui ao tratar de desenvolvimento de competências interculturais na ES brasileira é que se configura como um processo vitalício e não há um momento ou ponto em que um indivíduo se torna completamente competente interculturalmente. (DEARDORFF, 2012)

Vive-se um momento em que o rompimento das barreiras geográficas para muitas configurações de espaços (incluindo o educacional) traz consigo discussões que nos levam a um repensar na temática cultural, multiculturalismo e interculturalismo, uma vez que acompanhando o advento da globalização encontra-se uma redefinição das culturas e dos espaços. “Afirma-se que a universidade precisa oportunizar o desenvolvimento de qualificações internacionais e também de competências interculturais a todos os estudantes, para que eles possam colaborar no enfrentamento dos desafios globais”. (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p. 36)

Sistematizando práticas de competências interculturais na educação superior: sugestões internacionais

Modelos sobre desenvolvimento e avaliação de competências interculturais são discutidos mundialmente. Alguns destes têm um enfoque linguístico

e de comunicação, outros de interação indo além da capacidade linguística e tem ainda os que buscam incorporar conhecimentos, habilidades e atitudes (docente, discente, gestores, comunidade, etc.) que venham trazer resultados efetivos no processo de interação cultural.

Existem alguns que buscam trazer formas de desenvolvimento e de avaliação de CI e que já são debatidos com foco em componentes, fases de processo, níveis de maturidade, de Aprendizagem Intercultural, entre outros. Alguns exemplos: Modelo de Huber e Reynolds (2014); Modelo de Pascarella (1985); modelo de Schnabel (2015); Modelo de Gregersen-Hermans e Pusch para Aprendizagem Intercultural (2009), entre outros. Além destes, existem outros que foram usados para enquadrar aspectos da aprendizagem intercultural como o Modelo de Desenvolvimento de Bennett de Sensibilidade Intercultural (1993), Modelo de King e Baxter Magolda modelo de maturidade intercultural (2005), e o Continuum Transcultural de Cross (1988). Todos esses descrevem etapas de crescimento. (DEARDORFF, 2012)

Também não é pretensão aqui trazer todos os modelos, visto a ampla discussão e variedade existente, principalmente na literatura internacional. Trabalharemos nesse capítulo a partir do Modelo de Deardorff (2004, 2006, 2006a, 2009, 2012) pela aplicação na educação superior e pela incorporação da discussão do processo de Internacionalização.

Ele é importante porque poderá ser usado por Gestores da Educação Superior em seus esforços de internacionalização, foco desse livro. Deardorff, em seus estudos, identificou 22 componentes a serem considerados para o desenvolvimento de competência intercultural. Além deles, a autora traz que a análise pode ser feita através do movimento do nível pessoal para o nível interpessoal (interação intercultural).

A partir de uma perspectiva piramidal, é possível ir de atitudes e/ou atitudes e habilidades/conhecimentos diretamente ao resultado externo, mas o grau de adequação e eficácia do resultado pode não ser tão alta quando todo o ciclo é concluído e recomeça novamente. A pirâmide contém cinco componentes de desenvolvimento do processo que são: 1) Atitudes; 2) Conhecimento; 3) Competências; 4) Resultados internos; 5) Resultados

externos. Estes cinco elementos podem ser visualizados através do modelo de processo de competência intercultural, fornecendo uma estrutura, ou mapa, para orientar os esforços no desenvolvimento da CI. (DEARDORFF, 2012)

A autora coloca também oito recomendações essenciais para os gestores: 1) Definir e medir a competência intercultural dos alunos ajudará não só a estimar a eficácia das estratégias de internacionalização, mas, no mínimo, dá significado para saídas (números) usadas como evidências do processo de internacionalização; 2) A competência intercultural precisa ser identificada como um resultado de internacionalização do aluno e avaliado ao longo do tempo; 3) Para isso, o conceito primeiro precisa ser definido pela instituição; 4) Ao definir e avaliar, pode ser útil para os gestores desenvolverem indicadores específicos de competência intercultural em situações específicas; 5) A competência intercultural é um construto complexo que envolve mais de um componente e as estratégias de internacionalização precisam abordar o desenvolvimento dos componentes de CI em diversas formas, ou seja, curso, estudo no exterior, interação no próprio campus com estudantes de diferentes origens culturais, etc.), bem como o processo de aquisição de competência intercultural, incluindo habilidades cognitivas necessárias; 6) É importante que os gestores utilizem vários métodos de avaliação para medir competência intercultural; 7) Dado que não existe um acordo real entre os gestores sobre a terminologia para usar como referência à competência intercultural, será importante para eles explorarem as implicações do uso do termo e suas variações, bem como suas diversas interpretações; 8) Para auxiliar na sua avaliação, poderá ser adotado um guia de inventário de avaliação.

Importante ressaltar que esse modelo foi destacado pela autora como um norteador para a busca dos gestores que tem como o foco a internacionalização na educação superior. No Brasil, “a internacionalização como critério de qualidade da educação superior é marcante”. “Seja no Global Norte ou no Global Sul, este último com mais força a mobilidade/intercâmbio acadêmico marca o conceito de internacionalização”. (MOROSINI, 2017, p. 291) Também, a mobilidade por si só, não dá conta

do tema internacionalização nesse contexto, visto que “são frágeis e incipientes as ações institucionais que promovem a qualidade da mobilidade *incoming* dos estudantes em sala de aula como nas atividades estudantis e de extensão”. (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 317)



Assim, trabalhar com competências interculturais na ES, não pode ser apenas um tema com a perspectiva única de mobilidade estudantil.

Neste capítulo entendemos que competências interculturais na educação superior do século XXI já se trata de um construto improtelável. Esse conceito não se limita a aprender “uma nova língua”, mas ir além ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam aos atores transcenderem a interação cultural.

Sistematizando práticas de competências interculturais na educação superior: o início de uma caminhada...

A partir do modelo apresentado, mesmo que de forma resumida, entende-se que é possível os gestores incorporarem estratégias institucionais dentro de seus documentos norteadores para desencadear práticas que levem à efetivação de metas e projeções. Dessa forma, o documento escolhido para discussão prática do desenvolvimento de competências interculturais na ES brasileira foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A escolha para este texto se deu pela obrigatoriedade de as IES brasileiras terem o documento, conforme Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, sendo uma das referências centrais do novo processo de avaliação do MEC, que contempla estratégias, mas também linhas de ação por área, conforme afirma Segenreich (2005, p.165). Esse documento, portanto, é norteador de base estratégica a todas as IES brasileiras, retratando diretrizes das instituições e de políticas públicas vigentes.

Portanto, sugere-se nesse capítulo um roteiro básico para implementação do processo de desenvolvimento de competências interculturais para as IES brasileiras. Esse primeiro quadro traz as principais diretrizes antes da elaboração do PDI Institucional. Recomenda-se iniciar o processo com um prazo suficiente para reuniões de definição, criação de comissão de estudos da temática, elaboração de diretrizes para o pré-PDI. A fase pré-PDI aqui denominada, refere-se à fase de planejamento.

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES/FUNDAMENTAÇÃO
1	Criação de uma Comissão Específica e Multidisciplinar para condução do trabalho	Entende-se ser necessário atores que atuam em Pesquisa, Ensino e Extensão, bem como temas transversais como Internacionalização, Interculturalidade, Permanência, Inclusão, etc.
2	Estabelecer diretrizes conceituais que nortearão a implementação do projeto	Dado que não existe um acordo real entre os gestores sobre a terminologia para usar na referência à competência intercultural, será importante que explorem as implicações dos diferentes usos da terminologia bem como suas diversas interpretações. Para avaliar a competência intercultural, o conceito primeiro precisa ser definido pela instituição (DEARDORFF, 2012). Alguns autores norteadores para discussão conceitual de CI: Deardorff (2006, 2006a, 2009, 2012); Freeman <i>et al.</i> (2009); Dervin (2010, 2012). Para aprofundar, ver Clemente e Morosini (2019a).

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES/FUNDAMENTAÇÃO
3	Definir Instrumento e realizar diagnóstico institucional sobre Competências Interculturais	Nessa fase de diagnóstico, recomenda-se ações não somente após a entrada do aluno, técnico e docente na instituição, mas o uso de instrumentos no início da atuação de cada ator. Exemplo: um instrumento de avaliação no momento do PSC, vestibular, ou para o docente/técnico, instrumento de avaliação no dia de posse. Definir um período de avaliação institucional, sendo, por exemplo, criado um sistema informatizado para avaliação semestral de todos os atores inseridos no ambiente acadêmico. Esse método, permite analisar também a evolução. Atentar para considerar sempre o ESPAÇO em que a instituição está inserida. As peculiaridades regionais no Brasil, por exemplo, exercem forte influência na cultura organizacional e dos atores sociais inseridos nas IES. A competência intercultural precisa ser identificada como um resultado de internacionalização do aluno e avaliado ao longo do tempo. Ao definir e avaliar a competência intercultural, pode ser útil para os gestores desenvolverem indicadores específicos de competência intercultural em situações específicas (DEARDORFF, 2012)
4	Analisar Resultados, trazendo diretrizes para elaboração de estratégias, metas, planos e prazos referentes a CI na instituição	Criar métodos de análises sistemáticos e periodizados, com rigor metodológico e confiança dos dados, para subsidiar as estratégias a serem estabelecidas.

Quadro 1. Passos para planejamento de estratégias e ações de CI nas IES brasileiras (Pré-PDI).

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Desse ponto, entende-se que a instituição tenha subsídios suficientes para definição de estratégias, planos e metas a serem incorporadas ao PDI. Nessa etapa, recomenda-se a construção do texto norteador do Plano. Sabemos que não é uma tarefa fácil, sendo também imprescindível a participação de tomadores de decisão, assim como atores para a implementação das ações, que busquem diminuir a distância da realidade acadêmica com as projeções institucionais.

Outro fator importante é que o planejamento deve envolver ações e direcionamentos para ensino, pesquisa e extensão, podendo inclusive haver discussões de práticas já existentes na instituição, muitas vezes de forma isoladas, como ferramentas institucionalizadas e mais abrangentes.

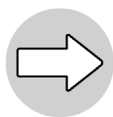
O próximo quadro, traz um resumo dos passos da fase 2, PDI, para elaboração dele:

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES
1	Discussão e revisão (se necessário) da Comissão Específica e Multidisciplinar para condução do trabalho	Analisar a necessidade de incorporação, substituição de outros atores, a partir de uma autoavaliação da Comissão e seus resultados. Se necessário, voltar ao Passo 1 da Fase Pré-PDI.
2	Estabelecer as estratégias institucionais e objetivos quanto à CI na instituição	Essa etapa é primordial quanto ao rumo da instituição e suas práticas nos diversos níveis (estratégico, tático e operacional). Muito importante analisar as estratégias a partir da realidade local, dar prioridade ao tema, bem como considerar os aspectos positivos e negativos que estão inseridos no construto. Vale ressaltar que não se pode desprezar ou minimizar os problemas institucionais que precisam ser superados, como por exemplo, o racismo e conflitos oriundos das relações de poder existentes. Em caso de aprofundamento de discussões sobre interculturalidade crítica no ambiente latino americano, sugere-se leituras de publicações de Catherine Walsh, Daniel Mato, Vera Maria Candau.

PASSO	DESCRIÇÃO	ORIENTAÇÕES
3	A partir do conceito definido na etapa anterior, norteador do trabalho, discutir sobre ações efetivas a serem trabalhadas trazendo temas transversais	Os temas transversais, não podem ser ignorados por se tratar de um conceito (CI) que é incorporado em outros temas como a Internacionalização. Levar em consideração a necessidade de se repensar o processo de internacionalização, por exemplo, além da mobilidade estudantil.
4	Trazer os componentes de CI a serem desenvolvidos (na corrente teórica escolhida)	Nesse passo do processo, importante seguir a definição conceitual predominante e não ignorar os componentes que já vem sendo discutidos na literatura. Também vale ressaltar que, adaptações são necessárias, dado contexto e a história de cada instituição e local.
5	Definir planos, ações e metas a serem implementados	Importante abordar o desenvolvimento dos componentes de competência intercultural em uma variedade de maneiras (ou seja, curso, estudo no exterior, no campus interação com estudantes de diferentes origens culturais, etc.), bem como o processo de aquisição de competência intercultural, incluindo habilidades cognitivas necessárias para docentes, discentes e gestores (DEARDORFF, 2012)
6	Definir Indicadores de Avaliação (todos os atores)	É importante que os gestores usem vários métodos de avaliação para medir competência intercultural. Para auxiliar na avaliação da competência intercultural, poderá ser adotado um guia de inventário de avaliação. (DEARDORFF, 2012)
7	Reiniciar o processo, mesmo que em um prazo inferior ao estabelecido no Plano (conforme estabelecido para revisão de PDI), sempre que necessário.	Adotar uma cultura de melhoria contínua no processo, com revisões sistematizadas, com um olhar vigilante a temática a fim de ter como objetivo a qualidade da educação superior. Ter ações de revisão do Plano, de discussões frequentes que venham analisar a congruência de práticas e do planejamento, torna-se imprescindível.

Quadro 2. Passos para elaboração de estratégias e ações de CI nas IES brasileiras (Elaboração de PDI).

Fonte: elaborado pela autora, 2019.



Apresenta-se, no entanto, um fluxo para visualização do processo aqui apresentado, como sugestão para SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.

Esse fluxo, elaborado a partir dos passos detalhados nos quadros apresentados, traz um resumo, corroborando com o processo cíclico do PDCA (do inglês, *Plan, Do, Check, Act*, com tradução para o português de Planejar, Executar, Verificar e Agir), sendo essa uma ferramenta de execução e acompanhamento de planos (Um exemplo de adoção de PDCA como ferramenta, encontra-se no PDI da Universidade Federal de Santa Maria (2016-2026). Documento disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/04/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf>. Acesso em: 20 jun 2019).

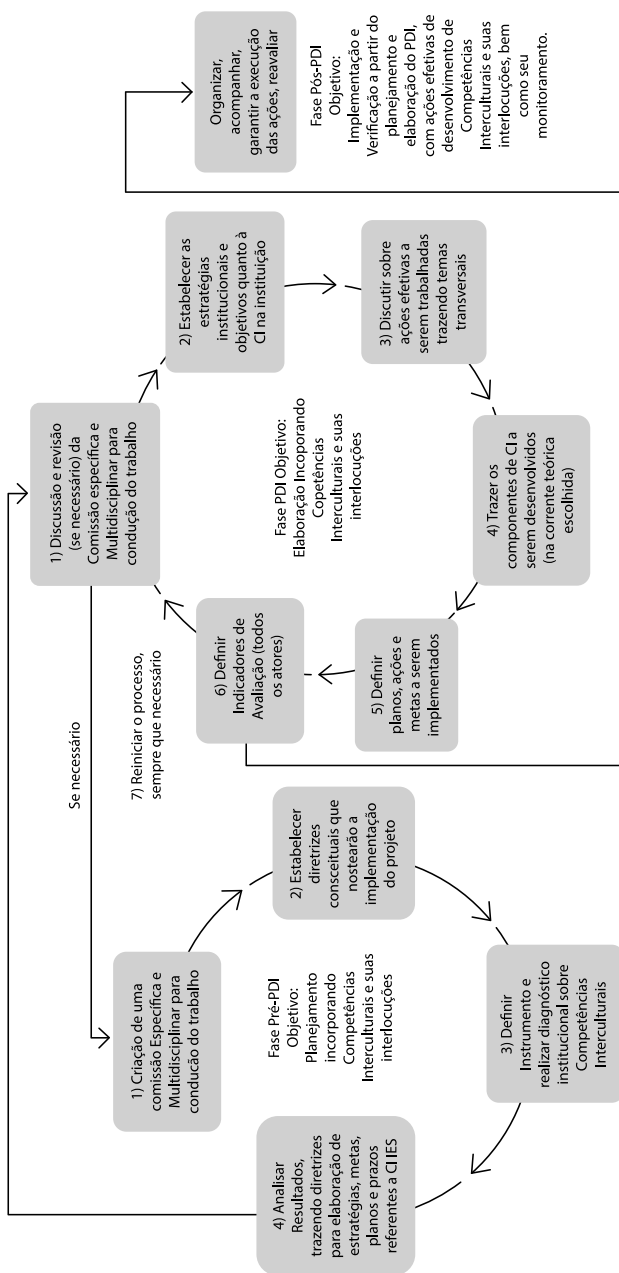


Figura 1. Fluxo do processo.

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

O processo do ciclo PDCA, também como conhecido como Ciclo de Deming, muito associado quando se discute qualidade, é uma ferramenta de gestão que considera o processo como cíclico, com a premissa do Planejamento como ponto de partida. A ação de execução acontece após o planejamento, seguido de verificação que se trata de analisar se o que está sendo implementado e executado condiz com o projeto. Para isso é preciso reorganizar o processo e agir conforme melhorias são apresentadas, bem como correção de pontos que não estejam coerentes (planejado *versus* realizado). (TACHIZAWA; SACAICO, 1997)

Após a elaboração e divulgação do PDI (fase pós-PDI), também caracterizada como fase de implementação e verificação, as instituições precisam se organizar e acompanhar a execução das ações que advém do mesmo. Isso também requer uma sistematização por parte das IES brasileiras, visto que, o PDI não é um instrumento a ser desenvolvido e “engavetado” pelas instituições. O desdobramento das ações norteadoras que advém do PDI irão demandar não somente ações efetivas, mas também a análise das mesmas a partir dos indicadores, com monitoramento e verificação constante.



A participação de vários atores na elaboração desse documento, a diretriz conceitual norteadora e o envolvimento e engajamento dos tomadores de decisão, são aspectos fundamentais no sucesso desse processo.

Tecendo algumas considerações

Tratar das temáticas competências interculturais e internacionalização da educação superior no contexto brasileiro torna-se cada vez mais um desafio. Alguns pontos merecem destaque quanto aos passos (Pré-PDI), PDI e Pós-PDI.

O primeiro passo é que o processo de construção das estratégias deve envolver representantes dos vários níveis institucionais (estratégico, tático e operacional), dado que a consonância das proposições deve ser refletida na realidade dos 3 níveis.

Segundo é que o PDI é um documento norteador para as instituições da educação superior brasileira e, por isso, não pode ser meramente institucional, sem aplicação nos seus diversos níveis. Isso requer um trabalho de envolvimento e engajamento dos vários atores da academia para sua concretização.

Terceiro é que, ao analisar os vários conceitos de competências interculturais e modelos, não se pode negar a questão do contexto. É preciso incorporar as perspectivas culturais dos atores nas discussões, o contexto, a história, a importância de estar ciente do viés cultural e as complexidades do trabalho envolvendo atores de diferentes origens. Enquanto latino-americanos, entende-se ser crucial a incorporação de discussões sobre a interculturalidade crítica de Walsh (2009, 2009a), complementando com a perspectiva de Mato (2008, 2016), entre outros autores que discutem questões de interculturalidade na educação brasileira como Candau (2012, 2016); Candau e Koff (2006), Coppete, Fleuri e Stoltz (2012).

Quarto é que as fases foram definidas a partir da perspectiva do ciclo contínuo de melhoria do PDCA, ferramenta já considerada como uma boa prática por instituições de diversos setores para implementação e acompanhamento de ações estratégicas.

Para discutir a questão conceitual de competências, trazemos alguns autores a partir das correntes de *input* e *output*, baseando em Parry (1996) e Fleury e Fleury (2001) que debatem sobre essa classificação, baseado em uma literatura considerada predominante na Europa (*output*) e nos Estados Unidos (*input*). Nas duas concepções, sugere-se bibliografias que abordam competências no contexto brasileiro, tais como: Dutra (2004), Fleury e Fleury (2001, 2004, 2004a), Fernandes e Fleury (2007). As duas correntes contemplam autores como White (1959), McClelland (1973), Spencer e Spencer (1994), Le Boterf (2005), Zarifian (2001), Dolz e Ollagnier (2004), considerados importantes das duas óticas discutidas. (CLEMENTE; MOROSINI, 2019a)

Os “entendimentos, competências, atitudes, competências linguísticas, participação e identidades são necessários para o sucesso do intercâmbio cultural” (HEYWARD, 2002, p. 10) e esses aspectos são temas recorrentes nos discursos de internacionalização na educação superior, porém há

uma carência de desenvolvimento de formas e pedagogias que venham efetivamente desenvolver competências interculturais e que precisam ser testadas em contextos específicos de disciplina. (FREEMAN *et al.*, 2009).

Espera-se, portanto, que esse livro possibilite o início da caminhada das IES brasileiras quanto ao desenvolvimento de competências interculturais, associando o construto à Internacionalização e outras temáticas transversais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 15 de dezembro de 2017.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltda., 1997.

CLEMENTE, F. A. S; MOROSINI, M. C. Competências interculturais da educação superior: uma análise do plano de desenvolvimento institucional (PDI) de uma universidade federal do norte brasileiro. In: XXIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2019, CURITIBA. *Anais [...]*. Paraná: ANPAE, 2019. Tema: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. Eixo Temático: Política e Gestão da Educação Superior, p. 189-193. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CLEMENTE, F. A. S; MOROSINI, M. C. *Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior*. Revista Educação e Pesquisa, USP, São Paulo, 2019a (no prelo).

CLEMENTE, F. A. S; MOROSINI, M. C. *Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento?* RIESup, Unicamp, São Paulo, ISSN 2446-9424, 2019b (no prelo).

DEARDORFF, D. K. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of Higher Education in the United States*. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Department of adult and community college education, North Carolina State University, Raleigh, 2004.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, n. 10, 2006. p. 241-266.

DEARDORFF, D. K. *Theory reflections: Intercultural competence framework/model*. 2006a. Disponível em: https://www.nafsa.org/_/File/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

DEARDORFF, D. K. (Ed). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DEARDORFF, D. K. Introduce Core Concepts. In: BERARDO, Kate; DEARDORFF, Darla (Org). *Building Cultural Competence*. Virginia: Stylus Publishing LLC, 2012. p. 45-52.

DERVIN, F. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In: F. DERVIN; E. SUOMELA-SALMI (Eds.). *New approaches to assessing language and (inter)cultural competencies in higher education*. Bern: Peter Lang, 2010. p. 157-174.

DERVIN, F.; PAATELA-NIEMINEN, M.; KUOPPALA, K.; RIITAOJA, A-L. Multicultural education in Finland – renewed intercultural competences to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*. Special 5th Anniversary Issue, 2012.

FREEMAN, M., TRELEAVEN, L., SIMPSON, L., RIDINGS, S., RAMBURUTH, P., LEASK, B., SYKES, C. *Embedding the development of intercultural competence in business education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009. Disponível em: <http://www.olt.gov.au/project-embedding-development-intercultural-sydney-2006>. Acesso em: 23 maio 2019.

HUBER, J.; REYNOLDS, C. (Eds.) *Developing Intercultural Competence through education*. Pestalozzi Series, n. 3. Strasbourg: Council of Europe, 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 2, jul. 2014.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto*, v. 29, n. 97, 2016, p. 35-46.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, abr./jun. 2005. p. 149-168.

TACHIZAWA, T; SACAICO, O. *Organização Flexível: qualidade na gestão por processos*. São Paulo: Atlas, 1997.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala: Quito, 2009a. Disponível em http://www.derecho.uach.cl/documentos/Interculturalidad-estado-ysociedad_Walsh.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

3

INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

LUCAS GONÇALVES ABAD

Introdução

Discutir a internacionalização da educação superior a partir da perspectiva integral ou abrangente nos permite refletir sobre esses processos por intermédio de aspectos institucionais, dialogando com os sociais e interculturais da instituição de ensino superior.



O compromisso de internacionalizar deve ser abraçado pela comunidade acadêmica, compreendendo a equipe de gestão, os docentes e os discentes, perpassando as áreas de ensino, pesquisa e extensão universitárias. (HUDZIK, 2011)

Neste sentido, ao traçarmos as diretrizes institucionais, que conferem as estratégias basilares da Educação Superior, aplicadas em seus fins e seus meios, são destacados instrumentos importantes ao processo de planejamento institucional. Entre eles, há o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que atua como mecanismo de propostas e ações que

norteiam as atuações no ambiente acadêmico, perpassando o processo de aprendizagem e formação, da docência à gestão, bem como os regimentos e estatutos que regulamentam as ações de ensino, pesquisa, extensão e administrativas do ambiente universitário.

O presente capítulo, oriundo de um recorte realizado no estudo de caso feito junto à Universidade Federal do Pampa (ABAD, 2019), objetiva apresentar propostas e reflexões práticas a respeito do mapeamento das ações de Internacionalização Integral e reajuste de propostas no âmbito estratégico institucional.

Para isso, será utilizada uma ferramenta de análise ambiental (análise SWOT), aplicável ao ambiente universitário. A proposta está voltada para o auxílio da construção da Internacionalização Integral (IC) no ambiente universitário, contribuindo para que os processos perpassem todo o ambiente acadêmico, vislumbrando desde as políticas de gestão até as práticas da internacionalização aplicáveis nas esferas de ensino, pesquisa e extensão.

Em caráter preliminar, propõe-se a utilização da análise SWOT como ferramenta de mapeamento dos aspectos positivos e negativos, apreciados a partir dos pontos de vista internos e externos da Instituição de Ensino Superior e, diante das perspectivas avaliadas, inicia-se a proposta da construção do plano de ação como forma de alocar as ações de internacionalização planejadas às propostas executáveis dentro dos contextos em que estão inseridas. Destaca-se, dessa maneira, um modelo prático para aplicação das propostas elencadas nos processos de análise e avaliação das ações de internacionalização já realizadas na Instituição.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira possui um caráter conceitual, a fim de caracterizar as ações de internacionalização na perspectiva de tipologias propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ampliada pela *European Association on International Education (EAIE)*, a partir de 10 (dez) ações de internacionalização, e distingui-las em seus respectivos aspectos. Já a segunda seção apresenta a aplicabilidade da proposta de maneira estratégica e sistematizada, vinculando estratégias e práticas a partir do modelo de

ação proposto, bem como proporciona uma melhor compreensão da ferramenta de gestão utilizada durante o processo.

Ações de internacionalização e a perspectiva da internacionalização integral

A internacionalização da educação superior, entendida como qualquer esforço sistemático, situa-se na análise a partir de uma perspectiva internacional e relacionada às exigências da globalização. (MOROSINI, 2006)

Na busca pela consolidação da sociedade do conhecimento no contexto educacional superior, os processos de internacionalização emergem diante de contextos que são constantemente tensionados por paradigmas históricos e sociais, tradicionais e contemporâneos, que transitam no cenário de discussão, para as formulações de políticas educacionais em níveis institucionais e governamentais. Dessa forma, promovem um terreno fértil para o engajamento da comunidade universitária no estímulo de propostas como forma de atender as expectativas sociais, culturais e do mercado. Nesse cenário, destacam-se importantes atores envolvidos nesse processo e que estão classificados quanto ao nível e quanto ao tipo de dependência administrativa.

Em relação ao primeiro, são apresentados como internacionais, bilaterais, inter-regionais, regionais ou sub-regionais. Sob o ponto de vista do segundo, como intergovernamentais, agências ou departamentos de governos, organizações não-governamentais ou quase governamentais e tratados ou convenções internacionais. (MOROSINI, 2006)

Ainda, em termos de conceituação, a Internacionalização da Educação Superior pode ser vista a partir de suas ações e suas interferências na estrutura interna e externa do sistema universitário, com impactos curriculares e extra-curriculares na gestão universitária e nos processos avaliação e construção de políticas educacionais do ensino superior. Nesse ponto, a influência de organismos multilaterais e a complexidade dos conceitos de Internacionalização, sustentados em paradigmas tradicionais ou contemporâneos, podem resultar em uma formação profissional direcionada às perspectivas e demandas do

contexto, no qual o processo formativo se dá, ainda analisando em qual viés as políticas globais impactam nos contextos locais. (MOROSINI, 2018)

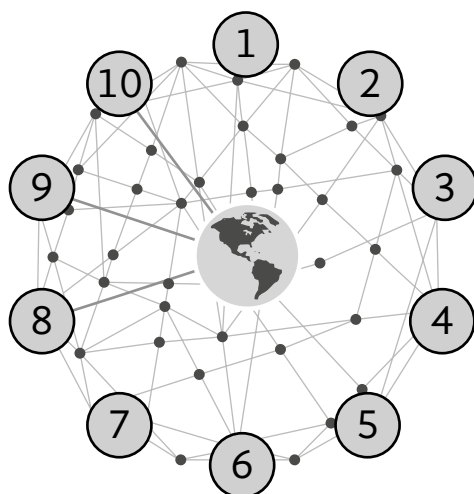
Sendo assim, uma vez que, em um momento de transição reforçado pela perspectiva epistemológica sócio-histórica de universidades em contextos emergentes¹, as instituições buscam atender as demandas sociais e culturais durante seus processos de formação. Isso a partir da formação de profissionais que sejam capazes de atuar em um contexto mais amplo de forma integral, com uma formação centrada no aluno, de modo que adquiram instrumentos para aprender a aprender, a conhecer, a conviver e a ser.

Vale ressaltar que as ações de internacionalização podem ser traçadas a partir de propostas de concepções de currículo orientadas ao desenvolvimento e à formação de sujeitos que estejam aptos a atuarem em um mercado dinâmico. Morosini (2018), analisando essas concepções, descreve a tipologia proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela *European Association on International Education* (EAIE), descrita por Nilsson (2000) em ampliação à anterior, ambas utilizadas como critérios para a definição de currículos internacionalizados.



A tipologia proposta na definição a respeito da Internacionalização, diante dos critérios elencados pela OCDE e EAIE, e que pode servir como parâmetros para uma análise profunda dos documentos institucionais, com a finalidade de identificar as ações de internacionalização da Instituição de Ensino Superior a ser pesquisada está apresentada na Figura 1.

¹ A perspectiva epistemológica sócio-histórica de universidade, em contextos emergentes, apresenta um novo modelo universitário, que está debruçado em dois pilares centrais de tensionamento entre paradigmas sociais e históricos da construção universitária, em que, de um lado, existem modelos tradicionais universitários e, de outro, os modelos universitários contemporâneos, conforme o conceito esculpido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), coordenada pela Professora Morosini.

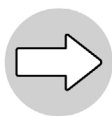


- ① Com conteúdo internacional
- ② Com conteúdo original fundamentado em uma perspectiva comparativa internacional
- ③ Com conteúdos direcionados para estudantes estrangeiros
- ④ Com formação emocional e para habilidades interculturais
- ⑤ Que prepara os estudantes para as profissões internacionais
- ⑥ Em língua ou linguística estrangeira
- ⑦ Com programas interdisciplinares
- ⑧ Orientado para certificação internacional de qualificação profissionais
- ⑨ Direcionado para dupla diplomação ou conjunta
- ⑩ Com módulos obrigatórios em instituições no exterior

Figura 1. Currículos internacionalizados: tipologias propostas pela OCDE e EAIE.

Fonte: elaborada pelo Autor a partir das tipologias da OCDE e EAIE descritas por Morosini (2018).

Os critérios e as definições sobre a internacionalização, aplicável à Instituição de Ensino Superior, devem ser observados levando em consideração o contexto no qual a instituição se encontra. Dessa forma, as políticas de gestão e as propostas de ações devem interagir de maneira abrangente em nível institucional, com reflexos na comunidade local/regional e global onde a IES está.



A proposta de ampliação da internacionalização em âmbito institucional, vista de maneira abrangente, propõe uma estrutura integral do tema, em que os planos internos e externos da instituição devem ser vistos como um todo organizado e direcionado à concepção de integração entre os diversos atores acadêmicos. E, com isso, que eles estejam envolvidos no projeto de construção de uma Universidade que se adapte ao meio social no qual está integrada e atenda às necessidades que emergem dessa perspectiva.

Ambiente universitário em análise para a internacionalização integral

A partir da avaliação do modelo da Matriz SWOT, quanto à análise do ambiente universitário, poderão ser descritos os aspectos positivos e negativos da internacionalização em uma perspectiva completa. “A análise da matriz SWOT permite definir estratégias para manter os pontos fortes, observados na situação, e fazer uso deles, aproveitando oportunidades e protegendo-se de ameaças”. (MARTINS, 2005, p.54) Ainda, quanto ao modelo para apreciação do ambiente (interno e externo), “sua função é a de cruzar as oportunidades e as ameaças externas à organização com seus pontos fortes e fracos”. (CHIAVENATO; SAPIRO, 2003, p.188)

Dessa forma, na investigação do ambiente interno e externo da instituição, quanto à Internacionalização da Universidade, os quadrantes

representam as forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*). Assim, servem como indicadores da situação da organização, de forma que, quando mapeadas as situações, percebe-se que elas podem estar relacionadas.

A respeito da definição e dos objetivos da SWOT (DAMASCENO, 2012), a opção da escolha desse método de análise ambiental da Instituição de Educação Superior (IES) propicia a avaliação do cenário. E, assim, pode ser utilizada como base para a gestão e o planejamento estratégico de forma que os resultados permitirão retratar os aspectos atuais da Universidade em âmbito de gestão e políticas institucionais que poderão ser aplicáveis na prática.

A dimensão dos pontos identificados na Matriz SWOT proporciona uma melhor análise do ambiente universitário. Para isso, tem por finalidade subsidiar os elementos já traçados e a escolha metodológica de cada IES na identificação das ações de internacionalização e de forma a relacionar essas ações percebidas pelos gestores da Universidade, com as suas influências positivas ou negativas da Internacionalização na perspectiva Integral.



Como este livro objetiva a operacionalização de estratégias e as ações que vislumbrem a internacionalização do ambiente universitário, apresentamos 4 (quatro) passos para que, a partir das tipologias propostas pela OCDE e EAIE, seja construída uma agenda de análises de projetos de ações com a finalidade de internacionalizar a IES em uma perspectiva abrangente/integral. Estes passos estão descritos e ilustrados na Figura 2.

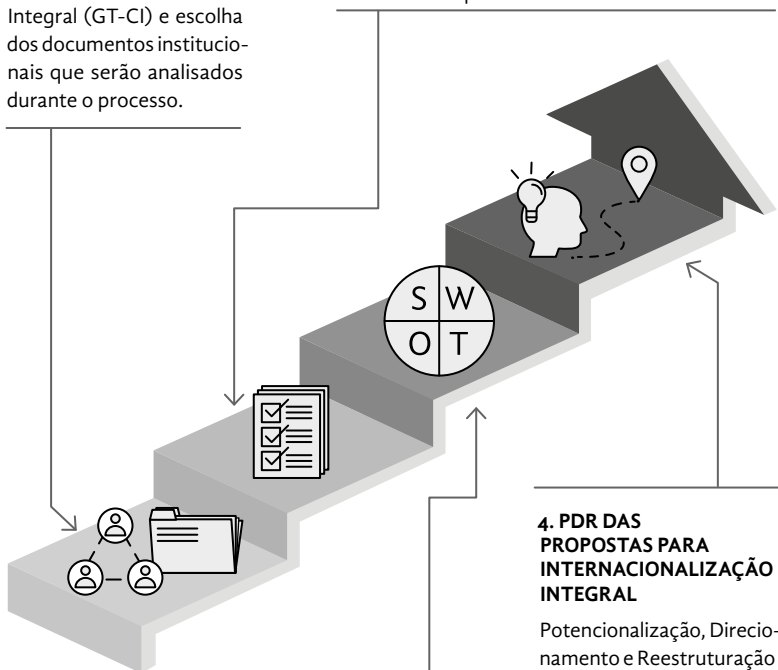
QUATRO PASSOS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

1. FORMAÇÃO DO GT-CI E ESCOLHA DOS DOCUMENTOS

Momentos de escolha e formação do Grupo de Trabalho para Internacionalização Integral (GT-CI) e escolha dos documentos institucionais que serão analisados durante o processo.

2. IDENTIFICAÇÃO DAS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Identificação de ações de internacionalização, com base na tipologia proposta pela OCDE e EAIE, a partir da análise dos documentos institucionais escolhidos no passo 01.



3. DIMENSIONAMENTO DOS PONTOS IDENTIFICADOS

Matriz SWOT para cada um dos pontos identificados nos documentos institucionais da IES, para o dimensionamento dos aspectos internos e externos do ambiente universitário.

4. PDR DAS PROPOSTAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO INTEGRAL

Potencialização, Direcionamento e Reestruturação (PDR) das propostas para internacionalização integral no ambiente universitário.

Figura 2. Guia para Internacionalização Integral na Gestão Universitária.

Fonte: elaborada pelo Autor (2019).

**PRIMEIRO PASSO:*****Formação do Grupo de Trabalho (GT) e escolha dos documentos institucionais***

Para que a internacionalização integral seja identificada e executada na prática da gestão universitária, deverá ser observada como a própria identidade da Universidade ou do projeto que se pretende construir. Dessa forma, a identificação de documentos institucionais ou a sua construção, nos moldes e propostas que vislumbrem ações de internacionalização no ambiente universitário, devem ser dimensionados ponto a ponto, a fim de construir estratégias que perpassem todos os ambientes institucionais.

Importante ressaltar que, de acordo com Rudzik (2011), para o êxito da Internacionalização Integral, deve haver a participação de toda a comunidade acadêmica, com ações integradas por intermédio de oficinas, programas de formação para o direcionamento de ações que promovam aspectos transversais em todos os ambientes. Para tanto, é necessário que se construa um espírito coletivo de equipe participativa em uma gestão aberta e democrática que proporcione diálogo, fortaleça lideranças e direcione esforços em uma direção contínua.

