

I N T E R N A C I O
N A L I Z A Ç Ã O
D O E N S I N O
S U P E R I O R

C O N C E P Ç Õ E S E
E X P E R I Ê N C I A S

Rachel de Sousa Vianna
Delzi Alves Laranjeira (Orgs.)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS**

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Adailton Vieira Pereira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação

Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitora de Ensino

Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-Reitora de Extensão

Giselle Hissa Safar

Organizadoras

Rachel de Sousa Vianna

Delzi Alves Laranjeira

**Assessoria de Intercâmbio e
Cooperação Interinstitucional**

Juliana de Fátima Souza

Maria Eduarda da Silva Rodrigues de Oliveira

Lorenzo Campomizzi Bueno Gontijo

Rita Flávia Gomes Carvalho

**EdUEMG - Editora da Universidade
do Estado de Minas Gerais**

Daniele Alves Ribeiro de Castro

Felipe Domingues

Leandro Luiz Ferreira de Andrade

Thales Santos

Projeto Gráfico e Diagramação

Thales Santos

Revisor

Christian Catão de Assis Souza

CONSELHO EDITORIAL

Dijon Moraes Junior

Flaviane de Magalhães Barros

Fuad Kyrillos Neto

Helena Lopes da Silva

José Eustáquio de Brito

José Márcio Pinto de Barros

Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

Direitos desta edição reservados à

EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas – 8º andar

Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Bairro Serra Verde – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.630 – 900

Tel.: (31) 3916 – 9080 eduemg.uemg.br e-mail: editora@uemg.br

I N T E R N A C I O
N A L I Z A Ç Ã O
D O E N S I N O
S U P E R I O R

C O N C E P Ç Õ E S E
E X P E R I Ê N C I A S

Rachel de Sousa Vianna
Delzi Alves Laranjeira (Orgs.)



editora



Belo Horizonte 2018

I61 Internacionalização do ensino superior : concepções e experiências / Rachel de Sousa Vianna, Delzi Alves Laranjeira (organizadoras). - Belo Horizonte : EdUEMG, 2018. 184 p. : gráf.

Inclui bibliografias

ISBN 978-85-5478-010-4

1. Educação superior. 2. Educação - Cooperação internacional. 3. Tecnologias educacionais. I. Vianna, Rachel de Sousa. II. Laranjeira, Delzi Alves. III. Título.

CDU 378

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

A G R A D E C I M E N T O S

Agradecemos a todos que contribuíram para tornar possível essa empreitada, que envolveu a realização do I Fórum de Internacionalização da UEMG, o qual deu origem aos textos reunidos nessa coletânea, e o desdobramento dessas ações, por meio da aprovação da Política e do Plano Estratégico de Internacionalização da UEMG junto aos órgãos colegiados. Nosso reconhecimento especial ao Reitor Dijon Moraes Júnior, pelo apoio incondicional ao processo de internacionalização da UEMG. Somos gratas também ao Vice-Reitor, José Eustáquio de Brito, que sugeriu a organização do livro; à Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Terezinha Abreu Gontijo, pela parceria, e à Pró-Reitora de Extensão, Giselle Hissa Safar, pelo apoio fornecido em prol dessa publicação. Somos gratos aos professores que participaram dos Grupos de Trabalho do I Fórum de Internacionalização da UEMG, em especial às Professoras Juliana Branco e Lana Siman, que também participaram do processo de redação da Política e do Plano Estratégico de Internacionalização. Expressamos nossa gratidão à equipe da Assessoria de Relações Internacionais, formada por Juliana de Souza, Maria Eduarda de Oliveira, Rita Carvalho, Lorenzo Gontijo e Florence Sidney, pelo empenho, eficiência e leveza na condução dos trabalhos. Por fim, agradecemos o apoio da FAPEMIG, imprescindível em todas as etapas desse processo.

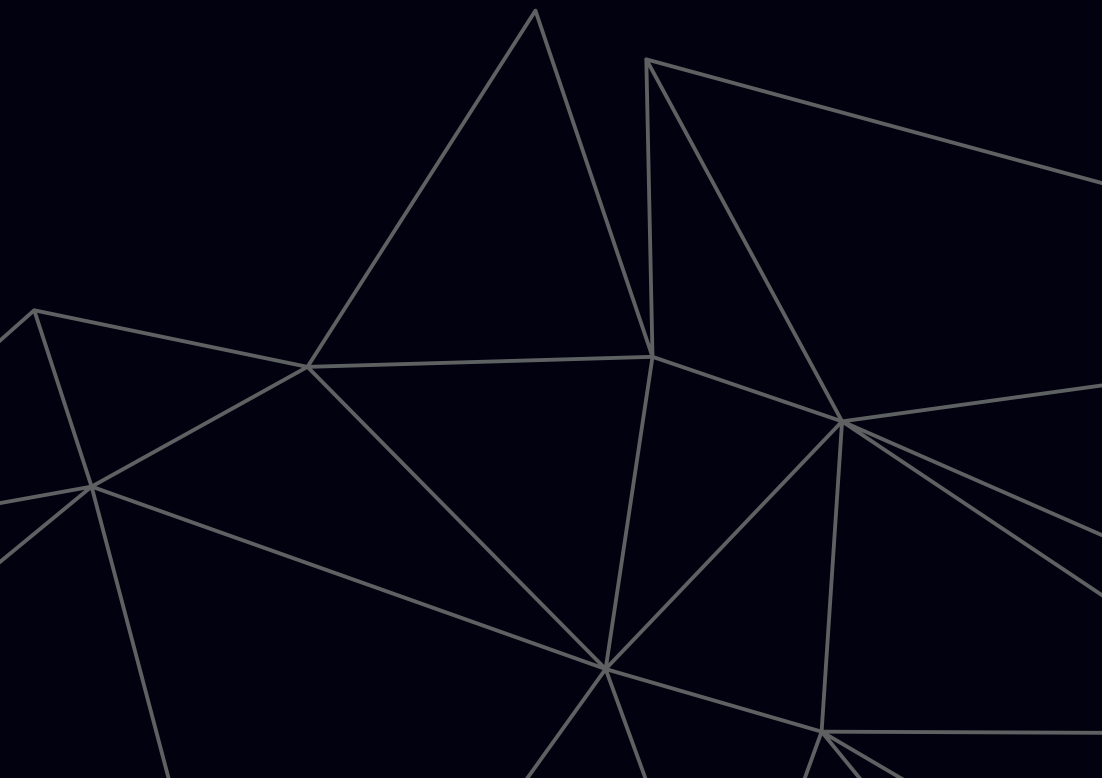
Rachel de Sousa Vianna

Delzi Alves Laranjeira

S U M Á R I O

08	PREFÁCIO
12	APRESENTAÇÃO
23	PARTE 1
	INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS
	1. Internacionalização da educação superior: entre conceitos e contextos • Juliana de Fátima Souza
36	2. Internacionalização em casa e educação para a cidadania global: primeiras aproximações • Míriam Lúcia dos Santos Jorge
46	3. As implicações geopolíticas da internacionalização do ensino superior • Florence Belo Sidney, Lorenzo Gontijo e Rita Flávia Gomes Carvalho
58	4. Circulación e inserción internacional de la producción académica en la era digital para revistas de arte: rastreo a través de Redalyc.org • Arianna Becerril García • Eduardo Aguado López
73	PARTE 2
	TECNOLOGIAS E IDIOMAS COMO FERRAMENTAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO
	5. Tecnologias como ferramenta para cooperação e internacionalização da educação • Juliana Cordeiro Soares Branco • Lorna das Graças Martins Rosa Pires Pinheiro de Azevedo • Márcia Cassitas Hino • Wagner Corradi
86	6. Implementação de uma política linguística em uma instituição de ensino superior: possíveis implicações para a internacionalização • Beatriz Gama Rodrigues
96	7. O Ensino de Idiomas como Premissa para a Internacionalização: uma proposta para a UEMG • Delzi Alves Laranjeira
104	8. O Inglês com Fins Acadêmicos e sua importância no processo de internacionalização do ensino superior: conceitos, implementação e desafios • Leonardo Antonio Soares

PARTE 3	114
COLABORAÇÃO EM PROJETOS INTERNACIONAIS DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	
9. Cooperação Internacional: um desafio social e politicamente sensível • Lana Mara de Castro Siman • Barbara Bader • Isabella Menezes de Carvalho	
10. Trabalho de Rede: projetos internacionais entre teoria e prática • Teresa Torres de Eça	128
11. Milan Fashion System Fueled by Internationalization Didactic Experiences • Paola Bertola • Chiara Colombi	140
12. Redes de cooperação: grupos de pesquisa como base para o fortalecimento de parcerias • Vanesca Korasaki • Rodrigo Fagundes Braga	151
13. Núcleo TERRANTAR: colaboração Internacional em pesquisa sobre os ecossistemas terrestres da Antártida • Thiago Torres Costa Pereira, Carlos Ernesto G. R. Schaefer, Ivan Carlos Carreiro Almeida • Felipe Nogueira Bello Simas • Márcio R. Francelino	161
ANEXO: POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEMG	171
AUTORES	176



P R E F Á C I O

Por que internacionalizar? Como ampliar ou promover a internacionalização? Que estratégias a instituição precisa desenvolver como condições fundamentais para internacionalização? Em que direção internacionalizar?

Este livro, que reporta os temas debatidos durante o 1º Fórum de Internacionalização da UEMG: Diretrizes e Estratégias, organizado pelo Comitê de Ações Interinstitucionais e de Internacionalização (CAINTER/UEMG) e pela Assessoria de Relações Internacionais (ARI), com apoio da FAPEMIG, realizado de trinta de outubro a primeiro de novembro de 2017, trata, sob diversos ângulos, a temática da internacionalização das instituições de ensino superior, condição fundamental para a consolidação das mesmas e para aprimorar a qualidade da produção acadêmica como um todo.

Ações de internacionalização nas universidades brasileiras, que por muitos anos se fizeram, principalmente, a partir de iniciativas individuais de docentes que faziam pós-graduação no exterior, e, a partir daí, alavancavam parcerias, convênios e projetos binacionais, passaram a assumir, especialmente a partir da década de 90, um papel mais acentuadamente institucional em algumas universidades.

O processo de internacionalização, evidentemente, mostrou ritmos diversos em diferentes instituições. Enquanto algumas Universidades, há mais de vinte anos, têm Assessorias de Relações Internacionais e implementam programas de internacionalização que envolvem não só a pesquisa e a pós-graduação, mas também a graduação, outras, apenas recentemente, tomaram iniciativas no sentido de institucionalizar estratégias de internacionalização e sistematizá-las, em maior ou menor grau, muitas vezes como resultado de induções de órgãos externos à instituição de ensino.

A internacionalização em bases institucionais mais amplas foi estimulada, especialmente, na última década, por ações de órgãos de fomento que apoiavam, há anos, ações individuais e institucionais de pós-graduação, muitas delas em parceria com organismos internacionais, e que, cientes da necessidade e importância da internacionalização para o desenvolvimento do país, para a pesquisa e a inovação, lançaram programas de internacionalização que pretendiam envolver o conjunto das instituições de ensino superior do país, como o Ciência sem Fronteiras.

Além de beneficiar um enorme número de alunos de graduação e pós-graduação que, com recursos fornecidos pela CAPES e CNPq, tiveram a oportunidade de realizar parte de sua formação no exterior, esse programa multiplicou o número de ações de internacionalização de Universidades que só timidamente começavam a trilhar esse caminho e ampliou, em muito, o número de parceiros internacionais em áreas estratégicas pré-definidas.

Órgãos de fomento em nível estadual, como a FAPEMIG, por exemplo, lançaram editais que apoiaram a criação, nas universidades, de Assessorias de Relações Internacionais. Associações como a ABRUEM (Associação de Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais), considerando a necessidade de internacionalização para o conjunto das instituições que a compunham, e que mostravam níveis de internacionalização bastante heterogêneos, realizaram, na última década, missões de visitas técnicas a instituições de ensino e pesquisa de diversos países, estabelecendo dezenas de convênios internacionais para o conjunto das representadas. No entanto, era preciso assegurar que essas parcerias firmadas realmente resultassem em projetos e interações internacionais concretas, que contribuíssem para a melhoria da qualidade das instituições e do patamar da pesquisa e inovação nelas produzidas.

Mais recentemente, a CAPES, cuja Diretoria de Relações Internacionais há anos apoia, coordena e avalia ações de internacionalização, após um amplo levantamento do patamar de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, lançou o Edital nº 41/2017 - Programa Institucional de Internacionalização - Capes PrInt, cujos objetivos e estratégias foram construídos tendo por base consulta realizada junto às instituições, em 2017.

Esse edital concretiza a política anunciada pela CAPES de concentrar as ações de internacionalização na realização de Programas institucionais, nos quais as ações giram em torno, especialmente, dos programas de pós-graduação.

.....
10 A vinculação do apoio da CAPES à existência e à qualidade de um Programa Institucional de Internacionalização com metas e prioridades definidas demanda um novo patamar de institucionalização por parte daquelas instituições onde essa vertente da atuação acadêmica ainda não é priorizada, ou ainda não constitui uma política de internacionalização, e induz à discussão e ao estabelecimento de novas metas e estratégias naquelas onde o processo há anos vem sendo institucionalizado.

Esse contexto torna ainda mais oportuna a realização de debates sobre a inquestionável necessidade de internacionalização nas instituições de ensino superior. A presente publicação traz uma importante contribuição para esse debate, ao abordar temas como diferentes estratégias de internacionalização, internacionalização em casa, internacionalização e cidadania global, redes de pesquisa internacionais, mobilidade internacional de pesquisadores e estudantes, projetos de cooperação para aumento da interação entre instituições brasileiras e grupos de pesquisa no exterior, internacionalização da produção científica, importância do processo de internacionalização para a promoção de uma educação de qualidade, ações para aumentar a proficiência linguística de estudantes e professores como parte da política de internacionalização, inglês para fins acadêmicos, e outros.

Para a UEMG, que embora signatária de alguns convênios internacionais, só em 2011 iniciou, timidamente, a sistematização das ações de internacionalização, com a criação da Assessoria de Relações Internacionais, e, em 2016, instituiu o CAINTER, para acentuar o caráter acadêmico dessas atividades, incluindo a internacionalização entre as metas de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a realização do Fórum foi fundamental para a elaboração coletiva da Política de Internacionalização da UEMG, aprovada, em maio de 2018, pelo Conselho Universitário.

O nível e a riqueza dos temas apresentados pelos palestrantes e a qualidade dos debates realizados durante o Fórum, retratados, em grande

parte, neste livro, seguramente motivarão muitas outras discussões sobre essa questão, favorecerão a construção de políticas e estratégias que beneficiarão as instituições e ampliarão o retorno das mesmas à sociedade.

Terezinha Abreu Gontijo

A P R E S E N T A Ç Ã O

Talvez não seja arriscar demais sugerir que o ano de 2017 venha a ser conhecido como um ponto de inflexão no fenômeno da internacionalização do ensino superior no Brasil. Se não no país, pelo menos em Minas Gerais, a mobilização em torno do tema sugere que a internacionalização entrou na pauta dos assuntos estratégicos e urgentes. Em um contexto de recessão econômica e contingenciamento das despesas, houve um redirecionamento do foco, não só em termos de metas, como de formas de financiamento. A mudança de paradigma ficou clara no seminário realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para anunciar o lançamento do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt. Tendo como objetivo aumentar o impacto da produção acadêmica e científica realizada no âmbito dos programas de pós-graduação, o Programa coloca as Instituições de Ensino Superior (IES) como protagonistas do processo e destina a maior parte dos recursos para projetos voltados para o intercâmbio com países de liderança em pesquisa.¹

Diante desse cenário, a elaboração de políticas e planos institucionais de internacionalização passou a ser prioridade no setor acadêmico, mesmo para as universidades brasileiras que já se encontram em um estágio avançado de internacionalização.² Um número significativo de eventos para discutir

1. Segundo anunciado no Seminário “Internacionalização das Instituições de Ensino Superior Brasileira – IES”, realizado pela CAPES no auditório da Faculdade de Medicina da USP em 15 de março de 2017, 70% dos recursos iriam para Programas com notas 5, 6 e 7; de 70 a 80% dos recursos, para intercâmbio com países de liderança em pesquisa.

2. Um levantamento de planos institucionais de internacionalização de universidades brasileiras na web, realizado em agosto de 2017, encontrou pouquíssimos dados. Uma consulta por e-mail às instituições membro da Associação Brasileira de Educação Internacional – FAUBAI solicitando referências a planos institucionais de internacionalização obteve quatro respostas. Dessas, três afirmaram que suas IES estavam em processo de elaboração desses documentos. O único plano recebido foi o da Universidade Federal de Juiz de Fora.

o tema aconteceu ao longo do ano, incluindo cursos, seminários, fóruns e encontros, organizados por universidades, como também por entidades nacionais e estrangeiras interessadas em estabelecer e firmar parcerias. Houve, inclusive, uma iniciativa no sentido de congregar as universidades mineiras para propor à Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais – FAPEMIG a criação de linhas de financiamento específicas para a internacionalização³.

No âmbito do governo do Estado, o Núcleo Mineiro de Internacionalização do Ensino Superior – NUMIES, criado em 2016 pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SEDECTES, publicou, em 2017, seu estatuto, tendo recebido as primeiras adesões por parte das instituições interessadas. A própria estrutura de internacionalização do governo foi reformulada no mesmo ano, com a criação do Núcleo de Relações Internacionais do Estado de Minas Gerais – NRI. Subordinado à Casa Civil e de Relações Institucionais, o Núcleo foi apresentado oficialmente em um evento em que o papel da universidade na internacionalização dos Estados foi ressaltado⁴. Foi também em 2017 que a Fapemig criou o Departamento de Parcerias Internacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Em meio à pluralidade de pontos de vista expressos nas apresentações e debates ocorridos recentemente, duas posições se sobressaem. Por um lado, a internacionalização aparece como uma estratégia para transformar conhecimento em riqueza e alavancar o desenvolvimento econômico. Excelência, inovação, ranking, impacto e liderança são palavras-chave nesse discurso, que passa necessariamente pelo idioma inglês, considerado língua franca do conhecimento científico. Por outro lado, a internacionalização surge como oportunidade de aproximação e diálogo entre culturas, contribuindo para promover a solidariedade global. Nesse caso, as palavras-chave incluem

3. Movimento liderado pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Prof. Dr. Carlos Henrique Carvalho.

4. Segundo a Profa. Dra. Maria Clara Calheiros, da Universidade do Minho, “as cooperações acadêmicas são os braços da internacionalização” e “as universidades são absolutamente indispensáveis na formação do desenvolvimento dos Estados não apenas em nível nacional, mas também em seu relacionamento global”. (CASA CIVIL, MINAS GERAIS, 2017, S/P).

reciprocidade, complementaridade, equidade, inclusão e sustentabilidade, sem uma definição à priori de idioma.

Evidentemente, as duas posturas não são antagônicas. Excelência não é incompatível com reciprocidade e inovação pode gerar empregos, diminuir a desigualdade e afetar positivamente os laços sociais, tanto no âmbito local como em escala mundial. No entanto, o alinhamento mais próximo a uma ou outra orientação implica em diferentes prioridades. As apresentações dos representantes das agências de fomento nos eventos sobre internacionalização não deixam dúvida quanto aos critérios atuais de financiamento. Em um desses eventos, foi elencada uma série de questões fundamentais para pesquisa: do aquecimento global à produção de alimentos, todas eram pertinentes às chamadas “ciências duras”. Ainda mais ilustrativos foram os cases de sucesso apresentados: todos referiam-se a projetos envolvendo inovação e tecnologia. Quando questionado, o palestrante não conseguiu se lembrar de qualquer projeto de internacionalização na área das ciências humanas que tivesse sido financiado pela agência que dirigia.

Se os exemplos práticos apontam exclusividade para a abordagem de internacionalização comprometida com o desenvolvimento econômico, em tese as duas linhas deveriam coexistir. Entre as recomendações para a internacionalização elencadas no Relatório Final 2016, da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG-2011-2020, consta: “manter o foco da internacionalização na busca constante da excelência acadêmica”. Ao mesmo tempo, o documento aponta a necessidade de “identificação de formas de inclusão das áreas de humanidades e sociais aplicadas neste esforço e respectivo apoio no processo de internacionalização” (2017, p.23). Quanto aos parceiros, a Comissão preconiza colaborar com nações amigas:

Nem toda ação de internacionalização deve se pautar pela busca de conhecimentos em países mais adiantados. É também estratégico para a inserção internacional do país a cooperação solidária com nações amigas. Os laços criados com o apoio ao desenvolvimento dessas nações e na formação de seus quadros científicos e tecnológicos são importantes no posicionamento do Brasil na geopolítica internacional (2017, p.26).

Existe, portanto, espaço para propor planos e projetos que combinem diferentes orientações. No entanto, articular os diferentes anseios da comunidade acadêmica em torno de temas prioritários para a internacionalização, como exigido no Edital CAPES PrInt, não é uma tarefa fácil. Não por acaso surgiram tantos eventos em torno da internacionalização do ensino superior em 2017. Conhecer o que está sendo feito em outras instituições e ouvir especialistas no campo pode contribuir para eleger prioridades e estruturar um plano coerente com o perfil da universidade e alinhado com as demandas e oportunidades de financiamento.

No âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais, o I Fórum de Internacionalização da UEMG – Diretrizes e Estratégias, realizado entre 30 de outubro e 1º de novembro do ano passado, cumpriu esse papel. Estruturado em um duplo formato, o evento congregou especialistas na área de internacionalização, dirigentes de agências de fomento, colaboradores internacionais, docentes, discentes e funcionários da instituição. No primeiro dia foram apresentados panoramas e perspectivas que envolvem os processos de internacionalização em duas mesas-redondas. No segundo e terceiro dias, convidados externos e docentes de diferentes unidades e áreas da comunidade acadêmica da UEMG se reuniram em seis Grupos de Trabalho para debater princípios, objetivos, prioridades e estratégias para subsidiar a construção da Política e do Plano Institucional de Internacionalização da UEMG.

Essa coletânea reúne parte dos trabalhos apresentados no Fórum, artigos derivados das discussões elaboradas nos GTs e colaborações de convidados que não puderam estar presentes ao evento, mas que generosamente aceitaram contribuir com suas reflexões sobre o tema. A organização do livro em três partes reflete uma lógica semelhante à que estruturou o Fórum. Na Parte 1, são discutidos diversos aspectos da internacionalização das IES, que acentuam tanto seu caráter multifacetado e heterogêneo, como seus pontos de convergência.

No Capítulo de abertura, Juliana Souza delinea os conceitos de internacionalização, seus contextos e sua significância para as IES na contemporaneidade. Seu texto enfatiza também a importância de uma instância crítica a respeito da “geopolítica do conhecimento”, cujo panorama evidencia os

desequilíbrios gerados pela desigualdade dos processos de internacionalização das instituições pelo mundo. Esse contexto geopolítico produz categorizações em relação à produção e divulgação do conhecimento, as quais estabelecem divisões como eixos Norte-Sul e relações de superioridade e subalternidade no que tange a uma geografia das instituições, níveis de internacionalização e relações interinstitucionais.

Esse debate é aprofundado no capítulo seguinte, no qual Florence Sidney, Lorenzo Gontijo e Rita Carvalho discutem como essas relações geopolíticas influenciam, em um contexto global, o processo de internacionalização das instituições de ensino e propõem um enfoque no qual esse processo seja compreendido a partir de um “sistema-mundo” que estabelece zonas de influência e atuação dos países, o centro, a semiperiferia e a periferia. A partir dessa perspectiva Centro-Periferia, os autores identificam uma correlação entre os níveis de internacionalização das IES e o lugar que ocupam nesse sistema-mundo. O Brasil, localizado no plano periférico dessa geopolítica, demanda de suas IES estratégias de internacionalização que visem superar os desequilíbrios e fragilidades desse posicionamento.

É dentro desse cenário que o Capítulo 3, de Míriam Jorge, aponta alternativas para a implementação de uma cultura e atitudes em relação ao processo de internacionalização que procurem refletir sobre modelos testados e utilizados em outros contextos e que possam ser adaptados às necessidades e realidades locais. Embora a visão clássica da internacionalização como mobilidade acadêmica para o exterior já esteja desmistificada pelos estudiosos da área (Knight, 2012; Hudzik, 2014), essa perspectiva ainda é muito valorizada pelas instituições periféricas, que consideram estratégico o envio de seus colaboradores, principalmente para as instituições do Centro, de forma a estabelecer parcerias que impliquem em avanços significativos para a pesquisa, ensino e ranking de publicações. Em sua discussão sobre as premissas da Internacionalização em Casa (IeC), a autora destaca a construção da internacionalização do currículo em contextos locais sob um prisma abrangente, que envolva, além da óbvia inserção de temas internacionais e interculturais na proposta curricular, novas abordagens pedagógicas que auxiliem na absorção e compreensão dessas novas dimensões nas disciplinas,

bem como o envolvimento da comunidade na promoção dessas interações interculturais.

No Capítulo 4, Ariana García Becerril e Eduardo Aguado López retomam a discussão sobre a geopolítica do conhecimento ao apresentarem o Sistema de Informação Científica Redalyc, criado em 2003 com o intuito de aumentar a visibilidade da produção científica Ibero-americana. Os índices elaborados pelo Redalyc avaliam a internacionalização da produção científica ao identificar sua origem, seu local de publicação e a dimensão internacional dos envolvidos em sua elaboração, examinando os tipos de produção, autoria e coautoria e os níveis de internacionalização dos periódicos. A lógica dessa construção dos indicadores é demonstrada tomando-se como exemplo periódicos da área de artes. Ao focar na indexação de periódicos editados por instituições da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, o Redalyc apresenta-se como uma importante e necessária alternativa aos sistemas de indexação do eixo norte, questionando sua hegemonia e oferecendo outras possibilidades de avaliação da produção do conhecimento.

A Parte 2 reúne textos produzidos no âmbito de dois Grupos de Trabalho. O Capítulo 5, assinado por Juliana Branco, Lorna de Azevedo, Márcia Hino e Wagner Corradi resulta dos debates desenvolvidos sob o tema “Colaboração internacional como estratégia para inovação”. O texto destaca a importância do uso das tecnologias digitais como forma de alavancar ações educacionais que contribuam para o processo de internacionalização das IES. Essa é uma questão cara à UEMG, visto seu formato multicampi: além das quatro unidades em Belo Horizonte, estamos presentes em quinze municípios do interior. Em um estado com as dimensões de Minas Gerais, isso significa polos a mais de 600 km de distância da capital. Nesse contexto, o investimento em tecnologias de comunicação à distância reveste-se de caráter estratégico, permitindo que os esforços no sentido de ampliar a inserção da comunidade acadêmica em redes nacionais e internacionais de cooperação caminhe paralelamente à criação e fortalecimento de redes internas de colaboração e pesquisa, um movimento fortalecendo o outro.

Os três próximos capítulos foram escritos no âmbito do GT “Idiomas como premissa para internacionalização”. No Capítulo 6, Beatriz Rodrigues

ressalta as questões que envolvem a elaboração de uma política linguística para as IES com foco na internacionalização. No Capítulo 7, Delzi Laranjeira apresenta a proposta elaborada pelo GT para a implantação de um plano para o ensino de línguas para a UEMG sob a perspectiva da internacionalização abrangente, considerando também as dimensões sociais e culturais associadas ao processo de construção de sentidos. No cenário da globalização e internacionalização, a língua inglesa é, reconhecidamente, a língua franca circulante. Considerando esse quadro, o artigo de Leonardo Soares discute os aspectos teóricos, procedimentos e dificuldades na implantação de cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) nas instituições de ensino superior.

A Parte 3 apresenta um conjunto de cinco artigos sobre projetos de cooperação internacional, cobrindo diferentes áreas do conhecimento – educação ambiental, ensino de artes, design, ecologia e ecossistemas. A leitura dos textos deixa evidente como as áreas do conhecimento operam sob lógicas distintas.

No campo da educação, ensino, pesquisa e extensão aparecem imbricados em um trabalho que, muitas vezes, envolve parcerias entre universidade e instituições e atores fora da academia. A busca pelo conhecimento corre paralela com a preocupação social, com repercussão para ambas as dimensões. As diferenças culturais precisam ser objeto de diálogo, de forma a estabelecer princípios e objetivos comuns. Os projetos dependem fortemente do empenho individual de pesquisadores e colaboradores, que encontram dificuldades para conseguir financiamento e apoio institucional. Se por um lado, isso resulta em grande liberdade para os envolvidos, por outro ameaça a consolidação e a continuidade do trabalho.

Essa descrição se aplica ao projeto desenvolvido por Lana Siman, Barbara Bader e Isabella de Carvalho, tema do Capítulo 8. A trajetória de cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, o Grupo de Pesquisa Polis Mmenosine e a Université Laval Québec, do Canadá, ilustra bem a complexidade dos processos de construção de parceria no campo da educação. Iniciado no final de 2013, o projeto envolve ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco a percepção de moradores adultos e jovens

estudantes sobre as condições ambientais do Rio Sabará, localizado na cidade de mesmo nome.

Os quatro projetos de arte e educação apresentados por Teresa Eça, no Capítulo 9, também se encaixam na descrição de parcerias internacionais na área de educação. Tendo em comum uma estrutura rizomática, eles resultaram da iniciativa de professores de diferentes origens – Japão, Brasil, Letônia, Portugal e Espanha – e alcançaram um número expressivo de colaboradores de vários países. Apoiada em sua ampla experiência internacional como presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) e como presidente da Sociedade Internacional de Educação através da Arte (InSEA), Eça analisa metodologias de organização, implementação e divulgação de trabalhos internacionais em rede envolvendo universidades, escolas, museus, associações profissionais e científicas e comunidade.

O Capítulo 11, escrito por Chiara Colombi e Paola Bertola, relata a criação do Programa em Design de Moda no Politécnico de Milão (POLIMI) e a parceria dessa universidade italiana com o Instituto de Tecnologia da Moda, da Universidade do Estado de Nova Iorque (FIT). Fruto de estratégias institucionais de internacionalização, essa colaboração tem como objetivo destacar os dois parceiros no cenário do ensino superior global na área de design. Com perfis complementares, ambos se beneficiam com a parceria: o POLIMI oferece como atrativo sua atenção à inovação e sua proximidade com a indústria italiana de moda; em contrapartida, o FIT está mais próximo da tradição do artesanato. Nesse sentido, o intercâmbio favorece a formulação de metodologias didáticas inovadoras e contribui para o desenvolvimento industrial e comercial das regiões onde estão sediadas as duas universidades.