Dessa forma, é importante que, antes da seleção de documentos que nortearão os processos de desenvolvimento de estratégias do projeto, a escolha do Grupo de Trabalho (GT) que guiará este processo seja feita de forma que os seus membros representem a comunidade acadêmica de técnico-administrativos, docentes, discentes, equipe de gestão, núcleos estruturantes e membros da comunidade externa (conselhos profissionais, associações, secretarias de educação, entre outros). No primeiro momento, a equipe de gestão, que é responsável pelas estratégias de internacionalização na IES, que aqui chamaremos de GT-CI (Grupo de Trabalho – Internacionalização Integral), deverá fazer um levantamento dos documentos institucionais que vislumbrem estratégias e tracem objetivos para as práticas de internacionalização.

Essa interação e participação de todos os membros da comunidade acadêmica faz com que todos possam interagir e construir, a partir da identificação das ações de internacionalização já praticadas ou com grande potencial prático, um projeto de internacionalização integral observando as especificidades do contexto no qual a IES está inserida. Sugerimos que, não somente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regimento Interno, Estatuto Universitário, Plano de Ações e Estratégias, mas outros documentos como, por exemplo, termos de acordos interinstitucionais ou termos de convênios internacionais e interinstitucionais, possam ser selecionados para fazerem parte dessa análise do GT-CI.



SEGUNDO PASSO:

Identificação das ações de internacionalização nos documentos institucionais

O segundo passo consiste na identificação das tipologias propostas pela OCDE e EAIE nos documentos institucionais selecionados anteriormente. A análise deve ser feita na busca de ações e estratégias que dialoguem com os 10 (dez) pontos propostos na tipologia de currículo internacionalizado pela OCDE e EAIE (Figura 1).

Neste ponto, é importante que seja feita uma análise criteriosa de todas as ações do ambiente universitário, na gestão acadêmica, nos processos de ensino, pesquisa ou extensão, e que eles possam estar vinculados às práticas reais de internacionalização nesses ambientes. Dessa forma, o segundo passo consiste na identificação, isto é, no mapeamento das ações de internacionalização, utilizando como base a tipologia proposta pela OCDE e EAIE (Figura 1 deste capítulo).



TERCEIRO PASSO:

Dimensionamento dos pontos identificados nos documentos institucionais

Para cada um dos pontos identificados, o gestor deverá iniciar a sua análise dimensionando internamente, as forças e fraquezas, e, externamente, as oportunidades e ameaças. Por exemplo, ao considerar que, dentre as estratégias de ações de internacionalização elencadas nos documentos institucionais, foram identificadas ações que se enquadram no ponto 3 da Figura 1, qual seja, um currículo “que prepara os estudantes para profissões internacionais”, algumas considerações necessitam ser refletidas a respeito deste ponto:

- a) da análise interna para a externa, verificam-se as estratégias que já estão sendo utilizadas e de que forma podem fomentar tal ponto, bem como quais são as demais, já existentes, que podem inviabilizar a potencialidade da proposta elencada como prioritária para a devida ação de internacionalização;
- b) da análise externa, é importante observar quais são as oportunidades oriundas do ambiente externo e relacioná-las à ação específica, de forma que oportunizem o crescimento e desenvolvimento da proposta analisada internamente;
- c) também devem ser dimensionados os meios que possibilitam promover a articulação desses projetos e ações, bem como devem ser identificadas as situações que possam, porventura, ameaçar a implementação de estratégias de internacionalização oriundas daquele ponto.

Dessa forma, para melhor visualizarmos a análise de cada ponto, identificado nos documentos institucionais, apresentamos a Figura 3, que representa a Matriz SWOT, de forma a esquematizar a análise das ações e estratégias de gestão da internacionalização integral no ambiente universitário.

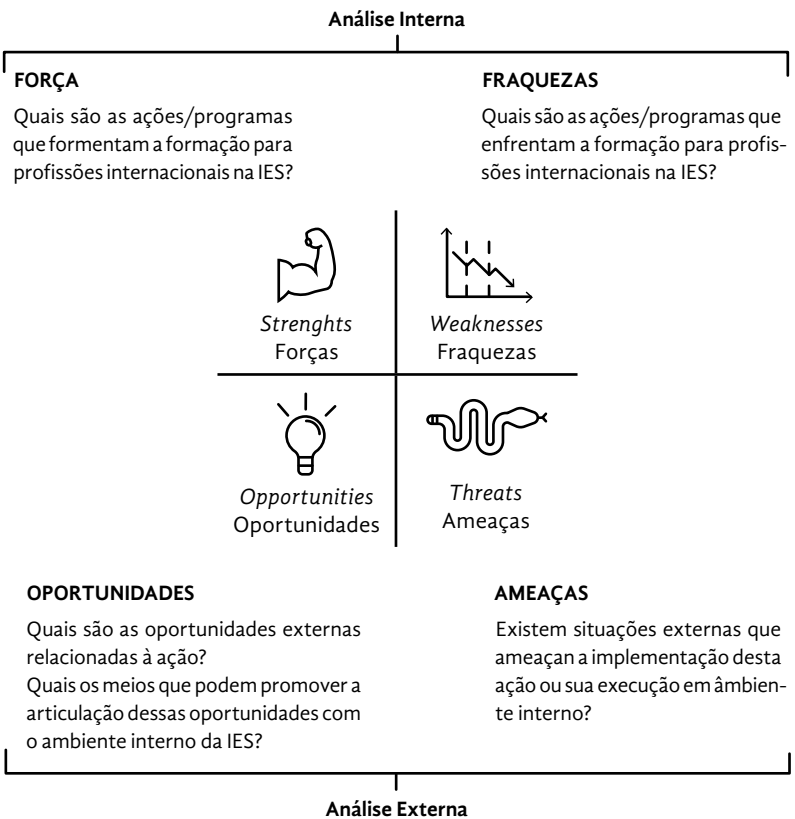


Figura 3. Matriz SWOT para análise de ações e estratégias de gestão da internacionalização integral no ambiente universitário (Exemplo do Ponto 3: *Currículo que prepara os estudantes para profissões internacionais*).
Fonte: elaborada pelo Autor (2019).

Assim, para cada passo identificado nos documentos institucionais que promovam a internacionalização em ações vinculadas tanto às práticas de gestão, ensino, pesquisa e extensão, para os 10 pontos elencados na Figura 1, conforme a tipologia proposta pela OCDE e EAIE, devem ser realizados os dimensionamentos.



QUARTO PASSO:

Potencialização, direcionamento e reestruturação (PDR) das propostas para Internacionalização Integral

Para cada ponto identificado como ação de internacionalização nos documentos institucionais que traçam os perfis da instituição universitária analisada, o dimensionamento da matriz SWOT deve ser evidenciado como forma de promover as forças internas, aliando as mesmas às oportunidades externas do ambiente, bem como neutralizar as ameaças e fortalecer os pontos fracos da IES. Nesse sentido, se faz necessária a potencialização, o direcionamento e a reestruturação, o que chamamos de PDR das propostas para a Internacionalização Integral.

Em resumo trata-se de um reajuste das ações de internacionalização, de forma que sejam oportunizadas formas de mobilizar os recursos internos e externos da IES, de maneira a potencializar as ações já existentes. E, assim, dar o direcionamento correto às ações para reestruturar o processo de construção de estratégias de ações de internacionalização em âmbito institucional.

Considerações finais

Em síntese, é importante destacar que, ao identificar as ações a partir da tipologia proposta pela OCDE e EAIE, os gestores, inicialmente, identificam, nas IES, as propostas de ações de internacionalização, dimensionando as potencialidades que antes não eram vislumbradas nas ações e estratégias de gestão. Dessa forma, podem ainda, relacioná-las ao desenvolvimento de redes de pesquisa, ou mesmo de mobilidade acadêmica, que, somadas às ações, fortalecem propostas de internacionalização em uma perspectiva abrangente e/ou integral.

Ao analisar de maneira esquematizada as ações e os projetos de internacionalização dentro de cada IES oportunizam-se à gestão universitária, de maneira objetiva, a construção de um conjunto de situações que

podem ser revistas em nível de gestão estratégica para a implementação de currículos internacionalizados dentro de cada contexto universitário. Para isso é preciso ter como perspectiva as 10 propostas de ações para um currículo internacionalizado, a partir das tipologias da OCDE e EAIE e da relação delas com o dimensionamento e a análise do ambiente universitário em relação aos seus aspectos positivos e negativos, quanto às ações de internacionalização, desenvolvidas na Instituição.

Neste exercício prático, o gestor direcionará seus esforços, potencializando as ações em cada esfera de atuação, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento, vinculadas às propostas de gestão, ensino, pesquisa e extensão no ambiente universitário.

Ainda, importante destacar, que, com a utilização da ferramenta da Matriz SWOT, ao dimensionar os pontos que conferem forças e fraquezas no ambiente interno universitário e os que indicam as oportunidades e ameaças relacionados ao ambiente externo universitário, o gestor universitário vislumbrará, de maneira abrangente, quais são os pontos de destaque a respeito da internacionalização que devem ser observados e inseridos nas pautas de planejamento estratégico da instituição. E, de que forma podem atender às demandas institucionais e locais no que tange à formação do profissional egresso da IES analisada.

REFERÊNCIAS

ABAD, Lucas Gonçalves. *Internacionalização do currículo da medicina em contextos emergentes: um estudo de caso da Unipampa*. Porto Alegre, 2019. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. *Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAMASCENO, Kécia Silva. *Aplicações dos princípios da gestão estratégica no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza, 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, 2012.

HUDZIK, John K. *Comprehensive Internationalization, From Concept to Action*. Washington, DC: Nafsa, 2011.

MARTINS, Flavia Soluri. *Alternativas Modais de Transporte de Peças Automotivas entre Brasil e Argentina*. Rio de Janeiro, 2005. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia de Transporte), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Revista Roteiro*. Joaçaba. v. 43, n. 1, p. 1115-132. jan./abr. 2018.

MOROSINI, Marília C. (org.). Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília 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.

NILSSON, B. Internationalizing the curriculum. In: CROWTHER, P. *et al.* *Internationalization at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2000.

OECD. *Overview tertiary education for the knowledge society*. 2008. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40345176.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

EIXO 2 – INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO (IoC)

PROPOSTA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

CARLA CAMARGO CASSOL

Introdução

Preparar alunos para viver e trabalhar em uma sociedade globalizada está quase sempre dentre os objetivos declarados por universidades que buscam internacionalizar-se. Em estudo conduzido pela *International Association of Universities* (IAU), “melhorar o preparo dos alunos para um mundo globalizado/internacionalizado” (ACE, 2013, p.1) foi classificada como a motivação mais importante para a internacionalização.

Não há dúvidas de que a mobilidade acadêmica fomenta a competência internacional. No entanto, estudos e dados mostram que ela está restrita a um percentual bastante limitado da população global de estudantes (ACE, 2013, p.2), seja pela dificuldade de alguns de se ausentarem de suas origens, ou por indisponibilidade de recursos financeiros, uma vez que, para países do global sul, distância e desvalorização cambial são fatores que oneram consideravelmente.

Pressupondo que uma universidade internacionalizada deveria prover uma experiência educacional internacional para todos os seus alunos em um ambiente inclusivo e acolhedor (RAMANAU, 2016), a mobilidade torna-se apenas uma ação dentre as diversas estratégias e possibilidades

que o tema traz. Para tanto é necessária uma substancial mudança conceitual no assunto, partindo de um foco restrito a partir da mobilidade para alguns para uma visão mais ampla de aprendizado internacionalizado para todos. (Green e Whitsed, 2015, p.4)

Nas palavras de Morosini,

[...] a qualidade em contextos globalizados é marcada, na maioria dos casos, pela internacionalização, via intercâmbio estudantil e docente, e/ou currículos internacionalizados e num estágio mais aprimorado via redes colaborativas. (MOROSINI, 2012, p.202)

Observa-se, portanto, que essa busca por qualidade fez com que as Instituições de Educação Superior (IES), governos e organizações internacionais se tornassem mais proativos, diversos e inovadores em suas abordagens quanto à internacionalização do ensino. (De Wit e Leask, 2015). E é nesse contexto que emerge a discussão sobre a necessidade de desenvolver-se a internacionalização do currículo (IoC), uma vez que “não faz sentido discutir a internacionalização de uma universidade sem discutir a internacionalização do currículo e o aprendizado do aluno”. (Leask, 2015, p.3)

Assim sendo a internacionalização do currículo surge como uma alternativa para desenvolver a internacionalização do ensino superior de modo acessível aos alunos. Sendo também uma forma efetiva para assistir no desenvolvimento de perspectivas internacionais, interagindo com pessoas de outras culturas e engajando-se ativamente em um aprendizado intercultural.

1.1 O Conceito de Internacionalização do Currículo

A literatura sobre Internacionalização da Educação traz alguns conceitos válidos para o tema. No entanto, a concepção mais amplamente aceita e que será utilizada nesta proposta de aplicação prática da teoria de IoC é o de Betty Leask (2015) por ser internacionalmente reconhecida e

replicada em contextos diversos, com resultados exitosos. Leask define a internacionalização do currículo como



[...] a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos. (Leask, 2015, p.9)

Pode-se observar que a definição de Leask (2015) traz uma perspectiva notadamente pedagógica e inclusiva em todos os aspectos dos serviços educacionais e propõe a inserção de todos os elementos de situações de ensino e aprendizagem. A partir do momento em que reconhece o currículo formal (o conteúdo programático do curso e as atividades e experiências planejadas para que os alunos desenvolvam), o informal (atividades adicionais e serviços que não fazem parte do currículo formal, mas que podem ser acessadas pelo aluno e apoiá-los no desenvolvimento do seu aprendizado), como também o currículo oculto (mensagens não-intencionais e implícitas que são dadas a eles através das escolhas e seleções – de material didático ou de apoio, por exemplo) como escolhas realizadas pelos docentes ou pela instituição.

Esta definição ainda inclui planos de ensino e aprendizagem e resultados de aprendizagem, bem como conteúdos. Ao destacar esses serviços, traz uma implicação à necessidade da criação de uma cultura de internacionalização no campus, corroborando com o conceito de Hudzik (2011), que estimula e premia interações interculturais em todos os ambientes da IES. Ainda, o destaque para “programa de estudos” envolve todos os alunos e exige mais do que atividades e experiências isoladas e opcionais.

A fim de melhor elucidar a definição proposta, cabe destacar que por resultados de aprendizagem, entende-se o que a IES pretende que os estudantes aprendam como resultados das atividades de aprendizagem por eles desenvolvidas no decorrer de um curso ou programa (Leask, 2015).

Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013, p.121) destacam que a IoC vai além do que as pessoas aprendem, pois considera como as pessoas aprendem e

as atitudes que elas trazem para os resultados de aprendizagem. O processo requer, além da revisão do programa de estudos e redefinição dos resultados, experiências e atividades: exige uma perspectiva holística para a elaboração de um programa de estudos que considere dimensões internacionais, globais e interculturais da disciplina e da formação do profissional da área em questão.

Faz-se necessário evidenciar a diferença entre IoC e currículo internacionalizado. O primeiro refere-se ao processo, sendo o segundo, o produto dele. Ou seja, o processo de internacionalização do currículo resultará em um currículo internacionalizado.



Para tanto, entende-se por currículo internacionalizado aquele que engajará os alunos em pesquisas internacionalmente embasadas, apresentando diversidade cultural e linguística e que propositadamente desenvolverá nos alunos perspectivas internacionais e interculturais para atuarem como profissionais e cidadãos globais (Leask, 2009).



Leask (2015) enfatiza que a IoC não deve um fim em si, mas uma estratégia que apoiará os alunos a tornarem-se mais conscientes da sua própria cultura e de outras culturas também (MOROSINI, 2018). Por isso a importância de atentar para as competências que serão desenvolvidas e o que alunos aprendem a partir de um currículo internacionalizado.

1.2 O Modelo de IoC de Leask

Entre os anos de 2010 e 2011, foi realizada uma pesquisa sobre o tema de internacionalização do currículo, que muito contribuiu para estudos posteriores e evoluções na execução do processo em IES por todo o mundo.

Intitulada “Internacionalização do Currículo em Ação” (*Internationalization of the Curriculum in Action*), a pesquisa, liderada pela professora e pesquisadora, Betty Leask, e subsidiada pelo governo da Austrália, foi realizada em 15 universidades australianas em colaboração com pesquisadores, professores e especialistas do Reino Unido, Holanda, África do Sul e Estados Unidos.

O projeto de pesquisa de Leask teve vários desdobramentos, como estudos de caso, e apresentou, como um dos seus principais resultados, a proposta de um modelo de estruturação de um currículo internacionalizado. O modelo de processo de internacionalização do currículo proposto contempla cinco estágios e gerou recursos de apoio aos grupos de trabalho no decorrer do processo. O valor dele foi confirmado através da consulta e colaboração com outros acadêmicos que apoiaram o processo de internacionalização do currículo no Reino Unido, Holanda e Suécia.



Segue abaixo a representação gráfica do modelo de processo de internacionalização do currículo proposto em decorrência da pesquisa realizada:

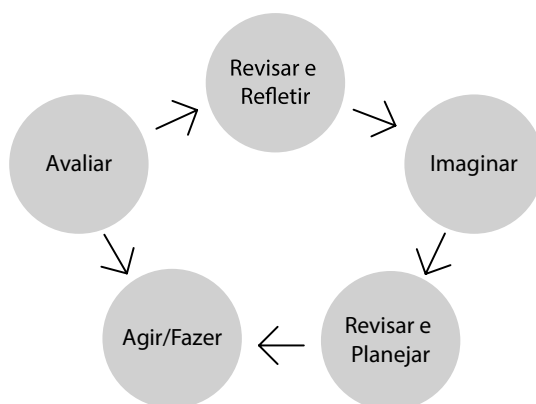


Figura 1. Processo de IoC proposto por Leask (2015)

Fonte: adaptado pela autora.

O modelo proposto pressupõe cinco fases interconectadas que completam o ciclo do processo de internacionalização do currículo. Para cada estágio, possíveis questões focais e atividades chave associadas também foram desenvolvidas.

Na primeira etapa, intitulada *Revisar e Refletir*, a questão norteadora é “Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?”, sugerindo-se, principalmente, revisar conteúdo e planos de ensino e aprendizagem nas disciplinas e no programa. Também se indica a aplicação do Questionário de Internacionalização do Currículo (QIC – *Questionnaire on Internationalization of the Curriculum*), que se mostra como um instrumento eficaz para estimular discussões e identificar possíveis ações.

Na segunda etapa proposta por Leask, chamada de *Imaginar*, a questão-chave é “Que outras formas de pensar e fazer são possíveis?”. Para a autora, a principal diferença entre esse processo e a comumente usada revisão curricular é, justamente, esse estágio, considerado como essencial por estimular a incerteza criativa provocada através do questionamento ao tradicional e óbvio, incitando o engajamento à amplitude e aprofundamento do diferente no processo de construção do currículo. Ao convidar os acadêmicos a engajarem-se em conhecimentos alternativos, o currículo é examinado a partir do questionamento a paradigmas dominantes.

Essas duas primeiras etapas fundamentarão as fases seguintes e, portanto, são momentos em que a criatividade deve ser fomentada. Os próximos passos trazem implicações mais concretas, buscando a viabilidade de realização.

Assim sendo, a etapa *Revisar e Planejar* pressupõe a pergunta “Dadas as possibilidades para internacionalizar o currículo, que mudanças queremos fazer no programa?”. Ela busca estabelecer metas e objetivos para a internacionalização do currículo e desenvolver um plano de ação, que inclua as ações planejadas para o alcance deles.

Na etapa *Agir*, a questão norteadora é “Como saberemos se alcançamos os objetivos de internacionalização do currículo propostos?”. Nessa fase planeja-se como o resultado dos planos de ação a serem desenvolvidos serão avaliados.

Na última fase, chamada de *Avaliar*, a pergunta chave é “Até que ponto alcançamos nossos objetivos de internacionalização?”. Nesse momento do processo, é preciso refletir sobre o impacto das ações realizadas, resumindo resultados alcançados e relacionando-os com os que foram pretendidos na etapa Revisar e Refletir.

É necessário reiterar que o processo de internacionalização do currículo é contínuo, sendo, portanto, necessário repetir o modelo periodicamente para garantir a evolução do mesmo. Também cabe destaque, conforme exposto na representação gráfica, à importância da negociação em todas as fases do processo, uma vez que o mesmo deve obter o engajamento dos participantes e, portanto, é um processo de todos que gerará resultados para todos.

1.3 Estrutura Conceitual da Internacionalização do Currículo Proposta por Leask (2015)



É imprescindível considerar que a internacionalização do currículo pode ter significados distintos em disciplinas, cursos ou programas, pois as perspectivas internacionais requeridas por diferentes profissões variam. (Bridge e Leask, 2013)

Essa variação decorre das diferenças contextuais, dado cada contexto pressupor demandas e especificidades singulares que nortearão o processo e, conseqüentemente, impactarão no seu resultado. Culturas, objetivos, expectativas, cursos, metodologias, legislações, entre outras diferenças impactam o processo. Ou seja, não há um modelo a ser seguido, que caberá para todos os casos.

Partindo, portanto, do pressuposto de diferenças contextuais, Leask (2015) apresenta uma estrutura conceitual para a IoC, conforme figura a seguir.



Figura 2. Estrutura Conceitual para o Processo de IoC, adaptado de Leask (2015).
Fonte: adaptado pela autora.

A estrutura conceitual apresentada evidencia que o processo de internacionalização do currículo é complexo e seu resultado precisa ser compreendido como diretamente dependente do contexto e das interações inerentes ao mesmo. São elas que poderão elucidar, no decorrer do processo, interesses similares, mas diferentes prioridades. (Bridge e Leask 2013, p.96)

A variação de contexto, portanto, explica as distintas interpretações do significado de internacionalização do currículo em diferentes disciplinas, cursos e instituições, dentro dos mesmos contextos regional e nacional. As camadas de circunstâncias interagem e atuam reciprocamente, de forma direta e indireta, criando um aparato complexo de condições que influenciam a elaboração de um currículo internacionalizado.

A parte superior da estrutura refere-se à elaboração do currículo, identificando três elementos chave: 1) requisitos internacionais e interculturais da prática profissional e cidadã, 2) desenvolvimento e 3) avaliação sistemática dos conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais no programa, os quais são influenciados por paradigmas dominantes e emergentes dentro de cada disciplina.

Já as camadas de situações representadas na parte inferior da estrutura influenciarão variavelmente nas decisões que a equipe de trabalho tomará em relação do processo, considerando-as de forma individual e coletiva. Portanto, os fatores disciplina/curso, institucional, local, nacional, regional e global interagem de diferentes formas para ampliar e até mesmo restringir as estratégias de internacionalização do currículo e a forma como os resultados de aprendizagem são definidos, ensinados e avaliados durante o processo de internacionalização do currículo.

Deste modo, propor um modelo de internacionalização do currículo, adaptado ao contexto brasileiro, torna-se um desafio que urge ser interposto e apresenta-se como objetivo prevaiente deste capítulo.

1.4 Proposta de processo de IoC para IES brasileiras

Por apresentar-se como uma possibilidade de ampliar e desenvolver de forma eficaz e equânime a internacionalização da educação no Brasil, o modelo apresentado propõe a adaptação do modelo de Internacionalização do Currículo de Leask para a realidade brasileira.

Ao considerar as diferenças contextuais apontadas por Leask (2015) em sua Estrutura Conceitual para o processo de IoC e o desafio de aplicação do modelo no contexto brasileiro de educação superior, faz-se necessário acrescentar etapas consideradas superadas na educação superior australiana, seja pela evolução daquele país no tema e ou pela incipiência do mesmo em nossas IES.

Primeiramente, torna-se indispensável o desenvolvimento inicial do processo em nível macro, aplicado ao Programa/Curso, e posteriormente, em nível micro, discutindo-se a disciplina. É possível internacionalizar o currículo de uma disciplina de forma isolada, mas ao entender que o processo de “internaciona-

lização do currículo é uma estratégia importante para desenvolver e apoiar a internacionalização de todo o campus” (Agnew 2012, p.183), arrisca-se tornar incoerente uma ação desconexa. Ademais, as disciplinas precisam dialogar minimamente com o programa, perfil do egresso e estratégia institucional.



Abaixo segue representação do processo de internacionalização do currículo adaptado ao contexto brasileiro:

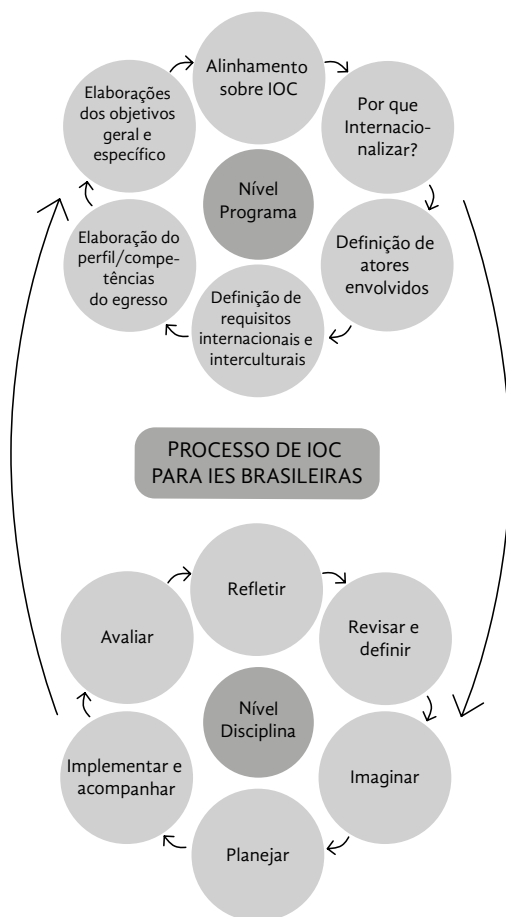
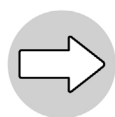


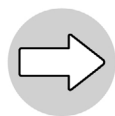
Figura 3. Proposta de IoC para IES Brasileiras.

Fonte: CASSOL, 2019.

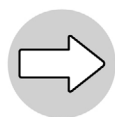
Em ambos níveis, o modelo de IoC proposto possui seis etapas interconectadas, que estruturam um processo de melhoria contínua. No nível do programa, que antecede o da disciplina, é necessário refletir sobre os temas de forma holística e estratégica, considerando os contextos anteriormente destacados.



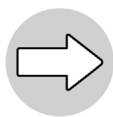
A primeira etapa, que objetiva promover a compreensão sobre o tema e o engajamento da comunidade acadêmica na proposta de transformação do currículo, se dá com a disseminação da teoria de IoC, evidenciando a aplicabilidade dela. Participam desse momento todos os atores institucionais que possuem alguma interface com o programa, seja de ensino, aprendizagem e/ou gestão.



Na segunda etapa, os atores institucionais que, a partir da primeira fase, se engajaram na proposta e voluntariamente intentam participar do processo, definem a razão para a ação no currículo daquele programa, definindo seus objetivos. Nesse momento importa definir o porquê da internacionalização daquele programa, esclarecendo o sentido da proposta naquele contexto, para aquela área.



A terceira etapa pressupõe que os voluntários definam quem serão os atores envolvidos nas próximas fases do processo. No contexto de IES brasileiras, esse é um momento crítico, pois sugere uma mudança substancial na forma como atualmente elaboramos currículos. É basilar considerar representantes do setor produtivo das potenciais áreas de atuação profissional do egresso, da equipe gestora institucional e dos corpos docente e discente. Todos devem possuir representatividade legitimada para fornecer *inputs* que subsidiarão o que vem a seguir.

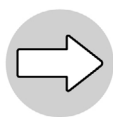


Na quarta etapa, todos atores envolvidos – voluntários e convidados – definem os requisitos internacionais e interculturais para o programa através de workshop ou grupo focal.

Ou seja, nesse momento todos fazem um brainstorming dos requisitos daquela profissão, considerando as possibilidades de atuação profissional do egresso e ponderando os contextos previamente discutidos.

Os requisitos definidos servirão como subsídio para a quinta etapa, quando ocorre a elaboração do perfil ou competências do egresso a partir disso. Importa esclarecer que também essa fase demanda uma tomada de decisão pedagógica para a maioria das IES brasileiras: a adesão do modelo por competências.

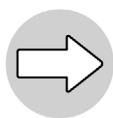
Importa sobrelevar que a educação superior australiana é pautada nesse modelo, e a inaderência ao mesmo implicará adaptações adicionais ao modelo, os quais não serão abordados neste capítulo por sua complexidade. Partindo-se então do pressuposto que o modelo pedagógico por competências está estruturado ou implementado, segue-se para a etapa seguinte.



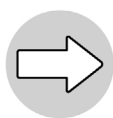
A elaboração dos objetivos geral e específico do programa é o escopo da sexta e última etapa do nível macro. Nesse momento, pode-se, a critério da IES, limitar a participação apenas aos atores institucionais voluntários, sem deixar de

considerar os inputs gerados nas fases anteriores. Isto é, neste instante é definida a principal entrega do programa e detalha-se cada passo inter-relacionado que conjuntamente executado viabilizará a entrega definida.

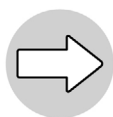
Finalizado o ciclo macro relacionado ao programa, parte-se para aquele que versará sobre as disciplinas que integram o currículo do programa, aqui definido como ciclo micro ou segundo ciclo.



O primeiro estágio deste ciclo, intitulado Refletir, é destinado à aplicação do questionário de IoC proposto por Leask (2015). Ele incita uma reflexão crítica sobre o programa, suas disciplinas, atividades de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa fase, faz-se um diagnóstico do status do programa correlacionado com os conhecimentos desenvolvidos até o momento. A aplicação do questionário pode ser realizada presencialmente ou online, desde que a discussão sobre as respostas resultantes dela seja presencial ou com interação online síncrona, com tempo suficiente para considerações de todos sejam contempladas. O questionário poderá ser traduzido para língua portuguesa, dependendo do conhecimento linguístico da equipe participante. Sugere-se ainda que seja realizada compilação e posterior demonstração dos dados obtidos a partir das respostas para os envolvidos, para que a equipe esteja em nível pariforme de conhecimento sobre seu status.

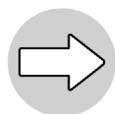


Na segunda etapa, propõe-se revisar e definir as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina, correlacionando-as com as competências do perfil do egresso, definidas anteriormente no nível do programa. A questão chave é entender como essa disciplina contribui para o desenvolvimento das competências propostas para o curso, estabelecendo os resultados de aprendizagem pretendidos para cada disciplina. É nessa fase que o currículo do programa também será delineado, uma vez que são estabelecidas suas alterações e cargas-horárias.

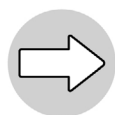


Dadas as definições anteriores, o passo seguinte abrange o momento mais criativo, em que os participantes são convidados a imaginar outras formas possíveis de fazer e pensar para a execução do projeto proposto. Ideias são bem-vindas, considerando-se possibilidades de ações internacionais como dupla titu-

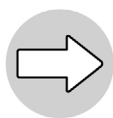
lação, cooperação, mobilidade, professores estrangeiros convidados, disciplinas ministradas em outro idioma, eventos, interações com alunos internacionais, dentre outros. Entende-se que, quanto mais livres e instigados a inovar os participantes estiverem, mais possibilidades surgirão.



Já a quarta etapa, agora de cunho pragmático, objetiva criar um plano de ação viável a partir das ideias resultantes da fase anterior. Ideias exequíveis são selecionadas e planeja-se então as mudanças nas disciplinas, estabelecendo as situações de aprendizagem para o desenvolvimento das competências definidas e como se dará a avaliação do aluno, de forma integradora, buscando estabelecer metas e objetivos para a internacionalização do currículo e desenvolver um plano de ação. É recomendável que o plano descreva 1) o que será feito, 2) quem será responsável por aquela ação, 3) prazo de realização e 4) quais recursos e apoios serão necessários. Também a proposição de indicadores de desempenho para cada ação, facilitará o que virá a seguir



Após a elaboração e validação do plano de ação, inicia-se a execução. É possível afirmar que, até esse ponto, o currículo internacionalizado foi planejado. É a partir dessa quinta etapa que se torna possível implementá-lo, acompanhando sua execução, a fim de elencar dificuldades e oportunidades de melhoria, bem como evidenciar pontos positivos. A participação ativa da coordenação do programa, juntamente com a equipe docente que estará concretizando a proposta, é fundamental. O uso e verificação constante do plano de ação e o acompanhamento dos indicadores definidos serão fundamentais para evidenciar a evolução do processo, sendo possível identificar fatores que devem ser potencializados, bem como oportunidades de melhoria e detalhes de atenção que necessitam ser mapeados e mitigados.



A sexta e última etapa desse nível, pressupõe a avaliação do conjunto de ações executadas, bem como uma avaliação dos resultados do processo e das competências desenvolvidas e apresentadas pelo aluno em sua trajetória de aprendizagem. Os resultados mensurados servirão como fonte de informação que embasará o reinício do ciclo, uma vez que o processo de IoC é contínuo, e oferece a oportunidade de melhorias ao programa.

É imprescindível compreender que a internacionalização do currículo é um processo contínuo, que requer esforço também ininterrupto para evoluir permanentemente (Leask & Beelen, p.6). É um processo permanente que, a cada ciclo de aprendizado, faz evoluir todas as partes envolvidas. Portanto, ao completar-se todas as etapas do modelo de IoC proposto, ele reinicia-se, certamente oportunizando melhorias adicionais, que permitirão um ciclo de melhoria contínua, elevando o programa a patamares superiores.

Considerações Finais

Apesar da internacionalização ter se tornado foco de discussões acadêmicas do ensino superior, o tema ainda é incipiente no Brasil. Quando se trata de escopo menos abrangente e mais prático, o conhecimento torna-se ainda menos profundo. Que seres humanos são seres sociais, culturais e econômicos que precisam pensar local, nacional e globalmente (Rizvi & Lingard, 2010, p.201, APUD Leask, 2013) é do conhecimento de muitos que atuam na área da educação, especialmente aqueles atuantes no ensino superior.

Desde o evento da globalização, essa visão passou a ser requisito da sociedade global em que estamos inseridos. O que não está claro é o que isso significa em termos práticos na educação. O que isso significa para acadêmicos, responsáveis por implementar a internacionalização do currículo? Que conhecimentos, habilidades e atitudes serão exigidas dos estudantes de graduação como profissionais e cidadãos globais? Como eles podem desenvolver essas

competências, habilidades e atitudes? (Leask, 2013, p.105). Muitas dessas questões poderão ser respondidas no aprofundamento da teoria e prática da internacionalização do currículo, a partir da aplicação do modelo proposto.

Finalmente, se a IoC preconiza um processo acessível a todos, seja no campus ou na mobilidade, na cooperação ou na competição, na aula física ou virtual, no norte ou no sul, os pressupostos de cidadania global e competência profissional devem torna-se interligados e interpretados de acordo com o contexto local, para que seja possível considerá-lo um processo inclusivo (De Wit e Leask 2015, p. 9). A IoC revela-se, portanto, como uma estratégia de internacionalização que viabilizará desenvolver a educação superior brasileira em termos de qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

AGNEW, M. *Strategic Planning: An Examination of the Role of Disciplines in Sustaining Internationalization of the University*. Journal of Studies in International Education. Disponível em: sagepub.com/journalsPermissions.nav. 2012.

American Council on Education (ACE). *Leading the Globally Engaged Institution: New Directions, Choices, and Dilemmas*. A Report from the 2012 Transatlantic Dialogue. One Dupont Circle NW. Washington, DC. 2013.

BREIT, R.; OBIJOFOR, L.; FITZGERALD, R. *Internationalization as De-Westernization of the Curriculum: The Case of Journalism at an Australian University*. Journal of Studies in International Education Disponível em: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1028315312474897. 2013.

BRIDGE, C.; LEASK, B. *Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives*. In: Compare: a journal of comparative and international education Special Issue: Contemporary issues on the internationalisation of higher education: critical and comparative perspectives, Division of Business, University of South Australia, Adelaide, Australia Published online. 2013.

GREEN, W. & WHITSED, C. *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization*. Washington, DC: NAFA, 2011.

LEASK, B. *Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students*. Journal of Studies in International Education. Volume 13 Number 2. <http://jsie.sagepub.com>. Hosted at <http://online.sagepub.com>. 2009.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. Routledge, New York. 2015.

LEASK, B. *Internationalising the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities*. Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines, 17(2), 103–118. 2013.

LEASK, B., & BEELEN, J. *Enhancing the engagement of academic staff in international education*. Paper presented at the Advancing Europe-Australia Cooperation in International Education: Symposium Background Papers. Melbourne, Australia. 2009.

MOROSINI, M. C. In: CUNHA, M. BROILO, C. *Qualidade e Internacionalização da Educação Superior*: Estado de Conhecimento sobre indicadores. Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos internacionais em diálogo. V. 5 Araraquara: Junqueira & Marin Eds, 2012.

MOROSINI, M. *Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais*. ROTEIRO, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan. /abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: < <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf> > E-ISSN 2177-6059 127

RAMANAU, R. *Internationalization at a Distance: A Study of the Online Management Curriculum*. Journal of Management Education. Vol. 40(5) 545–575. sagepub.com/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/1052562916647984. jme.sagepub.com. 2016.

RIZVI, F. & LINGARD, B. *Globalizing Education Policy*. Routledge. New York. 2010.

WIT, H. de.; LEASK, B. *Internationalisation, the Curriculum and the Disciplines in Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines*. Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health. Wendy Green and Craig Whitsed (Eds.), Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

2

REDES DE PESQUISA NO CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

CLAUDIA GRABINSKI

A era da informação desencadeou processos de modernização que tomou e tem tomado proposições cada vez mais céleres de mudanças. Com ela, a globalização que, por conseguinte, culminou na era do conhecimento. O conhecimento passa a ser pluralizado, contínuo e globalizado, e este cenário reflete diretamente nas Instituições de Ensino Superior, enquanto formadores de capital científico.