Se a conexão entre academia e mercado dá o tom da internacionalização do ensino superior na área de design, no campo das ciências duras outros fatores conformam a dinâmica de cooperação. No Capítulo 12, Vaneska Korasaki e Rodrigo Braga destacam a importância dos grupos de pesquisa no fortalecimento de parcerias internacionais. Segundo os autores, uma rede de colaboração tem início com parcerias de âmbito local, passando a regional, depois nacional, até chegar à escala internacional. Os programas de pós-graduação desempenham um papel importante nesse movimento, pois seus

egressos tendem a levar as parcerias de pesquisa quando se integram ao corpo docente de outras IES. Nesse processo, a rede de interações se intensifica, resultando em um crescimento exponencial de projetos, publicações e novas parcerias. Korasaki e Braga apresentam exemplos de estudos com foco na ecologia e conservação de recursos naturais que ilustram esse ciclo virtuoso, todos envolvendo um número expressivo de pesquisadores de diversas instituições e com financiamento de órgãos de fomento nacionais e internacionais.

No Capítulo 13, Thiago Pereira, Carlos Schaefer, Ivan Almeida, Felipe Simas e Márcio Francelino relatam o processo de consolidação do Núcleo Terrantar, que tem como objeto de estudo os ecossistemas terrestres da Antártica. Sua atuação teve início nos anos 2000, através de um projeto de pesquisa que obteve financiamento junto a um edital do CNPq. Com recursos para pagamento de bolsas, custeio de análises, apoio logístico, publicação em periódicos de alto impacto e participação em eventos científicos internacionais, o projeto ganhou visibilidade e ampliou sua rede de atuação, aproximando-se de outros grupos de pesquisa. À medida que o projeto crescia e obtinha financiamentos mais generosos por meio de participação em outros editais, a equipe de pesquisadores aumentava. Nesse processo, a publicação conjunta com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais foi acontecendo “quase naturalmente”. Atualmente, além de uma sólida rede de colaboradores brasileiros e sul americanos, o Terrantar tem parceria com grupos neozelandeses, portugueses, ingleses, australianos e norte-americanos.

Embora os exemplos de cooperação internacional citados na Parte 3 do livro cubram apenas uma fração do amplo espectro de possibilidades de colaboração no âmbito do ensino superior, sua apresentação evidencia a necessidade de prever formas de financiamento e apoio para a internacionalização das ciências humanas, como recomendado no Relatório Final 2016, da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPQ 2011 – 2020. Essa e outras questões discutidas nessa coletânea, como a geopolítica de construção do conhecimento, o conceito de internacionalização em casa, o potencial das novas tecnologias para induzir a formação de redes de colaboração e a importância do domínio de idiomas estrangeiros inspiraram a elaboração da Política e do Plano Estratégico de Internacionalização da UEMG.

Apresentada como anexo nesse livro, a Política de Internacionalização define princípios e objetivos que se alinham com o perfil multicampi, democrático e diverso da Universidade do Estado de Minas Gerais. Sua resolução foi aprovada em 7 de maio de 2018 pelo Conselho Universitário, enquanto o Plano Estratégico de Internacionalização, que estabelece metas, ações e indicadores para os próximos cinco anos, ainda se encontra em processo de tramitação. A expectativa é que os dois documentos criem uma base sólida para a operacionalização da missão de “promover a internacionalização da UEMG de forma sistemática e sustentável, na busca da excelência acadêmica, da disseminação do respeito à diversidade cultural e da valorização dos contextos locais”.

Esperamos que essa coletânea possa contribuir para o engajamento efetivo da comunidade acadêmica no processo de internacionalização da UEMG. E, também, que seja útil para pesquisadores e instituições de ensino superior interessados em elaborar suas políticas e planos de internacionalização.

Rachel de Sousa Vianna

Delzi Alves Laranjeira

REFERÊNCIAS

CASA CIVIL. MINAS GERAIS. Governo de Minas Gerais promove o diálogo com o exterior em Belo Horizonte. 29 ago. 2017. Disponível em: < <http://www.casacivil.mg.gov.br/index.php/component/gmg/story/4517-governo-de-minas-gerais-promove-dialogo-com-o-exterior-em-belo-horizonte>> Acesso em 2 jun. 2018.

COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PNPG – 2011-2020.

Relatório Final 2016. Brasília: CAPES, fevereiro de 2017. Disponível em:


< <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>> Acesso em 5 mai. 2018.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: institutional pathways to success. (Internationalization in Higher Education Series). New York: Routledge, 2014.

KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in Comparative and International Education, v. 7, nº 1, 2012. p. 20-33

P A R T E 1

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:
CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS**



INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS

Juliana de Fátima Souza

Resumo

Este artigo discute, em linhas gerais, a evolução histórica do fenômeno da internacionalização da educação superior e algumas das motivações para o seu desenvolvimento na contemporaneidade. A partir de uma perspectiva crítica, sinaliza como a disseminação da ideia de uma “sociedade do conhecimento” repercute no modus operandi das universidades, que passam a promover a internacionalização cada vez mais como atividade estratégica para a constituição ou consolidação de sistemas acadêmicos de sucesso. Aborda a questão da popularização dos rankings acadêmicos que classificam as melhores universidades do mundo e o esforço crescente de muitos países em constituírem universidades de classe mundial que, dentre outras características, são instituições com alto índice de internacionalização. Tendo como referência central os estudos da canadense Jane Knight, assinala atributos de um processo de internacionalização acadêmica autêntica.

Palavras-chave: internacionalização da educação superior; educação internacional; sociedade do conhecimento.

Abstract

This article discusses, in general terms, the historical evolution of the phenomenon of the internationalization of higher education and some of the motivations for its development in the contemporary times. From a critical perspective, it signals how the dissemination of the idea of a “knowledge society” has repercussions on the modus operandi of universities, which are increasingly promoting internationalization as a strategic activity for the constitution or consolidation of successful academic systems. It addresses the issue of the popularization of academic rankings that rank the best universities

in the world and the increasing efforts of many countries to constitute world-class universities that, among other characteristics, are institutions with a high level of internationalization. Mainly based on the studies of Canadian Jane Knight, it points out key elements of an authentic process of academic internationalization.

Keywords: internationalization of higher education; international education; knowledge society.

O fenômeno da internacionalização da educação superior não constitui algo novo. A circulação de elites intelectuais por cidades como Bolonha, Paris, Oxford, Coimbra e Salamanca contribuiu para a consolidação das primeiras instituições educacionais europeias de nível superior ainda na Idade Média⁵. Naquele período, num movimento conhecido como peregrinatio academica, docentes e discentes transitavam entres os polos mundiais de cultura e ciência, tendo o latim como a língua oficial do conhecimento (NOGUEIRA, 2004, p. 49).

Já na Modernidade, um marco significativo para a intensificação das relações internacionais entre universidades se deu em 1945. Após a segunda guerra mundial, muitos países, sobretudo europeus, firmaram acordos bilaterais e multilaterais a fim de garantir ajuda mútua para a reconstrução de suas bases científicas, tecnológicas e culturais (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 71).

Ao longo das três últimas décadas, porém, os processos de internacionalização tem se tornado mais complexos, desenvolvendo-se sobre múltiplas formas para além das suas modalidades tradicionais – como o intercâmbio estudantil e a cooperação científica – e com objetivos que muitas vezes extrapolam o campo universitário. Neste sentido, o presente trabalho se propõe a contextualizar as diferentes configurações desse fenômeno e as principais motivações subjacentes à sua promoção na contemporaneidade.

5. Assim como a maior parte dos estudiosos, empregamos o termo internacionalização para nos referirmos à mobilidade na Idade Média. Vale ressaltar, contudo, que o mais adequado seria usar o termo interterritorialidade, pois no período ainda não estavam constituídos os Estados-nações.

1 A internacionalização na sociedade do conhecimento

Desde fins do século XX tem sido disseminada internacionalmente a ideia de uma sociedade do conhecimento. A expressão, amplamente utilizada em discursos de instituições multilaterais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas e também em documentos oficiais de diversos Estados, confere ao conhecimento um papel central para o desenvolvimento das sociedades. Segundo Robertson (2012), metáforas como esta têm sido empregadas mundialmente para projetar novas configurações em torno da educação superior,

[...] para promover um imaginário específico, semioticamente rico, que está guiando [...] empreendimentos e criando uma forma de entender novas possibilidades para a produção do conhecimento. Estas metáforas estão guiando a reconstrução dos espaços educacionais existentes e também construindo novos espaços (ROBERTSON, 2012, p. 226-227).

A autora destaca o uso político das metáforas e sua eficiência para a disseminação de um discurso novo, auxiliando a projetar opiniões e também a gerar ansiedade sobre determinado assunto (ROBERTSON, 2012). Por sua vez, Chauí (2003) e Dias Sobrinho (2010) advertem sobre o ideário subjacente à expressão sociedade do conhecimento. Para eles, o termo tem sido utilizado de forma pouco reflexiva, como se seu significado se reduzisse à denotação de uma sociedade na qual o conhecimento é compartilhado globalmente. Apontam que o uso trivializado do conceito esconde sua centralidade, que estaria no uso econômico do conhecimento e da informação; no conhecimento como recurso para a competição entre economias; no conhecimento que tanto pode ser incluyente como excluyente de sociedades mais ou menos inseridas no processo de globalização.

A partir desse novo imaginário, a internacionalização da educação superior adquire um papel estratégico para a evolução das instituições universitárias. Espera-se que a interação com os principais centros mundiais de produção do conhecimento possibilite aos Estados a consolidação ou aprimoramento de seus sistemas acadêmicos, o que, em última instância, repercutirá nas capacidades nacionais de desenvolvimento de inovação,

ciência e tecnologia. Nesta perspectiva, o conhecimento é considerado insumo produtivo, essencial para o crescimento econômico. Ademais, a internacionalização como fim em si mesmo também passa a ser propagada, visto os altos rendimentos gerados pelas matrículas internacionais naqueles países que já possuem sistemas de educação superior de excelência reconhecida e que atraem um número maior de estudantes estrangeiros a cada ano. Robertson (2011, p. 435) sinaliza que no Reino Unido, por exemplo, a educação internacional já movimentava mais a economia britânica do que o setor das indústrias automotivas e de serviços financeiros.

Face à complexidade desse cenário, torna-se necessário considerar quais os atributos de uma autêntica internacionalização, considerando que se trata de um processo histórico e socialmente construído e, portanto, de um conceito sempre passível de disputas. A canadense Jane Knight (2005, 2012) contribui para a compreensão deste fenômeno ao apresentar os sentidos da internacionalização e também o que ela elenca como cinco verdades fundamentais acerca do tema.

2 Características de uma internacionalização autêntica

A internacionalização corresponde, de maneira geral, a um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, interculturais ou globais em todos os aspectos envolvidos com a educação superior – ensino, pesquisa e extensão – conforme conceitua Knight (2005, p. 22). Segundo a autora, primeiramente é importante considerar que um processo genuíno de internacionalização deve respeitar os contextos locais e contribuir para o aprimoramento de suas realidades. Esta proposição vai de encontro ao pensamento de Bourdieu (2002) para quem os intercâmbios internacionais são muitas vezes geradores de mal-entendidos devido ao fato de se desconsiderar tanto os campos da produção quanto o da recepção do conhecimento.

A segunda assertiva apresentada pela autora, nesta mesma linha, diz que a internacionalização deve ser sempre um processo adaptável, sem um modelo genérico, e construído conforme os perfis e as necessidades das instituições envolvidas a fim de que se possam estabelecer de forma coerente

os objetivos e resultados esperados. Em relação às parcerias internacionais, por exemplo, Knight assinala que é um equívoco acreditar que quanto mais acordos uma instituição firmar, mais internacionalizada ela será. A autora pontua que a prática tem demonstrado que a maioria das instituições de educação superior (IES) não pode gerenciar adequadamente um número muito grande de contratos, pois mantê-los ativos e produtivos requer um grande investimento de recursos humanos e financeiros, de modo que a tendência seria concentrar o esforço em um grupo menor de parcerias prioritárias (KNIGHT, 2011, p. 14-15).

Em terceiro lugar, o processo de internacionalização deve considerar os riscos e resultados não intencionais que poderão se apresentar, como o problema da fuga de cérebros, da emissão fraudulenta de diplomas estrangeiros e também da possibilidade de tratamento da educação como serviço. A quarta verdade corresponde à compreensão de que a internacionalização não é uma finalidade em si mesma; mas sim um meio de se contribuir para a formação de estudantes, pesquisadores e professores melhores informados sobre as questões internacionais e mundiais, mais conscientes dos aspectos interculturais e mais competentes em suas áreas. A autora enfatiza ainda que um processo de internacionalização autêntico deve diferenciar-se da globalização, pois embora estejam associados, o primeiro fundamenta-se nas relações sociais, culturais e institucionais, enquanto o segundo pauta-se principalmente pelas ideias de competitividade e desenvolvimento econômico.

Quanto às razões de ser da internacionalização, Knight (2005, p. 25-31), ao recapitular seus trabalhos em colaboração com Hans De Wit, as classifica em quatro categorias: sociocultural, política, econômica e universitária. As justificativas de caráter sociocultural estão relacionadas aos propósitos de se fortalecer a identidade cultural de um país, de ampliar a compreensão intercultural no conhecimento de outras realidades, de promover a formação para a cidadania e de contribuir para o desenvolvimento sociocultural local e das proximidades. O caráter político inclui o desejo de incrementar a política externa e a segurança nacional, de desenvolver capacidades técnicas, de promover a paz e a compreensão mútua entre os países, além de nutrir uma identidade nacional ou regional. Quanto às razões de ordem econômica

estão o crescimento econômico e a competitividade, envolvendo as ideias de capacitação do mercado de trabalho e de geração de dividendos. De caráter universitário, considera-se como motivação o reforço internacional e prestígio da universidade, a possibilidade de melhoria da qualidade, o caráter internacional do ensino e da pesquisa e o compartilhamento de padrões acadêmicos internacionais. A autora assinala, porém, que esse conjunto de razões clássicas para a internacionalização vem sendo atualizado e que algumas das motivações têm sido mais determinantes e agora se situam melhor nas interseções das categorias, referindo-se à ideia de construção de uma nação, de estabelecimento de trocas comerciais, de produção do conhecimento como fator indutor de economias, à construção de alianças estratégicas e à marcante preocupação das instituições e dos sistemas de educação superior com uma reputação internacional.

Cabe, assim, elucidar algumas das novas formas de internacionalização decorrentes de razões de ser que se situam entre os espaços políticos e econômicos, uma vez que estes campos apresentam uma influência crescente sobre o acadêmico na perspectiva da sociedade do conhecimento.

3 Universidades de Classe Mundial, rankings e outras dinâmicas

Em relação à noção da centralidade do conhecimento para o fortalecimento das economias nacionais, o que se percebe é que países emergentes têm buscado consolidar universidades de classe mundial a fim de ampliar sua competitividade no cenário global. Embora não haja consenso na conceituação de uma world-class university, Salmi (2009, p. 4-13) aponta que este tipo de universidade conjuga essencialmente três características: i) uma concentração elevada de talentos (professores, pesquisadores e alunos de nível internacional); ii) recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizado rico e para realizar pesquisas avançadas; e iii) um perfil de governança favorável, que incentive a visão estratégica e a inovação e que apresente a flexibilidade necessária para permitir às instituições a tomada de decisões e a gestão dos recursos sem que sejam sobrecarregadas pela burocracia. Esse novo imaginário tem circulado internacionalmente e já é

possível identificar a existência de grande esforço para atingi-lo. Segundo Robertson (2011, p. 438), para reforçar suas bases de conhecimento e aumentar a contribuição das suas capacidades de pesquisa para o desenvolvimento econômico nacional, a China e países da região árabe, por exemplo, estão se posicionando como destinos para o talento, e têm procurado recrutar estudantes e pesquisadores estrangeiros de excelência, com a vantagem de bolsas generosas.

.....
30

Essa discussão envolve ainda outra questão diretamente relacionada aos processos de internacionalização da educação superior: a valorização crescente dos rankings acadêmicos. Estes rankings produzem tabelas classificatórias das universidades, estabelecendo critérios objetivos para o julgamento da qualidade das IES. Salmi (2009, p. 4-13) esclarece que, anteriormente, as melhores universidades do mundo eram classificadas a partir de critérios mais subjetivos, como a reputação internacional. Porém essa classificação está cada vez mais atrelada a uma medição objetiva, que considera os resultados quantitativos das universidades principalmente referentes à: formação de graduados altamente procurados no mercado de trabalho, produção de pesquisa de ponta e transferência de tecnologia. Os rankings consideram aspectos como número de alunos e professores internacionais, publicações, citações e prêmios de seu corpo docente, registro de patentes, etc. Tendo em referência este contexto, Beech (2012) aponta que desde fins do século XX tem sido disseminado um discurso de qualidade acadêmica pautado na produtividade, no empreendedorismo e na internacionalização, o que tem influenciado as políticas e prioridades das universidades ao redor do mundo. O autor pontua que muitas IES criaram ou reforçaram unidades especiais para o desenvolvimento internacional, a partir de uma nova compreensão da qualidade universitária (ibidem, p. 415).

Quanto à crescente oferta da educação internacional como fim em si mesmo, cabe destacar que este movimento está relacionado a ideia da educação como serviço, conforme estabelecido pela Organização Mundial do Comércio. Ao incluir a educação superior como um dos itens negociáveis no âmbito do Acordo Geral de Comércio de Serviços, a OMC determinou os modos da sua oferta transnacional: i) a oferta transfronteiriça, na qual o serviço educacional

é ofertado sem que haja deslocamento físico do consumidor, a exemplo do que acontece na educação a distância (EaD); ii) o consumo no estrangeiro, em que o aluno se desloca fisicamente para receber o serviço in loco, o que representa hoje a grande parcela da mercantilização da universidade, tendo como destaques países como a Austrália e os Estados Unidos – que tradicionalmente atraem todos os anos milhares de estudantes para seus cursos; iii) a presença comercial, que consiste na instalação de sucursais ou franquias de universidades em países estrangeiros, e aparece como área de grande potencial para comercialização; e iv) a presença de pessoas, com o deslocamento temporário de professores ou pesquisadores para o estrangeiro, a fim de prestar serviços em outro país (SANTOS, 2011, p. 34-35).

Altbach e Knight (2006, p. 19) argumentam, entretanto, que embora o movimento de mercado seja crescente, os processos de internacionalização tradicional, sem propósitos de lucro, também persistem e contribuem atualmente para melhorar a performance das universidades. Estas iniciativas buscam proporcionar aos estudantes uma perspectiva internacional e multicultural e melhorar o plano de estudos, o que inclui, por exemplo, mobilidade, internacionalização do currículo, estímulo à aprendizagem de línguas estrangeiras, introdução de disciplinas obrigatórias relacionadas com estudos internacionais, etc.

Destacam-se, ainda, como formas de materialização da internacionalização a interação com estrangeiros em grupos de pesquisas internacionais; as parcerias em programas de extensão, a fim de promover mais inclusão social ao redor do mundo; a colaboração científica internacional voltada à publicação; a oferta de disciplinas e cursos em inglês, em países nos quais esta não é a língua materna, fixando tal idioma como língua oficial do conhecimento; a criação de cursos conjuntos entre universidades internacionais que conferem dupla diplomação; a propagação de redes nacionais e internacionais de acreditação da qualidade dos cursos e instituições, etc.

4 A geopolítica do conhecimento

Há que se considerar, por fim, que os países não compõem os processos de internacionalização em condições homogêneas. Para ressaltar essa assimetria, Lima e Maranhão (2009) empregam os conceitos de internacionalização ativa e de internacionalização passiva. As autoras assinalam que a forma ativa é exercida por um número reduzido de países, que apresentam sistemas de educação superior consolidados historicamente e uma forte capacidade para a implantação de políticas de Estado voltadas à atração e acolhimento de acadêmicos, dentre outras formas de realização da internacionalização. Já os países em desenvolvimento, que constituiriam as nações passivas, ocupariam uma situação de subalternidade, cabendo a eles o envio de parte de seus acadêmicos às universidades mundialmente notabilizadas, na expectativa da capacitação de seus quadros internos (ibidem, p. 586-588). Lima e Maranhão (2009) advertem ainda, referenciando-se em Filippetti (2007), que os resultados para cada uma das partes envolvidas também são muito diferentes:

[...] os países reconhecidos pela capacidade de atração e acolhimento de acadêmicos além de capitalizar recursos financeiros diretos e indiretos (sem penalizar os estudantes nacionais e o orçamento do Estado), contribuem para: ampliar a rede mundial de influência cultural e política (a); selecionar os melhores cérebros (b); promover transferência de tecnologia (c); criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural (e); renovar a pesquisa e resistir à fuga de cérebros (f); além de enfrentar a imigração não-controlada (g) (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 588).

No entanto, as nações passivas teriam resultados mais limitados. Noutra forma de compreensão dos diferentes lugares que as nações ocupam nos processos de internacionalização, Knight (2005, p. 15-16) utiliza os conceitos de cooperação internacional vertical e horizontal. Na cooperação vertical os ganhos entre as partes não são proporcionais, caracterizando-se pela ideia de que uma universidade mais desenvolvida presta ajuda ou assistência a outra; na cooperação horizontal, a relação que se estabelece é a de benefícios e parcerias mútuos. A abordagem de Lima e Maranhão (2009),

entretanto, mais tarde atualizada em texto de Lima e Contel (2011, p. 21), oferece uma perspectiva mais crítica, subjacente à ótica de uma geopolítica do conhecimento, na qual “não só a polarização de fluxos globais de acadêmicos revela as posições de poder [dos países centrais], mas também a localização bastante concentrada das principais universidades e laboratórios de pesquisa e desenvolvimento permitem que seja proposta a discussão em termos geopolíticos”.

Notadamente, a excelência em educação superior está centrada nos países do Norte, o que torna aqueles sistemas mais atrativos para os estudantes e pesquisadores oriundos de nações do Sul. Uma análise dos dados sobre mobilidade, a forma mais visível e tradicional de internacionalização, permite observar a discrepância entre os Estados. Em 2015, um total de 4,6 milhões de estudantes encontravam-se em estudos fora de seus países de cidadania. As regiões que mais acolhiam esses alunos eram América do Norte e Europa Ocidental (56,1% do total de estudantes em processos de internacionalização), seguidas pelo Leste Asiático e Pacífico (18%), Europa Central e do Leste (11,6%), Estados Árabes (6,8%), África Subsariana (3,2%), América Latina e Caribe (2,3%), Sul e Oeste Asiático (1,1%) e Ásia Central (0,8%)⁶.

As instituições universitárias de países como o Brasil tem assim um imenso desafio para a promoção de uma internacionalização autêntica, dialógica e horizontal, fundamentada no princípio da educação como bem público. É preciso descobrir caminhos para inserir-se positivamente neste contexto mundial, acessando o conhecimento de ponta, mas também impulsionando a internacionalização solidária com outros países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina e Caribe, nos quais reside um saber importante e que deve ser potencializado para a superação de problemas regionais.

6. Unesco Institute for Statistics (Unesco-UIS). Total inbound internationally mobile students. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/#>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

REFERÊNCIAS

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

BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M. (Org.). *Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco; Capes, 2012. v. 1, p. 413-433.

BOURDIEU, P. As condições sociais da circulação internacional das ideias. *Revista Eletrônica Enfoques*, Brasília, v. 1, n. 01, p. 4-15, 2002.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 21, p. 69-96, 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KNIGHT, J. Cinco verdades sobre internacionalização. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. Five myths about internationalisation. *International Higher Education*. Boston College. Center for International Higher Education, issue 67, 23 Feb. 2011, p. 14-15.

_____. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. *L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale*. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

LIMA, M.; CONTEL, F. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda Editorial, 2011.

LIMA, M.; MARANHÃO, C. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

NOGUEIRA, M. A. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. p. 47-63.

ROBERTSON, S. Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 430-451.

_____. Imaginários metafóricos: re/visões sobre a ideia de uma universidade. In: FISCHMAN, G. (Org.). A universidade imaginada. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 223-241.

SALMI, J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington: The World Bank, 2009.

SANTOS, B. S. A Universidade no séc. XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Míriam Lúcia dos Santos Jorge

*Levo o Mundo e não vou lá...
(Reis, Brown e Monte)*

.....
36

Resumo

Neste texto, a internacionalização da educação superior é discutida como importante elemento de propostas de Educação para a Cidadania Global, conforme proposição pela UNESCO. A discussão aponta algumas direções possíveis para a implementação de ações de internacionalização em casa, na qual estudantes domésticos e internacionais se beneficiam com as potencialidades de uma formação transcultural e linguística, dentre outras. A mobilidade internacional de pesquisadores e estudantes é considerado um dos processos de internacionalização, dentre muitos outros possíveis. A internacionalização de currículos, ofertas de cursos de línguas estrangeiras, ensino colaborativo internacional são também processos que merecem atenção. Finalmente, a formação de docentes da educação básica ou superior é também tema importante do capítulo, uma vez que são os professores, potencialmente, importantes agentes de internacionalização em casa. O capítulo estrutura-se em seis partes, assim intituladas a) Compreendendo a Educação para Cidadania Global; b) A internacionalização para além da mobilidade; c) Internacionalização em Casa; d) Colaboração Internacional Online; e) Inglês como Meio de Instrução e, finalmente, f) Considerações finais.

Palavras-Chave: Educação para Cidadania Global; Internacionalização em Casa; Internacionalização da Formação de Professores

Abstract

In this chapter, the internationalization of higher education is discussed as an important approach to Global Citizenship Education as proposed by UNESCO.

The discussion points out some possible directions for the implementation of at home internationalization, in which domestic and international students benefit from the potential of cross-cultural and linguistic training, among others benefits. International mobility of researchers and students is considered one among various possible internationalization processes. Curricula internationalization, foreign language programs, international collaborative online teaching are also processes that deserve attention. Finally, basic or higher education teacher preparation is also an important theme of the chapter, since teachers are potentially important internationalization agents at their campuses. The chapter is organized in six parts: a) Understanding Education for Global Citizenship; b) Internationalization beyond mobility; c) Internationalization at Home; d) International Online Collaboration e) English as a means of instruction and, finally, f) Final regards.

Keywords: Global Citizenship Education; At Home Internationalization; Internationalization of Teacher Education

Em um mundo em que as pessoas estão sempre em movimento, mudando de cidade ou país, a globalização da sociedade nos leva a interagir com pessoas das mais diversas origens, quer seja no trabalho, online, na cidade, na escola ou em outros contextos. Os encontros interculturais tornam necessária uma educação dos sujeitos e seus entornos, que fomente o estabelecimento de relações de respeito, onde a comunicação é eficiente, negociada e compreendida numa perspectiva transcultural. Nesse sentido, a internacionalização da educação é um caminho para construir esse modelo de educação.

Ainda que possível e importante nos diversos níveis da educação formal, é no ensino superior que se concentram as mais profícuas discussões da formação dos indivíduos por meio da internacionalização. Neste capítulo, portanto, discutirei a internacionalização da educação superior, tendo em vista, dentre outros objetivos, problematizar o lugar das práticas de internacionalização no desenvolvimento da cidadania global (UNESCO, 2015b).

Assim sendo, este capítulo estrutura-se em seis partes, assim intituladas a) Compreendendo a Educação para Cidadania Global; b) A internacionalização para além da mobilidade; c) Internacionalização em casa; d) Colaboração Internacional Online; e) Inglês como Meio de Instrução e, finalmente, f) Considerações finais.

1 Compreendendo a Educação para Cidadania Global

Em 25 de setembro de 2015, foi aprovada pela UNESCO a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, descrita como uma visão compartilhada da humanidade e um contrato social entre os líderes do mundo e as pessoas. Dentre os objetivos dessa agenda, está a garantia para a educação inclusiva e de qualidade para todos, assim como a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A agenda também especifica a importância da educação para cidadania global:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015a, p. 23).

Na conceituação da UNESCO, cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem em prol da constituição de um mundo mais justo, pacífico e sustentável. Nessa direção, a Educação para a Cidadania Global (ECG) objetiva desenvolver, em todos os níveis de ensino, valores, conhecimentos e habilidades para o exercício de uma cidadania local e globalmente responsável. Tais habilidades são baseadas nos princípios dos direitos humanos, da justiça social, da diversidade, da igualdade de gênero e da sustentabilidade ambiental. Sendo assim, a ECG é por excelência transdisciplinar, por tratar de temáticas que perpassam várias áreas do conhecimento, como a Educação para os Direitos Humanos, a Educação para a Paz, a Educação para a Compreensão Internacional e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A ECG busca desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais nos educandos. Por meio das habilidades cognitivas, são desenvolvidos conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico relativos a questões globais e à interconectividade e interdependência entre países e populações diferentes. As habilidades socioemocionais compreendem o sentimento de pertencimento, por meio do compartilhamento de direitos e valores, a uma mesma humanidade. Os educandos desenvolvem sentimentos de empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade. As habilidades comportamentais viabilizam que os educandos ajam de maneira efetiva e responsável nos contextos locais e globais, a favor de um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

Vários são os desafios globais do século XXI que precisam ser enfrentados de modo colaborativo, por pessoas que possuam entendimento, habilidades e valores que facilitem a necessária colaboração. A ECG pode ser uma resposta para os desafios enfrentados pelo mundo, uma vez que esses demandam soluções globais. Os desafios globais estão interligados e exigem que, em curto e longo prazo, os sujeitos possam refletir e advogar pela dignidade de todos os seres humanos.

A educação, portanto, deve ser transformadora e reforçar na prática valores compartilhados, cultivando um cuidado intencional com o planeta e com aqueles com quem o compartilhamos. Soluções tecnológicas, regulamentação política ou instrumentos financeiros sozinhos não podem alcançar o desenvolvimento sustentável ou a construção de uma cultura de paz. É preciso transformar a forma como as pessoas pensam e agem. Sendo assim, a ECG busca assumir a sua centralidade para formar pessoas que possam forjar sociedades mais justas, pacíficas, inclusivas e respeitadoras da diversidade.

A ECG pode ser considerada uma estratégia para ajudar a criar oportunidades de acesso aos jovens bem como navegar os desafios apresentados por um mundo de diversidade e fronteiras desconstruídas. A ECG busca, portanto, equipar os sujeitos com uma compreensão das relações e conexões globais para um compromisso com o bem coletivo. Para esse fim também são promovidos valores, conhecimentos e habilidades que permitem

que as pessoas coexistam em diversos espaços e numa perspectiva de direitos iguais e respeito às diferenças. A internacionalização e o multiculturalismo, mais uma vez, se mostram como caminhos apropriados para cumprimento da agenda da UNESCO (2015b) para o enfrentamento dos desafios do século XXI.