Dentro de uma ótica globalizada, a necessidade de inovar, somada ao avanço científico, tem estabelecido dentro do campo científico, redes que ultrapassam fronteiras geográficas na disseminação do conhecimento e compartilhamento de ideias. As redes colaborativas de pesquisas estão sendo formadas cada vez mais em nível internacional. Dessa forma, as parcerias estabelecidas dentro da pesquisa podem gerar para a Instituição na qual estão inseridas, além de produtos, como a publicação científica, benefícios e ações de internacionalização, que por sua vez aproximam direta e indiretamente a busca pela excelência em nível internacional.

Este capítulo apresentará, de uma forma geral, como as redes colaborativas de pesquisa contribuem para a internacionalização e consequentemente a qualidade da Instituição de Ensino da qual fazem parte. As informações aqui trazidas apresentam parte do resultado da pesquisa

realizada na dissertação de mestrado desta autora (GRABINSKI, 2019) que tratou de estudar a visão de pesquisadores da área da medicina nas redes internacionais de pesquisa e a excelência da pós-graduação.

Cenário de mudanças no mundo acadêmico

O desenvolvimento de um país apresenta-se a partir da educação e ciência de qualidade. A atividade científica vem avançando e ainda demanda muito mais de nosso país em termos de acompanhamento e desenvolvimento. O processo de globalização, acelera esse desenvolvimento, já que a atividade científica tem atraído muitas pessoas e direcionado atividades que beneficiam a todos. O próprio avanço industrial, decorrente da atividade científica, mudou, além dos aspectos físicos, “concepções metafísicas de valor, ética, amor, política” (VOLPATO, 2013, p. 27), tratando a ciência como uma das formas mais importantes de interferir no dia a dia do ser humano.

A atividade científica pode ser comparada à atividade de um músico que compõe para uma orquestra. Ele deve coordenar uma série de instrumentos para que soem de forma harmoniosa. Um som nunca é certo ou errado, apenas adequado ou não, dada a intenção no momento da composição. (VOLPATO, 2013, p. 28)

Com o avanço do conhecimento científico, dentro de uma ótica globalizada, as trocas de informações entre os pares para partilhar paradigmas, interesses comuns e buscar o novo, são cada vez mais frequentes. Redes são formadas com grupos de estudiosos afins e de outras áreas para contribuição e constante evolução: “a colaboração científica pode ser um empreendimento cooperativo que envolve metas comuns, esforços coordenados e resultados de produtos (trabalho científico) com responsabilidade e mérito compartilhados”. (BALANCIERI, 2005, p. 1)

Com auxílio das tecnologias e o acesso em tempo quase real das informações, o compartilhamento de conhecimentos em áreas de inte-

resse e relevância de estudo, em campos similares, se propaga. A troca de dados entre os pares passa a ser uma realidade constante, independente da distância espacial entre eles.

Neste novo cenário, imperativo se faz as modificações nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela geração do conhecimento afinal, “quando uma Universidade não tem medo de avançar em busca de novos paradigmas, desloca seu olhar para o mundo, para a procura de redes e conexões que sejam capazes de mantê-la ligada ao que de melhor existe no campo tecnológico, científico e social”. (LEITE, 2005, p. 2)

Breve conceituação de redes

Com colaboração das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, Balancieri (2005) elaborou cronologia das Redes de Colaboração Científica, que remonta desde 1958 até os dias atuais e em constante evolução. O autor, citando Weiz e Rocco (1996) e Newman (2000), traz a concepção de redes “como uma coesão de indivíduos ou grupos baseados em diferentes formas e origens de vinculação desde cognitivas e sociais a econômicas”, sob uma ótica social, considera que a formação de redes comparadas a pesquisadores isolados amplia o repertório de abordagens e ferramentas. (BALANCIERI 2005, p. 65)

As Redes podem ser definidas como um conjunto de elos interconectados, e esse conceito, de acordo com Castells (1999), por sua amplitude, permite que sejam utilizadas em diversas áreas do conhecimento. Para o autor, elas são um conjunto de nós interconectados. E eles podem ser pessoas, grupos ou outras unidades. Além disso, as interconexões são relações, conjuntos de laços que respeitam um mesmo critério de relacionamento, dado um conjunto de nós.

A representação das redes gráficas se torna importante, pois auxilia na visualização externa de sua formação, “uma rede se estabelece quando um grupo de pessoas, instituições, agências, empresas estão em contato e tal interação pode ser representada graficamente por nós conectados”. (LEITE, 2014, p. 293)

De maneira prática e informal, WWF (2003), para facilitar a compreensão e visualização, trata as redes como um conjunto de pontos interligados, podendo a rede ser definida até mesmo pelo seu formal aparente e resume “Rede é um agrupamento de pontos (ou nós) que se ligam a outros pontos por meio de linhas”. (WWF, 2003, p.15)

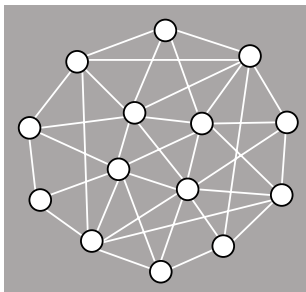


Figura 1. Representação simplificada da rede: pontos interligados por linhas.
Fonte: WWF (2003).

Newman (2003) as trata como um conjunto de itens, com vértices, arestas e nós, conectados entre si. Ele considera que cada vez mais sistemas estão assumindo forma de redes e exemplifica: a Internet, a *World Wide Web*, as redes sociais de conhecimento ou outras conexões entre indivíduos, redes organizacionais e redes de relações comerciais entre empresas, dentre outras. Na Figura 2, ele representa a estrutura e função de redes complexas.

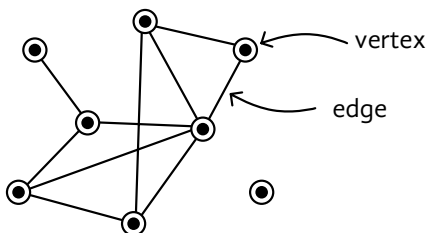


Figura 2. Exemplo de rede complexa, com oito vértices e dez arestas.
Fonte: Newman (2003).

Dentro das Instituições de Ensino, as Redes de Pesquisa são as mais comuns e para auxiliar na definição delas, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), para incentivo à pesquisa no Brasil, traz em seu site o seguinte conceito:



Redes de pesquisa visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns, podendo ou não haver compartilhamento de instalações. (CNPq, 2018)

Um grupo de pesquisa constitui uma rede de investigadores, a qual pode alcançar contextos locais, regionais e internacionais. (LEITE *et al.*, 2014) A autora cita Crane (1972) ao afirmar que, através dos movimentos de expansão do conhecimento, são criados “colégios invisíveis”, porquanto comunidades que trocam informações, pesquisadores que ouvem os professores do sistema, professores do sistema que leem as publicações dos pesquisadores, representam expansão das redes para além do grupo célula. (LEITE *et al.*, 2014)

As IES buscam relações e estabelecem parceiras que possibilitam o compartilhamento e troca de informações. Essa troca agrega o novo e amplia o conhecimento, o que, por consequência, melhora a qualidade do Ensino. Esse aumento de qualidade atrai novas relações e novas parcerias são estabelecidas, seguindo-se um círculo virtuoso das redes.

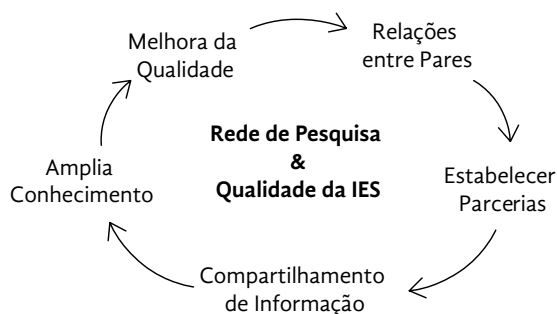


Figura 3. Círculo Virtuoso das Redes.

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A importância das redes de pesquisa e como elas se formam



A formação de redes colaborativas é vital para internacionalização, crucial para o pesquisador e fundamental para o estudante. Afinal, seu caráter agregador de conhecimento pode ampliar e até modificar conhecimentos e conceitos já existentes.

As formações de redes possibilitam o compartilhamento de ideias, da ciência e a difusão dos conhecimentos para todos, da ciência para humanidade independente dos territórios geopolíticos. A instituição de uma Rede de Pesquisa não acontece de forma automática. Não há forma padrão ou protocolo a seguir, a base para sua formação é a proatividade, atitudes que demanda esforços e internacionalização.

Segundos os resultados apresentados por Grabinski (2019), para elas efetivamente acontecerem, deve haver iniciativa da instituição, dos alunos e do pesquisador no sentido de ir em busca de parcerias: são necessárias atitudes proativas dos interessados e as unidades que dizem respeito a esta denotação foram: bater na porta; conseguir verba; estabelecer projetos colaborativos; desenvolvimento de projetos científicos; treinamento de estudantes em abordagens e técnicas analíticas inovadoras. (GRABINSKI, 2019, p. 79)

As ações de internacionalização devem ser constantes como meios de aproximar pessoas e encurtar fronteiras, e são consideradas uma das mais importantes para efetivação das redes como: publicação em artigos; intercâmbio de estudantes; organização de encontros científicos; encontros internacionais; congressos internacionais; professor visitante; estágios sêniores no exterior; visitas físicas e troca de estudantes; publicações conjuntas. (GRABINSKI, 2019, p. 76)



Afinal, não existe uma fórmula para configuração de uma rede. As ligações acontecem sem forma padrão e não sistemática e vão se estabelecendo das relações entre pesquisadores e treinamentos constante de estudantes em abordagens analíticas inovadoras.

ATITUDES - PROATIVIDADE	AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	CONFIGURAÇÃO DAS REDES
bater na porta; conseguir verba; estabelecer projetos colaborativos; desenvolvimento de projetos científicos; treinamento de estudantes em abordagens e técnicas analíticas inovadoras; compartilhamento de dados; iniciativa individual; internet; encontrar elementos comuns entre grupos; pedidos de verba;	publicação de artigos; intercâmbio de estudantes; organização de encontros periódicos; encontros internacionais; congressos; congressos internacionais; professor visitante; estágios sêniores no exterior; participação em eventos científicos; publicações internacionais; professor visitante; estágios no exterior; visitas físicas e troca de estudantes; publicações conjuntas	sem forma padrão; através de redes genéricas; através de redes específicas; não de forma sistemática; relações entre pesquisadores; baixos custos; projetos comuns; treinamento de estudantes em abordagens e técnicas analíticas inovadoras;

Figura 4. Como são constituídas as redes de colaboração.

Fonte: Grabinski (2019).

Neste sentido, a estratégia inicial deve ser estabelecer contatos com pares. Com o auxílio da Tecnologia da Informação, as fronteiras para os primeiros contatos já foram muito reduzidas, aqui predomina a iniciativa. Estabelecida a aproximação, o trabalho conjunto, o compartilhamento de ideias dá vãsão a troca de conhecimentos, novos aprendizados, as parcerias se enraízam, projetos se estabelecem e produtos dessa rede são gerados como publicações científicas, mobilidade de discentes e docentes, dentre outras, que resultam em um Instituição de Ensino Superior mais internacionalizada.

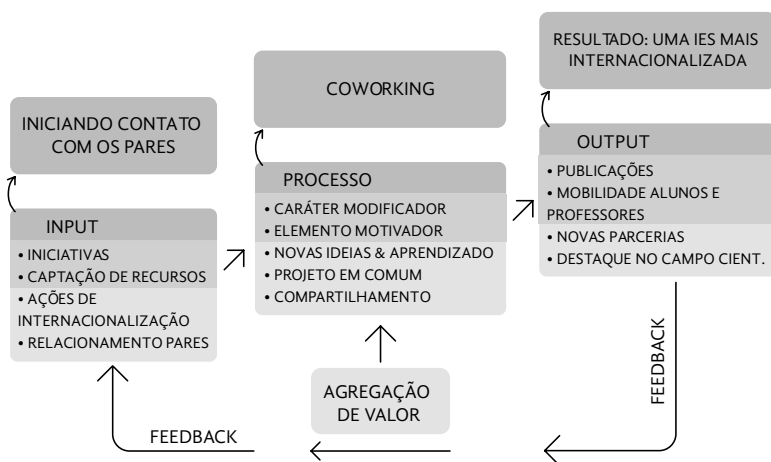


Figura 5. Processo de Formação de Redes.

Fonte: elaborada pela autora com dados de Grabinski (2019).

A Figura 5 representa o processo de formação das redes de pesquisas, no qual, ainda na entrada, temos a iniciativa e a proatividade dos envolvidos. A captação de recursos aparece como favorecedor desta primeira etapa eis que com maior patrimônio, as ações de internacionalização, como participação em congressos e feiras, mobilidade de alunos e professores, facilita a aproximação e fortalecimento do relacionamento com os pares dentro do campo de atuação. Na próxima etapa, temos o tratamento das redes, e aqui deve ser considerado o caráter de cada uma, o propósito e o grau de sua importância.

Na Figura 5, Grabinski (2019) mostrou como é a relevância das redes para internacionalização na visão de pesquisadores de uma Instituição de Ensino. Finalmente, o resultado deste processo reflete uma organização mais internacionalizada quando são gerados produtos como publicações científicas, mobilidade acadêmica de professores e alunos, novas parcerias e consequente destaque no campo científico.

Como mecanismo de controle neste processo, o feedback serve como ferramenta de avaliação constante, para verificação se os resultados obtidos correspondem aos efeitos desejados.

GRAU DE IMPORTÂNCIA	CARÁTER DAS REDES	PROPÓSITOS DAS REDES
• Vital • Crucial • Extremamente importante • Fundamental para Pesquisadores e Estudantes • Fazer parte de uma rede internacional determina o Sucesso	• Modificador • Agradador de Conhecimento • Elemento motivador • Desafiador • Determinante para Internacionalização	• Estabelecer vínculos • Projetos ambiciosos • Ciência para humanidade • Alma da Internacionalização • Pertencimento ao Grupo maior • Destaque no campo • Inovação



Figura 6. A importância das redes e sua relação com a internacionalização.

Fonte: elaborada pela autora com dados de Grabinski (2019).

A grande colaboração gerada pelas Redes de Pesquisa para reafirmações de ideias ou em busca do novo, movimenta, não somente interdisciplinaridade de atores, mas, principalmente, reduzem fronteiras. Elas não são presas a um espaço geográfico, circundam os locais mais diversos do mundo, aproximam pessoas de etnias diferentes, mas com interesse comum em ciência enquanto linguagem universal. Essa aproximação e interlocução entre os pesquisadores geram trocas de conhecimentos e produtos muito além da publicação do resultado.

Não obstante, necessário falar dos desafios que as IES devem enfrentar para que a formação de redes aconteça e a internacionalização se efetive:

1. Qualificação do corpo docente e discente.
2. Infraestrutura da IES (aqui questões desde entraves burocráticos até pessoal administrativo capacitado para auxílio dos registros de acordo com cada uma).
3. O atual cenário brasileiro e questões políticas.
4. Desafios financeiros.

Levando em consideração que a onipresença do aspecto “internacional” na formação e ampliação do conhecimento é fato relevante e já consagrado na educação superior, é possível afirmar que as redes científicas acadêmicas têm relação direta de contribuição da qualidade das IES.

Considerações Finais

A instituição de redes de Pesquisas Internacionais vem acompanhar as mudanças cada vez mais céleres do mundo globalizado, compartilhando conhecimentos adquiridos entre os pares, reduzindo fronteiras e criando o novo com redução de custos e acessibilidade. Esse avanço do olhar da Universidade e do pesquisador, quando adentram o mundo em busca de trocas de conhecimento através da colaboração científica, segundo Balancieri (2004, p.3) “pode ser um empreendimento cooperativo que envolve metas comuns, esforços coordenados e resultados de produtos (trabalho científico) com responsabilidade e mérito compartilhados”. O autor ainda coloca que a “colaboração científica oferece uma fonte de apoio para melhorar o resultado e maximizar o potencial de produção científica”. (BALANCIERI, 2004, p. 3)

A amplitude do processo de internacionalização ultrapassa os sistemas institucionalizados. E isso pode envolver desde a mobilidade acadêmica e sua comunidade de uma forma geral, até a colaboração por intermédio de redes de pesquisas e parcerias internacionais, com o objetivo do “compartilhamento de descobertas, experiências e avanços científicos por meio das publicações internacionais, a transferência do conhecimento”. (MOROSINI; USTARROZ, 2016, p. 37)

As áreas do trabalho humano se configuram em teias e criam relações cujos movimentos individuais, entre colegas e pesquisadores, criam pontes que aproximam instituições e favorecem ações para internacionalização, encurtando barreiras institucionais e estabelecendo relações que, em futuro próximo, diante de sua agilidade, trarão benefícios de uma forma mais ampla. (MIORANDO, 2012)

A barreira geográfica quebrada pela rede aproxima, não somente o grupo de pesquisa em si, mas as relações dele advindas acabam por beneficiar o todo da IES onde estão inseridas. E, dessa forma, apresenta para as redes de pesquisa uma contribuição mais ampla para internacionalização como atração de pesquisadores internacionais para o país, mobilidade acadêmica (professores e alunos), convênios com instituições estrangeiras, estágios tipo sanduíche, internacionalização do seu currículo.

A cooperação e a internacionalização impulsionam o desenvolvimento científico, e o que reforça a importância e a necessidade de que haja cooperação uma vez que “como cada sociedade não pode reinventar a roda, é imperioso que haja cooperação entre suas comunidades de pesquisadores”. (FIORIN, 2007, p. 266)

Considerando que a internacionalização está imbricada com sinônimo de qualidade, e, sendo as redes de pesquisa um fator importante para a internacionalização, pode-se afirmar que as efetivações e contribuições das Redes de Pesquisa estão diretamente ligadas à qualidade das Instituições de Ensino Superior. Além disso, o caráter desafiador e motivador que as redes provocam nos pesquisadores é fundamental para busca da qualidade.

Assim, embasados nestes conceitos, e considerando o cenário internacionalizado em que vivemos, podemos vislumbrar que as atividades das redes de pesquisa e os resultados dela advindos representam atualmente muito além da produção científica dela resultante para o grupo envolvido. As suas atividades oriundas podem trazer benefícios para um grupo muito maior do que a “teia” gerada, pois colégios invisíveis são formados e a informação dela gerada, assim como as relações consignadas entre seus membros, acabam por beneficiar um grupo muito maior e fora da teia.

REFERÊNCIAS

BALANCIERI, Renato *et al.* Análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: Um estudo da Plataforma Lattes. *Ciência da Informação*, Brasília, v.34, n.1, p. 64-77, jan./abr. 2005.

BARABASI, A. L., BONABEAU, E. *Scale-Free Networks*. Scientific American, 2003, p. 50-59.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Redes de Pesquisa*. Brasília, 2018. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario;jsessionid=NFFCRxKrXvRHRLg3pl-kuaIR.undefined?p_p_id=54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_nodeName=Main&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_title=Redes+de+Pesquisa Acesso em: 02 out. 2018.

FIORIN, José Luiz. Internacionalização da produção científica. *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dezembro de 2007.

GRABINSKI, Claudia. *Redes Internacionais de Pesquisa da Excelência da Pós-Graduação: Visão de Pesquisadores da Área da Medicina*. 2019. Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio grande do Sul.

LEITE, Denise *et al.* *Avaliação das redes de pesquisa e colabora*. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas. v. 19, n.1, p. 291-312, 2014.

LEITE, Denise *et al.* *Reformas Universitárias*. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005. 141p. ISBN 85.326.3120-7

NEWMAN, M. E. J. The structure and function of complex networks. *SIAM Review, Society for Industrial and Applied Mathematics*, v. 45, n. 2, p. 167-256, 2003.

MOROSINI, M. C, USTARROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p.35-46, set./dez. 2016.

VOLPATO, Gilson Luiz. *Ciência: da filosofia à publicação*. [s. l.], p. 377, 2013.

WWF. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Relatório Técnico, 2003 – Brasil. Disponível em: <http://www.wwf.org>.

3

COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E INTERNACIONALIZAÇÃO

MARISTELA PEDRINI

Considerações Iniciais

As novas áreas do conhecimento, principalmente as que lançam mão da tecnologia, tem nos trazido muitas inquietações, nos acenando com uma nova realidade que pressupõe revisitar as concepções de mundo, ser humano, trabalho e educação. Tal movimento determina o surgimento de novas necessidades, qualificações e conhecimentos que deverão fazer parte dos currículos da Educação Básica e das Universidades, com um olhar para a globalização e internacionalização dos processos imbricados no fenômeno educacional.

Diante da nova realidade, “a quarta revolução industrial”, se faz necessário que escolas e educadores, bem como as instituições formadoras de docentes revejam suas concepções, a fim de dar conta das exigências da educação para este novo século. Nesse sentido, a internacionalização das instituições superiores surge como premissa para a qualidade do Ensino Superior. (MOROSINI, 2006)

Contribui para esta reflexão Hargreaves (1994/1998), quando define que vivemos na sociedade do conhecimento. Sociedade essa marcada pelas mudanças constantes e rápidas, a insegurança e a incerteza domi-

nantes, movimentos esses que colocam novos desafios aos professores e à educação em geral. Diante desses pressupostos caberiam inúmeros questionamentos desde: Qual é o novo perfil do educador? Quais os saberes, conhecimentos, competências e habilidades para este novo educador? Como as instituições de Ensino Superior devem organizar seus currículos? Até: Como a internacionalização das instituições e do currículo pode contribuir com o desenvolvimento de competências para a formação de indivíduos do século XXI?

A “aprendizagem híbrida” da expressão inglesa *blended learning*, vem despontando no âmbito educacional nacional e internacional à medida que propõe uma metodologia pautada nas tecnologias para criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Essa nova metodologia potencializa a aprendizagem com o conceito de sala de aula invertida e emprego das metodologias ativas. (MORAN, 1999) Outro aspecto relevante é o que destaca Morosini (2006), propondo a discussão da Educação Superior sob diferentes olhares, defendendo a *internacionalização como meio de educação continuada, de trocas e vivências entre professores de instituições universitárias, entre diferentes países, estabelecendo-se redes de aprendizagem*.

A partir das considerações apresentadas, a intencionalidade do presente texto é a de pontuar reflexões e possibilidades para que as instituições de ensino superior possam promover uma formação docente a partir de uma pedagogia em constante movimento, que articule concepções do passado e do presente para dar conta de um futuro que contemple as características dos novos seres humanos que estão surgindo, seres humanos esses de uma capacidade inventiva e de uma energia imprevisível (TARDIF; GAUTHIER, 2014, p. 424), que transformarão esse nosso mundo.

Competências para a formação docente no século XXI



Considerando os avanços no campo educacional e os engendramentos para uma educação na perspectiva do desenvolvimento das pessoas e das sociedades, é essencial que as instituições formadoras de docentes observem importantes linhas de força da Pedagogia e tensões a ultrapassar (TARDIF E GAUTHIER, 2014).

As referidas linhas de força são *o racionalismo, a ciência da educação, a escola, a criança e o docente*.

1. A linha de força chamada *racionalismo* contempla a tradição educativa ocidental que define o homem como um ser racional e que à educação cabe o desenvolvimento do desse tipo de pensamento. Essa visão muito arraigada nas concepções e práticas educacionais está profundamente consolidada nas instituições de ensino contemporâneas, demarcando currículos que promovem a formação de pessoas racionais, aí incluída a formação de docentes.

O racionalismo está impregnado em nossa civilização e a história da pedagogia nos mostra que desde as primeiras concepções educacionais tradicionais do século XVII até hoje. A racionalização da educação faz parte dos discursos e práticas em todas as esferas de ensino sistematizado. Para tanto, uma das grandes premissas da educação para o século XXI é a superação dessa concepção, para uma que promova o desenvolvimento de saberes e fazeres em que o conhecimento possa estar a serviço de um mundo em mudança, como pontua Delors (1998, p. 89): à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele;

2. A segunda linha de força é a *concepção das ciências que embasam a educação*. No século XXI, a ciência da educação está fundamentada nas ciências humanas, com ênfase na psicologia.

Nesse caso merece destaque os estudos da psicologia cognitiva, aliados à neurologia e, recentemente, à neurociência que contribuem de forma, significativa para revisitar as teorias do desenvolvimento humano, da aprendizagem e de todos os aspectos envolvidos na cognição e metacognição humana.

3. A terceira linha é *a escola*. A premissa de que a escola não é o único espaço em que ocorre a apropriação dos conhecimentos, logo, para além, do espaço escolar, há de se repensar a inclusão das novas tecnologias da inteligência e os novos espaços e territórios educativos em que se processará a relação pedagógica, redimensionando, neste cenário, o próprio papel dos docentes.

Desde a oferta educativa elitizante até a democratização do ensino, foram vários séculos de lutas que culminaram com a instauração de outros valores no âmbito da educação e a ressignificação da concepção de espaço, contemplando a diversidade, a multiculturalidade, a complexidade do ato pedagógico, a democratização do ensino, bem como, remete à nova lógica de ensino e aprendizagem;

4. A quarta linha de força a ser considerada é *a criança*, cuja valorização acentuou-se a partir do século XX, em que o movimento a favor da infância fez preponderar os direitos dela, entre eles o de aprender, de crescer de acordo com suas características e necessidades, bem como de ser protegida e amparada pelos adultos. A nova concepção de infância determina mudanças no processo educacional, na relação professor e aluno e suas interfaces, o que remete a novos espaços de aprendizagem, novas competências que devem compor a docência nesta nova lógica de escola para um futuro ainda incerto.
5. A quinta e última força é *o trabalho docente* que emerge em torno do século XVII e passa a ocupar o centro das instituições escolares com a proliferação do serviço educacional para todas as classes sociais. É no século XX que ocorre a profissionalização do ofício docente, enquanto um processo mundial, movimento esse que tem estreita relação com as próprias universidades por conta da formação para a docência.



Nesse contexto a formação para a docência deve ser orientada pelos seguintes princípios: integração a formação docente às universidades, aprimorar seus conteúdos enriquecendo-os com resultados de pesquisas principalmente das áreas da psicologia, pedagogia e didática, ampliar a formação prática relacionando-a com os demais componentes dos programas, avaliar a competência dos alunos em aplicar os conhecimentos e priorizar uma visão reflexiva do ensino para que através da reflexão sobre a ação, possa ocorrer a inovação das práticas pedagógicas.

Para Tardif e Gauthier (2014) esses são os principais princípios que poderão proporcionar a formação de novas gerações de docentes, que sejam mais profissionalizados, que possam dispor de um repertório de saberes, ou seja, conhecimentos científicos, bem como competências práticas para exercer o ofício docente voltado à qualidade da aprendizagem de seus alunos.

É nesse viés que pontuamos o importante e decisivo papel das Universidades na formação para a docência que assegure um espaço de formação para o desenvolvimento das novas competências e habilidades no sentido das práticas pedagógicas inovadoras, no processo da globalização da educação. Deve-se destacar que as linhas de força sinalizadas têm perspectiva global, todavia, refletem nas políticas regionais e locais. Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 é um dos principais documentos norteadores para o sistema educacional brasileiro e que de algum modo absorvem isso.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 instituiu a obrigatoriedade da formação para a docência na Educação Básica em nível superior, do que resultou uma expansão acelerada dos cursos de licenciaturas voltados para a formação de professores, com crescimento excepcional também das ofertas na modalidade a distância.

Pensar a formação docente nessas novas bases e diante das exigências da legislação pressupõe rever os currículos dos referidos cursos de formação, suas abordagens, para que se possa priorizar o novo perfil docente.



O estudo do currículo enquanto possibilidade de se constituir um espaço de referências para a formação docente tem ocupado lugar cada vez mais importância no campo educacional.

Constituir um currículo para além do racionalismo técnico, numa visão crítica, pressupõe superar a dicotomia entre teoria e prática, na construção de uma proposta curricular que “incorpora não só as teorias sobre os fatos e as organizações educativas, mas também uma teoria de como as pessoas que participam nesses fatos e organizações podem aprender e colaborar na mudança tendo em conta o que aprenderam”. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 38)

A teoria sobre o currículo tem discutido concepções e lançado questionamentos acerca da necessidade da reconfiguração curricular. Isto faz com que desenvolvamos um olhar diferenciado aos movimentos e novas exigências da realidade.

O mundo actual é “um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais e científicas, etc., estão interdependentes, e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais. (LEITE, 2002. p. 95)

Diante do exposto, propor uma formação docente sob a perspectiva de um currículo que venha a dar conta de um perfil profissional para um ofício imbricado em saberes e fazeres plurais requer discutir que conhecimentos são esses que devem compor as matérias para a formação docente. E, isso nos leva a pensar nas competências profissionais docentes, conceituadas como



... o conjunto formado por conhecimentos e posturas, atitudes e habilidades necessárias no exercício da profissão. Essa competência abrange a ordem técnica e didática na organização dos conteúdos e a ordem relacional no espaço de sala de aula. (ALTET, 2001)

Competência profissional como a “articulação entre três importantes variáveis: saberes, esquema de ação e um repertório de condutas e de rotinas disponíveis. (CHARLIER, 2001)

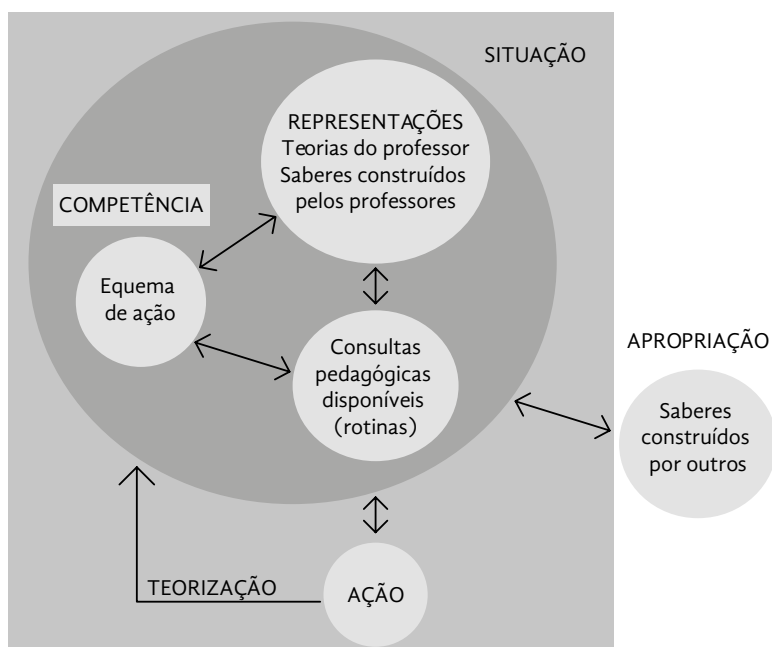


Figura 1. Competências.

Fonte: Charlier (1996).



Assim, propor uma formação para a docência para este futuro ainda incerto requer das Universidades a reorientação dos currículos e a formação continuada dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas, privilegiando as linhas de força da educação discutidas neste texto. Além disso, propor o desenvolvimento desse currículo a partir do viés das novas competências para o exercício docente e da ressignificação da formação, nesse novo contexto, contemplando a inovação das instituições superiores, enquanto mobilizadoras de todo o processo.

Uma prática de internacionalização e inovação



A formação de competências docentes sob a perspectiva da inovação pedagógica pode ser exemplificada por uma experiência na gestão universitária, em instituição comunitária. É um olhar sobre movimentos, sentimentos e possibilidades que, na minha percepção, são os alicerces da mudança que traz no seu bojo um processo de internacionalização como propulsor de aprendizagem. O processo de inovação pedagógico vem associado com a internacionalização. Vamos a suas fases:

*Presença do **Princípio** de internacionalização na concepção da instituição*— vivenciar o processo de internacionalização pela instituição de forma contínua e constante e potencializá-lo com ampliação dos contratos de cooperação com países, em vários continentes.

Assim, a internacionalização ocorre na própria instituição e fora dela, nos diferentes âmbitos institucionais, voltados para a inovação de seus processos pedagógicos e de gestão da aprendizagem, articulando graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Parceria internacional – entre instituições, brasileira e internacional qualificada, com apoio de projeto internacional, no caso Alfa II. No exemplo que estamos refletindo, a instituição brasileira é a Universidade de Caxias do Sul e a internacional é a Universidade de Ciências Aplicadas de Turku (TUAS), instituição finlandesa destacada internacionalmente pela qualidade de ensino com vistas a inovação e criadora da Pedagogia da Inovação INNOPEDA®. Diversas formas de parceria são possíveis, a saber:

- Intercâmbio acadêmico de professores e estudantes entre as Instituições de Ensino Superior da Europa e da América do Sul.
- Acordo de cooperação entre as duas instituições para planejar possibilidades de intercâmbio acadêmico e científico envolvendo estudantes, professores e gestores acadêmicos. Considerando a característica comunitária da instituição, a parceria pode estender-se a outras universidades.
- Capacitação local através de curso para gestores brasileiros (MBA) com a realização de módulo internacional na Finlândia, país referência mundial com a metodologia INNOPEDA®.

O conhecimento CONSTRUÍDO a ser apropriado – Pedagogia da Inovação – INNOPEDA®



INNOPEDA® parte do pressuposto de que o conhecimento é construído visando a criação de inovações. Busca, além de possibilitar novas formas de ensinar e aprender, promover a formação de competências individuais, interpessoais e de trabalho em rede. Dessa forma, existe a oportunidade de interação dos estudantes com o ramo empresarial, bem como com as diferentes organizações da sociedade para que possam contribuir com as bases de uma nova economia, alicerçada no rápido desenvolvimento científico e tecnológico.

A abordagem INNOPEDA® se constitui como um dos alicerces para a inovação digital, tendo como meta a Educação 4.0. A Educação 4.0 está fundamentada em nove pilares: orientação para o mundo do trabalho, currículos flexíveis, multiculturalidade, novo papel do professor e dos estudantes, métodos ativos de aprendizagem, integração entre aprendizagem e processo P&D+I, nova metodologia de avaliação, empreendedorismo e internacionalização.

Movimentos de aprofundamento da proposta da Pedagogia da Inovação - INNOPEDA® na instituição

- Reestruturação do Projeto Político Pedagógico Institucional (estabelece os mapas da instituição).
- Reforma pedagógica no currículo dos cursos de forma a contemplar a atualização, flexibilidade e articulação da teoria com a prática.
- Curso de Capacitação em Pedagogia da Inovação, na instituição local, destinado aos seus docentes e ministrado por professores da instituição internacional.
- Convênio de cooperação entre a instituição local e a internacional, para implantar a INNOPEDA® na instituição local e posteriormente no país.

Consolidação da parceria com novas capacitações na universidade estrangeira, publicação de produções conjuntas, credenciamento de professores locais como *Coachs* da metodologia inovadora.

Criação do Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais decorrente de todo o processo de inovação pedagógica, que se constitui num divisor de águas no processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento de competências pedagógicas docentes para o século XXI. A dinâmica organizacional do centro conta com os seguintes núcleos, diagramados na Figura 2.



Figura 2. Núcleos de Pesquisa em Inovação e Tecnologias Digitais.

Fonte: www.ucs.br (adaptada pela autora).

Núcleo de Formação de Professores

Tem como objetivo promover os estudos e o desenvolvimento de atividades de formação continuada aos professores, com a proposição de mobilizar a formação de um profissional docente reflexivo (SCHÖN, 1992), pesquisador e empreendedor.

Núcleo de Apoio Pedagógico Digital

Busca efetivar as políticas institucionais das ofertas das ações na modalidade à distância, orientando os docentes e acompanhando a implantação de cursos e a viabilização das disciplinas nesta na modalidade que compõem os cursos presenciais e, também, os cursos com oferta totalmente assim.

Núcleo de Produção de Mídias Digitais

Este núcleo tem a função de criar, planejar, desenvolver gerenciar e avaliar projetos e ações voltados para a produção e o uso de mídia e tecnologias digitais com fins educacionais. Ainda, lança mão da pesquisa para elaborar e criar recursos digitais para a inovação das práticas de docência no ensino superior.

Núcleo de Tecnologias Digitais

Com a finalidade de planejar, coordenar e gerenciar os recursos de videoconferência, bem como os demais procedimentos referentes às tecnologias que subsidiam as práticas em Educação a Distância.

Núcleo de Logística e Planejamento

Responsável pelo acompanhamento e gestão dos diferentes processos que ocorrem no âmbito do Centro de Inovação.

Núcleo de Formação Permanente para Gestão Acadêmica

Núcleo responsável pela formação continuada para os diferentes profissionais que atuam ou almejam atuar na gestão de processos acadêmicos (extensão, graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu).

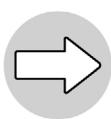
Núcleo de Inovação e Desenvolvimento em Inovação e Tecnologias Educacionais no Ensino Superior

Com o objetivo de desenvolver pesquisas e estudos avançados sobre educação no ensino superior.

Núcleo de Design Curricular

Promove reflexões acerca do currículo no ensino superior; desenvolve processos de construção de novos cursos; elabora novos projetos de cursos e matrizes curriculares a partir de estudos das Políticas Nacionais para os cursos de graduação e de modelos inovadores de currículo e construção de projetos de cursos e matrizes curriculares a partir de pressupostos de inovação e sustentabilidade.