Em um mundo complexificado pelas relações globais e com demandas claras por uma cultura de paz, os processos formais de educação não parecem poder se esquivar de assumir a responsabilidade da formação desses novos cidadãos, nos sentidos discutidos anteriormente. É baseado nesse princípio que a internacionalização pode contribuir para a educação para a cidadania global, buscando promover internacionalização para todos.

2 A internacionalização para além da mobilidade

Não é raro encontrar discursos sobre a internacionalização da educação que a reduzam a realização de mobilidade para o exterior. Essa é uma interpretação reducionista dos sentidos e propósitos da internacionalização. Além da mobilidade de pesquisadores e estudantes, uma gama variada de ações podem ser constituintes da internacionalização da educação.

Na educação superior brasileira, a internacionalização possibilitou a formação de quadros docentes para as universidades. Por meio do fomento à realização de doutorados plenos no exterior, foi possível que os professores egressos dessas experiências trouxessem para suas universidades perspectivas “de fora”. Essas perspectivas podem ser os primeiros traços, por exemplo, da oferta de currículos internacionalizados.

A formação internacional das primeiras gerações de doutores brasileiros impactou também a produção científica de pesquisadores, que circulam nas mais diferentes línguas em publicações internacionais. Da mesma forma que são produzidos materiais acadêmicos em línguas estrangeiras, textos, principalmente em inglês, são amplamente utilizados nas bibliografias adotadas na pós-graduação brasileira.

Os currículos e os programas de cursos das universidades podem ser também internacionalizados. Essa internacionalização se dá, mais

frequentemente, por meio da inclusão de referências bibliográficas de pesquisas produzidas no exterior. No entanto, existem caminhos pouco explorados para internacionalização de currículos, que podem, por exemplo, trazer conteúdo sobre outros países de modo intencional.

No âmbito da pós-graduação, existem possibilidades de criação de programas conjuntos de doutorado e parcerias para a co-orientação, mais comumente chamadas cotutelas, que também internacionalizam a pesquisa com previsíveis impactos em ações docentes futuras de doutores formados por esse meio.

As inúmeras possibilidades de internacionalização para além da mobilidade internacional docente e discente são subvalorizadas. Estatísticas da mobilidade internacional revelam que uma pequena parcela, por volta de 2% de estudantes da educação superior, fazem mobilidade para o exterior. Entretanto, os benefícios da internacionalização podem ser estendidos a todos da comunidade universitária, por meio das chamadas ações de Internacionalização em Casa.

A Internacionalização em Casa pode certamente ser um poderoso caminho para a educação para a cidadania global. A dimensão intercultural que marca ações dentro do próprio campus, sem exigir mobilidade física, é fator chave para se abrir espaços para falar da alteridade, das complexas relações globais e questões que aproximam o local do global, ao mesmo tempo que permitem um distanciamento crítico sobre interdependência de fenômenos que afetam as sociedades contemporâneas.

3 Internacionalização em Casa (leC)

Internacionalização em Casa (leC), do inglês, at home internationalization (IaH) é a proposta de incorporar nas atividades domésticas, ou locais, aspectos que, a priori, são pensados apenas para os casos de mobilidade internacional. O termo faz alusão à distinção proposta por Knight (2006), segundo a qual a leC é um dos braços da internacionalização (no exterior ou em casa). A leC, para Knight (2006), envolve uma dimensão

internacional do currículo, colaboração em pesquisa e estudos de línguas e áreas de conhecimento internacionais. Leask (2009) ressalta que a leC envolve também as dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo, objetivos e resultados dos programas de curso.

A Associação Europeia para Educação Internacional declara:

Internacionalização em casa toca em tudo - desde o currículo acadêmico, para as interações entre estudantes locais e estudantes internacionais e professores, para o cultivo de tópicos de pesquisa com foco internacional, para usos inovadores para a tecnologia digital. Mais importante, concentra-se em todos os estudantes que estão colhendo os benefícios do ensino superior internacional, não apenas aqueles que são móveis (EAIE, 2018).

A internacionalização do currículo não diz respeito apenas às propostas curriculares. É necessária também uma mudança de abordagem pedagógica que estimule o desenvolvimento de habilidades críticas para compreensão das forças que delineiam uma disciplina e para a problematização de pontos de vista diferentes (ZIMITAT, 2008).

A leC não precisa envolver, necessariamente, uma sala de aula ou um campus universitário, podendo também abarcar a comunidade local, sendo que os encontros interculturais podem, portanto, ser promovidos por meio de propostas de extensão, não se limitando à pesquisa e ensino.

4 Colaboração internacional online

Uma proposta de ação que proporciona, mas não limita, a leC, é a ideia de se usar espaços virtuais para a promoção de encontros de participantes em diferentes países. A State University of New York (SUNY) desenvolveu uma abordagem para o trabalho online de colaboração internacional de universidades. A proposta é ter salas de aula da SUNY ligadas a salas de aula fora dos Estados Unidos, não apenas para promover cursos com alunos de países diferentes. Busca-se, por meio da Colaboração Internacional Online (COIL), criar projetos de ensino e aprendizagem de modo colaborativo entre

parceiros com o mesmo status, onde professores das culturas envolvidas trabalham juntos para desenvolver um programa de curso compartilhado, enfatizando a colaboração também entre estudantes. Nesses cursos, são gerados novos contextos para as ideias e textos explorados pelos alunos, construindo oportunidades para o desenvolvimento de uma consciência transcultural.

As aulas ou atividades da COIL podem ser totalmente online, ou em formatos híbridos que incluem aulas presenciais, nas duas universidades, enquanto o trabalho colaborativo dos estudantes continua sendo online, usando de ambientes virtuais de aprendizagem ou aplicativos e redes sociais. Sendo assim, os cursos não requerem tecnologias sofisticadas e funcionam como portais para despertar o interesse dos estudantes em estudar em outro país.⁷

A proposta de COIL, ainda que criada por uma universidade norte-americana, nos permite imaginar inúmeros caminhos no âmbito da própria América Latina. Não há um único formato para a colaboração, podendo essa ser em tarefas de solução de problemas por equipes internacionais. A Universidade Federal de Minas Gerais tem realizado, por exemplo, nos últimos três anos, durante a Semana do Conhecimento, uma “batalha” entre Brasil e Holanda, em que estudantes brasileiros e holandeses, trabalhando em grupos internacionais, buscam, ao longo de uma semana uma solução real da indústria dos dois países, como por exemplo, o tratamento e reaproveitamento de afluentes da indústria de laticínios, indústria forte em Minas Gerais e na Holanda.

5 Inglês e outras línguas como meio de instrução

No contexto europeu, por meio do tratado de Bologna, a língua inglesa se tornou a língua franca da internacionalização. A necessidade de atrair estudantes internacionais para as universidades, aproveitar créditos e validar diplomas, culmina com a oferta de aulas em inglês. Esse uso do Inglês

7. International Classrooms Online Bridges Between International Classrooms (pdf).

como Meio de Instrução (IMI) é também uma estratégia de internacionalização. Ainda sem a presença de estudantes internacionais, estudantes domésticos podem se beneficiar de aulas ministradas em inglês. Por meio dessa prática, os estudantes poderão enfrentar alguns desafios só possíveis durante mobilidade acadêmica, o que pode ser bastante produtivo em termos linguísticos e cognitivos.

.....
44

Defendo, no entanto, que as universidades promovam o multiculturalismo e o multilinguismo, evitando assim a hegemonia de uma língua ou cultura. A Internacionalização em Casa pode, portanto, trazer uma dimensão multilíngue e diferentes culturas acadêmicas para um determinado campus.

6 Considerações finais

Este texto trouxe as primeiras aproximações entre a Educação para a Cidadania Global proposta pela UNESCO e a internacionalização da Educação Superior. Considerando que uma minoria de docentes e estudantes fazem mobilidade internacional e que os benefícios da internacionalização podem ser para alunos, professores e comunidade, apresentei a proposta de Internacionalização em Casa como meio de promover internacionalização para todos. Exemplos de promoção da leC são as ofertas de cursos em línguas estrangeiras, internacionalização de currículos e pedagogias, além de Colaboração Internacional Online. É importante afirmar que a leC não se limita a essas ações e representa um grande campo a ser explorado com ideias inovadoras.

Importante também é lembrar que interessa mais ao Brasil uma internacionalização que promova o multiculturalismo, uma vez que nosso interesse nos estudantes internacionais ou na instrução em línguas estrangeiras não é o recrutamento de alunos pagantes. Espera-se que a Educação para a Cidadania Global, os direitos humanos, a justiça social e uma cultura de paz sejam tão importantes quanto a troca científica e a mobilidade acadêmica internacional.

REFERÊNCIAS

EAIE. European Association for International Education. Internationalization at Home. Disponível em: <<https://www.eaie.org/community/expert-communities/internationalisation-home.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

KNIGHT, J. Internationalization of higher education: New directions, new challenges. 2005 International Association of Universities Global Survey Report. Paris: IAU, 2006.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, Paris, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

UNESCO. Educação para a cidadania global preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

UNESCO. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UNESCO, 2015a. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

ZIMITAT, C. Student Perceptions of the Internationalisation of the Curriculum. In: DUNN, L.; WALLACE, M. (Ed.). *Teaching in Transnational Higher Education*. London: Routledge, 2008.

AS IMPLICAÇÕES GEOPOLÍTICAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Florence Belo Sidney

Lorenzo Campomizzi Bueno Gontijo

Rita Flávia Gomes Carvalho

.....
46

Resumo

Diante da intensificação das interações entre atores internacionais em decorrência do fenômeno da globalização, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ter um papel cada vez mais significativo no cenário internacional. Portanto, o presente artigo propõe-se a analisar o processo de internacionalização das IES, a relação geopolítica entre a proveniência dessas instituições (países desenvolvidos ou países em desenvolvimento) e a influência que elas exercem no sistema internacional, sob a perspectiva Centro-Periferia.

Palavras-chave: Internacionalização. Instituições de Ensino Superior. Geopolítica. Centro-Periferia.

Abstract

In view of the intensification of interactions among international actors due to the globalization phenomenon, the Higher Education Institutions (HEIs) have played an increasingly significant role in the international scenario. Therefore, the present article proposes to analyze the internationalization process of HEIs, the geopolitical relationship between the provenance of these institutions (developed countries or developing countries) and the influence they exert in the international system, through the Core-Periphery perspective.

Keywords: Internationalization. Higher Education Institutions. Geopolitics. Core-Periphery.

1 Internacionalização do ensino superior: trajetória e características

Dentre as principais características da conjuntura mundial contemporânea, as fronteiras que anteriormente eram consideradas barreiras não somente geográficas, mas também políticas, econômicas e culturais passaram a ser transpostas por fluxos de interação responsáveis por aumentar a articulação internacional entre os Estados. Esse movimento de ampliação da integração se deu principalmente com o advento da globalização. Fenômeno que, de acordo com Nye (2009, p. 244), é caracterizado por “redes mundiais de interdependência” que permitem que as fronteiras nacionais sejam ultrapassadas com mais facilidade.

Interdependência, por sua vez, segundo Keohane e Nye, se apresenta como uma situação na qual existem “efeitos recíprocos entre países ou entre atores de diferentes países” (KEOHANE; NYE, 2001, p. 8, tradução nossa⁸). Essa reciprocidade, contudo, não indica necessariamente uma distribuição igualitária desses efeitos. Não obstante, refere-se ao fato de que todos os envolvidos são, de certo modo, afetados. Dessa forma, como um contexto interdependente não é imune a desigualdades de custos e ganhos, alguns atores possuem maior capacidade de influenciar os demais do que outros (KEOHANE; NYE, 2001).

Nye salienta ainda que globalização não é sinônimo de universalidade e homogeneização, uma vez que não cria uma cultura única de âmbito global e acaba por perpetuar - e até intensificar - as desigualdades em diferentes âmbitos (NYE, 2009). “Desde 1980 o debate sobre a globalização ocorre nas ciências sociais, o que inclui as Relações Internacionais” (ALDEN; ARAN, 2012, p. 10, tradução nossa⁹). E apesar de a globalização não unificar as nações, as ideias políticas, econômicas e sociais são mais difundidas internacionalmente, o que pode influenciar no modo como alguns Estados e atores internacionais se comportam (NYE, 2009).

8. “...to situations characterized by reciprocal effects among countries or among actors in different countries.”

9. “Since the 1980s, a stimulating and charged debate on globalizations has been taking place in the social sciences, including IR”.

Em consequência do processo de globalização, as Instituições de Ensino Superior (IES) também foram impactadas na medida em que, como produtoras de conhecimento e inovação, necessitam estar de acordo com as novas demandas de interação cultural, econômica e política (DUARTE; LIMA JÚNIOR; BATISTA, 2007). Dessa forma, as IES de destaque internacional podem se tornar “mercados na reprodução do capital, explorados pelas grandes empresas da economia central do capitalismo” (BORGES; AQUINO, 2013, p. 26), uma vez que elas se apresentam como precursoras de conhecimento e inovação, essenciais para o desenvolvimento econômico dessas empresas detentoras do capital (BORGES; AQUINO, 2013).

Os efeitos da globalização no Ensino Superior afetam, sobretudo, o plano de internacionalização das instituições universitárias. Segundo Alden e Aran (2012), internacionalização trata-se de uma “crescente interdependência entre os Estados” (ALDEN; ARAN, 2012, p. 81, tradução nossa¹⁰) e, portanto, possui uma estreita relação com a globalização, “um processo multidimensional que envolve crescente incorporação de atividades políticas, [...] econômicas, sociais e culturais em uma esfera global de atividade” (ALDEN; ARAN, 2012, p. 78, tradução nossa¹¹). Contudo, o processo de internacionalização se diferencia da globalização na medida em que as fronteiras não são violadas, ou seja, “a internacionalização assume que os Estados continuem a ser unidades nacionais discretas com fronteiras claramente demarcadas” (MCGREW apud ALDEN; ARAN, 2012, p. 81, tradução nossa¹²). Por conseguinte, é perceptível um reordenamento da estrutura que regimenta não só as relações entre os Estados, mas também entre as universidades ao redor do mundo.

Adentrando na especificidade da internacionalização do ensino superior, Knight (2003) a define como um “processo de integração de uma dimensão internacional ou intercultural nas funções de ensino, pesquisa e

10. “...a growing interdependence between states”.

11. “a multidimensional contested process that involves an increasing embedding of political, military, economic, social and cultural activities in politically unified (quasi) global sphere of activity”.

12. “internationalization assumes states continue to be discrete national units with clearly demarcated and mutually exclusive borders”.

extensão da instituição” (KNIGHT, 2003, p. 3, tradução nossa¹³). À vista disso, a internacionalização é uma ferramenta para se alcançar um maior conhecimento intercultural, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e percepções valorizadas na atual conjuntura do sistema internacional (KNIGHT, 2012).

Apesar dos benefícios que a internacionalização pode trazer para uma universidade, é imprescindível abordar seus possíveis riscos e eventuais efeitos indesejados. Um dos principais problemas referentes ao processo de internacionalização diz respeito à “fuga de cérebros”, ou seja, à migração considerável de pessoas com formação superior para, majoritariamente, países com alto grau de desenvolvimento. Tal movimento prejudica os países em desenvolvimento, pois acabam perdendo mão de obra qualificada, essencial para o seu crescimento (KNIGHT, 2012).

Uma das principais razões para o problema citado é a diversidade dos níveis e condições de ensino e pesquisa no cenário internacional. Em países desenvolvidos, notam-se melhores estruturas, tecnologias e maior acesso ao conhecimento, enquanto nos países em desenvolvimento, esses recursos são mais escassos. Esse fator pode ser considerado um dos motivos causadores da “fuga de cérebros”, assim como também deixa nítida a disparidade existente no âmbito educacional global, como apontam Mazzetti, Oliveira e Pezarico a seguir:

O que se observa, porém, é que tanto o acesso a esse conhecimento, como a capacidade para dele se apropriar ou manejá-lo, estão permeados por um amplo nível de desigualdade, seja entre pesquisadores, instituições de pesquisa ou países. A ciência se mostra tão egoísta quanto a economia ou a política. Indivíduos, instituições ou países que detêm o poder, ou o conhecimento, utilizam-se desta condição para manter o status quo hegemônico (MAZZETTI; OLIVEIRA; PEZARICO, 2017, p. 1).

Em decorrência dessa marcante desigualdade nas IES entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, juntamente com a perda de mão de obra qualificada, constata-se uma relação interdependente, caracterizada pela

13. “the process of integrating an international or intercultural dimension into the teaching, research, and service functions of the institution”.

crescente preocupação das universidades dos países em desenvolvimento em seguir os padrões dos desenvolvidos, aproximando-se dessas instituições por meio de acordos de cooperação; e por uma investida por parte de universidades de países desenvolvidos em “atrair mentes” e reproduzir conhecimento.

Essa relação é ainda analisada por Mollis (2006, p. 90, tradução nossa¹⁴) como uma geopolítica do saber e do poder, na qual os países periféricos “consomem o conhecimento produzido pelos países que dominam econômica e culturalmente a globalização, e que por sua vez, retribuem às instituições universitárias da periferia uma função econômica para treinar recursos humanos”.

Dito isso, a interação presente entre os campos político, econômico e geográfico propõe que a análise seja feita a partir da geopolítica. Esta que pode ser compreendida como “uma análise da interação entre, por um lado, configurações e perspectivas geográficas e, por outro lado, processos políticos, abordando as consequências dessa interação” (COHEN, 2003, p. 12, tradução nossa¹⁵). A despeito disso, a *geopolítica do conhecimento*¹⁶, aplicada no âmbito das IES, pode ser utilizada pelas instituições de forma pragmática, com o intuito de alcançar resultados e aumentar o grau de influência da instituição referida em um plano não apenas geográfico, mas também político, social e principalmente econômico. Este movimento acaba afetando – seja de maneira intencional ou não – todas as outras instituições que estão submetidas a essa influência.

14. “países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos”.

15. “Geopolitics is the analysis of the interaction between, on the one hand, geographical settings and perspectives and, on the other hand, political processes. [...] Both geographical settings and political processes are dynamic, and each influences and is influenced by the other, addressing the consequences of this interaction.”

16. O termo utilizado no presente trabalho *Geopolítica do Conhecimento* advém da obra de Walter D. Mignolo (2002) “Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference”, na qual ele disserta sobre a falta de diversidade epistemológica dentro do sistema-mundo em razão do desequilíbrio de poder no cenário internacional e a ascensão do capitalismo e da globalização. Alegando, assim, que isso acabou influenciando na preponderância de países centrais como agentes monopolizadores do conhecimento ao longo dos séculos.

O estudo da internacionalização das IES trata-se, portanto, de uma relação geopolítica, uma vez que as desigualdades socioeconômicas entre países centrais detentores de poder e países periféricos que se submetem aos ideais dos primeiros acabam moldando um cenário de competição e cooperação entre universidades do âmbito global. Ambiente o qual é marcado por interesses específicos das partes e disputas por poder e influência.

Nota-se, portanto, uma conjuntura caracterizada por uma crescente interdependência, na qual distintos atores (considerando não somente os Estados como atores unitários do sistema internacional - agora também com a presença das IES) com interesses e capacidades de ação distintas e cujas relações produzem efeitos que ultrapassam limites nacionais. Portanto, é de extrema relevância uma abordagem do processo de internacionalização do Ensino Superior apoiada pelas concepções das Relações Internacionais (RIs), campo de estudo em que o papel é justamente analisar essas relações que transpassam fronteiras.

2 A perspectiva centro-periferia

As teorias do campo de estudo das Relações Internacionais, assim como de qualquer outro campo, vêm para facilitar a compreensão de fenômenos específicos e apresentar uma lente de análise que sirva de instrumento para absorver com maior precisão o caso a ser investigado. No caso das Relações Internacionais, essas teorias são utilizadas para compreender o Sistema Internacional e as suas interfaces, que são representadas pela interdependência entre atores internacionais e caracterizadas comumente por relações de cooperação e/ou conflito. Porém, isso não quer dizer que uma teoria represente uma verdade absoluta e nem que esta reconheça apenas uma maneira de analisar o fato em questão. Na realidade, elas promovem diversos debates, todos eles a partir das diferentes abordagens e perspectivas epistemológicas acerca de um mesmo tema (DUNNE; KURKI; SMITH, 2013).

.....
52

A partir da concepção de Immanuel Wallerstein (1976) a respeito da formação de um sistema-mundo¹⁷ unificado, é necessário enfatizar a perspectiva Centro-Periferia, uma lente de análise que trata da divisão do espaço geográfico mundial em três grandes zonas de influência: o Centro, caracterizado pelas potências internacionais que detêm uma hegemonia no âmbito global e aqueles países considerados desenvolvidos; a Semiperiferia, retratada pelos países que não podem ser considerados Estados hegemônicos no sistema-mundo, mas detêm grande influência no seu âmbito regional e local; e a Periferia, representada pelos países que compõem o restante do espaço geográfico mundial e não possuem significativo impacto no cenário internacional com relação ao seu poderio econômico, político e/ou tecnológico, e são enquadrados como países em desenvolvimento.

Apesar do termo “periférico” em seu sentido denotativo significar algo que está às margens, é perceptível que a nomenclatura utilizada para se referir aos diferentes Estados do sistema-mundo que se enquadram nessa característica já não é mais a de países de Terceiro-Mundo, países subdesenvolvidos ou países periféricos. O termo utilizado atualmente “Países em Desenvolvimento” representa uma mudança no tratamento desses atores perante o Centro e demonstram um ar de evolução, progresso, e de que o caminho do mesmo é em direção ao desenvolvimento.

A utilização dessa perspectiva no presente artigo, portanto, não tem o objetivo de depreciar a imagem dos países em desenvolvimento, retratando-os como sendo inferiores aos países desenvolvidos, mas sim justapor essa perspectiva de Centro e Periferia com a análise do processo de internacionalização de universidades. Tal interesse parte do princípio de que o ambiente das IES no mundo, assim como o cenário geopolítico internacional, pode ser compreendido por meio da divisão de diferentes regiões do globo, relacionadas por uma dependência mútua entre as partes.

17. De acordo com Wallerstein (1976), o sistema-mundo que temos hoje só foi definido, de fato, após a delimitação de todos os territórios do espaço geográfico da Terra e a distribuição das colônias entre as potências. A partir daí os países se tornaram interligados e alcançaram um nível de dependência cada vez maior entre si.

No presente trabalho, a analogia feita entre Centro e Periferia e as relações do sistema de ensino superior no cenário internacional partem do entendimento de que existem duas grandes regiões: o (1) centro, representado principalmente pela América anglo-saxônica e Europa Ocidental/Central, e a (2) periferia, formada por uma macrorregião que abarca a África, América Latina, Oriente Médio, Ásia e Oceania – com exceção máxima do Japão, China, Austrália e Nova Zelândia, pois esses últimos se enquadram também como pertencentes ao Centro (CONTEL; LIMA, 2007; ARRIGHI; DRANGEL, 1986).

De acordo com Kritz (2006) e dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁸, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁹ e do Instituto de Educação Internacional (IEE)²⁰, as regiões de Centro seriam as zonas que concentram grande parte das universidades mais prestigiadas do mundo, são o berço de inovações tecnológicas contemporâneas e o alvo da maioria dos estudantes estrangeiros de nível superior.

Em contraposição ao Centro, a região da Periferia é marcada por economias médias ou baixas, geralmente apresentando níveis de desigualdade social, analfabetismo e desemprego elevados em sua abrangência espacial (O’SULLIVAN; SHEFFRIN, 2003; FMI, 2015; BANCO MUNDIAL, 2017). Além disso, a periferia é a principal fonte de alunos estrangeiros das universidades do Centro (IEE, 2017). O nível acadêmico também acaba sendo influenciado, principalmente pelo fato de que há um protagonismo de artigos científicos publicados em idiomas provenientes de países do Centro, o que implica em

18. O relatório “Education at a Glance 2017”, da OCDE, nos permite acompanhar o desenvolvimento da educação no mundo a partir de uma compilação de dados que mapeiam os investimentos na área e a situação de cada país com relação ao impacto gerado por esses investimentos.

19. O relatório “Education for People and Planet 2016”, da UNESCO, nos permite acompanhar a grande disparidade existente entre a qualidade dos sistemas educacionais de países ricos e pobres no mundo, por meio de indicadores baseados em dados quantitativos que refletem o peso que o poderio econômico e político dos países traz para a educação.

20. O Institute for International Education (IEE) criou o Projeto Atlas, um relatório produzido com o objetivo de “compartilhar dados precisos e oportunos sobre a mobilidade dos alunos no nível de ensino superior, abordando a necessidade de uma melhor comparabilidade da pesquisa em dados de mobilidade acadêmica.” (IEE, 2017). Este documento nos permite consultar quais são os principais países de destino e de origem de alunos estrangeiros nos programas de mobilidade acadêmica, graduação e pós-graduação no mundo.

maiores contribuições teóricas advindas desta região. Situação que, segundo Mignolo (2002), pode ser considerada como um resquício do domínio epistêmico sofrido pelas colônias no século XVI e que podemos inferir que corroborou para, já no século XXI, a persistência desse domínio - transposto agora na forma de influência dos países centrais sobre os países em desenvolvimento e as suas respectivas IES.

.....
54

Desta forma, a definição do sistema-mundo de Wallerstein (1976) permite uma compreensão de forma abrangente sobre a acumulação desigual de conhecimento na contemporaneidade e suas consequências. Observa-se então que as IES acabaram figurando como unidades de análise que possuem diferentes níveis de conhecimento, divididos entre centro e periferia. Além disso, nota-se que o aparato burocrático de cada país influencia na importância dada às pesquisas e no volume de investimento feito impactando diretamente no seu reconhecimento internacional e na sua capacidade de produção de conhecimento.

3 Considerações finais

As relações de poder comumente examinadas no plano interestatal foram aplicadas neste trabalho através da perspectiva Centro-Periferia, de Wallerstein, com o intuito de associá-la à conjuntura atual das instituições de ensino superior no mundo. Esse paralelo pôde ser traçado devido à nítida influência que os países do Centro exercem sobre os países da Periferia, assim como as universidades do Centro acabam influenciando as universidades da Periferia.

No entanto, embora o panorama geral pareça deixar escancarada essa sobreposição do Centro sobre a Periferia, é fundamental se atentar para o fato de que para além dessa ingerência, é possível identificar uma relação de interdependência - IES do Centro e IES da periferia - de modo que as universidades "centrais" precisam que alunos advindos da periferia se matriculem e curse seus programas.

É proveitoso para elas estabelecer e manter vínculos com universidades periféricas, pois alunos estrangeiros²¹ pagam tuition and fees (mensalidades e taxas) elevadas (o que aumenta a geração de lucro para a instituição) e, sendo um polo acadêmico de prestígio, conseguem mais facilmente atrair alunos de excelência acadêmica – por exemplo – e que posteriormente podem vir a contribuir para a própria instituição e para o país de destino.

Do outro lado desta relação de interdependência, as universidades da periferia acabam sendo constringidas a seguir, preferencialmente, dois caminhos: se submeterem à influência do Centro e se tornarem dependentes, porém mais “desenvolvidas” e próximas dos supostos grandes centros do saber, ou não se submeterem a essa influência – seja de maneira voluntária ou involuntária – com um pressuposto de estar buscando autonomia, mas correrem o risco de ficarem defasadas com relação à qualidade do ensino superior.

Independentemente dos caminhos a serem traçados pelas IES, o que se pode inferir é que as influências existentes em certa medida moldam o processo de internacionalização das mesmas. Logo, as decisões a serem tomadas pelas universidades a respeito de suas interações internacionais estarão relacionadas à sua própria capacidade e interesse de atuar no sistema-mundo, considerando também as outras instituições inseridas nesse mesmo sistema e os seus respectivos interesses e capacidades.

Agradecimento

Agradecimento especial ao Professor Dr. Rodrigo Corrêa Teixeira, do Departamento de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pelas contribuições na construção deste artigo.

21. Geralmente esses alunos são originários de países em desenvolvimento, pertencentes a uma classe social privilegiada dentro da sua sociedade, e que veem no Centro uma oportunidade acadêmica melhor que as oferecidas em seu próprio país.

REFERÊNCIAS

ALDEN, C.; ARAN, A. Foreign policy, globalization and the study of foreign policy analysis. In: ALDEN, Chris; ARAN, Amnon. *Foreign Policy Analysis: New approaches*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2012. Cap 6, p. 78-91.

ARRIGHI, G.; DRANGEL, J. The Stratification of the World-Economy: An Exploration of the Semiperipheral Zone. *Review (Fernand Braudel Center)*, v. 10, n. 1, Anniversary Issue: The Work of the Fernand Braudel Center, p. 9-74, 1986.

BANCO MUNDIAL. *World Development Report: Governance and the Law*. International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank. Washington, DC, 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2017>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BORGES; AQUINO. Ensino Superior à ordem do capital internacional. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 22-32, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n2p22>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

COHEN, S. B. *Geopolitics of the World System*. Rowman & Littlefield Publishers. Oxford, UK, 2003.

CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO). Buenos Aires, nov. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CONTEL, F. B.; LIMA, M. C. Aspectos da internacionalização do ensino superior: origem e destino dos estudantes estrangeiros no mundo atual. *INTERNEXT – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*, São Paulo, p. 167-193, 2007.

DUARTE, R. G.; LIMA JÚNIOR, A. F.; BATISTA, R. V. L. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 1. sem. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/20>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

DUNNE, T.; KURKI, M.; SMITH, S. *International Relations Theories: Discipline & Diversity*. 3rd ed. Reino Unido: Oxford University Press, 2013. p. 1-9.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). *The Global Push to End Extreme Poverty*. Finance & Development: A Quarterly Publication of the International Monetary Fund, v. 52, n. 2. 2015.

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION (IIE). *Project Atlas: Student Mobility*. 2017. Disponível em: <<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

KEOHANE, R. O.; NYE, J. S. *Power and Interdependence*. 3rd ed. [s.L.]: Pearson Longman, 2001.

KNIGHT, J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, n. 69, 2012. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8644>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

----- Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 2003. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7391>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

KRITZ, M. M. Globalisation and internalisation of tertiary education. In: UNITED NATIONS SECRETARIAT. Population Division. Turim, International Symposium on International Migration and Development, 2006.

MAZZETTI, A. C.; OLIVEIRA, M. R.; PEZARICO, G. Relação Centro X Periferia no Contexto Universitário dos Países Centrais e Latino-Americanos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 8., Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. 13-15 set. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16257/4452>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MIGNOLO, W. D. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*. Copyright by Duke University Press, 2002. p. 58-96.

MOLLIS, M. Geopolítica del Saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En publicación: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe, 2006.