As contribuições **positivas** desse processo de inovação pedagógica, apoiada na internacionalização, podem ser inspiração para outras instituições de ensino superior buscarem a ressignificação de suas práticas através da inovação tecnológica e pedagógica. É importante destacar que tem impulsionado, de forma sistêmica, a formação docente e a gestão da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a criação de mecanismos institucionais que mobilizam o desenvolvimento de competências para a inovação de gestores, estudantes, docentes e funcionários.



Desafios. Avaliação do processo e do produto de inovação tecnológica e pedagógica decorrente de parceria local – internacional.

As fases acima especificadas buscam criar oportunidades de inovação pedagógica para alavancar a formação e o aprimoramento em todas as áreas do conhecimento. Processo esse que está em andamento, pois não se encerra, ao contrário é dinâmico e continuado, com várias ações previstas. Enquanto participante desse movimento de transformação, minha proposição é que se possa realizar a avaliação das ações mobilizadas no sentido de verificar o desenvolvimento das competências priorizadas na formação docente e de que forma contribuem efetivamente para a qualidade da aprendizagem em sala de aula.

Considerações Finais

O texto “Competências para a formação docente e internacionalização” apresentou uma reflexão crítica sobre o importante e decisivo papel das Universidades na formação para a docência. Tal formação deve considerar as mudanças mobilizadas pela tecnologia e o reconhecimento da necessidade de reorientarmos os currículos dos cursos de formação. Também, buscar as novas competências para a docência, através de práticas pedagógicas inovadoras, no contexto da internacionalização.

O relato reflexivo dos movimentos aqui apresentados, a partir da minha vivência docente, permite validar uma experiência que consolida as possibilidades de que as instituições de ensino superior podem reestruturar e ressignificar seus processos e seu papel social, diante das novas competências exigidas pelo novo século.

As reflexões apresentadas, os aportes teóricos destacados e os posicionamentos focalizados na elaboração desse texto representam mais do que um desejo, representam uma contribuição para que a educação assuma seu papel na sociedade, à medida que possamos contar com a formação de docentes qualificados para dialogar e mediar as novas relações educativas.

Portanto, nesse viés, reitero que a internacionalização vem contribuir com a aproximação e diálogo de diferentes contextos e realidades, oportunizando as trocas multiculturais, a ampliação da visão de mundo, a observação entre os pares, a socialização, a dinamização e a produção de conhecimentos. Essa nova associação enriquecida pela experiência e realidade em que é construída, relação em que não há limites, nem fronteiras, num contínuo de vir, mediada pelo emprego das novas tecnologias da inteligência nos possibilita esse novo espaço de interação, aprendizagem e cidadania global.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.
- CINTED. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/centro-de-inovacao-e-de-tecnologias-educacionais-cinted/>. Acesso em 12 jul. 2019.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: MacGraw-Hill, 1994-1998.
- LEITE, C. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: FCG, 2002.
- MORAN, José Manuel. *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios*. Portal MEC [2017?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 05 jul.2019.
- MOROSINI, M. Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção. In: AUDY J. L.N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e Empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, I.; ALTET, M; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, P. *et al. Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

4

INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO

ELISIANE MACHADO LUNARDI
SIMONE DA ROSA MESSINA GOMEZ
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

Considerações Iniciais

As línguas estrangeiras têm ganhado espaço cada vez maior na sociedade do conhecimento e suas contribuições contemplam as áreas profissional, acadêmica e pessoal. Nessa lógica, as línguas estrangeiras potencializam o acesso à diversas possibilidades locais e globais, assim como são importantes para a formação dos integrantes das comunidades universitárias no mundo inteiro, na perspectiva da internacionalização da Educação Superior.

Considerando estratégias vinculadas a uma política linguística institucional, a Instituição de Ensino Superior (IES) pode promover a internacionalização em casa, a partir da perspectiva de que aprender línguas estrangeiras é indispensável para os processos de interação e comunicação da sociedade global.



A internacionalização constitui-se tema emergente no contexto universitário, uma vez que passou a ser considerada como um dos indicadores de qualidade nas universidades (MOROSINI, 2014) e, quanto mais o conhecimento produzido no contexto universitário é globalizado e multilíngue, maior é a possibilidade de ampliação do processo de interculturalidade e interlocução local e global.

Para tanto, este capítulo parte da premissa de que os idiomas se constituem base estruturante da internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), justamente porque potencializam, entre outros fatores, mobilidade, intercâmbio, constituição e consolidação de redes de pesquisa e produção compartilhada de conhecimentos em âmbito local e global. Nessa direção, a Instituição de Ensino Superior deve investir em processos formativos voltados para a suficiência e proficiência em língua estrangeira, balizados em cursos presenciais e sequenciais, ensinando línguas e culturas estrangeiras, entre outros aspectos, sendo parte da política linguística tais ações.

Utilizando-se de tais preceitos, neste capítulo, busca-se contribuir com a proposta da obra, no sentido de delinear possibilidades de como internacionalizar a universidade e, assim, objetiva-se contextualizar os elementos constitutivos e as fases de uma proposta de institucionalização de uma política linguística em Instituições de Ensino Superior, na perspectiva do fortalecimento de processos de internacionalização da Educação Superior. Assim, as seções deste capítulo tratam do tema internacionalização na Educação Superior e inter-relação com o desenvolvimento de uma política linguística para, então, abordar-se a criação de uma unidade administrativa voltada ao ensino de idiomas.

Política linguística como base estruturante para a internacionalização da Educação Superior

A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. Diz respeito à livre circulação da ciência e tecnologias entre os países ou, em outras palavras, ao processo de globalização do conhecimento científico.



A mobilidade acadêmica, tanto para o exterior quanto para a recepção de estrangeiros; a publicação de trabalhos em outras línguas; as redes de interlocução entre as universidades no mundo; fazem parte do processo de internacionalização da Educação Superior e, nesse sentido, ser proficiente em outros idiomas potencializa tais processos.

Os idiomas constituem-se um dos elementos da base estruturante da internacionalização das IES, os quais permitem, entre outras possibilidades, divulgar e fortalecer as pesquisas do Brasil para o mundo. Segundo Finardi (2016), apesar do Brasil ser o país com a 13ª maior produção acadêmica do mundo, essa produção raramente tem impacto internacional já que é produzida em português e circula internamente ou em países que falam este idioma. Diante da possibilidade de mobilidade em que estudantes e pesquisadores buscam a qualificação de conhecimentos, bem como a participação com equidade dos universitários brasileiros nesse novo fluxo da internacionalização, que depende de políticas de fomento à qualidade do ensino de línguas estrangeiras.

Ainda que o inglês seja considerado por alguns pesquisadores como a língua oficial da internacionalização (FONSECA 2016; BORGES 2016), não é prudente limitar-se à formação dos acadêmicos apenas para esse idioma, visto que há um contexto internacional multilíngue. Finardi (2016) afirma ser necessária uma política multilinguística para garantir uma internacionalização plena.



O multilinguismo tem relevância para: manutenção da coesão nacional e da paz internacional; no acesso à informação; na inclusão social da diversidade; no combate à comodificação da educação; na construção de uma cidadania e de uma pedagogia crítica; na circulação da produção acadêmica; e na internacionalização do ensino. (FINARDI, 2016)

Em termos de políticas linguísticas no Brasil, Sousa e Soares (2014) apontam que:

- a) a língua não é apenas um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam “a língua” reconhecida na sociedade; b) a intervenção na língua pode ser utilizada como um meio para se atingir determinados fins, ou seja, a política linguística pode se constituir como um instrumento para o alcance de objetivos políticos, econômicos, ou de outras ordens (e.g.: a política pombalina); c) a necessidade de policiar, controlar uma língua caracteriza também nossa cultura linguística, definindo valores, preconceitos, restrições em relações às línguas e suas variedades. (SOUSA E SOARES, 2014, p. 103)

Conforme os autores, a língua não é um instrumento politicamente neutro, uma vez que são capazes de incluir ou excluir pessoas de oportunidades que só conseguem ser acessadas mediante o domínio de certo idioma. Além disso, também pode ser utilizada para alcançar determinados interesses que nem sempre serão comuns a todos.

Nessa direção, observa-se a importância das políticas linguísticas para a sociedade, pois ao olhar para a realidade da educação brasileira, constata-se que o ensino das línguas estrangeiras apresenta lacunas, especialmente na Educação Básica, cujos efeitos refletem na Educação Superior. Destarte, as IES necessitam investir em processos formativos voltados para esse tema, balizadas em cursos presenciais e sequenciais, ensinando línguas e culturas de outros países, sendo parte de sua política linguística.

Em construção o Núcleo de Línguas Estrangeiras (NuLE)



Para a constituição de uma unidade acadêmica em âmbito universitário, torna-se necessário que sejam estabelecidos parâmetros mínimos de processos de gestão. Nesta direção, buscou-se em Lunardi (2012) elementos constitutivos dos processos de gestão universitária e inter-relações com indicadores de qualidade, de acordo com o Quadro 1.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade na Gestão do Projeto e do Planejamento Institucional Trata da identidade, missão e compromissos da IES e de ações direcionadas para a sustentabilidade e otimização institucional.	• Projeto institucional • Gestão democrática • Sustentabilidade institucional de planejamento, da estrutura física e dos quadros de pessoal • Estrutura informacional
2. Qualidade na Gestão Financeira Compreende a sustentabilidade e a autonomia em procedimentos financeiro-orçamentários.	• Sustentabilidade financeira • Autonomia em procedimentos financeiros
3. Qualidade na Gestão da Formação e do Ensino Abrange políticas decisórias nas estratégias de formação e de articulação entre níveis, conhecimentos, qualificação docente, carreira e empregabilidade de egressos e seus impactos.	• Sistema político-decisório de formação • Articulação níveis e conhecimentos • Estratégias de formação/ ensino • Qualificação do corpo docente • Construção carreira/ empregabilidade • Impacto econômico e social

CATEGORIAS TEMÁTICAS	INDICADORES DE QUALIDADE
4. Qualidade na Gestão da Pesquisa Compreende a articulação do conhecimento e transformações globais e locais, o desenvolvimento de tecnologias responsivas às demandas, a aproximação universidade e sociedade e a melhoria da qualidade de vida.	• Sistema político-decisório • Desenvolvimento da pesquisa • Sustentabilidade da pesquisa • Socialização do conhecimento
5. Qualidade na Gestão da Extensão e de Serviços da Universidade Efetiva-se na compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa.	• Sistema político-decisório • Responsabilidade social • Compromisso social • Políticas e práticas de inclusão • Cooperações e parcerias
6. Qualidade na Gestão do Atendimento ao Aluno Envolve o que permite ao estudante ingressar, permanecer na IES e concluir o seu curso.	• Acesso/permanência do estudante na IES • Programas de mobilidade estudantil • Políticas/programas de inclusão • Políticas formação continuada – egressos
7. Qualidade na Gestão da Avaliação da Universidade Referente aos processos de avaliação da atuação da Instituição e o seu sistema político-decisório institucional ligado à avaliação (interna e externa, e autoavaliação) da Universidade.	• Sistema político-decisório institucional de avaliação • Avaliação institucional interna/externa • Autoavaliação da universidade

Quadro 1. Indicadores de qualidade da gestão universitária.

Fonte: Lunardi (2012), adaptado Franco & Morosini (2011).



Considerando o objeto desta proposta, também na perspectiva de fortalecimento de uma política linguística, encontrou-se em Gomez (2018) indicadores de qualidade voltados à institucionalização de uma política linguística, conforme Quadro 2:

DIMENSÃO	INDICADORES DE QUALIDADE
Políticas de Gestão	Equipe gestora
	Capacitação em gestão da extensão
	Criação de política linguística para internacionalização
	Projeto político pedagógico
	Apoio institucional
Infraestrutura	Sede administrativa
	Disponibilidade de salas de aula
	Financiamento institucional
	Aquisição de equipamentos e mobiliários
	Ampliação do quadro de docentes, tutores e servidores técnicos-administrativos
Relação universidade-sociedade	Expansão de vagas
	Ampliação da oferta de opções de idiomas
	Oferta de cursos regulares, sequenciais e intensivos
	Oferta de cursos eventuais para públicos específicos
	Divulgação dos cursos

DIMENSÃO	INDICADORES DE QUALIDADE
Plano Pedagógico	Planejamento dos cursos conforme necessidades dos alunos – diagnóstico de demanda
	Turmas com densidade de até 20 alunos
	Ofertas de diferentes modalidades: presencial, semi-presencial, educação a distância.
	Currículos com conteúdo cultural
	Material didático de excelência
	Qualificação pedagógica dos tutores
	Interação harmoniosa entre tutor e aluno
	Avaliação formativa com feedback da aprendizagem dos alunos
Produto Acadêmico	Aplicação de testes de proficiência
	Serviços de tradução
	Produção de artigos, trabalho para eventos, materiais didáticos, jogos educativos
	Divulgação da produção acadêmica e demais serviços

Quadro 2. Indicadores de qualidade para institucionalização de política linguística.

Fonte: Gomez (2018).

Além dessas informações, utilizou-se dados construídos em um mapeamento das unidades administrativas encontradas nas principais universidades federais do Brasil, por intermédio de uma pesquisa exploratória *on-line*, com o intuito de verificar quais seriam, como estão organizadas e que ações podem ser implementadas a partir delas.

Abreu-e-Lima *et al.* (2016) constatarem que muitas universidades possuem um centro de idiomas nas IES, geralmente, com o apoio do Departamento de Letras. Em alguns casos está agregado ao curso de Letras e funciona como um espaço de estágio supervisionado dos seus alunos, no qual eles atuam como docentes. Em outros, funcionam simplesmente como uma escola de idiomas convencional, muitas vezes, ligada a uma fundação da universidade para atender não só ao público interno como ao externo, na perspectiva extensionista. Percebeu-se, portanto, que as unidades universitárias contribuem com ações inovadoras com relação ao fortalecimento da política linguística e, nesse sentido, ampliam o potencial de internacionalização das IES.

O reconhecimento de tais unidades de ensino de idiomas e suas constituições, bem como os principais indicadores de qualidade relacionados à gestão universitária e à institucionalização de uma política linguística em IES, serviram como parâmetros para a criação dessa proposta de institucionalização de uma unidade administrativa. E, com isso, gerar um fortalecimento da política linguística e, conseqüentemente, ampliar o potencial de internacionalização da Instituição de Ensino Superior.

Assim sendo, em termos de estrutura administrativa, é preciso definir a denominação da unidade administrativa que se quer criar. Por isso, analisou-se os termos mais utilizados nas universidades federais: “centro”, “instituto” e “núcleo”, considerando as possibilidades das nomenclaturas “centro de línguas”, “instituto de línguas” e “núcleo de línguas”.

Na Educação Superior o conceito de “centro” abrange três abordagens: centros universitários, centros especializados e centro de educação tecnológica. Nas Universidades Federais, geralmente, os Centros de Ensino são as unidades básicas responsáveis pela gestão dos cursos de graduação e de pós-graduação de cada área de conhecimento. Com base nessa lógica mínima, o termo “centro de línguas” não seria o mais adequado, a fim de não conflitar com as estruturas administrativas de instituições de ensino públicas, até porque os cursos de idiomas, muitas vezes, já podem pertencer a um determinado centro de ensino.

Já o termo “instituto” é utilizado para instituições que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da Educação Básica e Ensino Profissionalizante, conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Assim, o termo “Instituto de Línguas” também não é adequado para a unidade em questão, visto que poderá confundir-se com os Institutos Federais já existentes.



Para Buarque (1994), o termo “núcleo” possibilita a colaboração de professores externos com professores internos, de outras línguas, e, também, porque a IES passa a priorizar a ação conjunta em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Nessa perspectiva, propõe-se a constituição do NuLE – Núcleo de Línguas Estrangeiras como unidade administrativa considerando a necessidade de concretização de etapas articuladas entre si: criação, consecução e avaliação, conforme Figura 1.



Figura 1. Fluxograma da proposição de articulação do NuLE.
Fonte: elaborada pelas Autoras.

Explorando o fluxo de etapas e ações predisposto na Figura 2, compreende-se que, apesar de ser um serviço especializado da área de Linguística Aplicada, é de suma importância que este Núcleo seja compreendido como um órgão institucional que poderá servir a todos os integrantes da comunidade acadêmica ou comunidade externa, na perspectiva da interna-

cionalização da IES. É preciso ter em mente que tal unidade administrativa precisa estar balizada em políticas públicas relacionadas aos processos de constituição de políticas linguísticas no contexto universitário e sua inter-relação com a internacionalização da Educação Superior, observar e/ou criar atos normativos vinculados à política institucional considerando sua cultura organizacional e de gestão administrativa, financeira e pedagógica e com equipe que possua competências e habilidades necessárias para o trabalho nesta unidade administrativa.

Os procedimentos para a institucionalização do NuLe deverão ocorrer conforme orientação institucional regulamentada em que se sugere como primeira etapa a elaboração da proposta da unidade administrativa que se pretende criar e a submissão da proposta em instâncias universitárias superiores. Após a análise de viabilidade, o projeto segue à Procuradoria Jurídica da IES ou órgão similar que emitirá seu parecer para, posteriormente, ser encaminhado e discutido em respectivas instâncias do Conselho Universitário. Se aprovada, a unidade será instituída a partir da publicação de uma Resolução de criação da unidade, bem como de aprovação do seu regimento interno.

Também, a criação do organograma e a vinculação administrativa do núcleo necessita ser realizada considerando algumas possibilidades: a) vincular a unidade de idiomas ao centro ou unidade de ensino onde está alocado o departamento de Letras ou similar; b) vincular o NuLe diretamente à secretaria que trata de mobilidade internacional na IES; c) também, é possível ligar o núcleo a uma Pró-reitoria, como por exemplo a Pró-reitoria de Extensão. Em qualquer das possibilidades de organograma, é imprescindível que a unidade de idiomas tenha orçamento próprio.

Considerando que o referido Núcleo esteja amparado por Resolução de criação e Regimento próprio, torna-se indispensável que seu Projeto Pedagógico esteja alinhado às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), levando em conta os elementos curriculares de dinamização do tripé ensino-pesquisa-extensão. Na Figura 3, encontra-se o fluxo da fase referente aos procedimentos de criação do Nule:

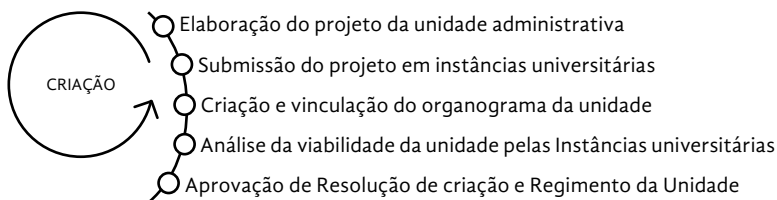


Figura 2. Fluxo de criação do NuLE.

Fonte: elaborada pelas Autoras.

Com o Núcleo criado, é importante que seja constituída a equipe gestora e de apoio. Ela poderá ser designada por meio de portaria, sendo formada por docentes especialistas da área de Linguística Aplicada, por tutores, estagiários e por técnico-administrativos em educação. É importante que as decisões sejam tomadas conforme princípios de gestão compartilhada contando com a participação de docentes, tutores, alunos, técnico-administrativos em educação da IES e representantes da comunidade externa.

No que concerne à Proposta Pedagógica do Núcleo, é importante que os docentes, tutores e estagiários priorizem qualificação pedagógica, domínio de conhecimento da língua ministrada e que tenham boa convivência com os alunos, sempre atentando às necessidades deles quanto aos aspectos culturais, às políticas linguísticas, às metodologias ativas e à avaliação na perspectiva formativa. Ainda, no quesito currículo, podem ser inseridas atividades/temas culturais como artes, cinema, literatura no intuito de desenvolver não apenas a língua estrangeira em si, mas, também, a cultura dos países dos quais se estudam os idiomas.

As opções de línguas estrangeiras podem ser definidas e ofertadas de forma permanente, especialmente os idiomas: Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano, Francês e Português, sendo esta última como língua estrangeira que possui maior procura nas universidades públicas devido a processos de mobilidade acadêmica de estudantes de outros países, seja do global norte quanto do global sul. Eventualmente, podem ser ofertadas línguas como o Russo, Japonês e Mandarim a partir de contratação externa de

profissionais ou por meio de convênios ou acordos de cooperação. Outra oferta eventual seriam as línguas africanas, libras, línguas indígenas, levando em conta as políticas sociais da universidade.

O NuLE, possivelmente, terá um código administrativo, o que lhe permitirá a otimização da gestão administrativa e financeira. O Núcleo também necessita de uma sede física administrativa, equipamentos e mobiliários para secretaria administrativa e para as atividades didático-pedagógicas, em que é necessário que haja disponibilidade de salas de aula equipadas com recursos materiais e tecnológicos.

É fundamental que os materiais didáticos e recursos tecnológicos sejam utilizados como ferramentas de ensino e de aprendizagem que potencializem novas formas de interação com o objeto de estudo linguístico. Como recursos humanos, além da equipe gestora, os alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, poderão integrar a equipe pedagógica como tutores ou estagiários supervisionados pelos coordenadores e docentes de línguas.

Os serviços ofertados, como atividades meio do NuLE, poderão se constituir em cursos, oficinas, tradução de textos ou resumos, produção de artigos em língua estrangeira, realização de testes de suficiência e proficiência, tradução em eventos, elaboração de materiais didáticos e jogos educativos, entre outros.

As ofertas dos cursos podem ser realizadas com base em um diagnóstico de demandas, utilizando-se de questionários *on-line* destinados à comunidade acadêmica e externa no início de cada ano letivo ou de outros meios de construção de dados. Nessa lógica, será possível planejar a oferta de cursos regulares (sequenciais ou intensivos), de modalidades presenciais, semipresenciais ou a distância e em horários pré-estabelecidos conforme as possibilidades do núcleo e da comunidade.

A inserção social, como uma das atividades-fim do NuLE, tem amplo espectro e interfaces com a relação IES e sociedade multicultural na perspectiva da oferta diversificada e fundamentada em uma visão diagnóstica de cursos e vagas, das múltiplas opções de idiomas, do desenvolvimento da cultura multilíngue e de processos de interculturalidade dos estudantes

em respectivos países de origem com outros países. Na Figura 3, ilustra-se o fluxo relacionado às atividades do Núcleo de Línguas Estrangeiras:

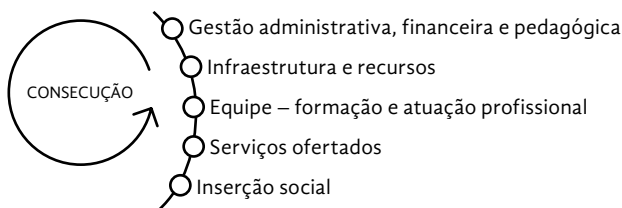


Figura 3. Fluxo de consecução do NuLE.

Fonte: elaborada pelas Autoras.

No que concerne à avaliação das atividades desenvolvidas pelo Núcleo, entende-se que sejam levadas em conta os seus pontos fortes e as suas fragilidades, no sentido de apontar constantemente e processualmente as dificuldades e necessidades, bem como os aspectos a serem fortalecidos. Para tanto, demonstram-se na Figura 4 os principais processos avaliativos necessários ao acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelo NuLE:

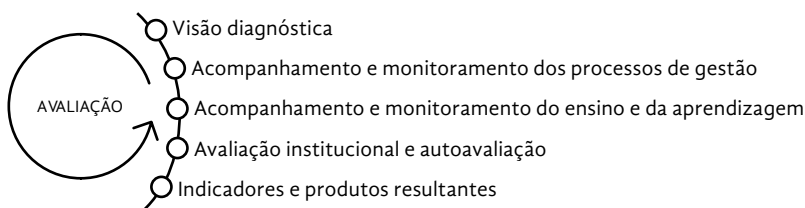


Figura 4. Fluxo avaliativo do NuLE.

Fonte: elaborada pelas Autoras.

O desenvolvimento de processos avaliativos, entre eles, o acompanhamento e o monitoramento dos processos de gestão, dos processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação institucional, a autoavaliação e a produção de indicadores e produtos resultantes das práticas educativas,

requerem que a avaliação tenha uma base investigativa e formativa que subsidie a própria IES, e respectiva equipe gestora, na perspectiva de retroalimentação das práticas, das ofertas, da qualidade dos serviços, entre outros aspectos. Em relação à análise do ensino e da aprendizagem, é considerada importante para os formadores e para os alunos, justamente porque potencializa *feedback* dos aspectos formativos e das prioridades.

À guisa das discussões finais

A língua estrangeira se constitui uma demanda cada vez mais intensa da e na Universidade, bem como da e na sociedade. Nesse sentido, as IES necessitam investir no fortalecimento de uma política linguística, considerando o seu papel social, bem como as exigências da sociedade do conhecimento na perspectiva dos processos de internacionalização da Educação Superior.

Ao analisar outras unidades de ensino de idiomas em algumas universidades públicas, observou-se que, em sua maioria, são institucionalizadas, tendo ampla oferta de vagas e de opções de idiomas. Também, considerando os indicadores de qualidade como potencializadores da organização de uma proposta de um Núcleo voltado para a consolidação de uma política linguística, no âmbito das IES, cabe destacar que se tornou possível delinear uma sugestão de constituição de unidade administrativa, via NuLE, tendo em vista as fases de criação, consecução e avaliação, que estão intimamente interligadas e imbricadas à qualidade da inserção social e internacionalização da IES, na perspectiva da cultura multilíngue.

Assim, defende-se que a política linguística nas universidades é fundamental para dar base aos processos de ensino, pesquisa e extensão, mediatizados pela necessidade de oferta de cursos de língua estrangeira conforme demandas previamente diagnosticadas. É importante estabelecer princípios, diretrizes, estratégias, especialmente focadas na internacionalização, no acesso democrático ao ensino de idiomas e a difusão das produções intelectuais, científicas, artísticas e culturais multilíngues.

Na mesma direção, é importante destacar que o multilinguismo é uma fonte de enriquecimento para indivíduos e sociedades, uma vez que promove o diálogo e o respeito pelas identidades, permite intercâmbios internacionais e facilita o acesso a outros sistemas culturais, científicos, econômicos e acadêmicos. Assim, há a necessidade de constante qualificação docente e discente, por meio de uma política linguística na IES, como um dos aspectos vitais para atender às demandas de internacionalização da Educação Superior e ampliar os processos interculturais em amplo espectro global.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B; BARBOSA, W.J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO (org.). *Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. *Rev. Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 72–101, abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7516> Acesso em 23 ago. 2017.
- BUARQUE, C. Gestão universitária: problemática brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO UNIVERSITÁRIO: PROBLEMÁTICAS E ESTRATÉGIAS, 1., 1990, Natal/RN. *Anais*. Natal, RN: Editora Universitária, 1990.
- FRANCO, M. E. Dal P.; MOROSINI, M. da C. *Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento nacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v.16, n.1, p.233-255, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514>. Acesso em: 25 out. 2017.

FONSECA, A. L. S. Inglês: a língua da internacionalização. *Rev. Interfaces científicas*, Educação, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11827>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GOMEZ, S. R. M. *Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM*. (Dissertação) Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, UFSM, Santa Maria, 2018.

LUNARDI, E. M. *Qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia*. 362p. Tese (Doutorado em Educação), PUCRS, Porto Alegre, 2012.

MOROSINI, M.C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13210-resolucao-cp-1999>. Acesso em: 20 maio 2018.

SOUSA, C. T. S.; SOARES, M. E. Um estudo sobre a política linguística no Brasil. *Revista de Letras*, n. 33, v. 1, 2014 Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496/1389> Acesso em: 20 maio 2018.

EIXO – 3
INTERNACIONALIZAÇÃO, COOPERAÇÃO E MOBILIDADE

FLUXOS DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

EGESLAINE DE NEZ

La importancia [...] de la cooperación internacional yace en la relevancia que tiene el trabajo colaborativo con las distintas organizaciones, a nivel mundial, en proyectos comunes hacia la trascendencia de la educación en otras esferas que tienen impacto social, político y económico. (GÓMEZ e ANZOLA-PARDO, 2015, p.13.)

Introdução

O momento atual está marcado por tendências de ordem econômica, cultural e social que geram desafios e interferem no destino de povos e nações. A globalização, em busca de espaço na sociedade, recorre à Educação e observa nela um meio para atingir seus objetivos. Essas transformações no contexto sócio-histórico e econômico mundial geram conjunturas emergentes, isso significa dizer: “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”. (MOROSINI, 2014, p. 386) Desse modo, representa situações que possuem um *ethos* do desenvolvimento humano e social presentes na globalização. Ainda que exista uma relutância das universidades “[...] de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”. (BAWDEN, 2013, p. 49)

Nessa direção, a internacionalização, longe de ser uma discussão atual, é um dos grandes desafios imputados às políticas públicas que buscam dialogar dentro deste processo. Por ser um termo polissêmico, com significados diferentes, “não envolve apenas a relação entre os países, e sim as relações entre culturas e entre o global e o local”. (DE WIT, 2013, p. 69) Em sendo, dessa forma, um processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos da Educação Superior, a fim de melhorar a qualidade da pesquisa, proporcionando uma contribuição significativa.

A internacionalização se baseia em relações entre instituições e países, sendo “considerada como qualquer esforço sistemático que tenha 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.192), permeadas por diferentes racionalidades.

A relevância para a produção desta investigação pontua-se nas tendências de se internacionalizar, observando as tensões que a globalização vem provocando. Elas servem como ponto de partida para se justificar os desafios apontados que alargam as reflexões sobre a educação superior no Brasil, no que tange especialmente a cooperação.



A cooperação é uma ferramenta das políticas de desenvolvimento das universidades, uma vez que permite sua inserção como *ator/protagonista*.

O aprofundamento e fortalecimento das características das instituições de nível superior são requisitos primordiais para articular processos de cooperação com espaços e atores que acumularam maior experiência nesse campo, dada sua importância no processo de internacionalização.

Este estudo tem como objetivo sugerir fluxos que implementem a cooperação e, consecutivamente a mobilidade acadêmica, buscando propor ações indicativas de como internacionalizar a universidade. O procedimento metodológico utilizado foi um levantamento bibliográfico com

análise crítica. O artigo está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta aspectos teóricos relacionados ao conceito de cooperação internacional; e, a segunda, destaca os fluxos necessários para o desenvolvimento de práticas de cooperação.

Internacionalização e cooperação: apontamentos teóricos

Ao longo das últimas décadas, no mundo contemporâneo, vêm acontecendo transformações de todo tipo de ordem financeira, social ou educacional. Desse modo, ressalta-se a tendência de internacionalização da Educação Superior e seus desdobramentos. Esse tema é pauta de estudos na contemporaneidade, período histórico em que inovações técnicas e científicas têm se tornado essenciais. Na verdade, é inerente ao desenvolvimento da Educação Superior e a sua expansão é inevitável, diante da sociedade globalizada e do conhecimento. (HARGREAVES, 2004; DIDRIKSSON, 2008)

A discussão sobre a internacionalização da educação superior decorre de iniciativas que já vinham de longe, em 2003, a Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior Paris+5, que teve como objetivo discutir a *cooperação internacional* para a melhoria da sua qualidade, administração e financiamento. Neste encontro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontava ações estratégicas no fortalecimento da internacionalização; combinação das racionalidades acadêmica e econômica; importância do contexto global na discussão sobre políticas no nível institucional. (ZAMBERLAN, 2009)

A Unesco ainda alertou as instituições que não deveriam somente reagir diante das forças resultantes da globalização, mas idealizar a cooperação internacional como parte integrante de sua *missão institucional criando mecanismos e estruturas apropriadas para promovê-la*. (NEZ, 2014) A cooperação envolvia os primeiros contextos da internacionalização.

A tendência que o Brasil seguiu estava fundamentada na perspectiva de cooperar com as demais nações, isso se iniciou timidamente, em resposta às prioridades governamentais. Concretizou-se, ao longo dos

anos, em ações que aproximaram o governo e as instituições de educação superior, objetivando ampliar as condições que favoreceriam a *expertise* para o desenvolvimento do país. (LIMA e CONTEL, 2011)

Vale ressaltar que, para o conceito de internacionalização, há uma variedade de interpretações, sendo objeto de diferentes definições. Observa-se que é algo discutido há um tempo considerável e algumas formulações tendem a privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros.



O conceito oscila entre uma visão minimalista, instrumental e estática, na busca de financiamento externo; e uma visão complexa, orientada por políticas que permeiam a cultura, o currículo, o ensino e a pesquisa. (MOROSINI, 2006)

Enquanto algumas destacam aspectos internos às instituições, outras priorizam o ambiente e a influência que é capaz de exercer sobre a organização das atividades acadêmicas. (KNIGHT, 2005) Atualmente, tem evoluído da mobilidade de pessoas para a circulação de programas e abertura de *campi* (*branch-campus*). Dessa forma, enquanto para alguns é fruto da reestruturação das universidades na exploração de alternativas de financiamento (ampliação do mercado e comercialização de serviços); para outros, decorre do incremento tecnológico e do uso intensivo do conhecimento, além da combinação da matriz curricular para a convergência de sistemas. (MOROSINI, 2006)

Didriksson (2008) esclarece que, a partir da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, proposta na Conferência Mundial pela Unesco, em 1998, a internacionalização “[...] deberá procurar impulsar el uso y manejo creativo de las nuevas tecnologías, acrecentar la responsabilidad del Estado en el financiamiento público y poner en marcha nuevos mecanismos de *cooperación* internacional” (p. 404 – grifo meu). Essa abordagem favorece a socialização do conhecimento e a cooperação além das fronteiras norte-norte.

A discussão acerca da cooperação é complexa, devido à multiplicidade de formas, interesses e justificativas. Todavia, essa discussão teórica-histórica

não esgota os contextos emergentes, no que toca principalmente a internacionalização que vem se expandindo de formas e maneiras diversificadas.

Fluxos para a cooperação internacional

Entre os eixos da internacionalização, encontra-se a cooperação compreendida como um instrumento de reciprocidade que se apoia na busca de:

[...] la complementariedad de las capacidades recíprocas para facilitar la realización de actividades conjuntas y la asociación con 'pares' para un beneficio mutuo que favorezca procesos de desarrollo mediante la transferencia de recursos técnicos y financiero (GUTIÉRREZ e QUEVEDO, 2015, p. 17 – grifo do autor).



A cooperação é um instrumento eficaz nas estratégias de internacionalização, que devem ser inscritas nos planos de desenvolvimento institucional (PDI). (SEBASTIAN, 2005)

Acontece em níveis e direções que se materializam como ferramentas para as práticas que levem a sua execução. Neste sentido, pensar um guia para a gestão da cooperação em nível institucional é imprescindível e tem sua relevância, visto que incentiva ao trabalho colaborativo. Para isso, sinalizam-se as etapas, os participantes dos processos,

[...] las herramientas que deben ser consideradas, vistas desde la realidad de cada institución; los diferentes tipos de proyectos susceptibles a ser realizados; los medios para que tales proyectos sean sostenibles en el tiempo y los métodos de evaluación de sus resultados. (GUTIÉRREZ e QUEVEDO, 2015, p. 17)

A Figura 1 representa os níveis, direções e formas da cooperação internacional.

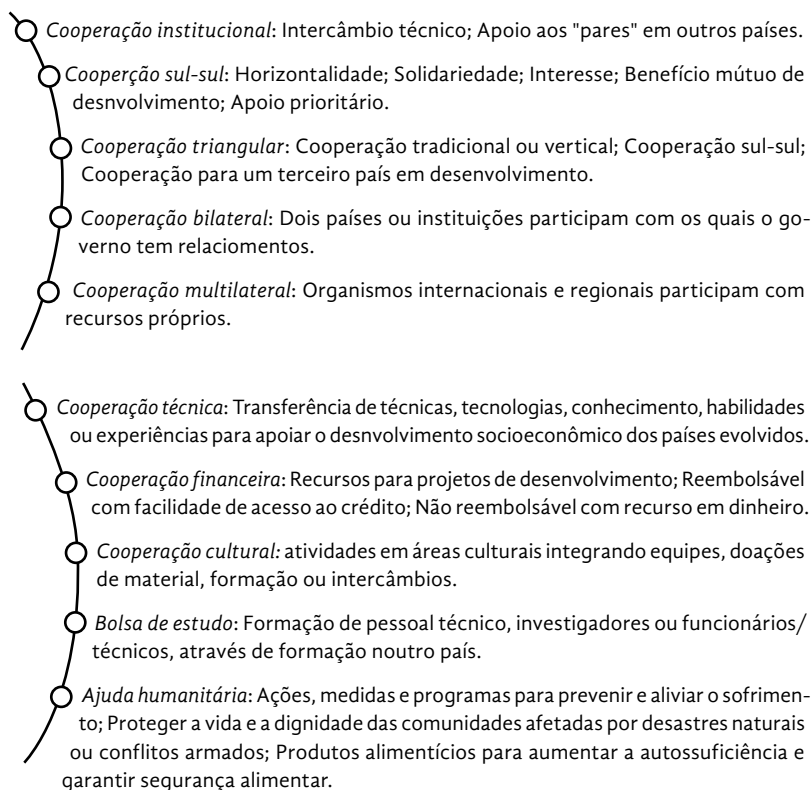


Figura 1. Níveis, direções e formas da cooperação internacional.

Fonte: elaborada pela autora, adaptada de Gutiérrez e Quevedo (2015).

No que tange especificamente aos tipos de cooperação, na direção sul-sul destaca-se o Mercosul Educacional, caracterizado como um espaço de coordenação de políticas educacionais que reúne países associados desde 1991. Entre eles, participam: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela.



Sua missão é formar um espaço educacional, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional.