NYE, J. Cooperação e conflito nas relações internacionais: uma leitura essencial para entender as principais questões da política mundial. Tradução de Henrique Amat Rêgo Monteiro. São Paulo: Gente, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at a Glance: OECD Indicators. 2017. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9617041e.pdf?expires=1517362624&id=id&accname=guest&checksum=8BF3239728A781F44378AFC385424DF5>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

O'SULLIVAN, A.; SHEFFRIN, S. M. Economics: Principles in Action. Upper Saddle River, New Jersey 07458: Pearson Prentice Hall, 2003.

WALLERSTEIN, I. The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. New York: Academic Press, 1976. p. 229-233.

CIRCULACIÓN E INSERCIÓN INTERNACIONAL DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN LA ERA DIGITAL PARA REVISTAS DE ARTE: RASTREO A TRAVÉS DE REDALYC.ORG

Arianna Becerril García

Eduardo Aguado López

.....
58

Resumen

La ciencia, pese a su carácter universal, conlleva diversos alcances de los resultados que se difunden día con día y es la internacionalización una de las aristas cuantificables y calificables para ponderar sus efectos. Sin embargo, son muchos los métodos y formas de concebir, y por lo tanto medir, la internacionalización. En el presente trabajo se aborda la internacionalización de la producción científica a partir de la identificación del origen de las contribuciones y dónde se publican, así como a partir de la colaboración científica; ello desde las métricas desarrolladas por Redalyc para este fin: A) clasificación de la producción, B) clasificación de la coautoría, C) medida de descargas, D) Índice de internacionalización de revistas. Se presenta el caso de aplicación de dichas métricas para la colección de revistas de Arte indizadas en Redalyc y su comparación con otras áreas del conocimiento, resaltando las tasas de producción y coautoría internacional, así como la tendencia en descargas por año.

Palabras Clave: Internacionalización, Indicadores, Redalyc, Arte, Revistas científicas

Abstract

Science, even in its universal character, entails various scopes for the results that are disseminated every day and it is the internationalization feature, one of the quantifiable and qualifiable edges to weigh its effects. However, there are various methods and ways of conceiving and therefore measuring internationalization. In the present work, the internationalization of scientific

production is addressed through the identification of the origin of the contributions and where they are published, as well as the dimension of internationalization in scientific collaboration through the metrics developed by Redalyc for this purpose and which are: the classification of the production, classification of the co-authorship and the index of internationalization of journals. It also presents the case of application for the collection of Art journals indexed by Redalyc and their comparison to other areas of knowledge, highlighting the international publication and co-authorship rates as well as the trend in downloads per year.

Keywords: Internationalization, Indicators, Redalyc, Art, Scientific journals

1 Introducción

La ciencia, además de ser una empresa de escritura, es una empresa de comunicación, una “gran conversación” en donde convergen ideas para generar conocimiento. Es así que la ciencia, por definición, carece de límites cartesianos, ya que el alcance de la conversación es determinado por la comunidad temática a la que se debe.

El alcance e impacto internacional de la investigación se logra cuando la comunidad académica, en un área o disciplina, adopta preguntas, métodos y hallazgos como referentes universales, que se convierten en patrimonio de la humanidad. Dicho reconocimiento transita por los circuitos de las redes académicas que en la historia de la ciencia se han soportado en los mecanismos de la escritura y de la divulgación científica mediante journals, revistas, memorias en eventos y cientos de comunicaciones que vía web se intercambian diariamente alrededor del orbe. Londoño González, F. Internacionalización de la investigación.

La internacionalización se ha convertido en una meta generalizada para todos los actores involucrados en la ciencia, quienes buscan una visibilidad fuera de las fronteras nacionales a partir de una lógica exógena en el proceso de construcción del conocimiento. Aguado Lopez, et al. *Universitas Psychologica: un camino hacia la internacionalización.*

Muchos son los enfoques desde los cuales se aborda la internacionalización de la producción científica. La mayoría de los estudios sobre la dimensión internacional en la ciencia y la tecnología analizan, entre otros aspectos, la movilidad y flujos migratorios de los investigadores, la producción científica, la investigación industrial, los flujos de financiación, las relaciones interinstitucionales y empresariales, los procesos de transferencia o el comercio de productos de alta tecnología. RICYT. Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología. Manual de Santiago.

En ese sentido, los autores coinciden con respecto a las “malas interpretaciones” de la internacionalización en la educación superior universitaria -que podrían ser extrapolados a la publicación y producción académica-, siendo éstas: educación en el idioma inglés, estudiar o vivir fuera del país, un temario internacional, gran número de alumnos internacionales, adquirir competencias interculturales o convenios. Fenoll-Brunet, M. El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica.

Cuantificar y calificar el alcance internacional de la producción científica debe incluir la dimensión otorgada por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, las cuales actualmente brindan a las publicaciones académicas, a investigadores y a las instituciones generadoras de conocimiento un potencial de visibilidad no visto en la forma tradicional de publicación científica. La capacidad de conectar personas para potenciar la colaboración y la creación colectiva, así como conectar y compartir datos e información para derivar nuevo conocimiento, son dos de las aportaciones más notables de la Web a la ciencia.

La internacionalización de la ciencia y la tecnología son el resultado de procesos que de manera espontánea e inducida tienen cada vez más relevancia en la conformación y organización de las comunidades científicas; en el modo de producción del conocimiento y de la tecnología, en sus mecanismos de difusión, transferencia y comercialización; en la interacción entre actores; y en la articulación de los Sistemas de Ciencia y Tecnología. RICYT. Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología. Manual de Santiago.

El presente trabajo considera tres ejes para la valoración de la internacionalización de la producción científica:

1. Clasificación con base en la procedencia del autor y la filiación de las revistas.
2. Clasificación con base en la procedencia de los autores que han publicado colectivamente (colaboración científica).
3. Apropiación social del conocimiento, con base en las descargas recibidas por los artículos científicos.

Tales criterios permiten clasificar la producción científica en tres dimensiones: Internacional (Externa), Nacional (Interna), e Institucional (Interna Institucional). Aunado a ello, se presenta el Índice de Internacionalización Editorial. Todos estos indicadores son obtenidos del Sistema de Información Científica Redalyc.org (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se presenta el caso específico del análisis de las revistas de Arte indizadas en Redalyc, su desempeño en términos de internacionalización, la capacidad de articular una comunidad especializada y el alcance al cual llegan de manera colectiva cómo área del conocimiento en comparación con otras disciplinas.

2 Seguimiento de la internacionalización basado en las métricas de Redalyc.org

2.1 Redalyc.org como una plataforma de visibilidad internacional de la producción científica

El Sistema de Información Científica Redalyc nació en 2003 con el objetivo de brindar visibilidad a la ciencia producida en Iberoamérica, y ofrece diversos servicios a la comunidad investigadora, que pueden agruparse en capas de acuerdo con el tipo de servicio y su función dentro del circuito de comunicación científica (véase la FIGURA 1).

Figura 1 – Arquitectura de capas de servicios de Redalyc.org



Fuente: REDALYC (2017).

En el diagrama de la Figura 1 pueden observarse las siguientes 8 capas de la arquitectura bajo la que opera Redalyc.org:

1. Capa de revistas. En la base del Sistema de Información Científica Redalyc se encuentran las revistas que son editadas por instituciones de la región y que operan sus propios sitios web y sus procesos de revisión por pares, fundamentalmente con el sistema OJS.
2. Filtro de calidad de revistas. Redalyc realiza un proceso de evaluación de la calidad de las revistas que indexa, siguiendo una serie de criterios editoriales. Redalyc. La evaluación pasa por una ratificación de un Consejo Asesor Internacional para su valoración.
3. Capa de edición. Redalyc provee un Sistema de Marcación XML llamado Marcalyc, el cual sigue el estándar de metadatos JATS -ANSI/NISO. ANSI/NISO Z39.96-2015. Con este sistema, los editores de revistas pueden generar las versiones XML de sus artículos.

4. Capa de productos. Con el sistema de marcación es posible generar un conjunto de archivos derivados para consulta, como el visor inteligente de artículos, PDF, ePUB, HTML y visor móvil.
5. Capa de servicio. Redalyc desarrolla un conjunto de herramientas de consulta y navegación para facilitar al usuario final la recuperación de información, éstos incluyen motores de búsqueda, páginas de revista, colecciones de revistas por tema y país, entre otros.
6. Capa de visibilidad. Los contenidos alojados en Redalyc tienen la ventaja de ser visualizados con un alto posicionamiento en los principales motores de búsqueda de la Web como Google; además de directorios, bibliotecas, agregadores de contenido y redes sociales especializadas y de propósito general.
7. Capa de interoperabilidad. El protocolo para cosecha de metadatos OAI-PMH²² es otro elemento de intercambio de información entre Redalyc y otras plataformas, implementado con la finalidad de ampliar la visibilidad y posible impacto del contenido científico.
8. Capa métrica. En 2008 Redalyc puso a disposición un conjunto de métricas para las revistas que indexa, así como para las instituciones de los autores, países y áreas del conocimiento. Estos indicadores tienen, entre otros, los siguientes objetivos:
 - Caracterizar la estructura de la comunicación científica
 - Buscan responder las preguntas relativas a: ¿Cuál es la tendencia de la internacionalización de los resultados de investigación de un país? ¿Cuál es el país que más consume la ciencia producida en una institución? ¿Cuántos investigadores publican sólo en revistas de su institución? ¿Cuál es la fortaleza temática de una institución?

22. The Open Archives Initiative-Protocol for Metadata Harvesting es un protocolo que promueve estándares de interoperabilidad web para potenciar la difusión de contenidos en Internet.

Dichas métricas son calculadas sobre la base de datos de Redalyc, la cual es sometida a procesos de normalización, por ejemplo, de las firmas de autor, con el fin de generar datos más precisos. Dicha base de datos es relevante ya que:

- Es una base de datos con más de 1,300 revistas científicas arbitradas y más de 600,000 artículos.
- Otras bases de datos cuentan con una mínima presencia de la producción de América Latina y el Caribe (ALyC), mientras que Redalyc se gestó por y para Iberoamérica.
- Tiene una normalización de metadatos de 2005-2017.
- El acervo que constituye el universo de estudio es transparente: cantidad de revistas y de artículos, criterios de selección.
- Tiene una metodología de composición abierta, lo que permite la verificación de la comunidad científica.

2.2 Perfil de producción científica

Es una métrica de clasificación de la producción científica de una revista, institución, país o área de conocimiento basada en el país donde se publican los artículos de sus autores. Las categorías de esta clasificación son:

- a) Producción Interna Institucional (PII): En esta categoría se agrupan los artículos publicados en revistas editadas por la institución del autor.
- b) Producción Interna No Institucional (PINI o Producción Nacional): Son los artículos publicados en revistas del país donde se encuentra afiliado el autor, siendo que dichas revistas no son editadas en la misma institución que la del autor.
- c) Producción Externa (PE o Producción Internacional): Corresponde a los artículos publicados en revistas editadas en un país distinto al que se encuentra afiliado el autor.

2.3 Perfil de colaboración científica

El perfil de colaboración científica clasifica la coautoría de la producción científica de una revista, institución, país o área de conocimiento con base en el país de afiliación de las instituciones de los autores firmantes.

- a) Colaboración Interna Institucional (CII): Reúne los artículos publicados por más de un autor, siendo que los coautores están afiliados a una misma institución.
- b) Colaboración Interna No Institucional (CINI o Colaboración Nacional): Corresponde a los artículos publicados por más de un autor, siendo que los coautores están afiliados a un mismo país, pero a instituciones distintas.
- c) Colaboración Externa (CE o Colaboración Internacional): Clasificación dada a los artículos publicados por más de un autor y donde los autores provengan de al menos dos países distintos.

2.4 Indicadores de Uso

Son métricas basadas en el conteo de descargas de los artículos de una revista, área del conocimiento, institución o país, habiendo descartado descargas realizadas por bots. Incluye indicadores temporales y distribuciones geográficas.

2.5 Índice de Internacionalización Editorial (\mathcal{I})

Es una herramienta cuantitativa que permite medir de forma ponderada las tres variables que muestran la participación extranjera en la publicación. Estas variables son:

- La porción de autores extranjeros (α)
- La distribución relativa de países extranjeros (β)

- La porción de artículos con al menos la participación de un extranjero (γ)

La formulación matemática es:

$$\varepsilon = 0.25(\alpha) + 0.35(\beta) + 0.40(\gamma)$$

donde,

$$\alpha = \frac{\textit{Total de autores extranjeros}}{\textit{Total de autores}}$$

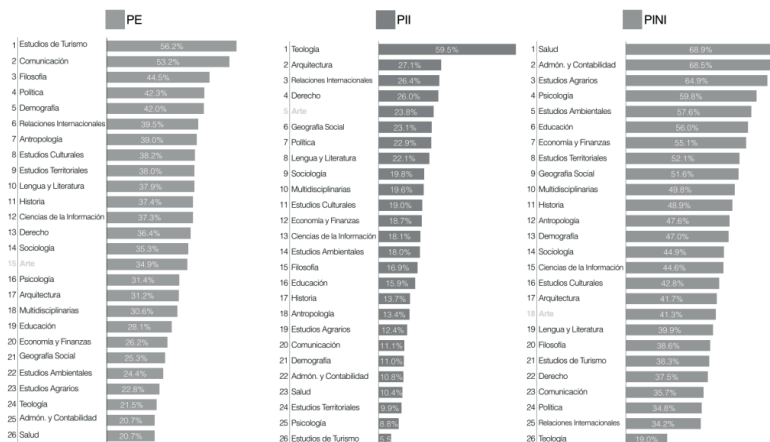
$$\beta = \frac{\textit{Total de países extranjeros en la revista}}{7}$$

Los valores del índice de internacionalización permiten establecer cinco grupos con cinco subgrupos, donde los grupos y subgrupos con terminación 1 registran mayor internacionalización que aquellos con terminación 5.

3 Caso de uso

A continuación, se muestra el análisis para el caso de las revistas de Arte indexadas en Redalyc. Se observa en la gráfica 1 que el 34.9% de los trabajos de la colección de revistas de Arte corresponden a Producción Externa o Internacional, es decir, autores publicando en revistas del extranjero; mientras que 23.8% corresponde a PII y 41.3% a PINI. Asimismo, se observa su ubicación respecto a otras áreas del conocimiento.

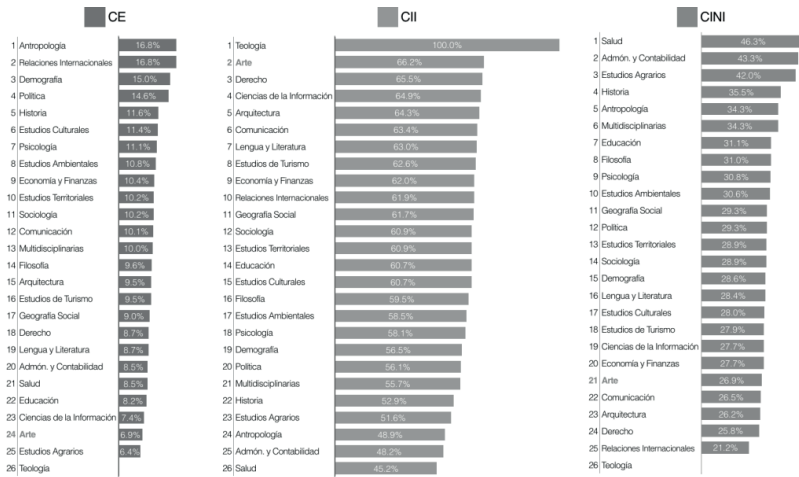
Gráfica 1 - Producción externa PE, Producción Interna Institucional PII y Producción Interna No Institucional PINI por área de conocimiento



Fuente: REDALYC (2017).