Tem como finalidade alcançar uma educação de qualidade, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, para um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural. Ressalta-se que sua visão é compor um espaço regional que garanta uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pela interculturalidade e diversidade, que contribuam para a democratização dos sistemas educacionais, oferecendo condições para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2019)

Ainda no sul-sul, o Brasil instituiu um Programa de Cooperação Científica Estratégica com o Sul Global/COOPBRASS, que fomenta o intercâmbio e a mobilidade entre universidades e institutos de pesquisa, sediadas em países com o qual mantenha acordo na área de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia (CAPES, 2019).



Entre seus objetivos, destacam-se: expandir o conhecimento por meio da colaboração com o sul global; estimular a formação de redes de pesquisa sustentáveis e apoiar as já existentes; estabelecendo parcerias institucionais em todas as áreas do conhecimento.

Outros casos práticos de cooperação é a Rede Global Universitária de Inovação (GUNI), criada em 1999, e apoiada pela UNESCO e pela Associação Catalã de Universidades Públicas (ACUP), que possui escritórios regionais na Ásia e no Pacífico, na América Latina e no Caribe, na África Subsaariana, nos Estados Árabes e na Europa. Teve como princípio basilar dar continuidade e facilitar a implementação das principais decisões da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998.



Suas atividades se desenvolvem por meio de: seminários, workshops e conferências; projetos internacionais; escola internacional de verão; redes globais e regionais. (GUNI, 2019)

Ainda relacionado à Figura 1, que trata dos níveis e formas da cooperação internacional, no norte-norte, destaca-se o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) que é uma associação privada fundada pela Universidade do Porto e pela Universidade de Aveiro e aberta a outras instituições parceiras.



Centrando suas atividades na área das políticas do ensino superior, o CIPES busca se tornar um centro de referência em Portugal e no mundo. Atualmente é um importante espaço dedicado às discussões dessa temática.

Desde seu processo de criação, considerou a internacionalização como uma das suas atividades chave. Participa de vários projetos nacionais e internacionais e possui cerca de 25 investigadores. Está organizado em torno de três linhas de investigação: políticas ao nível do sistema de ensino superior; análise institucional e organizacional; e, recursos humanos e capital. (CIPES, 2019)

No indicativo da relação com a China, o Instituto Confúcio é uma instituição sem fins lucrativos dedicada ao ensino da língua e da cultura chinesas. Foi fundado em 2004 pela Universidade de Comunicação da China (UCC), com o suporte pedagógico, cultural e financeiro da sede matriz, localizada em Pequim (China).



O Instituto opera em cooperação com universidades em todo o mundo, e o financiamento é compartilhado entre a Hanban e as instituições de acolhimento.

Inúmeras vezes foi equiparado com organizações de promoção linguística e cultural, como o Instituto Camões, o British Council, a Alliance Française, a Società Dante Alighieri, o Instituto Cervantes e o Goethe-Institut. (INSTITUTO, 2019) No Brasil, estão instalados nas cinco regiões do país: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

Ao longo dos anos vem realizando uma série de atividades, entre as quais se destacam: curso de língua chinesa, exames de proficiência (HSK e HSKK), cursos e atividades culturais, Summer Camp, bolsas de estudos e competição internacional da língua chinesa Chinese Bridge. (INSTITUTO, 2019) Uma das formas de promoção da cooperação é o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) do Governo Federal que tem como objetivos entre outros propósitos: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes. (BRASIL, 2019)



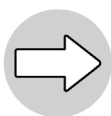
Suas ações prevêem: missões de trabalho e bolsas no exterior; professor visitante júnior, professor visitante sênior, *summer/winter schools*, bolsas no país: jovem talento, pós-doutorado, entre outras possibilidades.

O PrInt foi lançado em 2017, recebeu propostas de cento e oito universidades e institutos de pesquisa. A meta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) era atender até quarenta instituições, mas apenas vinte e cinco foram selecionadas na primeira etapa. Ao final do processo, trinta e seis propostas foram contempladas e estão em andamento. (BRASIL, 2019)

A PUCRS foi uma das instituições selecionadas por meio do Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, com o projeto intitulado: Aspectos macro e microeconômicos associados ao desenvolvimento econômico, social, humano e ambiental. Aborda os seguintes temas prioritários: 1. Saúde no desenvolvimento humano; 2. Mundo em movimento: indivíduos e sociedade; 3. Tecnologia e biodiversidade: sustentabilidade, energia e meio ambiente. Essas linhas de investigação estão articuladas em quatorze projetos de pesquisa em cooperação internacional. (PUCRS PrInt, 2019)

Existem ainda vários projetos para a cooperação internacional desenvolvidas pela PUCRS, em destaque a Universidade de Groningen (Holanda), na área da Medicina, em especial, no campo da Gerontologia; além disso, há bolsas anuais para curso de verão na Alemanha com ajuda de custo. Uma das parcerias consolidadas é com a University of Oxford e Newcastle University, no âmbito do Museu; por fim, há um destaque nas parcerias estratégicas com a Universidade de Bonn (Alemanha), no Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA).

Enquanto desdobramentos dos tipos e áreas de cooperação buscou-se refletir sobre sua operacionalização, valendo-se da reflexão de como implementá-los para colocá-los em ação. Para isso, é preciso cooperar nos seguintes aspectos: projetos; doações; bolsas; intercâmbio; estágios; cursos, entre inúmeras outras formas.



Os encaminhamentos organizados a partir de quatro eixos para fomento e ampliação da cooperação internacional seguem no Quadro 1:

AÇÃO	FLUXOS DE ESTRATÉGIAS
Ações políticas institucionais	1. Levantar demandas situacionais das áreas do conhecimento; 2. Identificar metas a curto, médio e longo prazo; 3. Apoiar a política de cooperação com universidades; 4. Implementar plano institucional de internacionalização construído por institutos/faculdades, departamentos/centros; 5. Incentivar mudanças no papel da gestão de uma instituição internacionalizada. ↓ RESULTADO: gerar cultura globalizada e interiorizada baseada na filosofia/plano da instituição.
Ações conceituais	1. Compreender o conceito de internacionalização que deve refletir a missão da instituição; 2. Debater o tema, focando sua importância e os modelos já existentes e planos futuros de cooperação internacional; 3. Discutir e analisar o processo de interiorização a partir da internacionalização; 4. Construir com os grupos, centros e núcleos de pesquisa e de extensão uma descrição com características e interesses de todas as áreas do conhecimento. ↓ RESULTADO: articular o ensino, a pesquisa e a extensão ao modelo globalizado e interiorizado da universidade.
Ações operacionais	1. Formalizar os processos de criação dos espaços que congreguem formas de internacionalizar, tais como: secretarias de apoio jurídico, comunicação, imagem e organização acadêmica; 2. Gerenciar uma equipe de gestores responsáveis pela cooperação internacional, controlando rotinas e processos; 3. Realizar acordos e convenções regionais, nacionais e internacionais que facilitem e promovam a cooperação e mobilidade acadêmica; 4. Promover o processo de negociação, formalização e concretização de acordos de cooperação internacional com instituições estrangeiras; 3. Proporcionar qualificação e participação em redes científicas com incentivos financeiros institucionais; 5. Atrair parcerias de estudantes e pesquisadores para o protagonismo internacional e interiorizado; 6. Promover a troca de boas práticas em feiras, congressos, eventos, publicações e demais atividades afins. ↓ RESULTADO: viabilizar a execução dos fluxos necessários à cooperação internacional.

AÇÃO	FLUXOS DE ESTRATÉGIAS
Ações científicas	1. Estimular a produção acadêmica e científica, por meio de projetos de pesquisa integrados ou em coautoria; 2. Disseminar produtos de pesquisa que possibilitem visibilidade em associações internacionais; 3. Promover o multilinguismo e o multiculturalismo dentro da comunidade acadêmica para o trabalho coletivo; 4. Determinar o impacto que cada grupo, centros e núcleos terão no desenvolvimento dos projetos internacionalizados e interiorizados; 5. Mobilizar grupos e redes que funcionariam como catalisadores do processo de cooperação; 6. Incentivar alianças estratégicas, parcerias, associações e redes de investigação internacionais. ↓ <i>RESULTADO:</i> incentivar ações mediadoras dos processos e fluxos de cooperação internacional.

Quadro 1. Eixos de ações, fluxos e resultados.

Fonte: elaborado pela autora, baseada em SUCTI (2019) e Maillard (2019).

Nessa direção, a organização de alianças para a cooperação está diretamente relacionada com os objetivos propostos nos fluxos institucionais, quer seja em ações políticas institucionais, conceituais, de operacionalização dos processos ou científicas. Vale destacar que, para uma política de cooperação internacional se concretizar, é preciso esforço coletivo individual e coletivo.

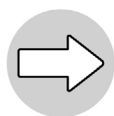
Entre os quais se destacam: intercâmbio; redes de cooperação internacionais (com objetivos claramente definidos e articulados ao PDI); projetos de investigação colaborativa (com alcance global, sem deixar de ser local); recursos de fontes variadas de financiamento; participação em reuniões locais, regionais, nacionais e internacionais; convênios e acordos de colaboração científicos; títulos acadêmicos; criação de centros de excelência de reconhecimento mundiais; formação de quadros altamente capacitados (técnicos, alunos e docentes); socialização e difusão das informações que oportunizam inserção internacional.

Considerações Finais

Nesta conjuntura sócio-histórica geradora de contextos emergentes, a internacionalização é um processo que integra diferentes atividades para a mobilidade acadêmica, colaboração em pesquisa, projetos internacionais, abordagens curriculares entre inúmeras possibilidades. Segundo a Unesco, o processo de internacionalização das universidades insere-se dentro do cenário mundial de globalização, com implicações econômicas, sociais, políticas e culturais para a educação superior, de tal forma que os dois conceitos se complementam.

A dinâmica imposta pela globalização levou as universidades a definirem novas políticas e estratégias para posicionamento frente a atuais demandas da sociedade e do mercado em geral. Nessa direção, as instituições de educação superior devem potencializar políticas, diretrizes, prospecção e monitoramento de atividades e melhores práticas de cooperação internacional.

Em algumas universidades não há uma política clara de internacionalização e ela, na verdade, ocorre por meio de iniciativas individuais de programas de pós-graduação, tendo como foco a mobilidade acadêmica e acordos de cooperação técnico-científicos, que algumas vezes não são institucionalizados. Todavia, as parcerias pontuais e sazonais podem ser ampliadas para toda a universidade, solidificando a internacionalização e construindo fluxos de operacionalização da cooperação.



Assim, há um encaminhamento no sentido de se constituir um centro institucional de cooperação, que seja preparado para a coordenação e aprimoramento de processos para ampliar oportunidades.

Isso sinaliza que a cooperação internacional exige o comprometimento da administração, dos docentes, dos funcionários e estudantes. Portanto, todos devem atuar com força propulsora e integradora, que gere resultados e incidam a curto, médio e longo prazo sobre as atividades

de ensino, pesquisa e extensão que se articulem aos planos e projetos institucionalizados com vistas a cooperação.

Levando em consideração a finalidade deste estudo que foi sugerir fluxos e detalhar processos que implementem a cooperação e, consecutivamente a mobilidade acadêmica, vislumbrou-se a proposição de ações indicativas de como internacionalizar a universidade. Neste sentido, as áreas de cooperação para a melhoria da internacionalização das universidades são amplas e variadas, cabe a cada instituição definir quais são os seus objetivos e definir o atendimento a melhor situação e/ou demanda.

REFERÊNCIAS

BAWDEN, R. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. GUNI. *Educação superior em um tempo de transformação*: novas dinâmicas para a responsabilidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

BRASIL. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CAPES. Programa de Cooperação Científica Estratégica com o Sul Global/ COOPBRASS, Disponível em: <http://capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/pve/programa-de-cooperacao-brasil-sul-sul-coopbrass>. Acesso em: 13 jul. 2019.

CIPES. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.cipes.pt/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future Hans. In: GACEL-ÁVILA, Jocelyne. *Internacionalización de la educación superior*. 2017. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196472.html>. Acesso em: 4 jun. 2019.

DIDRIKSSON, A. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. TUNNERMANN B, C. *La educación superior en América Latina y el Caribe*: diez años después de la Conferencia Mundial. Colômbia: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=5&tableid=10&lang=es. Acesso em: 12 ago. 2011.

GÓMEZ, P. A. M.; ANZOLA-PARDO, G. *Editorial. Guías para la internacionalización de la educación superior: cooperación internacional*. Bogotá: Ministério da Educação, 2015.

GUNI. Disponível em: <https://www.guni.com.br/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

GUTIÉRREZ, S. L. S.; QUEVEDO, J. C. M. *Guías para la internacionalización de la educación superior: cooperación internacional*. Bogotá: Ministério da Educação, 2015.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto: Porto, 2004.

INSTITUTO Confucio na UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/confucio/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

MAILLARD, N. *O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Disponível em: <http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba, n. 28, 2006.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campina, v. 19, n. 2, jul. 2014.

NEZ, E. *Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

PUCRS Print. Disponível em: <http://www.pucrs.br/print/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SEBASTIÁN, J. La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*. v. 5, n. 26, mayo-jun. 2005.

SYSTEMIC. *University change towards internationalization (sucti)*. Disponível em: <http://www.suctiproject.com>. Acesso em: 13 jul. 2019.

STALLIVIERI, L. *A Cooperação Internacional na Universidade de Caxias do Sul*. Palestra proferida no III Encontro Nacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Caxias do Sul, 2001.

ZAMBERLAN, J. *Et all. Estudantes internacionais: no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Solidus, 2009.

MOBILIDADE ACADÊMICA E *ENGAGEMENT* ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

Introdução

Internacionalização da educação, mobilidade acadêmica e *engagement* estudantil são debates cada vez mais presentes no campo da educação, especialmente, em relação aos estudos sobre Educação Superior. Essas discussões vêm surgindo no âmbito dos espaços acadêmicos como resultado de sua presença no cenário educativo internacional, uma vez que seu interesse emerge diretamente da ampliação da internacionalização das políticas públicas. Embora a determinação nacional de políticas públicas não seja uma garantia de resultados satisfatórios, o que parece estar ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros externos para se pensar as questões internas aos países. (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015)

Considerando esse estabelecimento global de diretrizes educacionais, no Brasil, ações voltadas à internacionalização já passaram a ser critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para avaliação de cursos de graduação e pós-graduação. Especificamente, quanto à pós-graduação, nível de ensino discutido nesse texto, em 2017, foi elaborado um relatório, intitulado *A Internacionalização na Universidade*

Brasileira, a partir da análise das respostas de 312¹ Instituições de Educação Superior (IES) do país quanto a dois aspectos: (a) situação atual de internacionalização da Instituição e (b) projeto de internacionalização.

As conclusões do relatório indicam que “o processo de internacionalização nas instituições brasileiras não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torná-lo mais eficiente” (CAPES, 2017, p.4). Essas adaptações, as quais, segundo Ramos (2018, p.20), dificultam o desenvolvimento de processos de cooperação mais significativos, seriam “a ausência de uma estratégia nacional, a falta de sistemas administrativos eficientes e eficazes, de políticas institucionais e de gestão profissional na maioria das instituições de ensino superior brasileiras”.

Além disso, como afirma Sguissardi (2006), é possível que haja uma visão mais positiva da pós-graduação do que da graduação e do Ensino Fundamental, pois ainda é pequeno volume de análises críticas desse nível de formação diante da literatura existente sobre os demais níveis de educação. Nessa perspectiva, embora, como dito, internacionalização da educação seja um dos indicadores da avaliação de cursos da CAPES, “é incomparavelmente maior a literatura nacional sobre avaliação da graduação do que sobre a da pós-graduação, embora esta se tenha implantado de forma oficial e sistemática cerca de duas décadas antes que aquela e uma década após a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, pelo Parecer 977/65”. (SGUISSARDI, 2006, p.50) Também nesse sentido que se justifica o presente estudo.

Apesar de insuficiente, a produção acadêmica sobre internacionalização da Educação Superior, mais ainda sobre esse assunto na pós-graduação, sabemos que são inúmeras e diversificadas as abordagens dessa temática nesses estudos, tais como debates sobre mercantilização da educação através de *rankings*, creditações, avaliações externas, cooperações internacionais para convênios interinstitucionais. Sendo assim, podemos afirmar que nessas publicações esse termo se refere “não apenas [à] mobilidade de discentes e docentes, mas também [à] troca de ideias, [à]

¹ O questionário foi enviado para 430 Instituições de Educação Superior (IES), sendo respondido, segundo dados da CAPES, por 74,4% delas.

integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão”. No entanto, o recorte desse artigo será exatamente a temática da mobilidade acadêmica, uma vez que “mobilidade para o exterior é a forma principal de internacionalização da ciência brasileira”. (RAMOS, 2018, p. 11)



Mobilidade acadêmica que, nesse texto, será compreendida como “movimentos [que] visam ambientes de alta intensidade de conhecimento, que favoreçam a atualização e incorporação de saberes, que estimulem a produtividade, a troca de ideias, as parcerias científicas e, também, que viabilizem a abertura de novas perspectivas de aproximação científica do estrangeiro”. (LOMBAS, 2017, p. 310)

Diante disso, o texto a seguir apresenta um breve panorama das experiências de mobilidade estudantil no Brasil, mais especificamente em relação aos programas de pós-graduação. O objetivo dessa discussão, além de compartilhar experiências positivas de acolhimento vivenciadas ao conhecer um novo país e ao ingressar em um novo programa de pós-graduação, é também apresentar estratégias de mobilidade acadêmica que poderão servir de referencial para universidades que possam estar interessadas em implantar ou expandir planos de internacionalização, especialmente no que diz respeito ao *engagement* estudantil.

Internacionalização e mobilidade acadêmica na pós-graduação

A mobilidade acadêmica é um dos indicadores de internacionalização² de cursos de pós-graduação, o que faz com que se constitua em uma das exi-

² “A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades”. (CAPES, 2017, p. 4)

gências de programas que almejem ser reconhecidos como programas de excelência acadêmica. A CAPES é a instituição responsável pela avaliação da qualidade da pós-graduação no Brasil³, sendo que “uma das dimensões avaliadas nesses processos, que diferencia os programas de pós-graduação excelentes (PPGEs⁴, com conceitos seis e sete) dos muito bons (conceito cinco), é precisamente o seu desempenho e perfil de nível internacional”. (RAMOS, 2018, p. 11) Os demais indicadores de internacionalização estabelecidos pelo sistema de avaliação da CAPES são descritos no Quadro 1.

Nº de Prof. visitantes e Pós-doutores estrangeiros
% Prof. do quadro permanente que são estrangeiros
Nº de projetos de cooperação internacional
Nº de artigos publicados em revistas com JCR
Nº de artigos publicados com coautoria estrangeira
% aulas ministradas em outro idioma
% alunos estrangeiros matriculados regularmente na IES
% alunos estrangeiros regulares na pós-graduação
% alunos estrangeiros temporários na pós-graduação
Nº de alunos que obtiveram dupla titulação/cotutela com uma instituição estrangeira

³ A qualidade dos Programas de Pós-graduação no Brasil é avaliada, tal como veremos no quadro a seguir, predominantemente por seus aspectos quantitativos, o que vem mercantilizando a pesquisa no país. Ciente dessas críticas, a CAPES, nesse momento, sugere que seja feita a inserção de processos qualitativos de autoavaliação nos próprios PPG, tal como já é feito na graduação. Nesse sentido, vem publicando relatórios nos quais afirma que “a avaliação [...] é essencialmente um processo e não só um produto. Assim, a autoavaliação, desenvolvida de forma sistemática e contínua, é a abordagem a ser enfatizada, pois assegura proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada”. Justificam essa modificação na avaliação da pós-graduação registrando que “a experiência internacional mostra que a autoavaliação dos programas de pós-graduação tem resultado na melhoria dos próprios programas”. (CAPES, 2019b)

⁴ Os PPGEs são menos de 12% de todos os programas de pós-graduação avaliados no país (RAMOS, 2018).

Nº de alunos de pós-graduação em disciplinas lecionadas em idiomas estrangeiros
Nº de alunos de pós-graduação que possuam fluência em língua estrangeira
Nº de alunos brasileiros em doutorado sanduíche
% corpo técnico com fluência em outros idiomas

Quadro 1. Indicadores de Internacionalização de Cursos de Pós-graduação⁵.

Fonte: Capes (2017).

Como podemos observar nesse quadro, dentre os 14 indicadores avaliados, exatamente metade (7) se referem à mobilidade acadêmica de docentes, pesquisadores e estudantes. Esses deslocamentos se referem “tanto a estadas nos países de destino relativamente curtas, para visitas acadêmicas, participação em eventos científicos, etc. como estadas de longo termo, relacionadas aos estudos superiores e ao treinamento em pesquisa, entre outros”. (LOMBAS, 2017, p.310) “Conceitualmente, podemos dividi-la em dois tipos: a passiva, onde ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é inverso”.⁶ (CAPES, 2017, p.4)

Apesar de, nas últimas décadas, ter havido um avanço significativo na concessão de bolsas de estudos no exterior, ainda é pequeno o número de bolsas concedidas em relação à demanda apresentada pelos programas de pós-graduação. E, quando elas são concedidas, vemos uma grande tendência à concessão de bolsas solicitadas por estudantes da Região Sul e Sudeste do país, tal como pode ser observado na Figura 1.

⁵ Nos próximos meses, será discutida a proposta de uma nova ficha de avaliação de Programas de Pós-graduação. Dentre os três itens sugeridos pela CAPES (Programa, Formação, Impacto na sociedade), a Internacionalização e a Visibilidade do Programa aparecem como possibilidade de indicadores a serem avaliados no item Impacto na sociedade. (CAPES, 2019a)

⁶ Outra denominação possível em relação ao conceito de mobilidade “abrange a mobilidade *in*, ou receptiva de pessoas do exterior, e a mobilidade *out*, ou de envio de pessoas para o exterior. Ela pode acontecer para os docentes, técnicos-administrativos e discentes” (BRASIL, 2017, p.14).

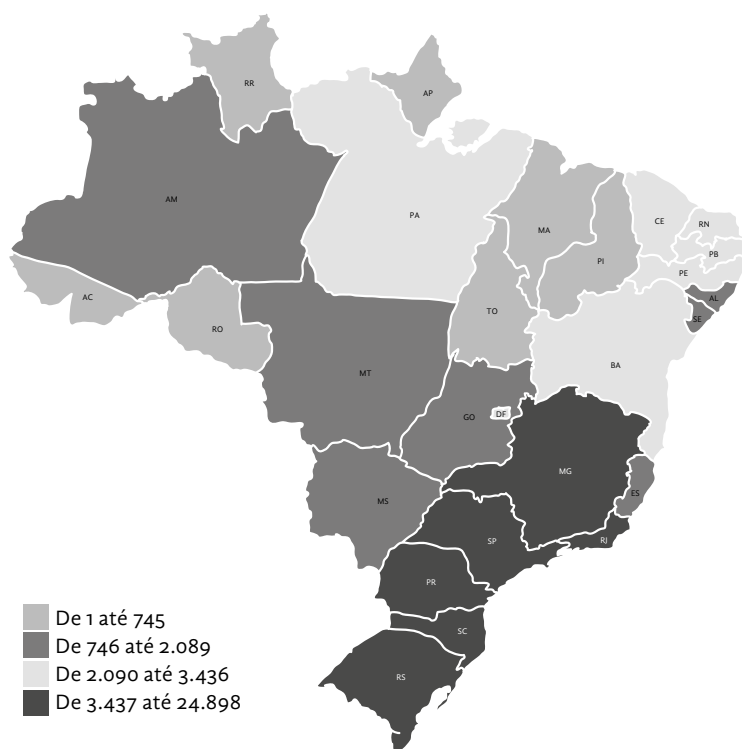


Figura 1. Concessões de bolsas de pós-graduação por região em 2018.

Fonte: Geocapes⁷ (2019).⁸

Em pesquisa realizada por Castro e Neto (2012), concluiu-se que as regiões do mundo que mais recebem estudantes em processo de mobilidade são aquelas onde os países são mais desenvolvidos e melhor inseridos na nova divisão mundial do trabalho. Isso significa que “os países mais desenvolvidos assumem a hegemonia na recepção de estudantes e, por isso, auferem mais vantagens educacionais, culturais e econômicas do que aqueles em fase de desenvolvimento” (CASTRO; NETO, 2012, p.71), tal como mostra a Figura 2.

⁷ Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes.

⁸ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 12 jul. 2019.

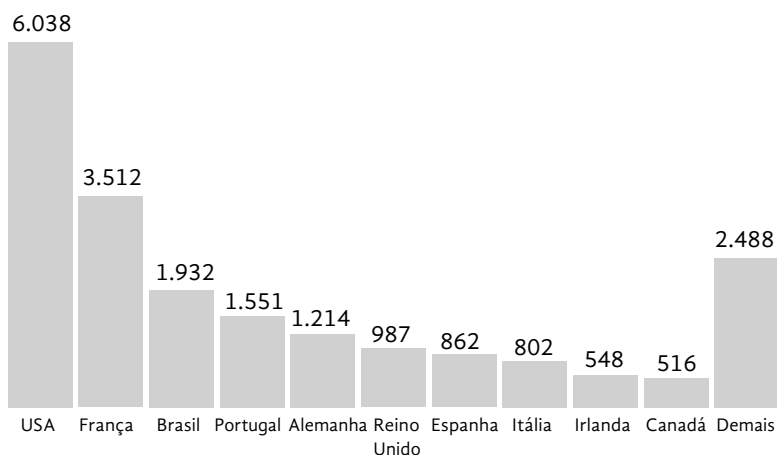


Figura 2. Principais destinos internacionais dos bolsistas CAPES em 2º semestre 2016-2017.

Fonte: Capes (2018).

Sendo assim, como mostra a Figura 2, as regiões que mais receberam estudantes em mobilidade saídos do Brasil, entre os anos de 2016 e 2017, foram a América do Norte e a Europa Ocidental. No Brasil, os cinco destinos mais procurados, no mesmo período, foram, respectivamente, Estados Unidos, França, Brasil, Portugal e Alemanha.

O Brasil é o país da América Latina que mais envia estudantes para mobilidade acadêmica internacional. No entanto, em pesquisa realizada por Ramos (2018), a maioria das experiências de mobilidade acadêmica na pós-graduação brasileira está direcionada não para doutorados plenos, mas para períodos de doutorado-sanduiche⁹ em universidades estrangeiras, ou seja, nas universidades brasileiras destaca-se a mobilidade passiva e apenas por curtos espaços de tempo, como podemos observar na Figura 3.

⁹ Segundo Relatório de Internacionalização das Universidades Brasileiras, publicado pela CAPES em 2017, “quando se trata da modalidade de fomento ideal para internacionalização, o maior número de bolsas individuais implementadas foi de doutorado sanduiche no exterior. Porém, quando questionados qual seria a modalidade ideal de fomento em um futuro programa, o pós-doutorado para docentes aparece como prioridade, indicando uma mudança de estratégia por parte das IES”.

PROGRAMAS	EXTERIOR	BRASIL	TOTAL
Programa Ciência Sem Fronteiras (editais específicos)	6857	995	7.852
PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior	4851	0	4851
DPE - Programa de Doutorado Pleno no Exterior	2.059	0	2.059
ES - Programa de Estágio Sênior no Exterior	491	0	491
PPDE - Programa de Pós-Doutorado no Exterior	422	0	422
Marca - Mobilidade Discente - Mercosul	183	180	363
Programas Estratégicos	188	0	188
Capacitação para Professores - Sete/CAPES/Nova	74	0	74
Programa Bolsa para Pesquisa - CAPES/Humoboldt	64	0	64
Doutorado Pleno no Exterior CAPES/Laspau	61	0	61
Doutorado CAPES/DAAD/CNPq	51	0	51
Doutorado Pleno em Cambridge - CAPES/COT (Cambridge Overseas Trust)	29	0	29
PVE - Programa Professor Visitante do Exterior	0	28	28
Estágio de Doutorado nas Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e Artes no EUA - CAPES/Fulbright	26	0	26
Passagens - CAPES/DAAD/CNPq	23	0	23

Figura 3. Concessões de bolsas CAPES por modalidade entre jun./2016 e dez./2017.
Fonte: Capes (2018).

Nessa mesma perspectiva, em outra pesquisa¹⁰, mais diretamente relacionada a programas de pós-graduação de excelência acadêmica, realizada com 66 pós-graduações que receberam notas 6 e 7, os resultados também apontaram que

Entre os PPGs brasileiros de excelência, identificou-se a prevalência de uma concepção de internacionalização orientada a atividades: a mobilidade acadêmica para o exterior é vista como o principal mecanismo de acesso à experiência internacional, à formação de redes e ao estabelecimento de colaborações internacionais em pesquisa. Embora incipiente, iniciativas para atrair pesquisadores estrangeiros e outros esforços de internacionalização em casa estão ganhando força. A presença de docentes formados no exterior, capazes de mobilizar suas redes externas para estabelecer intercâmbios e parcerias científicas é considerada condição chave para a internacionalização da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. (RAMOS, 2018, p. 1)

Diante disso, se, por um lado, avançamos significativamente, também impulsionados por políticas públicas de fomento a intercâmbios internacionais, em relação à mobilidade passiva, por outro, a internacionalização da IES brasileira é incipiente quando se trata de parâmetros internos do campus (CAPES, 2017) e de mobilidade ativa.¹¹ Nesse sentido, diferentemente do debate sobre mobilidade que já vem ganhando fôlego nos

¹⁰ Questionário contendo “catorze perguntas divididas em quatro seções: (a) identificação do programa; (b) concepção e justificativas para a internacionalização; (c) estratégias, iniciativas e parceiros para a internacionalização; e (d) fatores que facilitam e inibem a implementação de estratégias e ações de internacionalização” (RAMOS, 2018, p. 8).

¹¹ Duas iniciativas brasileiras merecem destaque nesse cenário: a criação da Unila e da Unilab. A Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), criada em 2010, situa-se nessas iniciativas para incentivar a captação de estudantes estrangeiros, uma vez que ela está localizada em região de fronteira entre três países da América Latina e, dentre outras iniciativas, é uma universidade bilíngue, o que favorece a integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica. Já a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) pretende formar pessoas para contribuir com a integração do Brasil com países da África em especial com os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

últimos tempos, discussões sobre estratégias de atração de estudantes e de pesquisadores estrangeiros, de *internationalisation at home* (MOROSINI, 2018; MOROSINI, BARANZELI, 2018), de flexibilização do currículo e de internacionalização do currículo, de investimento em infraestrutura voltada à internacionalização recém estão ganhando força no campo acadêmico.

A mobilidade não envolve, somente, o deslocamento de pessoas. O conceito é muito mais amplo, pois é uma interação social que envolve culturas, meios, estruturas e significados. Receber uma bolsa de estudos para viver uma experiência acadêmica no exterior é uma das maiores oportunidades que um estudante-pesquisador pode ter na sua trajetória acadêmica.

Além de poder conviver com pessoas de outros países, estabelecer diálogos próximos com renomados pesquisadores e estudiosos da sua área de pesquisa, é possível ter contato com novos autores, novas perspectivas teóricas, novos olhares sobre o próprio objeto de estudo. Conhecer um país diferente, um povo diferente, uma culinária diferente, paisagens e culturas diferentes, uma língua diferente, um outro modo de se relacionar com as pessoas, uma outra didática proporcionada nas aulas, um outro modo de pensar a sua pesquisa são experiências que alargam horizontes, que possibilitam conhecer o mundo para além do que até então é conhecido.

Ter a oportunidade de vivenciar, por exemplo, um doutorado-sanduíche no exterior é um diferencial para o avanço de uma tese de doutorado, que, certamente, poderá ter muito mais qualidade a partir de tudo o que se aprende nesse período de intercâmbio. A própria CAPES entende o impacto que uma bolsa de estudos para uma experiência de mobilidade acadêmica no exterior pode ter no sujeito beneficiado ao afirmar que

A mobilidade é de extrema importância [...], pois permite a preparação de estudantes que se tornarão profissionais com visões globalizadas; igualmente é importante pelos conhecimentos que o estudante, professor ou pesquisador aporta mediante seu retorno à instituição, ao seu grupo de pesquisa e laboratório, capaz de impactar muitos outros que não tiveram a oportunidade de sair do país. (CAPES, 2017, p.31)

Muitas dessas ações estão voltadas ao acolhimento, à integração, à orientação e ao acompanhamento dos estudantes que chegam e que saem da universidade em mobilidade acadêmica. Nesse sentido, essas experiências, especificamente na pós-graduação, “favorecem o contato com formas diversas de produção do conhecimento, além de propiciarem a familiaridade com outros aspectos relacionados à prática de pesquisa”. (LOMBAS, 2017) Nessa perspectiva, o *engagement* acadêmico também surge como importante variável de envolvimento do estudante com a instituição receptora.

***Engagement* estudantil como estratégia de mobilidade internacional acadêmica**

A Capes, atualmente, está buscando desenvolver e implementar um plano estratégico nacional de internacionalização das universidades brasileiras. Para tal, as IES terão autonomia para definir suas estratégias e competências em termos de áreas de pesquisa prioritárias. Nesse sentido, ela prevê que a elaboração dessas propostas de internacionalização das universidades brasileiras, em primeiro lugar, considere quem serão seus parceiros internacionais, para, então, analisarem, com objetivos claros, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos para medir seu progresso, os seguintes aspectos apresentados no Quadro 2.



Elaboração de um documento técnico com a proposição das diretrizes, mecanismos e procedimentos para o desenvolvimento das ações de internacionalização
Construção de infraestrutura para internacionalização
Utilização de idiomas estrangeiros nas aulas e nas publicações
Criação de escritório de relações internacionais
Elaboração de projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros
Realização de treinamento da sua equipe técnica
Apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país
Treinamento em língua estrangeira para bolsistas antes de deixarem o país
Preparação do bolsista em termos culturais e práticas para o intercâmbio
Formação de trabalhadores que atendam a um novo panorama mundial
Desenvolvimento de <i>sites</i> internacionalizados, bem como de um sistema informacional computadorizado com o objetivo de dar visibilidade às ações de internacionalização das instituições
Além da mobilidade passiva, o plano tem que exibir clara mobilidade ativa, como estratégias para consolidação de parcerias internacionais e atração e fixação de pesquisadores estrangeiros no Brasil
Entre outras ações, que vão além da mobilidade ativa e passiva de docentes e discentes, construir um ambiente internacional no dia a dia da Universidade.

Quadro 2. Indicadores para elaboração de Planos de Internacionalização por IES.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Resultados do Questionário CAPES (2017).

Concomitantemente à elaboração dos planos de internacionalização, surge o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt – Capes), que se caracteriza como um programa que

fomenta o avanço institucional na internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, resultando na competitividade e visibilidade da produção científica do País. O PrInt apoia a construção, implementação e a consolidação de planos estratégicos das instituições selecionadas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas, estimulando a formação de redes de pesquisas internacionais para aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação. (CAPES, 2018)¹²

Além dessa nova forma de incentivo à internacionalização e da publicação desses indicadores para elaboração dos planos de internacionalização das IES, os quais seguramente servirão para CAPES como critérios de avaliação desses planos, há de se considerar aspectos relacionados ao *engagement* estudantil com as instituições para as quais são feitos os movimentos de mobilidade acadêmica. Isso porque são fatores que podem impactar na visão que os estudantes criam dessas instituições, bem como no estabelecimento de vínculos, também afetivos, com o curso, o país, os docentes, os colegas, a experiência em si de viver/de estar noutro país.



O termo *engagement* acadêmico, segundo Vitória *et al.* (2018, p.263), pode ser definido como “um processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais), que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas”. O *engagement*, nesse sentido, pode ser avaliado tanto em relação ao empenho do estudante quanto às “formas através das quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades” (BARKLEY, 2010, p. 23 apud VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 263).

¹² Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/9105-print-um-grande-passo-para-a-internacionalizacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 12 jul. 2019.

É sobre esse segundo aspecto que se debruça a discussão aqui apresentada, uma vez que se direciona às estratégias de vinculação, de identificação e de envolvimento dos estudantes com a instituição. São ações voltadas a engajá-los nas atividades da universidade, buscando a sua permanência e incentivando o sentido de pertencimento à instituição.

Nessa perspectiva, mais fortemente em relação às experiências de mobilidade internacional, é preciso que as universidades estejam atentas à “complexidade dos sujeitos que acolhem, buscando conhecê-los, identificando suas potencialidades, mapeando suas fragilidades e desenhando os desafios que eles enfrentam para permanecer na instituição como forma de propor percursos pedagógicos capazes de não somente ensinar”. (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 265)

Para tal, a seguir, considerando aspectos suscitados por Vitória *et al.* (2018), apresenta-se o Quadro 3, o qual apresenta estratégias em nível institucional que buscam motivar, envolver e engajar estudantes à instituição receptora, uma vez que entende esse fator como fundamental para o sucesso de experiências de intercâmbio estudantil e, como consequência, como forma de envolver os estudantes no período de mobilidade acadêmica.

Suscitar a curiosidade, o gostar de aprender, a criatividade e o sentimento de pertencimento
Valorizar o conhecimento prévio dos sujeitos
Colocar em prática ações educativas que articulem a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e a dimensão comportamental dos estudantes
Mobilizar no estudante o desenvolvimento de conflitos cognitivos que promovam novas aprendizagens, o aprimoramento do senso estético e a aproximação cada vez mais nítida entre o que se estuda e o que se vive
Motivar os estudantes através de inovações didático-pedagógicas que possam encantar os estudantes, trazê-los para o ambiente acadêmico, fazê-los participar e permanecer nesse espaço

Pensar os espaços acadêmicos para acolher o estudante, para mobilizá-lo afetivamente com o ambiente acadêmico, tornando-os acolhedores e aconchegantes
Promover atividades acadêmicas que superem as tradicionais práticas didático-pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e que envolvem a aprendizagem centrada na resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e na pesquisa científica
Ofertar atividades artístico-culturais que façam os estudantes interagirem com a cidade, com a cultura local, com colegas de diferentes países, com as instituições das cidades onde estão fazendo a mobilidade
Proporcionar situações e espaços que envolvam o protagonismo de compartilharem informações sobre seu país de origem, que mobilizem a interação entre pares, o trabalho colaborativo em redes de cooperação nacional e internacional, a pesquisa e a inovação
Priorizar didáticas inovadoras pautadas na pesquisa e na utilização de novas tecnologias educacionais
Planejar situações de aprendizagem que busquem a articulação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, entre a teoria e a prática profissional
Estimular conexões sociais e relacionamentos interpessoais, especialmente entre professores e estudantes, em busca da promoção de uma cultura acadêmica pautada na solidariedade, na empatia, na hospitalidade, no trabalho cooperativo e na criatividade
Criar uma rede de estudantes que já passaram por experiências de mobilidade acadêmica para acolher, orientar e acompanhar colegas que tenham vindo de outros países
Elaborar instrumentos para avaliar o nível de engajamento acadêmico com vistas a fornecer às instituições de educação superior dados que subsidiem a elaboração de políticas e ações institucionais que possibilitem o engajamento dos estudantes e favoreçam a sua permanência nos cursos.



Quadro 3. Estratégias institucionais de *engagement* estudantil durante mobilidade acadêmica.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Vitória *et al.* (2018).

Dentre as atividades acadêmico-culturais, sugerem-se ações voltadas ao envolvimento e ao comprometimento do estudante com a instituição,

com a cidade, com os colegas e com o trabalho de pesquisa a ser realizado no período de intercâmbio, as quais contribuem significativamente para o *engagement* estudantil e, conseqüentemente, para a excelência das experiências de mobilidade na universidade.

Conclusão

Para elaboração de um Plano de Internacionalização de uma Instituição de Ensino Superior, aqui mais especificamente em relação a programas de pós-graduação, será necessário, a partir do que foi apresentado nesse texto, incluir obrigatoriamente, dentre os Indicadores de Internacionalização, o item Mobilidade Acadêmica. Observamos que a CAPES, como instituição reguladora da pós-graduação no Brasil, em seus últimos relatórios e discussões de grupos de trabalho, vem sinalizando para o fato que “a internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas”. (CAPES, 2017, p.4)

Nesse cenário, a mobilidade acadêmica aparece como a principal iniciativa de internacionalização das universidades brasileiras, recebendo, inclusive dos órgãos de fomento, um investimento maior do que em décadas anteriores. Para além das questões quantitativas de número de bolsas e de convênios e publicações internacionais, o que também já se pode perceber é um gradativo interesse da própria CAPES e de alguns pesquisadores nos aspectos qualitativos dessas experiências de mobilidade estudantil, uma vez que, “além de proporcionar a aquisição da formação educacional almejada, [essa] exposição internacional vem favorecendo as relações interculturais, as trocas de conhecimentos e o estabelecimento de contatos sociais e profissionais, os quais são requisitos que ganham relevância no mundo atual”. (LOMBAS, 2017, p.316)

Exatamente quanto a essas questões referentes à importância das relações interculturais, dos contatos sociais e da troca de conhecimentos,

os quais priorizam aspectos qualitativos/afetivos/com *ethos* social em detrimento de uma visão produtivista/quantitativa/com *ethos* liberal de *rankings* internacionais, é que se destaca o *engagement* acadêmico como variável passível de análise de processos de internacionalização, especificamente no tocante a questões de mobilidade acadêmica. Segundo Rigo, Moreira e Vitória (2018, p.9), as discussões sobre *engagement* vêm sendo consideradas “no campo da educação – âmbito nacional e internacional – como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, capaz de congrega aspectos pessoais, morais, sociais, profissionais e acadêmicos”.

Por outro lado, vimos que o *engagement* estudantil não é apenas um processo pessoal, mas algo que pode ser incentivado e mobilizado institucionalmente. Nesse sentido, foi apresentada nesse texto uma série de estratégias, as quais poderão servir de indicadores de *engagement* institucional, bem como de referencial para universidades interessadas em implantar ou expandir planos de internacionalização.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Z. A.; MOROSINI, M. C. Programa Mais Educação como política de Educação Integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Práxis Educativa* (UEPG). Online, v. 10, n.2, p. 559-583, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6760/4651>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- BRASIL. *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010.
- CAPES. *Ficha de Avaliação*. Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019a.
- CAPES. *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação*. Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019b.
- CAPES. *Relatório de atividades 2º/2016-2017*. Brasília: CAPES, 2018.
- CAPES. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: CAPES, 2017.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, p. 69-96, 2012.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 19, n. 4, jan./abr. 2017, p. 308-333.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais. *ROTEIRO*, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan. /abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324458706_Internacionalizacao_do_curriculo_producao_em_organismos_multilaterais. Acesso em: 24 ago. 2019.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e161579, 2018.

RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. Antônio; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (org.). *Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 262-269, maio-ago. 2018.

EIXO 4 – INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IaH)

MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – IaH

CAROLINE BARANZELI

Gostaria de ver todos os estudantes deixando esta universidade com o valor acrescentado que um currículo internacionalizado pode oferecer: além de conhecimentos qualificados em suas áreas de estudos, eles também deveriam ter mentes abertas com outras culturas e generosidade com outras pessoas; saber como se comportar em outras culturas e como se comunicar com pessoas de distintas religiões, valores e costumes; não ter medo de lidar com questões novas e desconhecidas. Gostaria de vacinar todos os nossos estudantes contra as forças obscuras do nacionalismo e racismo. [...] (NILSSON, 2013, p. 39) (tradução da autora).

Introdução

O conceito de Internacionalização em Casa – IaH surgiu na década de 1990. Seu criador, Nilsson (2013), tencionava a uma nova estrutura curricular nas Instituições de Educação Superior. Para além de uma formação técnica qualificada, seu objetivo inicial era a formação de cidadãos com mente aberta e respeito a outras culturas, fornecendo experiências multiculturais para todos os estudantes.

Os contextos emergentes da Educação Superior induzem a novas arquiteturas acadêmicas. (FRANCO; MOROSINI, 2012) A sociedade do século XXI exige qualidade nos níveis de ensino, pesquisa e extensão, mas também demanda uma maior articulação entre contexto local e global, em mundo repleto de incertezas, volatilidade, complexidade e ambiguidade. (MOROSINI, 2016)



Na atualidade os desafios a serem superados: mudanças climáticas, rápido desenvolvimento tecnológico, crença em fatos alternativos, ressurgimento do nacionalismo, populismo, polarização e presentismo. (BEELEN, 2018)

Nesse sentido, as Universidades devem auxiliar na superação desses tensionamentos, colaborando na construção e concretização de processos democráticos justos e igualitários, partindo dos pressupostos de formação, de todos os atores acadêmicos, para a cidadania global.

O presente texto tem por objetivo apresentar ferramentas que auxiliem na construção de um currículo formal, com princípios de Internacionalização em Casa – IaH. Estas ferramentas estão sendo propostas como ideias iniciais, mas cabe a gestores e docentes observar se elas são (ou não) viáveis dentro da estrutura de seus cursos e disciplinas. Enfatiza-se que estas atividades não serão internacionalizadas se não tiverem claros seus objetivos, processo de construção e avaliação. A IaH é um instrumento para aquisição de competências e não um objetivo em si. (BEELEN, 2012)

Breve conceituação e atualidade da internacionalização em casa – IaH



O conceito de Internacionalização em Casa surgiu no final de década de 1990 e, desde então, é campo de debate teórico. Em suas análises, Knight (2012) e De Wit *et al.* (2015) afirmam que os pilares da Internacionalização da Educação

Superior são o imbricamento entre internacionalização pela mobilidade e internacionalização em casa.

Por sua vez, Beelen e Jones (2015) apresentam a Internacionalização em Casa como um subconjunto da Internacionalização do Currículo, processo distinto da mobilidade, que deve focar em todos os estudantes. A

laH é apresentada como o processo de integração das dimensões internacional e intercultural, no currículo formal e informal, para estudantes em ambientes domésticos. (JONES & BEELEN, 2015)

A laH agrupa as atividades universitárias em uma perspectiva intercultural e internacional, contribuindo no fortalecimento e imbricamento destes conceitos no campo da Educação Superior. (ALBIZU ONTANEDA, 2014) Na conjuntura brasileira, reforça-se a perspectiva de laH como uma das faces da Internacionalização do Currículo. (MOROSINI, 2018) Este processo, como parte da IoC, também engloba elementos do currículo formal e oculto. Bem como demonstra a possibilidade de internacionalizar mais que o ensino e a pesquisa, dando relevância para a extensão (também chamada de terceira missão da universidade).

A laH é uma ferramenta, não um objetivo
Funciona de maneira diferente em todas as disciplinas e programas
Envolve aspectos do contexto local, internacional e práticas culturais
Faz parte do currículo obrigatório
Não depende de estudantes estrangeiros ou do ensino de inglês
Considera a mobilidade uma opção adicional

Figura 1. Características da laH.

Fonte: elaborada pela autora, com base em Beelen (2017).



Reforça-se que a laH não deve ser considerada uma segunda opção para estudantes não móveis. (BEELEN, 2018) Lembrando que, os alunos móveis experienciam esse aspecto por um determinado tempo. Já a laH não é limitada por isso, abrangendo o currículo por toda a formação do discente.

Outro passo a destacar é o custo para a implementação dessa ferramenta. Apesar da necessidade de investimento em tecnologias (acesso a dispositivos com boa conexão de rede) e inovação, os custos referentes à IaH são menores, e suas atividades acabam por complementar os processos de internacionalização pela mobilidade.

No entanto, apesar de todas as explicações, fica o questionamento: Por que a Internacionalização em Casa é relevante para o contexto brasileiro? Aqui, o conceito de internacionalização é equivocadamente tratado como sinônimo de mobilidade. (MOROSINI, 2018; ALMEIDA *et al.*, 2018)

Dados referentes ao ano de 2016, mostram que o Brasil enviou 40.891 estudantes para o exterior, enquanto isso recebeu apenas 19.855 (GEOCAPES, 2018). Assim, temos a tendência de enviar estudantes para exterior, mas baixa tradição no recebimento de estrangeiros. A internacionalização pela mobilidade é escassa e de difícil execução. Atende apenas a uma pequena porcentagem dos estudantes no Brasil e no mundo. Portanto, perspectivas como a IaH contribuem no processo de democratização da internacionalização, visto que se faz necessário uma apropriação e envolvimento de todos atores da comunidade acadêmica em seu processo (DOMENCH *et al.*, 2014) e busca-se o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais dentro de casa.

Características docentes da IaH



O papel docente é fundamental no desenvolvimento da internacionalização do currículo, e o mesmo ocorre na IaH. Por muitas vezes, os docentes não refletem sobre a complexidade de suas funções e responsabilidades. Bellen (2017) afirma que os docentes são os “*players*” desse processo.

O docente é arquiteto do currículo e da sala de aula, facilitador dos processos de interação/aprendizagem e no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais nos estudantes. (STALLIVIERI, 2016)

Assim, uma sala de aula internacional necessita:

[...] novas reflexões e atitudes, de desenvolvimento humano são necessárias para compreender e incorporar a mudança de comportamento diante da diversidade cultural, implicando no desenvolvimento de conhecimento, de habilidades e de competências específicas para tal fim. (STALLIVIERI, 2016, p. 6)

É necessário estar confortável com os aspectos pedagógicos necessários para as características desse novo tipo de sala de aula. Os docentes devem ter abertura e escuta para o novo e diferente, engajamento com a proposta e disposição para colocá-la em prática. Assim, apresenta-se algumas das características necessárias a quem pretende atuar em salas de aula com perspectiva internacional:

Conhecimento das características do estudante	Atualização dos assuntos abordados em aula	Aperfeiçoamento das dinâmicas propostas em grupo
Tempo para organização e reunião entre docentes (evitando sobrecarga de trabalho)	Interesse pelo conhecimento e trabalho multi/interdisciplinar	Domínio de ferramentas tecnológicas
Revisão do material utilizado (construção própria/bibliográfica)		

Figura 2. Características para Docentes trabalhar na IaH.

Fonte: elaborada pela autora, com base em STALLIVIERI (2016).

Por fim, um docente que queira adotar princípios de Internacionalização do Currículo, com ênfase na perspectiva em Casa, não necessita lecionar em idiomas estrangeiros. Obviamente, o conhecimento de outras línguas qualifica e torna o trabalho potente. Todavia, é uma falácia pensar que a língua determina esses processos, visto que um currículo e aulas ministradas em língua estrangeira não são sinônimo de Internacionalização. Aspectos internacionais e interculturais demandam competências para além das comunicacionais.

Possibilidades práticas de IaH – baseada em experiências, artigos e documentos

As propostas aqui apresentadas podem servir como norteadores para a adoção de atividades de Internacionalização em Casa dentro dos currículos. Elas podem ser adaptadas ou modificadas pelos leitores. Estas ferramentas são compartilhadas como ideias iniciais. Entretanto, repetimos que cabe avaliar se elas são viáveis dentro da estrutura da disciplina de cada um. Sem objetivos claro, organização e avaliação bem definidas, estas práticas se tornam vazias e não representam a IaH. Nos próximos parágrafos, se oferecerá algumas propostas orientadoras, retiradas de artigos e documentos sobre o tema. Posteriormente, fazemos algumas considerações críticas sobre a implementação de algumas propostas para o contexto brasileiro.

Inicia-se com a perspectiva apresentada pelo European Association for International Education – EAIE. (JONES & REIFFENRATH, 2018)



Estes definem 10 características-chave da IaH.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Oportuniza perspectivas globais, para todos os estudantes, nos programas de estudos	A internacionalização em casa não é um substituto ou uma segunda opção para os estudantes não podem realizar mobilidade. A integração de todos estudantes, por meio de programas de estudos com uma perspectiva global, faz com que a qualidade se enriquecesse. A perspectiva contribui na inclusão de grupos distintos de estudantes (tanto internacionais, como locais de distintas origens/culturas).
É mais e maior que disciplinas eletivas ou programas especializados	O foco da IaH não está apenas nos estudantes que possuem interesse na proposta, mas em todo grupo de estudantes. Os elementos da internacionalização devem ser integrados de forma sistemática em todo o currículo.
Abarca o desenvolvimento das perspectivas internacionais e interculturais no processo avaliativo de todo currículo formal	As dimensões internacionais e/ou interculturais são interligadas aos resultados da aprendizagem nas disciplinas. Por exemplo, um critério de avaliação poderia ser: “Os estudantes compreendem os princípios básicos da ecologia e modelagem de agrossistemas e suas implicações em distintos contextos culturais e locais específicos”.
Recebe suporte de atividades (co) curriculares e não-formais em toda instituição	O aprendizado não ocorre apenas dentro do ambiente da sala de aula. Atividades não formais, como oficinas de comunicação intercultural, programa de amigos, oficinas de línguas, atividades para aprendizado ou programas culturais substanciam a IaH, contribuindo assim, na organização de uma internacionalização abrangente.
Utiliza de maneira intencional a diversidade cultural na sala de aula para a aprendizagem, ensino e práticas avaliativas inclusivas.	O IaH é fortemente orientada pelos estudantes. Utilizar a diversidade cultural como recurso em sala de aula significa encontrar maneiras de integrar experiências e conhecimentos dos estudantes locais, de diversas origens, e internacionais.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Cria oportunidades para o envolvimento dos estudantes com “culturas diferentes” na sociedade local	laH motiva os estudantes a buscar “o intercultural”, bem como “o internacional”, reconhecendo os efeitos da globalização, migração e diversidade cultural à sua porta. Panoramas formais de aprendizado, como projetos de pesquisa para comunidade, podem acontecer concomitantemente com atividades de aprendizado, bem como excursões ou visitas das turmas aos locais e membros da comunidade.
Envolve todos o staff universitário, não apenas acadêmicos e escritórios internacionais	O ensino e currículo estão no centro da laH, os professores e acadêmicos desempenham um papel crucial e precisam se apropriar de suas medidas. Eles também precisam de apoio dos colegas de toda a universidade - incluindo escritórios internacionais, gestores educacionais, escritórios de garantia de qualidade/avaliação e gestores do corpo docente
Pode, ou não, incluir ensino em inglês ou outra língua franca	A laH requer mudança uma de orientação, não sendo apenas a tradução para outra língua de um currículo existente. A adoção de novas perspectivas e importância de contextos globais não dependem do idioma em que as aulas são ministradas. Assim, tais noções podem ser fornecidas por meio do idioma local ou atividades em inglês/outras línguas.
Pode incluir mobilidade virtual através do trabalho online com universidades parceiras	Colaborações virtuais, materiais de ensino compartilhados ou até mesmo atividades simples, como palestras virtuais, expandem as perspectivas em discussões em sala de aula e sensibilizam os estudantes há outras formas de produção de conhecimento, bem como modos de conduzir pesquisas científicas. Os alunos obtêm acesso a conhecimentos e materiais não disponíveis em seu campus ou, em formatos mais colaborativos, ampliam suas habilidades comunicativas e sociais.

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Promove, de maneira intencional, o envolvimento com estudantes internacionais	Tanto em contextos formais de aprendizagem, como em não-formais, as atividades e atribuições de ensino são desenhadas para estimular o intercâmbio e a colaboração entre estudantes de diversas origens, sejam eles “domésticos” ou internacionais. Assim, destaca-se que o sucesso da laH não depende da presença de estudantes internacionais.

Quadro 1. Características chave de práticas de laH.

Fonte: elaborado pela autora com base em Jones & Reiffenrath (2018).

Nessas características demonstra-se como a laH pode ser adotada em todo âmbito universitário (ensino, pesquisa e extensão) e a importância de envolvimento dos atores no processo. Aqui, eles destacam aspectos já citados anteriormente: não ser considerado uma “segunda opção”; necessidade de pensar esses elementos em todo o currículo; importância da laH estar presente ao longo do processo avaliativo dos estudantes; entendimento como processo que abrange tanto o espaço formal, como o espaço não-formal de ensino; reconhecimento da potência da diversidade para a formação dos indivíduos; entendimento que a laH abrange os estudantes de diferentes culturas de uma mesma sociedade; importância do envolvimento de todos no processo; compreensão de que para internacionalização não é essencial o domínio/ensino de/em uma segunda língua; e reconhecimento da importância das novas formas de comunicação.

Existem distintos níveis para promover a laH, tudo depende das ferramentas que são utilizadas para sua aplicação. A seguir, veem-se algumas ferramentas para a Internacionalização em Casa:

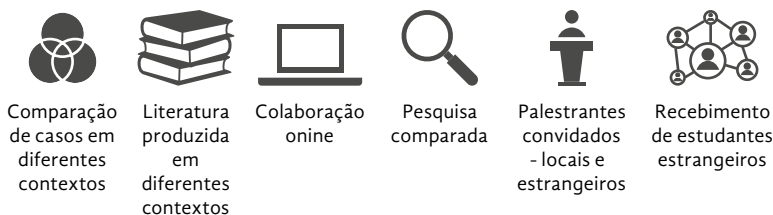


Figura 3. Ferramentas práticas da laH.

Fonte: elaborada pela autora com base em Beelen (2017).

Faz-se necessário levar em conta que a laH é um instrumento para aquisição de competências e não um objetivo em si mesmo. (BEELEN, 2012)

Proposições da laH para contexto brasileiro



Utilização de literatura estrangeira relacionada ao contexto local

Dependendo da área de conhecimento, muitos cursos já utilizam literatura internacional. Todavia, seu simples uso não significa um processo de Internacionalização em Casa.

Cabe repensar sobre o tipo de bibliografia utilizada, sua atualidade e relação do contexto local com o espaço geográfico em que ela foi produzida. Em função da construção histórica das Universidades brasileiras, nota-se a ênfase na escolha por autores do Global Norte, pouco se valorizando produções de países do Global Sul. Assim, cabe a reflexão sobre a necessidade de renovar estes materiais, tentando abordar temáticas para além do Norte e que articulem perspectivas/pesquisas comparadas a realidades mais próximas.

A utilização de bibliografia internacional possibilita o estudo comparado de contextos, permitindo a compreensão de distintas culturas e perspectivas. Assim, se bem planejada e orientada, essa bibliografia pode

permitir o compartilhamento de ideias, percepção de diferenças e similaridades em regiões consideradas distintas. Contribui-se, dessa forma, na criação de soluções compartilhadas para problemas comuns, envolvendo o que o Beelen (2018) fala em relação a estudos de caso comparativos.



Conhecimentos de estudantes locais

Outra proposta que pode ser adotada em nosso contexto, visto que mobilidade *in* é escassa, é o uso da contribuição de estudantes que viveram experiências de mobilidade. Reforça-se que a internacionalização engloba aspectos regionais, internacionais e globais. Assim, estudantes que realizam mobilidade dentro de seu próprio País, também podem contribuir com suas experiências.

Essa proposta contribui na conexão de Internacionalização pela Mobilidade com a perspectiva em Casa. Os estudantes beneficiados pela mobilidade poderiam ser utilizados pelas instituições de maneiras distintas. Para além de rodas de conversas e apresentações em sala de aula, estes alunos poderiam apresentar aos docentes os métodos de trabalho em que tiveram expostos, a organização política/social dos locais de origem ou onde estiveram inseridos, realizar tutorias com grupos de estudantes ou ainda serem monitores de disciplinas. Trazendo assim conexões dos conhecimentos que adquiriram de suas experiências de mobilidade os ressignificando aos locais em que estão inseridos.



Palestrantes e convidados (locais e estrangeiros)

Para além de palestras com convidados estrangeiros/de outras regiões, aqui, gostaríamos de citar o exemplo da docência compartilhada. Aulas ministradas com professores locais e do exterior, utilizando programas

de comunicação como ferramenta. Este caso aconteceu no contexto da PUCRS. Professoras da disciplina de Educação em espaços não-formais convidaram uma educadora social, de outro país, para apresentar sua experiência de trabalho com pessoas da comunidade em que estava inserida.

Na aula seguinte, através do Skype, a docente orientou uma atividade semelhante a que aplicava aos sujeitos de sua região, adaptando-a para o meio em que ela estava ocorrendo.

Posteriormente, um educador social brasileiro veio em aula e apresentou as atividades que realizava em seu contexto. Por fim, uma roda de conversa foi organizada com os estudantes, nela os participantes relataram e construíram as conexões entre ambas atividades observando semelhanças e diferenças na atuação dos educadores em cada localidade.



Utilização de vídeos com pessoas de outras localidades

Outra proposta, relacionada à colaboração online é também uma experiência realizada no contexto da PUCRS, mas em uma disciplina de Pós-Graduação. A professora solicitou que os estudantes apresentassem temas diversos em formato de aula. Um dos grupos decidiu entrevistar discentes, que tinham maior domínio em relação ao assunto, para apresentá-lo em aula. Assim, uma colega do exterior e outra de distinta região do Brasil gravaram vídeos. A duração dos vídeos era de 5 a 10 minutos, e eles respondiam a questionamentos, previamente enviados, sobre suas experiências em relação às temáticas.

Os vídeos foram apresentados em aula, juntamente com as explicações do grupo e discussão com os estudantes. Posteriormente os arquivos foram disponibilizados na plataforma Moodle.

Este tipo de proposta possibilita a troca de experiência de sujeitos de distintas regiões, bem como facilita o acesso à informação, visto que muitas localidades brasileiras não possuem conexão rápida ou estável de internet.

Conclusão

O objetivo deste texto era abordar as especificidades da laH e apresentar algumas práticas que podem auxiliar na implementação desses princípios em sala de aula. Como afirmamos ao longo do material, para adotar tal perspectiva faz-se necessário a compreensão conceitual dessa ferramenta, definição de seus objetivos, práticas e avaliação. Reitera-se que a laH é um instrumento para aquisição de competências e não um objetivo em si mesmo. (BEELEN, 2012)

Para maior aprofundamento sobre o tema, indica-se o *Internationalisation at Home: Approches & Tools* – ATIAH. Este estudo, de pesquisadores europeus, tinha por objetivo contribuir na aplicação da perspectiva de Internacionalização em Casa em instituições de Educação Superior naquele contexto. Ao final, três documentos foram produzidos para ajudar gestores, educadores, estudantes, staff e profissionais em distintas posições das IES no processo de autoavaliação, organização curricular e divulgação dos resultados.

Já para a análise do contexto de internacionalização na América Latina, indica-se a leitura do relatório “Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Un balance” produzido pelo Observatorio regional sobre internacionalización e redes en Educación Terciaria (OBIRET), que traz uma análise realizada com mais de 300 instituições sobre o tema da Internacionalização em suas realidades.

Por fim, reforça-se a ideia que a laH é um conceito que engloba toda comunidade acadêmica, assim faz-se necessário um apropriado ambiente institucional. Apenas com o envolvimento de todos, proposta e objetivos claros a laH terá os resultados desejados em nível institucional.

REFERÊNCIAS

- ALBIZU ONTANEDA, Alejandra. La internacionalización de la educación superior. Un recorrido conceptual. In: TANGELSON, Guillermo (Ed.). *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. Buenos Aires: Ediciones de la Unila, 2014. Disponível em: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/09/Desde-el-sur-miradassobre-la-internacionalizaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- ALMEIDA, J; ROBSON, S; MOROSINI, M; BARANZELI, C. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, v.18, n.2, p.200–217, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BEELEN, J. Inaugural Lecture – A deeper dig into Global Learning. *The Hague University*. Netherlands, sep. 2018. Disponível em: https://www.dehaagsehogeschool.nl/docs/default-source/documenten-onderzoek/lectoraten/global-learning/intreerede-jos-beelen.pdf?sfvrsn=60de42f4_10&_ga=2.259197514.1329824162.1563411550-755476331.1563411550. Acesso em: 15 oct. 2018.
- BEELEN, J. Internationalization at Home and how to internationalize the curriculum. [Entrevista cedida a] HUERTA-JIMENEZ, C.S.; SANCHEZ, Jabneel. *The Hague University*. Netherlands, mar. 2018. Disponível em: <http://www.revistahsm.com.br/coluna/gary-hamel-e-gestao-na-era-da-criatividade/>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BEELEN, J. Internationalization at Home and how to internationalize the curriculum. *The Hague University*. Netherlands, abr. 2017.
- BEELEN, J. La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional. In: MARTÍNEZ, L.D.P.; JIMÉNEZ DE PEÑA, C.H. *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. p.1 62-183.
- BEELEN, J; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE, J. SALMI; SCOTT, P. (Ed.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.
- DE WIT, H.; HUNTER, F; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalization of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education. Brussels: European Union, 2015.

DOMENCH, P; MARRONE, L; WERNICKE, F. Internacionalización de la Educación Superior. Oportunidades y desafíos de una universidad del siglo XXI: El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda. In: TANGELSON, Guillermo (Ed.). *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa, 2014. Disponível em: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/09/Desde-el-sur-miradassobre-la-internacionalizaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. *Revista Educação em Questão*, v. 42, n. 28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/e.ducacaoemquestao/article/view/4057>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ-RODRIGUEZ, Scilia. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRES. [s.l.: s.n.], 2018.

JONES, E.; REIFFENRATH, T. Internationalization at Home in practice. *European Association for International Education*. Aug. 2018. Disponível em: <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: WIT, H.; HEYL, J. D. (Ed.). *The SAGE handbook of international higher education*. London, England: Sage, 2012. p. 27-42.

MOROSINI, Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p.115–132, 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 23 jun. 2019.

NILSSON, Benget. Internationalization at home from a Swedish perspective: the case of Malmo. *Journal of Studies in International Education*, v.7, n.1, p.27-40, 2003.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 26, n. 50, 15 - 36, jan.-jun., 2017.

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS: POSSIBILIDADES ESTRATÉGICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

LETÍCIA BASTOS NUNES

Introdução – Competência: Origem, Conceituações, Espaços e Tempos

Embora na contemporaneidade o conceito de competência assuma uma expressiva visibilidade, não é novo na linguagem comum ou técnica (ALVES, ESTÊVÃO & MORGADO, 2006). Etimologicamente, a palavra, origina-se do termo em Latim *competere*, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, de *com-*, “junto”, mais *petere*, “disputar, procurar, inquirir”, aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Segundo Ollagnier (2004) há mais de um século, o termo está presente no âmbito da Psicologia.

Esse conceito vem sendo utilizado em diversos espaços e tempos, Bronckart & Dolz (2004) afirmam que a sua noção surgiu no final do séc. XV, no debate francês, em um contexto jurídico, com a finalidade de designar a autoridade conferida a uma instituição para tratar de determinados assuntos/problemas. Posteriormente foi ampliando o seu escopo aos indivíduos, assumindo a concepção de capacidade, decorrente do saber ou da experiência no séc. XVIII.

Destaca-se, na história do currículo, o uso do conceito nos anos 1920, pelos teóricos da eficiência social, para a formação profissional com finalidades funcionais e utilitárias para o futuro exercício da profissão. Nessa perspectiva, constitui-se as competências através de uma matriz comportamentalista.

Na segunda metade do século XX, a sua noção passou por um processo de constante ressignificação segundo interesses, desejos, aspirações e disputas dos segmentos sociais e categorias profissionais que se preocuparam em defini-la. A utilização do conceito ressurgiu na França, no final da década de 1970 e início dos anos 80, passando a ser aplicado na elaboração dos currículos para a formação profissional, como uma estratégia para minimizar o desemprego, possibilitando a inserção rápida no mercado de trabalho.

Assim, a política educativa desenvolvida nesse período pelo governo Francês tinha como ponto central o combate ao desemprego. Dessa forma, tendo como uma das medidas a utilização de um modelo educacional que possibilitasse a aprendizagem de múltiplos saberes, aproximando escola-empresa, por meio de estágios obrigatórios no local de trabalho, sendo a noção de competência associada à formação profissional, correspondendo a um conjunto de atividades laborais que o indivíduo deveria ser capaz de realizar quando responsável por uma determinada função ou posto de trabalho. (RUBEGA, 2000)

Mundialmente, nas décadas de 1960 e 1970, o entendimento das competências orientava-se para o mundo do trabalho e da produção, enfatizando a dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política, visando à qualificação profissional. Nesse momento, seria um perfil profissional a ser formado, em que pudesse nele encontrar habilidades necessárias ao desempenho (comportamentos) de suas funções. Baseada nas estruturas comportamentalistas nasce, nos Estados Unidos, por influências de Skinner, Bloom, Mager e outros, com extensão para outros países, a elaboração de um modelo genérico de competência gerencial, compreendida como um elemento preponderante de uma relação causal de desempenho efetivo no trabalho.



No discurso educacional, o atual conceito de competência deu-se por meio da formação profissional, a partir de pressões do mercado de trabalho e dos interesses econômicos. A associação desse discurso à qualificação diz respeito à valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005), constituindo-se, assim, no debate relativo às finalidades individuais e sociais da Educação.

Ao longo da década de 1990, esse conceito adquiriu maior proeminência nos debates políticos e nos documentos de muitas organizações transnacionais com influência no domínio educativo (ROLDÃO, 2003), embora tenha sido muito utilizada em associação à Pedagogia por objetivos ainda na década de 1960.

Goldberg (1974) atribuiu à palavra competência a capacidade de desempenhar satisfatoriamente, adequadamente, ou com eficiência e eficácia, um papel, uma função, uma tarefa ou uma profissão. E, para isso, correspondendo à capacidade de reconhecer inteligentemente a relação entre fins e meios e saber como adequar os últimos aos primeiros para que, ao interferir na realidade, o sujeito da ação pudesse provocar os efeitos desejados e socialmente aprovados, neutralizando ou minimizando os indesejáveis e/ou não aprovados.

O resgate do conceito no processo de ensino e aprendizagem, a partir de um novo paradigma educacional, ocorre na França no início dos anos 1990 e, no Brasil, nesse mesmo período, o debate emerge fundamentado inicialmente na literatura americana, compreendendo-se a competência como *input*, algo que o indivíduo tem. Fleury e Fleury (2004) enfatizam que a introdução de autores franceses como Le Boterf e Zarifian e autores ingleses, como Jacques e seus seguidores (Billis e Rowbottom, Stamp e Stamp), contribuíram para o enriquecimento conceitual e empírico do termo, gerando novas perspectivas e enfoques.

Educação brasileira: legislações, paradigma educacional e competências

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas, especialmente, em termos legais. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) representou avanços importantes no cenário educacional.

O ambiente político de abertura que caracterizou a primeira etapa das reformas nos anos 80 foi marcado pela descentralização e desconcentração. A Constituição de 1988 estabeleceu o regime de colaboração dos estados e municípios, a participação de professores, estudantes e comunidade, e certa autonomia pedagógica nas instituições de ensino. Na segunda etapa das reformas, nos anos 90, com a nova LDB, as escolas ganharam maior autonomia e, em seguida de pareceres, resoluções, portarias e instruções normativas, ocorreram com o intuito de regulamentar as diretrizes e os desdobramentos necessários para um novo paradigma educacional, no qual o processo educativo desloca-se do eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender.

Enfatiza-se que o conceito de competência voltou a ser debatido e empregado na educação brasileira a partir da Lei 9.394/96. E ele possibilitou às instituições educacionais da Educação Básica e do Ensino Superior a liberdade e responsabilidade para elaboração de sua proposta pedagógica e, aos gestores e professores, o compromisso de zelar pela aprendizagem dos estudantes, visando ao desenvolvimento de competências básicas e essenciais ao indivíduo para sua inserção na sociedade.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação, através do parecer CNE/CES 776/97, elaborou orientações sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, que em conjunto com o Edital nº 4 Sesu/MEC, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Com isso surgiram diversos debates em todo o país. As Diretrizes Curriculares Nacionais contemplaram nos seus dispositivos legais o desenvolvimento de competências e habilidades para os cursos de Graduação, bem como o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, objetivaram orientar a rede pública e privada. Dessa forma, seriam uma referência para a transformação dos objetivos, conteúdos e didática do ensino, apresentados não como um currículo, e sim como subsídio no desenvolvimento do projeto da escola.

No final de 2017, foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais em qualquer lugar do país, com o objetivo de garantir a equidade dos currículos em todo o território nacional. A aprovação da Base do Ensino Médio ocorreu em dezembro de 2018, enfatizando o ensino por áreas do conhecimento e estabelecendo itinerários formativos.

Diante do exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais dos diferentes níveis de ensino, as Bases Nacionais Curriculares Comuns e uma série de outros documentos oficiais, relacionados à educação brasileira, têm sinalizado a necessidade de focar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o processo avaliativo no desenvolvimento de competências nos estudantes, em consonância com uma tendência mundial.

Currículo, Avaliação da Aprendizagem e as Competências Cognitivas e Socioemocionais



Segundo Perrenoud (1999, p.19), “competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Por sua vez, a habilidade é o saber fazer, relacionado à prática do trabalho e está ligada à competência, porque traduz a forma como vamos colocar em prática o que aprendemos. Sendo assim, a competência é mais ampla e geral e determina o que se quer alcançar, já a habilidade é mais específica, pois compõe os elementos necessários à concretização da competência.

O documento Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil apresenta da seguinte forma o conceito de competências cognitivas:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades. (MEC/INEP, 2008)

De acordo com Fini, o elemento que diferencia as operações mentais é o tipo de influência estabelecida entre quem aprende e a interação com o objeto do conhecimento ou o conteúdo em si:

No *Nível Básico* encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos. No *Nível Operacional* encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos. Estas competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e da explicação, mais que o saber fazer, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos. No *Nível Global* encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos. (FINI *apud* VALENTE, 2002, p.10)

Entendendo que a avaliação da aprendizagem se constitui como uma prática pedagógica que tem como finalidade o acompanhamento contínuo e reflexivo acerca do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, compreendida como um processo

diário, cumulativo, individual e/ou coletivo, tendo como função essencial diagnosticar e acompanhar a aprendizagem do estudante e balizar/regular a prática pedagógica. Percebe-se, assim, que são muitos os desafios ainda existentes para que as práticas educativas, de fato, efetivem essas premissas.

De acordo com Esteban (2000, p. 70), “uma avaliação de qualidade pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção, sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva”.

Esse processo serve como norteador para as intervenções metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. Recorrendo, também, ao aporte teórico de Méndez que aborda uma prática de avaliação crítica, interrogativa, dialética e intencional, destaca-se que:

É importante identificar a serviço de quem e de quem está o esforço dos que ensinam e dos que aprendem. Isso exigirá que o professor se posicione diante do conhecimento e diante de sua própria responsabilidade profissional (...). Avaliar para aprender, eis a questão. A avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço de quem aprende e assegura sempre e em todos os casos a correta aprendizagem mediante as devidas correções e as indicações pertinentes. (MÉNDEZ, 2003, p. 24)

Partindo do pressuposto de que a avaliação não é neutra e que abarca uma série de concepções pedagógicas dos professores e que se constitui, também, como resultado do acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudante, embasando-se nos conhecimentos, nas habilidades específicas de cada componente curricular e nas premissas das áreas de conhecimento, deve ser reveladora do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais expressas nas Matrizes Curriculares de cada instituição educacional.



Entende-se por competências socioemocionais a capacidade de o indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e, ainda, realizar tarefas de forma competente e ética. (TACLA *et al.*, 1999) Essas ações contribuem para o desenvolvimento da integralidade do ser e pensar de cada indivíduo, aprimorando autonomia para planejar a sua existência com responsabilidade pelas suas ações, conhecendo suas características e potencialidades. Além disso, reconhecendo os seus limites, aprendendo a conviver bem em sociedade, respeitando o próximo, agindo com solidariedade, responsabilidade, ética, justiça, usando o diálogo nas diferentes situações cotidianas, comprometendo-se com a vida em sociedade, cumprindo com suas obrigações e gozando dos seus direitos.

De acordo com Del Prette (2009), o estudante precisa desenvolver um repertório de habilidades sociais cada vez mais elaborado para enfrentar os desafios contemporâneos. Isso implica em comportamentos sociais que favoreçam um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Assim, a ação educativa demanda do professor planejamento, estratégia, acompanhamento, assertividade, sensibilidade e criticidade, em relação aos tempos, estilos e modos de ensinar e aprender.

O ensino de competências e habilidades, para Méndez (2011), não está focado no que o estudante aprende ou no “que ele sabe”, mas sim no “como saber”. Dessa forma, a avaliação do processo de aprendizagem também deve ir ao encontro de um ensino mais focado no saber fazer, relacionar, analisar, operar, solucionar do que nos conteúdos escolares relacionados aos objetos de aprendizagem.

Diante dessa complexidade, o currículo precisa dialogar com as diversas realidades dos estudantes e com os vários projetos que compõem a instituição educacional. Cabe destacar que a palavra *currículo* tem sido utilizada para denominar qualquer prática organizada, destinada a educar pessoas em contextos de educação formal. Segundo Moreira e Candau (2007), fazem parte disso rituais e práticas, modos de organizar o tempo e o espaço na escola, atitudes e valores e, até mesmo, modos

de ser professor e estudante. Nas práticas curriculares, consideram-se os planejamentos, as metodologias e o processo avaliativo.



O currículo, na contemporaneidade, exige uma nova concepção e posicionamento das instituições de ensino, a fim de desenvolver nos estudantes, não somente, os aspectos cognitivos ligados à compreensão de conceitos e, por consequência, ao desenvolvimento de operações mentais básicas, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas a operações mentais complexas para a resolução de problemas. Assim como, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes para que conheçam a si mesmos e aprendam a autorregular-se para conviver em sociedade, alicerçando suas ações em valores éticos e morais.

Frente a isso, cabem às instituições de ensino a contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes, na perspectiva do desenvolvimento das múltiplas dimensões, sendo elas, intelectual, emocional, social, física e cultural, conforme elucida o documento Centro de Referências em Educação Integral através da Figura 1.

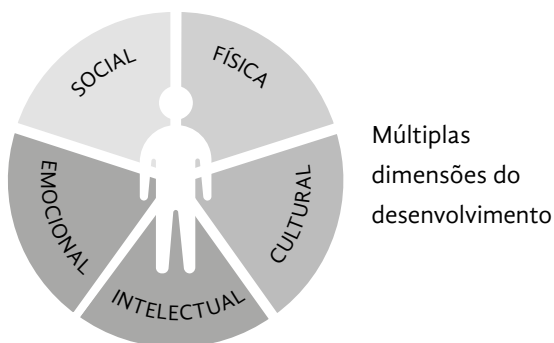


Figura 1. Múltiplas dimensões do desenvolvimento.

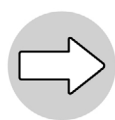
Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.

Assim, urge na sociedade do conhecimento o desafio da Educação em se reinventar. E, para isso, tendo consciência que vivemos um momento histórico em que o mundo é palco de inovações, de mudanças e transformações num ritmo bastante acelerado, o qual criam grandes tensões em todos os campos, incluindo a Educação.

Possibilidades Estratégicas de desenvolvimento das Competências Cognitivas e Socioemocionais na Educação Superior

Diante do desafio de propor estratégias para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes da Educação Superior, emerge um fluxo de processos com possibilidades estratégicas. Esse material foi elencado pela autora, para seja contemplado no currículo dos cursos, assim como, no processo de avaliação da aprendizagem.

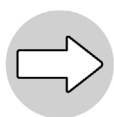
Assim, sugere-se primeiramente um alinhamento institucional dos diversos cursos, de forma que se construam documentos norteadores da prática educativa constituídos em Matrizes Curriculares de cada curso. Elas constituem-se como um artefato que orienta e problematiza o currículo praticado, as concepções e as tendências metodológicas, os objetos de ensino, o planejamento e as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento.



Para organização das Matrizes Curriculares Cognitivas de cada curso sugere-se uma disposição definida, a qual contenha a apresentação da Instituição de Ensino e seus norteadores estratégicos (texto padrão institucional para todos os cursos); Concepção de Matriz Curricular, de Currículo, de Aprendizagem, de Competências, de Avaliação (texto elaborado com os professores e gestores a partir de estudos e discussões, visando um posicionamento institucional único, independente do curso. Após essa parte introdutória que visa deixar claro o posicionamento institucional acerca de concepções funda-

mentais da dinâmica curricular da instituição, segue-se elaborando seção específica de cada curso, isto é, Contextualização do Curso, Competências Gerais de Entrega do Estudante ao término do referido curso para sua área de atuação; Contextualização da área de Conhecimento e de Atuação, a qual o componente curricular está inserido, Apresentação do Componente Curricular, Princípios Metodológicos e Concepção de Avaliação específicos do componente; Quadro Comparativo de Competências se o componente curricular se desdobrar em outros componentes e/ou se o componente curricular se constituir de etapas/módulos, Competências, Eixos Temáticos (se necessário), Objetos de Conhecimento, Habilidades Cognitivas.

Para as competências socioemocionais, sugere-se também, a elaboração de Matrizes Socioemocionais contemplando competências e habilidades específicas para cada curso. Recomenda-se que nessas especificidades haja competências gerais que serão metas institucionais, independente do curso que o estudante realizar, constituir-se-ia como um perfil de egresso da instituição, além das específicas de cada curso.

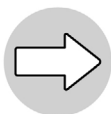


No documento das Matrizes Socioemocionais recomenda-se que contenha a apresentação da Instituição de Ensino e seus norteadores estratégicos (texto padrão institucional para todos os cursos), texto explicativo sobre as competências propostas, quais grandes eixos que a instituição de ensino se propõe a contribuir no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior e, dentro desses eixos, elucidar as competências e habilidades de cada curso, além das gerais institucionais.

Destaca-se que as habilidades cognitivas e socioemocionais poderão aumentar o seu grau de complexidade de acordo com o semestre do curso que o estudante está cursando, visto que poderão estar distribuídas

conforme a sua complexidade no que tange as operações mentais e/ou ao contexto, a fim de que ao término do curso se desenvolva por completo as competências que foram propostas. As habilidades estarem distribuídas nas Matrizes de acordo com o grau de complexidade de cada semestre e ou/ano, podem contribuir na efetividade da mensuração de cada recorte avaliativo.

Entende-se que esse processo de elaboração das Matrizes Curriculares e Socioemocionais deve ser colaborativo, envolvendo professores e gestores dos diversos cursos, a fim de propor o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que se constituam como um posicionamento institucional, uma marca da instituição de ensino. Dessa forma, independente do curso, o estudante que formar-se nessa instituição terá competências gerais desenvolvidas, as quais todos os componentes curriculares se propõem a desenvolver, além das específicas de cada curso e cada componente curricular.



Também se sugere a elaboração de Matrizes de Referência que dizem respeito às competências e habilidades avaliativas de cada curso e de cada componente curricular. Com isso, existe a possibilidade de um cruzamento das capacidades de trabalho, isto é, as que são desenvolvidas no currículo com as avaliativas, as quais se constituem como metas a serem alcançadas a partir das práticas e intervenções pedagógicas cotidianas.

Para contribuir na elucidação da proposição realizada pela autora para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes da Educação Superior, apresenta-se o fluxo do processo através da Figura 2.



Figura 2. Fluxo do processo.

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Destaca-se para a efetividade e sucesso da implementação das Matrizes Curriculares, Socioemocionais e de Referência no currículo dos cursos de Ensino Superior, a sensibilização e o envolvimento dos professores e gestores no processo de estudo, discussão e construção são essenciais, a fim de que todos sintam-se corresponsáveis pelas diretrizes dos novos currículos institucionais de cada curso e da avaliação. Também se enfatiza a necessidade de um acompanhamento contínuo pelos gestores da construção e de implementação desses documentos, assim como a formação continuada de todos os atores do processo educativo, bem como a explanação aos estudantes do novo currículo e sua concepção. Dessa forma para que se tornem corresponsáveis pela sua aprendizagem, além de que possam dar feedback à instituição sobre os efeitos da nova dinâmica curricular no seu processo formativo.

Considerações Finais

No contexto contemporâneo, emerge um novo estudante, com novas racionalidades, capacidades, necessidades e desejos. Junto a isso surge também a necessidade de ousar nas práticas pedagógicas, visto que as instituições educacionais, nos múltiplos cenários atuais, estão compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Esse fenômeno implica que as essas promovam o diálogo e possibilitem a inclusão dos seus estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Diante dos inúmeros desafios, as instituições educacionais da Educação Básica e do Ensino Superior vêm transformando-se no intento de atender às exigências da contemporaneidade. Essa mudança se dá em diversos âmbitos: pedagógico, administrativo, tecnológico, relacional, espacial, temporal, arquitetônico, entre outros; revelando-se na forma de conceber e gerir as concepções e os processos pedagógicos e administrativos, assim como inová-los.

Para atender a essas demandas, torna-se imprescindível que, no ofício da gestão pedagógica institucional, a gestão dos processos seja um elemento basilar para a referida reestruturação. Acredita-se, assim, ser fundamental

que haja uma gerência das ações pedagógicas, com orientação e acompanhamento dos professores nas suas práxis, avaliação o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a garantir uma educação que gere sentido e significado, que contribua para formação integral dos estudantes, a partir do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Frente às diretrizes legais, as instituições de Educação Superior também estão sendo convocadas a repensarem as suas práticas, assim como estão fazendo as de Educação Básica, nas quais várias escolas brasileiras estão realizando ensaios em seus currículos, aplicando os conceitos de competências cognitivas e socioemocionais nas suas Matrizes, práticas pedagógicas e avaliativas. Faz-se necessário, que as Educações Básica e a Superior, alinhem as suas concepções com vistas a diminuir o hiato entre um nível de ensino e outro. Assim, para esse posicionamento, entende-se como uma possibilidade estratégica para minimizar as diferenças, a utilização dos conceitos relacionados ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes através da dinâmica curricular, entendendo o processo formativo como único, com graus de complexidade diferentes, de acordo com as faixas etárias, níveis de ensino, desejos e necessidades dos estudantes e das instituições, contribuindo para o processo de internacionalização.

Hargreaves (2004, p. 20) enfatiza que ensinar não é somente desenvolver a cognição, é necessário, simultaneamente, “desenvolver os valores e as emoções do caráter dos jovens; estabelecer compromissos com a vida em grupo [...] cultivar uma identidade cosmopolita”; o que mobiliza, na atuação dos professores, “um compromisso com a autoformação, além da formação profissional formal, demanda trabalho com colegas em grupos de longa duração, bem como com equipes temporárias, e, ainda, ter oportunidades de ensinar e, portanto, de aprender em/com outros contextos e países”.

Nessa perspectiva, sugere-se a construção de Matrizes Curriculares, Socioemocionais e Referência na Educação Superior alinhadas com a Educação Básica, considerando no estudo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC do Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, o objetivo é a formação de um estudante único e integral, que se desenvolva na

Educação Básica e Superior através de um processo contínuo, onde ambos níveis de ensino são responsáveis por contribuir no desenvolvimento das competências essenciais para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. P.; ESTÊVÃO, C.V.; MORGANO, J.C. Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In: G. FIGARI, P. et al. (org.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa, 2006, p. 91-101.
- BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 29-46.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Conceitos, princípios e estratégias estruturantes*. Caderno 1. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno_1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf. Acesso em: 04 maio 2019
- DEL PRETTE, ZILDA A. P.; DEL PRETTE, ALMIR. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? *Proposta – Revista de debate trimestral da FASE*: Ano 28/29, nº 83, dez./fev., 2000.
- FLEURY, A.; FLEURY, M., C. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et al. Avaliação de competências no desempenho do papel de orientador educacional. In: *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 11, p. 21-60, dez. 1974.
- HARGREAVES, Andy. Ser professor na era da insegurança. In: ÁUREA, Adão; ÉDIO, Martins (org.). *Os professores: Identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.
- LE BOTERF, Guy. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage, 1995.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. A avaliação em uma prática crítica. *Pátio*, n. 27, ano 7, ago./out. 2003, p. 21-24.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* *Educar por competência: o que há de novo?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, p.17-48, 2007.

OLLAGNIER, Edmée. As armadilhas da competência na formação de adultos. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PACHECO, J. A. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

RUBEGA, Cristina C. *A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectiva de uma profissão*. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000, p. 136, 209 a 211 (Tese de Doutorado).

TACLA, C. *et al.* *Aprendizagem socioemocional na escola*. In: ESTANISLAU, G.M. 1999.

VALENTE, S. M. P. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. Texto integrante da Tese de Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola, defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/competenciasehabilidades-textoformatado.html>. Acesso em: 28 fev. 2016.

3

APRENDIZAGEM BASEADA EM EXPERIÊNCIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

ALEXANDRE ANSELMO GUILHERME
CIBELE CHERON

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1958, p. 118)

Introdução

O texto em epígrafe ilustra como, na primeira metade do século XX, John Dewey buscou superar o dualismo entre empirismo e racionalismo, ressignificando a noção de experiência. A partir de Dewey, a experiência deixa de ser apenas o conhecimento acumulado ao longo do tempo, abrangendo os aprendizados no passado, as ações presentes e à projeção para aprimoramentos futuros. Com essa perspectiva, este capítulo propõe refletir acerca da Aprendizagem Baseada em Experiência, ou *Experience-Based Learning* (EBL) e, particularmente, em sua forma mais específica, a Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem-Based Learning* (PBL), seus potenciais para a construção das competências exigidas no cenário contemporâneo e os desafios que representam ao campo da Educação.

No contexto atual, informações, conhecimentos e habilidades se tornam obsoletos, dada a rapidez e constância com que novas formas de ver e agir no mundo são disponibilizadas pela tecnologia, em constante desenvolvimento. No mundo globalizado, em que a informação circula em tempo real, é fundamental promover formas de aprendizado que, simultaneamente, incentiva a crítica ao conhecimento existente e fomenta a geração de novos aprendizados. Porém, desafios igualmente presentes no cenário global dificultam essa tarefa: limitações dos recursos disponíveis, rigidez dos currículos, limitações no envolvimento dos estudantes, entre outros aspectos.

A experiência, como o presente capítulo irá discutir, é estratégica para pensar em soluções a tais adversidades, promovendo maior integração entre o ensino e a pesquisa e favorecendo um ambiente de aprendizado mais atraente e encorajador para estudantes motivados, potencializando o reconhecimento de talentos. A EBL e a PBL, nesse prisma, são destacadas, visando-se a compreender sua trajetória, principais características e modelos, bem como seu emprego e as vantagens que ele pode oferecer.

3.1 A experiência e a solução de problemas como bases para o aprendizado

Podemos apontar como característica distintiva da EBL o lugar central que a experiência do estudante ocupa no processo de ensino e aprendizagem. Ao referirmos a esse tópico, conforme Dewey (1958), abrangemos eventos anteriores da vida do estudante e situações presentes em sua realidade, ou derivadas de atividades promovidas por professores e facilitadores. A EBL proporciona que o estudante analise essa vivência de forma reflexiva e analítica, para reconstruí-la, individual ou coletivamente, reconfigurando seu significado. A partir dessa ressignificação, pode-se rever a realidade e atuar nela de outras formas.

Muito embora a experiência faça parte de todas as formas de aprendizado, a EBL diferencia-se de abordagens convencionais, centradas na teoria, controladas por professores e que envolvem transmissão de conhecimento

com restrições disciplinares. A EBL empreende uma abordagem que alia a teoria às circunstâncias práticas, centrada no estudante, abrangendo múltiplas formas de aprendizagem, formais e informais. (HEALEY, 2005)



Cohen, Boud e Walker (1993) elencam os pressupostos da EBL, que podem ser sumarizados: a) a experiência embasa e estimula a aprendizagem; b) a experiência é ativamente construída pelo estudante; c) a aprendizagem é um processo holístico; d) a aprendizagem é construída social e culturalmente; e) a aprendizagem é influenciada pelas circunstâncias sociais e emocionais em que ocorre.

Alice Kolb e David Kolb (2017) desdobram esses pressupostos nos fatores que caracterizam a EBL, com pode ser visto no Quadro 1.

Elementos	Presença simultânea	Envolvimento integral do estudante: intelectual, sentimental e sensorial. Todas essas dimensões atuam em conjunto para promover a aprendizagem, como ocorre na utilização de jogos, por exemplo
		Reconhecimento e utilização de vivências e aprendizados experimentados pelo estudante, que sustentam e integram os novos aprendizados
		Reflexão continuada sobre as experiências prévias, para que elas sejam assimiladas numa compreensão mais aprofundada. A aprendizagem, assim, consiste no “processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p.38).

Atividades	Estruturação	Atividades estruturadas são deliberadamente projetadas, incluindo simulações, jogos, dramatizações, visualizações, discussões em grupo, sociodrama, entre outras práticas.
	Facilitação	Envolvimento de outras pessoas (professores, terapeutas, tutores...), as quais influenciam os resultados da atividade desenvolvida. A EBL frequentemente assume relações relativamente iguais entre o facilitador e o aprendiz, envolve a possibilidade de negociação e dá ao aluno controle e autonomia consideráveis.
	Avaliação	Por considerar tanto os resultados quanto os processos, a EBL demanda a utilização de procedimentos de avaliação adequados, os quais incluem projetos individuais ou em grupo, avaliação pelos pares e autoavaliação, ensaios críticos localizados na própria experiência do estudante, através de instrumentos que abrangem uma variedade de modos de apresentação além da escrita, de modo a permitir que o holismo, o contexto e a complexidade do aprendizado sejam evidenciados.
Objetivos	Aprendizado congruente	Promoção do aprendizado através do contato do estudante com as realidades estudadas e com as experiências vividas
	Reflexão	Por si só, a experiência não é necessariamente educativa. Por isso, a discussão e o pensamento reflexivo são essenciais para isso.

Quadro 1. Características da EBL.

Fonte: elaboração própria, a partir de Kolb e Kolb (2017).

Mais do que um conjunto de técnicas ou um tipo particular de abordagem para o aprendizado, a EBL importa na adoção de uma perspectiva singular, na qual os estudantes estão engajados a um cenário complexo e dirigem as atividades de investigação. Elas enfocam o que os estudantes já sabem e, também, o que precisa ser aprendido, articulando-se um cenário voltado a estimular a curiosidade e a descobrir novos conhecimentos. Os resultados obtidos são analisados e apresentados pelos alunos, que assumem a responsabilidade por eles.



Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), um tipo específico de EBL, pode ser caracterizada a partir de alguns elementos-chave: a) é centrado no estudante, pessoalmente responsáveis por sua própria formação acadêmica; b) eles trabalham em pequenos grupos tutoriais, conduzem discussões, trocam conhecimentos e formulam seus próprios objetivos de aprendizagem, o que os motiva a por conta própria, desenvolver pesquisas e estudos; c) os facilitadores orientam o processo do grupo, fazem perguntas críticas e substantivas, compartilham seus conhecimentos e apoiam os estudantes, quando necessário; d) a aprendizagem é estabelecida em ambientes que oferecem materiais de estudo diversificados, adaptados ao assunto e às circunstâncias dos estudantes.

Ao propor definições para a PBL, Michael Prince e Richard Felder delineiam uma forma de ensino que começa por “apresentar aos alunos um desafio específico, como dados experimentais para interpretar, um estudo de caso para analisar ou um problema complexo do mundo real para resolver”. (PRINCE; FELDER, 2007, p.14) No mesmo sentido, Ron Oliver (2008) destaca que a solução de problemas funciona como catalisador da participação dos estudantes em atividades das quais resulta o aprendizado.

A interação com a pesquisa é central para a PBL. Nela, o aprendizado é decorrente investigações dirigidas pelos próprios estudantes, apoiados por

facilitadores, acerca de questões congruentes a suas realidades. (JUSTICE *et al.*, 2007, p. 202) Essa conexão com a pesquisa demanda que os estudantes desenvolvam investigações de múltiplos modos, afastando-se de abordagens mais voltadas à explanação de conteúdo pelo professor. A PBL pode adotar vários modelos. Justice *et al.* (2007) apresentam o seu desenvolvimento num ciclo, como pode ser visto na Figura 1.

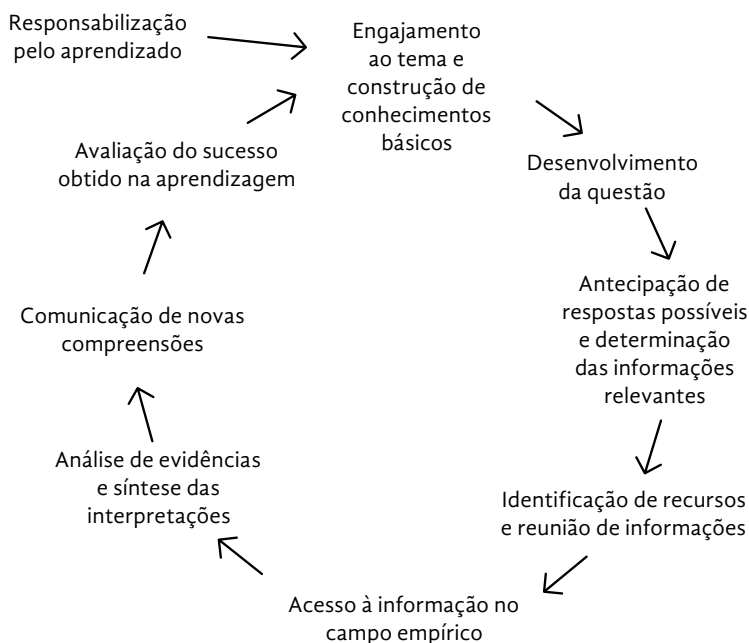


Figura 1. Ciclo da PBL.

Fonte: Adaptado de Justice *et al.* (2007).

Para Lee *et al.* (2004), os resultados do emprego de PBL normalmente incluem o desenvolvimento de habilidades reflexivas e de pensamento crítico, autonomia e protagonismo nos processos de aprendizagem, bem como crescimento intelectual e maturidade. Segundo seus defensores, a PBL: (1) desenvolve o raciocínio crítico; (2) desenvolve a criatividade; (3)

melhora habilidades relacionadas a resolução de problemas; (4) aumenta a motivação dos estudantes; (5) ajuda estudantes a transferir conhecimentos e habilidades de uma situação para outra (ou aplicar conhecimentos e habilidades em novos contextos).

Enfatizando a promoção da autonomia dos estudantes, Paulo Freire (1987) considera a dialética entre ação e reflexão como os dois aspectos inescapáveis de qualquer educação verdadeiramente libertadora:

O que nos parece indiscutível é que se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É *praxis*, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 95)

A articulação entre ação e reflexão, necessária, segundo Freire, para o aprendizado que promove autonomia e liberdade, implica na congruência entre conhecimento e realidade, teoria e prática, vivências e conteúdo. Igualmente, exige o desenvolvimento de capacidades para manejar problemas, identificar e criar soluções, com aplicabilidade e inovação. EBL e PBL são estratégias para, combinando essas dimensões, oportunizar ao estudante construir e aprimorar as aptidões exigidas pelo mundo globalizado.

3.2 Internacionalização do currículo e foco nas competências para o mundo globalizado

É possível definir um currículo internacionalizado como “aquele que envolverá os estudantes com pesquisa internacionalmente informada e diversidade cultural e linguística e propositadamente desenvolverá suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais”. (LEASK, 2009, p.209) Moreira (2012) apresenta algumas dimensões para a compreensão da internacionalização no campo do currículo. Segundo o autor, trata-se de:

[...] um processo que: a) se aplica a práticas sociais que não visam à homogeneização do campo; b) não se limita ao simples movimento de teorias e práticas de um país para outro; c) se desenvolve no longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações; d) provoca mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, no esforço por configurar um território comum; e) apresenta dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que transcendem o estreito foco econômico e estabelecem uma sinergia com outras agendas; f) não se expressa apenas por meio de intenções democráticas e neutras: relações de poder estão necessariamente envolvidas e devem ser avaliadas quando se considerarem as questões curriculares; g) tanto pode corresponder a tentativas de promovê-la junto a instituições ou indivíduos, quanto à intenção de analisar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais. (MOREIRA, 2012, p. 219)

Assim, a internacionalização do currículo encontra-se intrinsecamente conectada às noções de cosmopolitismo, interculturalidade e cultura global. Knight (2008, p.19) atenta que, nas instituições de ensino incluem aspectos da internacionalização, dos quais aponta “a inclusão das dimensões interculturais e internacionais no processo de ensino-aprendizagem, de investigação, das atividades extracurriculares, e as relações com grupos locais e étnicos, bem como a integração de estudantes e acadêmicos internacionais nas atividades e na vida do campus”.

Já Leask (2014) enfatiza a adição de uma dimensão intercultural e transnacional ao conteúdo, ao ensino-aprendizagem, aos instrumentos de avaliação e ao suporte de um programa de estudos. Uma vez internacionalizado, o currículo atingirá o objetivo de formar cidadãos e profissionais aptos ao mundo globalizado. (MOROSINI *et al.*, 2017)

Assim como a interdisciplinaridade e a educação para o interculturalismo, a aprendizagem baseada em experiência e em problemas faz parte

da agenda da Educação para o século XXI, exigindo dos profissionais um olhar abrangente e sistêmico sobre o ser humano, o estudante e o mundo. Esse olhar, por conseguinte, determina que os currículos internacionalizados se centrem nos estudantes, através de processos que consideram os resultados na mesma medida em que se dedicam aos *inputs* do processo de aprendizagem. (LEASK, 2014)

Para tal, duas características se fazem presentes: a) ocorrência nos contextos de culturas diversas, e diferentes práticas de conhecer, fazer e estar nas disciplinas; b) fornecimento do suporte necessário para que a experiência, as habilidades e os conhecimentos exigidos pelo contexto internacional possam estar presentes na atuação de professores e estudantes.

Nesse sentido, Luciane Stallivieri afirma:

Com a realidade atual de um mundo altamente globalizado, novas competências são exigidas dos estudantes, futuros profissionais, que em breve estarão exercendo as suas atividades no mercado de trabalho. Conhecimento altamente qualificado, domínio das novas tecnologias, conhecimento de línguas estrangeiras já estão colocados como pré-requisitos para um bom currículo. No entanto, o desenvolvimento de competências globais para atuação em mercados multiculturais passa a ser fortemente valorizado e requer fundamental atenção para a formação de cidadãos globais. (STALLIVIERI, 2016, p. 6)

Nesse cenário, a mobilidade, a internacionalização da formação e aquisição de competências conduzem a repensar os modelos de ensino e aprendizagem. Pretende-se que o estudante, ao concluir a sua formação, seja capaz de intervir na resolução de problemas relativos a sociedades cada vez mais complexas, e que, por isso, apelam a um conhecimento transdisciplinar e autônomo. O emprego da EBL e da PBL nesse diapasão é estratégico.

Para tal, é necessário ter em conta os métodos a serem empregados nos processos de ensino-aprendizagem, bem como as demandas e particularidades inerentes a cada um. Sinteticamente, o Quadro 2 indica esses elementos.

MÉTODO	ESTRUTURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Investigação	Não requerida	Os estudantes são apresentados a um desafio (como uma pergunta a ser respondida, uma observação ou um conjunto de dados a ser interpretado ou uma hipótese a ser testada) e realizar o aprendizado desejado no processo de responder a esse desafio.
Estudos de casos	Apresentação dos casos, gerenciamento das equipes (quando a atividade é coletiva)	Os alunos estudam casos históricos ou hipotéticos envolvendo cenários que podem ser encontrados na prática profissional. Eles são desafiados a explorar e transformar suas preconcepções para acomodar as realidades dos casos.
Aprendizagem baseada em projetos e métodos híbridos (baseados em problemas/ projetos)	Instalações adequadas para desenvolvimento dos projetos experimentais	Envolve tarefas que exigem que os alunos produzam algo, como um processo ou design de produto, um código de computador ou simulação, ou o design de um experimento e a análise e interpretação dos dados. O ponto culminante do projeto é, normalmente, um relatório escrito ou oral resumindo o que foi feito e qual foi o resultado.

MÉTODO	ESTRUTURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Ensino <i>just-in-time</i>	Sistema de gerenciamento de cursos baseado na Web	No ensino <i>just-in-time</i> ou <i>just-in-time teaching</i> (JiTT), os alunos respondem eletronicamente a questões conceituais antes de cada aula, e o instrutor ajusta a lição para reagir a equívocos, ou questões, revelados pelas respostas dos alunos.
Aprendizagem pela descoberta	O facilitador pode fornecer feedback em resposta aos esforços dos alunos, mas oferece pouca ou nenhuma direção antes ou durante esses esforços.	Caracterizada pela falta de estrutura e orientação fornecidas pelo instrutor, e a tentativa e erro consequentemente exigidos dos estudantes, confrontados com um desafio e deixados para encontrar a solução por conta própria.

Quadro 2. Comparação entre métodos para emprego de EBL e PBL.

Fonte: elaboração própria, a partir de Prince e Felder (2007).

Esses métodos, voltados ao desenvolvimento das competências requeridas pelo mundo globalizado, demandam que a reflexão sobre a aprendizagem tenha lugar central. Boud e Walker (1990) desenvolveram um modelo que propõe três estágios de reflexão associados a atividades de aprendizagem: a) preparação, onde é importante focar o aprendiz, o ambiente de aprendizagem e as habilidades e estratégias empregadas na reflexão; b) reflexão, com suas fases de perceber e intervir; e c) após a atividade, reflexão envolvendo o indivíduo no retorno à vivência, no atendimento aos sentimentos e na reavaliação da experiência.

Na Figura 2, o envolvimento dos estudantes pode ser avaliado, conforme os elementos discutidos previamente neste capítulo.

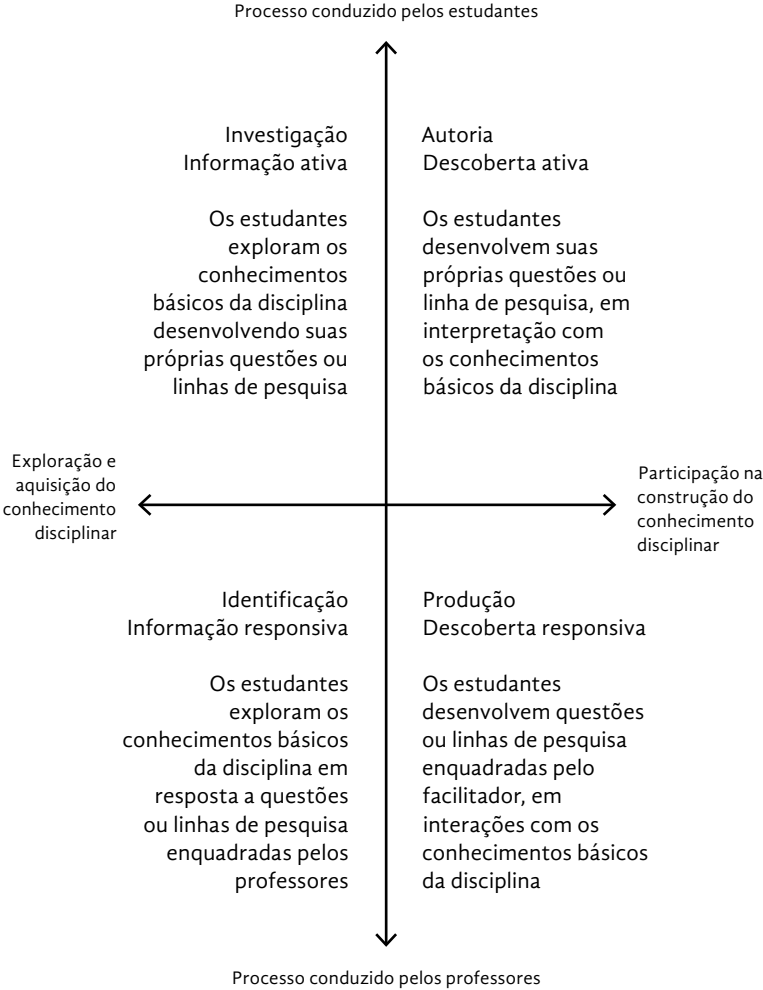


Figura 2. Envolvimento dos estudantes em atividades de EBL e PBL com foco no desenvolvimento de competências para o mundo globalizado
Fonte: adaptada de Rachel Spronken-Smith e Rebecca Walker (2010).

A implementação da EBL e da PBL na educação formal é geralmente associada a currículos negociados, levando à ampliação da autonomia dos estudantes em estreita correspondência a uma maior conscientização das considerações éticas implícitas no ensino e na aprendizagem. Essas concepções têm sido cada vez mais compreendidas como integrantes de uma agenda voltada para o futuro, que potencializa as aptidões necessárias para se lidar com questões globais, como as envolvidas no encaminhamento do multirracismo e multiculturalismo, respeito ao meio ambiente, não-agressão e coexistência e alfabetização mundial. Trata-se do estabelecimento de uma conexão entre os níveis pessoal e internacional, como capturada por Jan Pettman:

Aprender sobre o internacional, sobre a diferença, é aprender sobre as experiências de outros que, em geral, não estão onde estamos, e muitas vezes não escreveram suas próprias histórias, ao menos não numa linguagem ou formato acessível a nós, mas há muitas histórias, relatórios, entrevistas e outras narrativas, que podem internacionalizar a experiência. Conectá-los com nossas próprias experiências é um trabalho árduo. (PETTMAN, 1996, p. 106)

Embora árduo, esse trabalho a que Pettman (1996) se refere é essencial, na medida em que as dimensões pessoal e internacional se imbricam, como aponta Cynthia Enloe (1989, p.343), ao afirmar “o pessoal é internacional, e o internacional é pessoal”. Ambas as dimensões impactam nos eventos cotidianos e nas formas como esses são percebidos, bem como na construção de identidades, interesses e formas de ser e estar no mundo globalizado.

3.3 Caso Prático: Disciplina Psicologia Escolar e Educacional I



Tendo em vista os decorridos acima, a metodologia de EBL e PBL foram aplicadas numa disciplina de graduação do curso de Psicologia da PUCRS. O currículo dessa matéria contempla dois blocos distintos, e a avaliação é feita por meio de dois projetos, um baseado na experiência dos alunos e o outro num problema a ser resolvido. Esta prática foi baseada em experiências de um dos autores, quando docente de uma universidade no Reino Unido.

No primeiro bloco estuda-se o papel do psicólogo escolar e psicólogo educacional, com foco particular em métodos de entrevista, gerenciamento escolar, relação escola-família, resolução de conflitos, desenvolvimento de projetos pedagógicos, e relação com outros profissionais, como pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Durante essa primeira etapa que tem a duração de sete semanas estudantes visitam escolas fora do período de aula, em grupos de no máximo cinco alunos, conversando com psicólogos escolares usando uma entrevista semiestruturada que foca no papel do profissional naquele contexto e nos projetos de inclusão da escola.

Ao final desse bloco, os grupos apresentam criticamente os resultados dessa pesquisa *in-situ* na aula para toda a turma, e entregam um artigo com a análise da entrevista. O objetivo desse trabalho é permitir aos alunos aprender pela experiência e pesquisa nas escolas. O EBL ocorre tanto pela investigação por parte dos alunos, que conectam suas pesquisas e entrevistas nas escolas fazendo referência e conexões com os conteúdos dados em aula como pela descoberta ativa de novos conhecimentos *in-situ* nas escolas.

No segundo bloco da disciplina, estuda-se o problema de inclusão escolar, fazendo-se um comparativo do modelo médico e modelo social. O primeiro ainda é muito utilizado dentro do contexto brasileiro enquanto o segundo mais comum na realidade norte-americana e europeia. O modelo médico é centrado em laudos e na inclusão de estudantes com

deficiência no ambiente escolar; o modelo social foca na inclusão num âmbito maior, considerando LGBTQ+, populações vulneráveis socialmente, imigrantes, bem como estudantes com necessidades especiais (os quais o modelo médico chama de deficientes). No modelo social a sociedade tem que se adaptar ao indivíduo, enquanto no modelo médico o indivíduo tem que se adaptar a sociedade.

Nesse bloco vemos a internacionalização do currículo (*Internationalization of the Curriculum*) já que perspectivas internacionais são incorporadas nas temáticas discutidas em classe e comparadas com o cenário brasileiro. O trabalho baseia-se no PBL, propondo aos alunos a construção de um *website* ou *app* sobre um tipo de inclusão (por exemplo, LGBTQ+; estudantes com necessidades especiais) direcionado a psicólogos escolares e educacionais (ou a estudantes; ou a professores), e promovendo exemplos de ações práticas na temática escolhida.



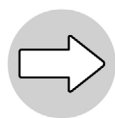
Sugerimos aos estudantes que usem plataformas como Wix (www.wix.com) ou fábrica de aplicativos (www.fabricadeaplicativos.com.br). Assim sendo, propomos um problema que precisa ser desenvolvido ao longo de sete semanas; eles precisam aplicar a teoria na prática, desenvolvendo algo tangível no final. A ideia aqui é que eles desenvolvam habilidades de resolução de problemas, focando em contextos que são importantes para o desenvolvimento da sociedade.

É interessante notar que desses trabalhos na disciplina nasceu uma *startup* que atualmente encontra-se no Tecnopuc, e outro projeto está em fase de incubação no grupo de pesquisa GruPEV (Grupo de Pesquisas em Educação e Violência).

Considerações Finais

Este capítulo argumentou que o emprego das perspectivas de aprendizagem baseada em experiência e em problemas implica na adoção de posturas diferenciadas para todo o processo educacional, cujas implicações vão desde a apropriação privada de aprendizado pessoal significativo até a transformação social e a renovação educacional global. No nível pessoal, baseia-se na experiência de vida anterior dos estudantes, envolve a pessoa como um todo e estimula a reflexão sobre a experiência e a abertura para novas vivências e, conseqüentemente, para o aprendizado contínuo. No nível social, enfatiza a ação social crítica e uma postura que incorpora responsabilidade moral e responsabilidade sócio-política. Contudo, embora essas perspectivas sejam estratégicas e vantajosas para a construção das capacidades exigidas pelo cenário global, os métodos pelos quais são aplicadas geram algumas controvérsias e dilemas.

Assim, é preciso considerar que os professores podem sentir-se desconfortáveis com a participação e a autonomia crescente dos estudantes, abrindo mão da autoridade tradicionalmente associada à docência e conferindo maior liberdade para os alunos.



De outra banda, as atividades relativas à EBL e à PBL irão exigir meticoloso planejamento, tanto na elaboração quanto no acompanhamento e desenvolvimento de suas etapas.

Outra questão a reclamar atenção é a necessária articulação dos estudantes no decorrer das atividades propostas, requerendo-se deles que trabalhem de maneira consistente e coesa para que o aprendizado seja bem-sucedido. Ainda, cumpre atentar para a adequação de currículos, cuja formulação os alunos participam ativamente, de forma negociada, bem como da necessária ética ao abordar experiências profundamente sentidas e a dificuldade de operar dentro de contextos organizacionais em que há expectativas de participação do aluno que potencialmente prejudicam o aprendizado pretendido.

REFERÊNCIAS

COHEN, R.; BOUD, D. J.; WALKER, D. *Using experience for learning*. Buckingham [England]; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993.

DEWEY, John. *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

ENLOE, C. Bananas, *Beaches and Bases*: Making Feminist Sense of International Politics. London: Pandora, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEALEY, M. Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 2005, p. 183–201. Disponível em: [https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive\(JCST\).pdf](https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive(JCST).pdf). Acesso em: 05 jul. 2019.

JUSTICE, C.; J. RICE; W. WARRY; INGLIS, S.; MILLER, S.; SAMMON, S. Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovation in Higher Education*, n. 31, 2007, p. 201–14. Disponível em: http://universityofhullscitts.org.uk/scitts/ibl/literature/Justice_2007.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

KOLB, D. *Experiential Learning*: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KOLB, Alice; KOLB, David. A. Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *ELTHE: A Journal for Engaged Educators*, vol. 1, n. 1, 2017, p. 7–44. Disponível em: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory-guide-for-higher-education-educators.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, 205–221, 2009.

LEASK, Betty. Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. *International Higher Education*, Number 78: Special Issue 2014, p.5–6.

LEE, V.S. et al. "What is inquiry–guided learning?". In: LEE, V.S. (ed.). *Teaching and learning through inquiry*: A guidebook for institutions and instructors. Sterling, VA: Stylus, 2004, p. 3–16.

MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M.G.; GUILHERME, A. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. *Creative Education*. v. 08, p. 95–113, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O atual processo de internacionalização do campo do currículo, estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 37, 2012.

OLIVER, R. Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting. *Higher Education*, n. 55, mar./2008, p. 285-301. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=7214&context=ecuworks>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PETTMAN, J. Making the difference/teaching the international. In: BOUD, D. J. & MILLER, N. (eds.). *Working with experience: animating learning*. London; New York: Routledge, 1996, p.95-112.

PRINCE, M.; R. FELDER. The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, v. 36, n. 5, March/April – 2007, p. 14-20.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. *Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SPRONKENSMTITH, R.; WALKER, R. Can inquiry based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research?, *Studies in Higher Education*, vol. 35, n. 6, 2010, p. 723-740. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070903315502?scroll=top&needAccess=true#.XSDT1uhKJIU>. Acesso em: 01 jul. 2019.

4

INTERFACES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPFF

É possível aprender com qualidade na modalidade EAD?
Que aspectos devem ser considerados na organização de cursos EAD?
Como promover a internacionalização em cursos EAD?
E, nos cursos presenciais, como utilizar recursos digitais
para promover a internacionalização?

Muitas das perguntas acima, certamente, já foram feitas em ambientes universitários do mundo todo. E, para respondê-las de forma satisfatória, é preciso ampliar a compreensão sobre o tema: estudar e, preferencialmente, experimentar! Assim, este capítulo faz um convite para adentrar conceitos de Educação a Distância (EAD), seus desafios, suas possibilidades e as implicações para os processos de Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home – IaH*).

Educação em Contextos Digitais

Buscar informação na Internet, em diversos formatos, faz parte do cotidiano de grande parte da população mundial. Notícias, opiniões, artigos

científicos, jogos, músicas, vídeos, compras online, serviços diversos, redes sociais e espaços de aprendizagem estão disponíveis, quase instantaneamente, por meio das tecnologias digitais (TD).



Os processos de ensinar e aprender estão em transformação. Cursos *online* estão acessíveis e são realizados por pessoas distribuídas ao redor do globo.

É comum, na Internet, encontrar serviços que oferecem cursos livres das mais diversas áreas, gratuitos ou não, e mesmo a possibilidade de realização de opções formais – graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu* – em instituições de outras regiões do mundo. Com o intuito de reconhecer as ofertas de cursos livres, em um panorama global, vale destacar iniciativas mundialmente conhecidas, como:

- Plataforma Khan Academy (KHAN, 2019), organização não-governamental, com vídeos educativos, exercícios interativos e experiências gamificadas, gratuitos e disponíveis em várias línguas, da Educação Básica ao Ensino Superior, e em diversas áreas do conhecimento.
- Plataforma edX (EDX, 2019), fundada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e pela *Harvard University*, com participação de universidades renomadas de diversos países. Oferece cursos no formato de *Massive Open Online Course* (MOOC), visando escalabilidade e sustentabilidade. Baseia-se em vídeos, pode conter outros recursos multimodais e atividades interativas. Há cursos gratuitos e complementos pagos, cursos que podem ser iniciados a qualquer tempo ou com datas definidas, bem como os que contam ou não com acompanhamento de mediadores no decorrer do percurso de aprendizagem.

Como referências internacionais de universidades dedicadas à oferta de cursos na modalidade EAD, apresentam-se três instituições para exploração de modelos:

- *Open University* – OU (OU, 2019) do Reino Unido, inaugurada em 1969, apresenta-se como instituição líder mundial em Educação a Distância. Já formou mais de dois milhões de alunos, de 157 países. Os estudantes cursam graduação e pós-graduação em qualquer lugar do mundo e contam, também, com flexibilidade temporal para realizar seus estudos, podendo fazê-los mais rapidamente, em caso de dedicação integral, ou mais lentamente, conciliando com demandas profissionais e pessoais;
- *Universidad Nacional de Educación a Distancia* – UNED (UNED, 2019) da Espanha, fundada em 1972, é a maior universidade espanhola. Atualmente, tem mais de 200 mil estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Com a previsão de atividades presenciais como, especialmente, a exigência em relação à realização de avaliações, conta com centros associados (polos) distribuídos por todo o país, além de centros ou locais para provas no exterior, incluindo um no Brasil, em São Paulo;
- Universidade Aberta de Portugal – UAB.PT (UAB-PT, 2019) é a única Instituição de Ensino Superior portuguesa dedicada exclusivamente à modalidade a distância, desde 1988. Oferece cursos de graduação e pós-graduação, com estudantes portugueses e estrangeiros, especialmente em programas integrados com países falantes de Língua Portuguesa.

As três universidades acima têm atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como políticas de internacionalização que abrangem a formação de redes de cooperação e mobilidade. Equipes interdisciplinares para a produção de materiais didáticos multimodais, formação de professores e tutores para desenvolvimento das atividades de ensino e acompanhamento da aprendizagem, apoio para superação de dificuldades de aprendizagem e inserção no mercado de trabalho, entre tantos temas, estão presentes nas políticas e práticas institucionais.



Cabe destacar que os aspectos interculturais, ao lidar com públicos heterogêneos, seja por suas nacionalidades, etnias, idades, gêneros, constituições familiares, crenças religiosas e posicionamentos políticos são, simultaneamente, desafios e oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais globais.

No contexto brasileiro, a Educação a Distância é ofertada por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, comunitárias e públicas. Em 2006 foi criado o projeto da Universidade Aberta do Brasil – UAB (UAB, 2019), envolvendo as Universidades Públicas em parceria com os Estados e os Municípios. Em 2018, o projeto da UAB abrangia 115 IES, 730 polos distribuídos no Brasil e mais de 200 mil alunos ativos.

Considerando-se apenas os estudantes regularmente matriculados na graduação no país, o Censo do Ensino Superior de 2017 (MEC/INEP, 2018) registra mais de 1,7 milhões de brasileiros vinculados a cursos na modalidade EAD, o que representa cerca de 21% dos estudantes dessa área no país. O Gráfico 1 demonstra a evolução de matrículas em cursos de graduação no país na última década, destacando o crescimento da modalidade EAD em relação à presencial. Importante salientar, ainda, que nos cursos presenciais de graduação, 20% da carga horária total prevista pode ser realizada na modalidade a distância e, conforme os cursos e características institucionais, esse percentual pode chegar a 40%, de acordo com a legislação vigente (MEC/PORTARIA, 2018).

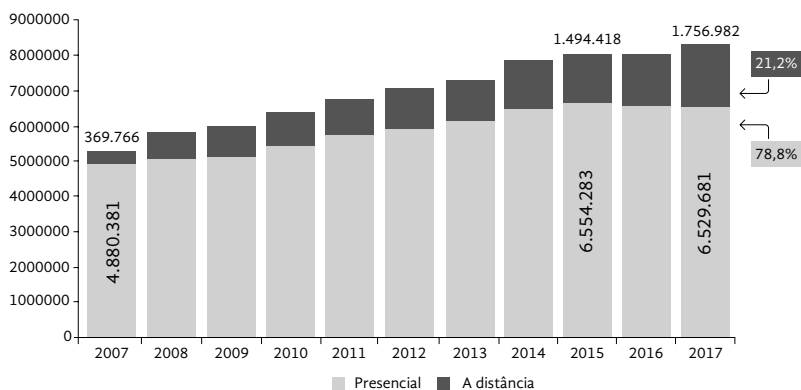


Gráfico 1. Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino (2007-2017).

Fonte: Censo do Ensino Superior de 2017 (MEC/INEP, 2018).

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a oferta de cursos *lato sensu* e de extensão está em franca expansão, por meio do PUCRS *Online* (PUCRS, 2019). Em 2019, mais de 20 mil alunos, de todos os estados brasileiros, participaram de um dos cursos de especialização ofertados em EAD, com atividades totalmente *online*. As aulas contam com professores da universidade na curadoria dos programas, dos materiais, da mediação e da avaliação, além da docência compartilhada com professores convidados que são referências, nacionais e internacionais, em suas áreas de atuação. Dentre os materiais produzidos e disponibilizados, destacam-se as aulas gravadas em edições presenciais dos próprios cursos. As discussões seguem em ambiente *online*, como oportunidade de interação entre todos os alunos e os professores responsáveis pela curadoria das disciplinas. São programas com alto grau de internacionalização do seu corpo docente e de seus programas.

Segundo Carmo (1997), como já se observava no final do século anterior, a significativa ampliação do número de alunos que buscam a EAD deve-se à combinação de três principais fatores: “*aumento demográfico*

da população jovem, especialmente nos países menos desenvolvidos; aumento das necessidades de formação continuada da população adulta; e crescente consciência da importância do nível de educação da população para o desenvolvimento econômico e social". Em muitos casos, no entanto, os sistemas educacionais não estão preparados para atender qualificadamente a toda essa demanda quantitativa e diversificada.

Neste contexto, de demanda crescente por cursos na modalidade a distância, gerada pela necessidade de formação e democratização da educação, e a necessidade de assegurar a qualidade da formação dos sujeitos que buscam os cursos, a próxima seção descreve pontos importante para a compreensão da EAD e sua implementação qualificada. Na sequência, são discutidas as interfaces com a IaH, em um mundo globalizado e conectado.

Educação a Distância

Caracterização de EAD

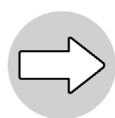


A EAD refere-se à modalidade de ensino e de aprendizagem em que os sujeitos envolvidos (professores, tutores e alunos), na maior parte do tempo, não estão reunidos em um mesmo local ou em um mesmo horário. Além da distância física e/ou temporal entre os sujeitos, a ela caracteriza-se por ser mediada por recursos tecnológicos.

Entre as características das atividades educativas em EAD estão (KEEGAN, 1996, p.50): a separação entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, constante ou na maior parte do tempo; a existência de uma organização educacional, tanto no planejamento e elaboração dos materiais quanto nos serviços de suporte aos estudantes, que a diferencia de um estudo privado ou autodidata; o uso de várias mídias para unir professores e alunos e disponibilizar os conteúdos educacionais; a possibilidade de comuni-

cação de via dupla entre professores e alunos, de modo que o estudante possa participar ou mesmo iniciar o diálogo; a possibilidade de encontros ocasionais, presenciais ou por meios digital, para propósitos didáticos ou de socialização.

O princípio fundamental que tem motivado a EAD tem sido o de ampliar as oportunidades educativas aos indivíduos, independentemente de qualquer limitação geográfica ou socioeconômica. Por apresentar-se como modalidade que permite levar a educação a locais distantes, flexibilizar os horários de estudos e envolver um número maior de sujeitos, ela é uma realidade que tem sido aceita e é estimulada por órgãos governamentais (COSTA, 2007), além de amplamente explorada pela iniciativa privada.



Moore & Kearsley (2007) apresentam, de forma não exaustiva, uma lista de necessidades a serem consideradas por responsáveis por políticas institucionais e governamentais ao ofertar cursos em EAD, dispostas no Quadro 1.

- Acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento
- Proporcionar oportunidades para *atualizar aptidões*
- Melhorar a *redução de custos* dos recursos educacionais
- Apoiar a *qualidade* das estruturas educacionais existentes
- Melhorar a *capacitação* do sistema educacional
- *Nivelar desigualdades* entre grupos etários
- Direcionar campanhas educacionais para *públicos-alvo* específicos
- Proporcionar treinamento de emergência para *grupos-alvo importantes*
- Aumentar as aptidões para a educação em *novas áreas de conhecimento*
- Oferecer uma combinação de educação com *trabalho e vida familiar*
- *Agregar uma dimensão internacional* à experiência educacional

Quadro 1. Motivações para a oferta de cursos em EAD.

Fonte: Moore & Kearsley (2007, p. 8).

Diante de tantas motivações, é preciso criar meios para desenvolver cursos em EAD que cumpram o objetivo de democratizar a educação. As estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem empregadas dependem, em parte, do tipo de programa e da formação que se pretende realizar e, por outro lado, das características e potenciais das tecnologias utilizadas. No escopo das discussões propostas por este capítulo, destaca-se, ainda, o último estímulo apontado no Quadro 1: *“agregar uma dimensão internacional à experiência educacional”*.

Desenvolvimento da EAD

As primeiras experiências com EAD remontam ao século XIX, com sistemas de educação por correspondência. O sistema também era chamado de *estudo em casa* pelas primeiras escolas com fins lucrativos ou de *estudo independente* pelas universidades. (MOORE & KEARSLEY, 2007) Tais métodos baseavam-se, em grande parte, em textos impressos, que serviam de guias de estudos. A interação, realizada por meio de documentos enviados pelo correio, era bastante limitada e a autoaprendizagem era, portanto, a base de tudo. (PALHARES, 2009)

Com o advento de mídias como o rádio e a televisão, surgiram programas educativos que transmitiam aulas gravadas ou ao vivo, destinadas a estudantes individuais ou a grupos que contavam com algum apoio presencial. (TORRES, 2003) As possibilidades de interação durante as transmissões eram muito limitadas, necessitando do suporte de outros meios, tais como telefone, carta ou fax. O êxito na realização de cursos ofertados assim estava, essencialmente, nas mãos dos sujeitos que os realizavam, em geral sem um acompanhamento maior das instituições geradoras deles. (BIANCO, 2009)

Com a popularização das tecnologias digitais, surgem os cursos a distância *online*, em diversos níveis de ensino, oportunizados por uma infraestrutura com custos decrescentes, enquanto cresce potencialmente a qualidade e a abrangência geográfica, atendendo a diversos segmentos sociais e regiões antes excluídas. Além da convergência das mídias utilizadas até então, am-

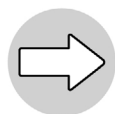
plia-se a possibilidade de interação. Com as novas ferramentas, um número maior de indivíduos pode compartilhar suas aprendizagens em tempo real, bem como é possível a cada um manter uma interação pessoal com o professor ou com outro estudante, independentemente do local onde esteja.



É importante ressaltar, acompanhando a evolução dos recursos tecnológicos, que, ao desenvolver cursos a distância, *“o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino”*. (LITWIN, 2001, p.10)

Referenciais de Qualidade para EAD

Costa (2007, p. 10) destaca que a “educação a distância de qualidade tem uma complexidade que não deve ser subestimada. Muitas variáveis estão envolvidas e daí a necessidade de uma abordagem sistêmica”. Para atender as crescentes demandas sem deixar de lado a qualidade, o Ministério da Educação – MEC (MEC/SETec/SEED, 2007) criou referenciais para a qualidade do ensino superior a distância que englobam, fundamentalmente, questões pedagógicas, de infraestrutura e de pessoal capacitado.



Os elementos que o MEC (MEC/SETec/SEED, 2007) aponta, apresentados no Quadro 2, devem ser considerados e estar descritos no Projeto Político Pedagógico de um curso de graduação a distância.

DIMENSÃO	FOCO
Concepção de educação e currículo	Apresentar uma definição clara da opção epistemológica, que deve nortear o desenvolvimento e a execução do curso.
Sistemas de Comunicação	Assegurar a interação dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, com fins de informação, orientação, resolução de dúvidas e desenvolvimento de projetos compartilhados.
Material didático	Elaborar o material didático em conformidade com as necessidades do curso e público-alvo, recomendando-se a integração de diferentes mídias, produzidas por equipes interdisciplinares.
Avaliação	Englobar a avaliação da aprendizagem – processo contínuo de acompanhamento – e a avaliação institucional – abrangendo a organização didático-pedagógica, infraestrutura e os quadros docente, tutorial, técnico-administrativo e discente.
Equipe multidisciplinar	Estruturar uma equipe multidisciplinar para planejar, implementar e gerenciar os cursos, composta por docentes, tutores e técnicos-administrativos, que devem buscar atualização constante, de acordo com as demandas da modalidade e modelo implementado.
Infraestrutura de apoio	Organizar tanto a infraestrutura na sede da universidade, com espaços e recursos adequados ao trabalho das diversas equipes, quanto a infraestrutura dos polos distantes, com salas de trabalho, laboratórios, biblioteca, apoio de secretaria, entre outros.

DIMENSÃO	FOCO
Gestão acadêmico-administrativa	Oferecer ao aluno distante as mesmas condições de acesso aos processos de inscrição, matrícula, protocolos e tesouraria, por exemplo, que o aluno presencial. Além disso, questões como a logística de produção e distribuição de material didático, bem como o acompanhamento e avaliação do aluno devem ser bem gerenciadas.
Sustentabilidade financeira	Garantir os recursos necessários para a operação dos cursos. Em EAD, há investimentos iniciais elevados, referentes à capacitação das equipes para a modalidade, à produção de materiais didáticos, à implantação de polos, aos recursos computacionais necessários, entre outros – é preciso garantir esse investimento inicial, apontando metas de ingresso de alunos, para retorno dos investimentos em médio prazo.

Quadro 2. Dimensões para acompanhamento da qualidade no Ensino Superior a Distância.

Fonte: adaptado de MEC (MEC/SETEC/SEED, 2007).

Essa complexidade toda suscita que se considere a proposta de organizações curriculares inovadoras, tais como o trabalho por eixos e temas integradores, gerenciados por equipes interdisciplinares (NEVADO et al., 2007); a produção de material didático interativo em diversas mídias, conforme as necessidades do curso e do público-alvo (BELISÁRIO, 2003); e, principalmente, a definição de uma infraestrutura de comunicação e mediação pedagógica adequada ao modelo de EAD implementado pela IES.



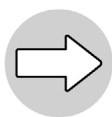
Não basta democratizar o acesso à educação: é preciso garantir a qualidade ofertada. Professores capacitados, planejamentos cuidadosos, materiais adequados e interativos, infraestrutura acadêmica e administrativa bem gerenciada, alunos autônomos e motivados são elementos importantes para o sucesso na modalidade EAD.

Atuação Docente em EAD

A EAD, compreendida em uma visão sistêmica, da administração e produção dos cursos ao acompanhamento dos alunos, requer uma equipe de profissionais cada vez mais preparados para exercer as funções necessárias. Diante das inovações tecnológicas incorporadas, de novas demandas sociais e das exigências de alunos mais autônomos, uma das peças-chave do processo é o professor.

Moran (2003, p.41) afirma que os “papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. Maggio (2001, p.99) destaca que “um bom docente cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informações alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste seu ensino”.

A adequada elaboração de materiais didáticos e de planos de aula, bem como a apropriada orientação e acompanhamento dos alunos durante seus percursos na EAD, deve estar em consonância com as concepções pedagógicas do curso, os recursos disponíveis e o público-alvo.



Considerando todas essas dimensões, a formação de professores para trabalhar em EAD exige que se discutam dimensões de atuação docente existentes nessa modalidade (KAMPFF, 2009), brevemente descritas no Quadro 3, independentemente de serem exercidas pelo mesmo professor ou por sujeitos diferentes.

DIMENSÃO	ATRIBUIÇÕES
Autor	O professor autor é aquele responsável pela elaboração (conteúdo e metodologia) dos materiais didáticos, englobando múltiplas mídias, de um determinado curso ou disciplina. De acordo com os formatos dos materiais, pode ser assessorado por equipes interdisciplinares que orientam a produção, incluem recursos e organizam as versões finais dos materiais.
Especialista	O professor especialista é aquele que efetivamente interage com alunos e tutores, por meio de ambientes virtuais e demais recursos digitais. O professor deve ser orientado a planejar sua ação docente por meio da construção de planos de aula. Esses planos devem evidenciar a utilização das ferramentas disponíveis (de compartilhamento de materiais, de comunicação e de gestão) para mediar o acesso dos alunos aos conteúdos e para oferecer apoio à construção de seus conhecimentos e ao desenvolvimento das competências requeridas. O professor deve destacar ainda as formas como pretende manter os alunos informados sobre a organização da disciplina, como os motiva, engaja e resgata e como acompanha seus estudos e aprendizagens, estabelecendo ações que demonstrem a avaliação formativa.
Tutor	O tutor atua acompanhando os alunos. Conforme o modelo, o acompanhamento pode ser a distância (com recursos digitais) ou presencialmente nos polos (local externo à universidade que oferece estrutura física de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e secretaria), orientando os alunos e dinamizando as aulas em consonância com a proposta e acompanhamento do professor especialista.

Quadro 3: Dimensões da atuação docente em EAD.**Fonte:** adaptado de Kampff (2009).

Moran (2007) afirma que “na EAD, na maior parte do tempo, o professor não ‘leciona’, mas acompanha, gerencia, supervisiona, avalia o que está acontecendo. Seu papel de professor muda claramente: orienta, mais do que explica”. Belloni (2008, p. 103) ressalta que estruturas adequadas de mediação são “especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da autoaprendizagem”. Uma maior proximidade comunicativa cria condições para a formação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde, com respeito mútuo e liberdade, podem expressar suas hipóteses e discutir-las, lançando-se em busca de novos argumentos, confirmando-as ou refutando-as. O processo educacional exige diálogo aberto, entre pessoas que interagem e se afetam mutuamente. (FREIRE, 2005)

Interfaces entre EAD e IaH

Este capítulo, até aqui, destaca pontos fundamentais para reflexão sobre os processos de aprendizagem – e de autoaprendizagem – na contemporaneidade: vivemos em um mundo conectado e, cada vez mais, pessoas de todos os lugares do mundo tomam parte de formações *online*, seja de forma autônoma ou com orientação, em cursos livres ou formais, ofertados por instituições distribuídas geograficamente. Compreender e lidar com diferenças culturais, estabelecer comunicação empática e inclusiva, reconhecer problemas comuns e construir coletivamente soluções viáveis, são alguns dos aspectos a serem considerados nos processos de ensino e de aprendizagem atuais e, especialmente, essenciais em cursos *online* que englobam sujeitos oriundos de culturas e contextos diferentes.

Ao refletir sobre o papel das universidades perante as questões de Internacionalização, é possível destacar três grandes movimentos:

- Desenvolvimento de competências interculturais – CI, que favorecem a preparação de cidadãos globais (UNESCO, 2015).

- Internacionalização do Currículo – IoC (MOROSINI, 2018), tomado em sentido amplo, que abrange as escolhas de temas de estudo no currículo e suas compatibilidades com a formação de profissionais globais, o desenvolvimento de competências acadêmicas valorizadas mundialmente e também as interculturais, atividades de internacionalização na IES e também a mobilidade acadêmica, o que pode considerar as convalidações de créditos educativos e acordos de duplas diplomações ou diplomações conjuntas.
- Internacionalização em Casa – IaH (MOROSINI, 2018), abrange atividades acadêmicas de internacionalização diversas, realizada na IES, sejam elas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, que não envolva a mobilidade de estudante, especialmente a de saída (*out*).

No escopo da IaH, é possível colocar em práticas estratégias diversificadas ao planejar e executar as atividades acadêmicas nas quais os alunos tomarão parte. As tecnologias digitais amplificam as intencionalidades e as vivências, que permite, também aos estudantes distribuídos geograficamente, esse tipo de experiências em seus próprios espaços de estudo.

Dessa forma, o conceito se expande, não se restringindo apenas ao espaço geográfico das instalações físicas das IES e aos sujeitos no seu entorno, mas se estendendo aos espaços virtuais oriundos de novas formas de conceber comunidade acadêmica e abrangência de atuação. Por meio de recursos como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), por exemplo, formam-se comunidades de aprendizagem que, embora virtuais, permitem *territorializar* (LÉVY, 2000) o espaço compartilhado, pois é “lá” que a comunidade educativa se encontra, interage e produz significado.



Tanto cursos *online* quanto os presenciais podem se beneficiar de recursos e tecnologias digitais para estratégias de IaH, apresentadas no Quadro 4.

DIMENSÃO	FOCO
Concepção curricular	Ao preparar o currículo de cada curso e de cada disciplina, promova reflexões relacionadas às perspectivas de CI, IoC e IaH. Ao desdobrar o planejamento e a execução, assegure que os objetivos definidos estejam sendo implementados. Metodologias específicas para cada um são detalhas em outros capítulos deste livro e podem apoiar as definições necessárias.
Recursos Didáticos	• Alinhe o material com os objetivos pretendidos, tendo presente a transversalidade da perspectiva da internacionalização; • Escolha recursos que permitam comparar perspectivas globais e diferenças regionais; • Apresente fontes internacionais confiáveis e explique o que as tornam referências para a busca de conhecimento na área de estudos – universidades, centros de pesquisas, repositórios de artigos científicos, revistas científicas, organizações profissionais, entre outros; • Indique materiais a partir de fontes diversas, em línguas e repositórios internacionais qualificados; • Mesmo se for necessário oferecer materiais introdutórios ou esquemas, dê acesso, sempre que possível, aos materiais originais, independentemente da língua; • Ofereça diversidade de recursos audiovisuais – notícias, documentários, depoimentos, <i>TED</i> (TED, 2019), <i>podcasts</i>, etc.; • Sugira a realização de cursos <i>online</i> abertos (MOOC).

DIMENSÃO	FOCO
Interação	• Solicite a professores visitantes e estudantes de diferentes culturas e nacionalidades que gravem pequenos vídeos sobre pontos relevantes para o desenvolvimento dos temas em estudo, trazendo a perspectiva local e cultural de suas comunidades; • Estimule os alunos a fazerem contatos internacionais e a também produzirem materiais para compartilhar com os colegas; • Promova videoconferências com convidados externos – delimite o tempo e o escopo da interação, envie previamente a pauta e sugestões de abordagem, reservando tempo para que os estudantes possam interagir; • Engaje os estudantes e, se possível, convidados externos, em fóruns de discussão virtual – prepare os alunos em relação à forma apropriada de apresentar suas ideias e se posicionar a partir das ideias dos demais; • Incentive os alunos a participarem de comunidades globais em suas áreas de interesse; • Crie projetos para desenvolvimento em equipes, compostas por alunos de diferentes características; • Se possível, crie projetos interinstitucionais, com estudantes de IES diferentes colaborando para a construção de soluções de impacto global. Neste caso, o ideal é ter um professor parceiro em outra instituição ou, então, uma rede de cooperação interinstitucional que possa oportunizar a localização de potenciais parceiros, como a <i>Columbus Hub Academy</i> (COLUMBUS, 2019). • Divulgue aos alunos as possibilidades de participação em um número cada vez maior de eventos, de competições e de concursos <i>online</i> em áreas de interesse.
Avaliação	A avaliação da aprendizagem, a partir das atividades sugeridas, precisa comportar um processo contínuo de acompanhamento, buscando valorizar o desenvolvimento de competências interculturais, de pensamento crítico e de cidadania global.

Quadro 4: Estratégias de IaH com tecnologias digitais.

Há uma infinidade de outras possibilidades para IaH com TD, como a utilização de mundos virtuais, jogos de simulação de papéis e realidade virtual. Conforme os recursos digitais utilizados, é possível ter acesso ou representar contextos diversos, além de favorecer a interação com pessoas de nacionalidades e culturas distintas, sobre qualquer tema.

Como exemplo de convergência de tecnologias, tem-se o curso *Introduction to Multiculturalism and Cultural Diversity* (IMCD, 2019), MOOC com mundo virtual, projeto de Israel em educação digital, ofertado gratuitamente, em que, além de vídeos e discussões sobre o tema do multiculturalismo e da diversidade cultural, situações são problematizadas em um mundo virtual. Neste local, os participantes tornam-se personagens que devem agir no ambiente conforme as características culturais associadas ao seu papel e interagir com as demais personagens considerando seus contextos culturais. Os contextos de interação buscam apresentar os dilemas do multiculturalismo em um mundo global, enquanto os mediadores do curso dinamizam espaços de reflexão sobre as situações simuladas, objetivando o desenvolvimento de competências interculturais.

Considerações Finais

As universidades têm, cada vez mais e explicitamente, buscado a internacionalização. Simultaneamente, elas estão investindo em tecnologias digitais e em ofertas de cursos *online*. Esses são desafios emergentes. Desta forma, este capítulo buscou estabelecer pontes, reconhecer as interfaces entre as discussões e suas possibilidades para apoiar novas formas de aprender e de ensinar, seja em cursos livres ou formais, como a graduação.

Partindo deste panorama, foram apresentadas características constitutivas da Educação a Distância, suas origens e desenvolvimento atual com tecnologias digitais, referenciais para oferta de qualidade no Ensino Superior e dimensões de atuação docente nos novos cenários educacionais. Essencial, ainda, foi resgatar conceitos de desenvolvimento de CI, IoC e IaH, aprofundados em outros capítulos do livro.

Aqui, interessava especialmente o último: Internacionalização em Casa. Vale destacar que, no cruzamento da IaH com EAD, “*casa*” deixa de ser o campus físico da IES, sendo “*casa*” compreendida como espaço virtual, independentemente da localização geográfica dos estudantes.

A partir deste entendimento, estratégias para IaH com o uso de TD, tanto para modalidade presencial quanto para EAD, foram descritas, ampliando as possibilidades de internacionalizar as IES e oferecer experiências internacionais aos estudantes. As estratégias descritas neste capítulo, algumas de aplicação imediata, outras a médio e longo prazo, são potentes, tanto para o desenvolvimento das instituições quanto para os alunos. E, especialmente, pretendem apresentar alternativas de simples adoção para incrementar os processos de internacionalização.

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. *In*: SILVA, Marco. *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BIANCO, Nelia R. Del. Aprendizagem por rádio. *In*: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.
- CARMO, H. *Ensino Superior a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal, 1997.
- COLUMBUS. *Columbus Hub Academy*. Disponível em: <https://www.columbus-hubacademy.org/en>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- COSTA, José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 15, n. 2, maio a agosto de 2007.
- EDX. *Plataforma edX*. Disponível em: <https://www.edx.org>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMCD. *Introduction to Multiculturalism and Cultural Diversity*. Disponível em: https://campus.gov.il/courses/course-v1:Talpiot+ACD_Talpiot_MC1+en_2018_1/about. Acesso em: 26 jul. 2019.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira Kampff. *Mineração de dados educacionais para geração de alertas em ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à prática docente*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGIE/UFRGS. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19032>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. 3. ed. London: Routledge, 1996.

KHAN. Plataforma Khan Academy. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org>. Acesso em: 26 jul. 2019.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LITWIN, Edith. Das Tradições à Virtualidade. In: LITWIN, Edith. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAGGIO, Mariana. O Tutor em Educação a Distância. In: LITWIN, Edith. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEC/INEP. Censo do Ensino Superior 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Brasília: 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

MEC/PORTARIA. N. 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 26 jul. 2019.

MEC/SETEC/SEED. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Agosto, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MOROSINI, Marília. Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan./abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. *Aprendizagem em rede e educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

OU. *Open University*. Disponível em: <http://www.open.ac.uk>. Acesso em: 26 jul. 2019.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS Online. Disponível em: <https://online.pucrs.br>. Acesso em: 26 jul. 2019.

TED. *Technology, Entertainment and Design*. Disponível em: <https://www.ted.com>. Acesso em: 26 jul. 2019.

TORRES, Patrícia Lupion. *Pioneirismo em Educação a Distância*. Natal: CEFET-RN, 2003.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://uab.pti.org.br>. Acesso em 26 jul. 2019.

UAB-PT. Universidade Aberta de Portugal. Disponível em: <https://portal.uab.pt>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNED. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Disponível em: <https://www.uned.es>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenship_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Justin Cerveira Kampff

Doutorado em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS), Mestrado em Ciência da Computação (PPGCC/UFRGS), Especialista em Gestão Curricular (PUCRS), Bacharel em Informática (PUCRS). Docente do PPGEdu e Diretora da Graduação da PUCRS.

E-mail: adriana.kampff@pucrs.br; akampff@gmail.com.

Alexandre Anselmo Guilherme

Doutor do PPGEdu e PPGP da PUCRS. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação e Violência (GruPEV).

E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

Carla Camargo Cassol da Silva

Doutoranda em Educação pela PUC-RS, com estágio na Curtin University (Austrália), Mestre em Gestão e Negócios pela UNISINOS e Université de Poitiers (França), com MBA em Negócios Internacionais (Unisinos), Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela UFRGS. Gestora do escritório internacional na PUCRS.

E-mail: cccassol@pucrs.br e cccassol@hotmail.com

Caroline Baranzeli

Bacharel e licenciada em História (PUCRS). Especialista em História Africana e Afro-brasileira. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com doutorado sanduíche na Newcastle University. Bolsista CAPES/PROEX. E-mail: caroline.baranzeli@edu.pucrs.br

Cibele Cheron

Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciências Sociais (PUCRS). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (UFRGS). E-mail: iccibele@gmail.com

Cláudia Grabinski

Mestre em educação pela PUCRS, técnica administrativa responsável pelo Programa de Pós-graduação em medicina, na UFRGS. E-mail: claudiagrabinski@gmail.com

Elisiane Machado Lunardi

Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Orientação Educacional (UFSM). Pedagoga (UFSM). Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e gestão Educacional/UFSM.

Egeslaine de Nez

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Pós Doutoranda e Bolsista PNPd na PUCRS. Docente da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA).

E-mail: e.denez@yahoo.com.br ou profe.denez@gmail.com

Fabiane Aparecida Santos Clemente

Graduada e Mestre em Administração. Doutora e Pós Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Itacoatiara/Amazonas.

E-mail: fabianeclemente@ufam.edu.br / fabianecl@uol.com.br

Letícia Bastos Nunes

Graduada em Pedagogia Supervisão Escolar, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

E-mail: leticianunes07@hotmail.com

Lucas Gonçalves Abad

Pedagogo, Gestor de Serviços Jurídicos e Notariais, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela PUCRS. Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

E-mail: lucasgoncalvesabad@gmail.com

Marilene Gabriel Dalla Corte

Pós-doutora em Educação (PUCRS). Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Administração e Supervisão Escolar (UFSM). Pedagoga (FIC).

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e docente no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Marília Costa Morosini

Professora Titular – *College of Education Graduate Program* PPGEdu-FACED- PUCRS

Coord. Higher Education Studies Center – CEES/PUCRS

Research 1A CNPq

E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

Maristela Pedrini

Doutora e Mestre em Educação e pós-doutoranda em Educação pela PUCRS. Docente da Universidade da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: mpedrini@ucs.br

Simone da Rosa Messina Gomez

Doutoranda em Educação (UFSM). Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Especialista em Educação Ambiental (UFSM). Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM). Técnica em Assuntos Educacionais/UFSM.

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).
E-mail: vanessa.woicolesco@edu.pucrs.br; vanessawoicolesco@gmail.com.

Zoraia Aguiar Bittencourt

Doutora em Educação, Mestre em Educação, Licenciada de Letras. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



www.pucrs.br/edipucrs



www.facebook.com/edipucrs



www.twitter.com/edipucrs



www.instagram.com/edipucrs

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para comunica.edipucrs@pucrs.br.

Acesse o *QR Code* abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone: (51) 3320-3523
E-mail: edipucrs@pucrs.br