La Gráfica 2 representa el análisis para la coautoría donde se observa que para la colección de revistas de Arte solo en un 6.9% se encuentra la Colaboración Externa o Internacional, mientras que el 66.2% de la coautoría se realiza con autores de la misma institución CII.

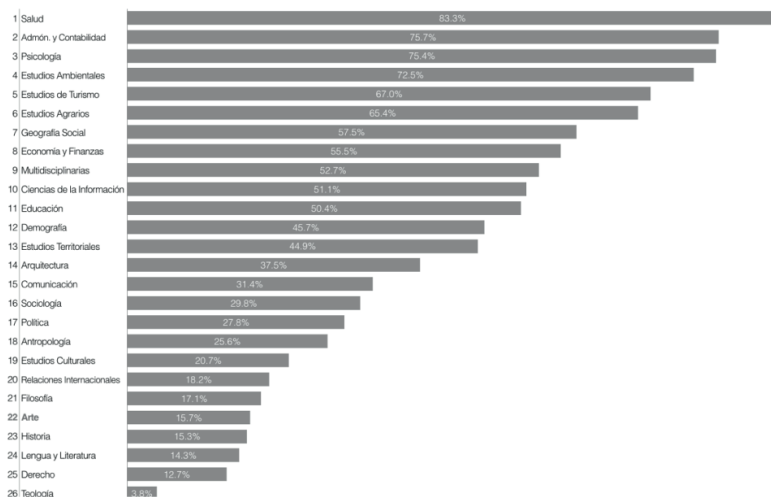
Gráfica 2 – Colaboración Externa CE, Colaboración Interna Institucional CII y Colaboración Interna No Institucional CINI por área de conocimiento



Fuente: REDALYC (2017).

La coautoría es una práctica poco común dentro de esta área del conocimiento, siendo tan solo el 15.7% de los artículos los que son escritos por más de un autor (Gráfica 3).

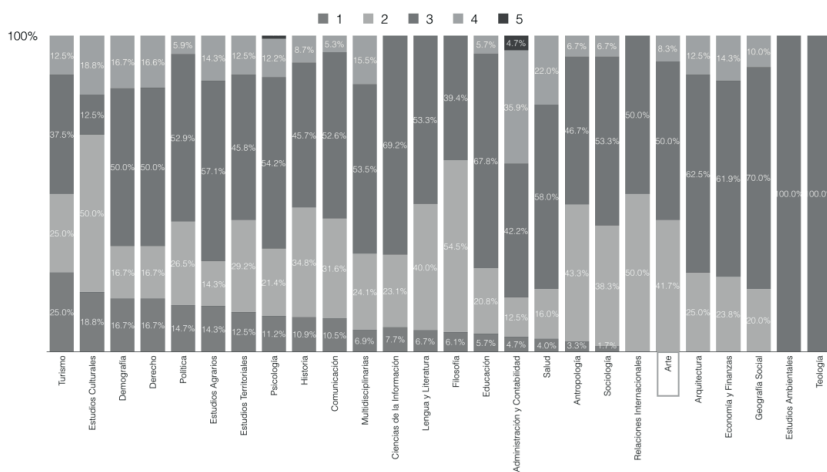
Gráfica 3 – Artículos en coautoría por área de conocimiento



Fuente: REDALYC (2017).

En la Gráfica 4 se muestra la distribución por grupos del índice de internacionalización de las revistas por disciplina, donde se observa que el 50% de estas se encuentran en el grupo 3, es decir con índices de internacionalización entre 0.4 y 0.6 y ninguna en el grupo 1, es decir donde se encuentran los niveles más altos de la internacionalización.

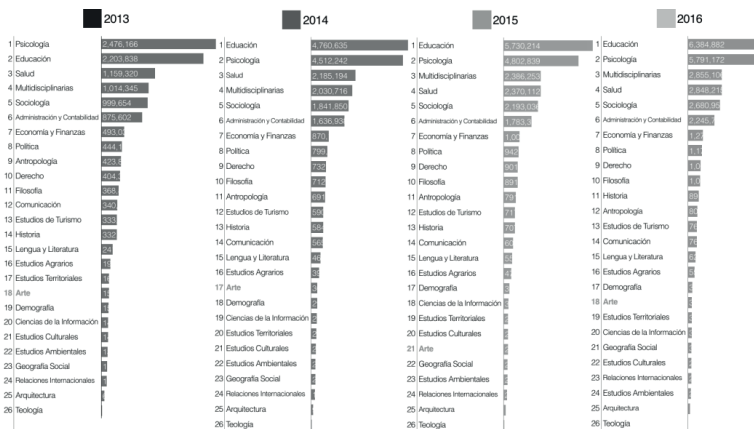
Gráfica 4 - Índice de internacionalización de las revistas por disciplina



Fuente: REDALYC (2017).

Finalmente se observa en la Gráfica 5 la comparación por disciplina y su evolución por año de las descargas de artículos.

Gráfica 5 - Descargas de textos por año



Fuente: REDALYC (2017).

Una de las muchas ventajas de que las revistas académicas en general y en particular las revistas del área de arte se encuentren presentes en índices como Redalyc es que obtienen una mayor visibilidad, lo cual incrementa su potencial impacto y uso. Asimismo, es posible dar seguimiento a las tasas de publicación de autores extranjeros, a la colaboración internacional y a la descarga de artículos como métricas para identificar las audiencias y formas de colaboración que promueven una conversación internacional.

4 Conclusiones

Se abordó la internacionalización de la producción científica desde los puntos de vista de la publicación de resultados de investigación y la colaboración científica a través de las métricas desarrolladas por Redalyc para este fin y que sox^on, la clasificación de la producción, clasificación de la coautoría y el índice de internacionalización de revistas. Además de que se mostró el desempeño de la colección de revistas de Arte con respecto a otras áreas del conocimiento resaltando las tasas de producción y coautoría internacional así como la tendencia en descargas por año.

REFERENCIAS

AGUADO LOPEZ, E.; BECERRIL GARCIA, A.; AGUILAR BUSTAMANTE, M. *Universitas Psychologica: un camino hacia la internacionalización*. *Universitas Psychologica*, v. 15, n. 2, p. 321-338, 2016. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64752901026>>.

ANSI/NISO. ANSI/NISO Z39.96-2015. Standardized Markup for Journal Articles: Journal Article Tag Suite (JATS), 2015. Disponible em: <<http://www.niso.org/standards-committees/jats>>.

FENOLL-BRUNET, M. El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, p. 119-127, 2016.

LONDOÑO GONZÁLEZ, F. Internacionalización de la investigación. *Revista Universidad EAFIT*, ed. 170, 2017. Disponible em: <<http://www.eafit.edu.co/investigacion/revistacientifica/edicion-170/Paginas/impacto-internacional-investigacion.aspx>>.

REDALYC. Criterios de evaluación de revistas. 2017. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/editores/criterios.html>>.

RICYT. Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología. Manual de Santiago. Santiago, 2007.

UAEM. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2003. Disponible em: <<http://www.redalyc.org>>.

P A R T E 2

**TECNOLOGIAS E IDIOMAS
COMO FERRAMENTAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO**



TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA PARA COOPERAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Juliana Cordeiro Soares Branco

Lorna das Graças Martins Rosa Pires Pinheiro de Azevedo

Márcia Cassitas Hino

Wagner Corradi

Resumo

Este artigo versa sobre as possibilidades do uso de tecnologias digitais na educação como alternativa de expansão das fronteiras universitárias, contribuindo para o enriquecimento das ações educacionais em instituições de ensino superior brasileiras. O processo de internacionalização é um fator importante para promover uma educação de qualidade. Com a integração de diferentes culturas, valores, conceitos, processos e significados, o processo de internacionalização cria um ambiente de construção colaborativa e, conseqüentemente, inovação. Em seguida são apresentadas duas experiências inovadoras: uma no processo seletivo do Programa Minas Mundi da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outra de colaboração internacional desenvolvida no Instituto Superior de Administração e Economia da Fundação Getulio Vargas (ISAE/FGV). As experiências apresentadas demonstram a importância do protagonismo entre as partes envolvidas no processo, a necessidade de se ter objetivos claros e contar com suporte institucional e também destacam o papel que a tecnologia tem neste cenário.

Palavras-chaves: tecnologias Educacionais, aprendizagem virtual, internacionalização.

Abstract

This article discusses the possibilities of the use of digital technologies in education as an alternative to expand university boundaries, contributing

to the enrichment of educational actions in Brazilian higher education institutions. The internationalization process is an important factor to improve quality education. With the integration of different cultures, values, concepts, processes and means, the internationalization process creates an environment of collaborative construction and, consequently, innovation. Two innovative experiences are presented: one in the Minas Mundi Program selection process at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the other in an international collaboration initiative developed by ISAE - Higher Institute of Administration and Economics. The experiences presented demonstrate the importance of the protagonism among the parties involved in the process, the need to have clear objectives and have institutional support and highlight the role of technology in this scenario.

Key-words: Educational Technologies, virtual learning, internationalization.

1 Introdução

Diante dos desafios e oportunidades que se apresentam frente ao processo de globalização, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sobretudo as públicas, buscam alternativas de favorecimento da expansão de suas fronteiras por meio de parcerias e convênios com outras instituições nacionais e/ou internacionais, com o objetivo de enriquecer suas ações de ensino, pesquisa e extensão – pilares de sustentação universitária.

Imersa neste cenário, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com 28 anos de existência, busca desenvolver um processo de cooperação e internacionalização universitária que reflita sua identidade, promova ações abrangentes, sustentáveis e que fomentem a inclusão social e global de estudantes, professores e demais colaboradores. Assim, com vistas ao fortalecimento e enriquecimento das ações universitárias de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental a criação de oportunidades de intercâmbio cultural, troca de experiências, networking, trabalhos e pesquisas colaborativas, consultorias, inovações, estímulo à fluência em idiomas estrangeiros, dentre tantos outros benefícios que vão muito além do processo restrito de deslocamento de pessoas para diferentes regiões geográficas.

Considerando a complexa realidade multicampi e multicursos da Instituição, este artigo traz reflexões sobre o uso de tecnologias digitais no processo de promoção da internacionalização da educação.

Segundo Knight (2003, 2012), internacionalização é um processo necessário para uma educação de qualidade, o qual se apresenta com três dimensões: a dimensão internacional, a dimensão intercultural e a dimensão global. A dimensão internacional diz respeito às relações entre nações, culturas e países. A dimensão intercultural é utilizada para expressar a diversidade de culturas nas nações, países e empresas. Por fim, a dimensão global acrescenta uma visão mundial, sem barreiras. Exatamente por ser um processo, não existe um padrão, sendo necessário analisar cada instituição. Entre as ameaças a esse processo destacam-se a falta de mobilidade e o custo elevado para os potenciais participantes.

Ao discutir sobre qualidade da educação também é preciso entender que a missão das universidades vem se ampliando como forma de adaptação às necessidades atuais. É preciso preparar os cidadãos para um mundo interligado e global, promovendo o respeito à multiplicidade de valores, às diversidades culturais e à tolerância entre os povos. Promover experiências internacionais como forma de tornar os profissionais mais competitivos no mercado global passa a ser objetivo da internacionalização, sendo incluída essa responsabilidade na missão de diversas universidades (KNIGHT, 2012; STALLIVIERI, 2002). Processos de internacionalização no ambiente educacional são uma resposta a essa necessidade, deixando de ser considerado um “luxo”. O processo de internacionalização pressupõe a cooperação científica, tecnológica e acadêmica em diferentes níveis. A ausência de cooperação, ou a sua limitação pode retardar o processo de internacionalização nas instituições (STALLIVIERI, 2002).

Segundo o mesmo autor, algumas condições fundamentais existem para que se possa estabelecer a cooperação internacional: a) o reconhecimento de protagonistas da cooperação, b) o envolvimento com a cooperação, cientes das limitações de recursos de pessoas e financeiros, c) objetivos de cooperação claros e alinhados com o planejamento e execução da estratégia, d) plano de

atividades concreto, e e) estabelecimento de mecanismos de avaliação das ações de cooperação (STALLIVIERI, 2002).

A partir deste mapeamento do estabelecimento de cooperação, as energias devem ser canalizadas para transpor barreiras gerais de operacionalização do projeto dentro do contexto da Universidade. Dentre estes desafios, destacam-se: (a) a adaptação cultural e informacional para receber estrangeiros, (b) o desenvolvimento de estratégias que contribuam para romper as barreiras de comunicação – sejam elas ocasionadas pela falta de fluência em idiomas estrangeiros por professores e estudantes ou pela ausência de tecnologias que permitam a interação, (c) a identificação de áreas de conhecimento que serão alvo da internacionalização, (d) o levantamento das Universidades internacionais com potencial para parceria, (e) a definição de estratégias para a formalização de convênios que realmente agregam à instituição, (f) o desenvolvimento de mecanismos internos que promovam iniciativas acadêmicas e estimulem a participação de docentes e discentes, (e) a consolidação de uma área institucional que preste suporte aos agentes – internos e externos que participam do processo de internacionalização, e (f) a necessidade constante de captar financiamentos que possibilitem o desenvolvimento contínuo de ações internacionais de forma institucionalizada pela IES, ou seja, sustentáveis – evitando que as iniciativas universitárias fiquem restritas aos programas desenvolvidos pelo Governo para estímulo à internacionalização.

O estabelecimento de redes depende da mobilidade e é a diversidade das redes que propicia, ao integrar fontes de saber de diferentes lugares, a geração inovadora do conhecimento. Esta visão corrobora a afirmativa de que é “no seio das universidades que devem ocorrer os grandes avanços científicos e tecnológicos” (STALLIVIERI, 2002, p. 17).

No cenário atual, torna-se possível por meio do uso de tecnologias digitais a constituição de redes envolvendo pessoas de todo o mundo. Como já amplamente utilizadas na educação a distância (EaD), as tecnologias da informação e comunicação contribuem para o rompimento de barreiras temporais e geográficas.

Neste sentido, este artigo busca refletir sobre as possibilidades do uso das tecnologias como ferramenta para cooperação e internacionalização da educação e apresentar duas experiências para compartilhamento e reflexão. A primeira é sobre a forma de seleção dos candidatos ao Programa de Mobilidade Acadêmica Minas Mundi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A segunda é relacionada a aulas compartilhadas no Instituto Superior de Administração e Economia da Fundação Getúlio Vargas (ISAE/FGV).

2 Aspectos da cooperação e internacionalização da educação

Desenvolver um processo de cooperação e internacionalização universitária que promova ações abrangentes, sustentáveis e transformadoras de inclusão social e global de professores, estudantes e demais servidores da Instituição é um desafio latente. A cooperação e internacionalização não devem considerar exclusivamente as iniciativas pessoais e individuais de pesquisadores. Os acordos firmados entre universidades sediadas em diversas partes do planeta é uma alternativa. Com as tecnologias digitais na palma da mão, em dispositivos móveis, é possível inovar e estar presente nesses diversos locais até mesmo sem sair de casa. Em um mundo globalizado e conectado, via redes de internet, não é admissível que o setor da educação viva em ilhas, isolado, fora do processo de internacionalização. Com os avanços tecnológicos é possível estabelecer intercâmbios mundiais a um custo acessível. O que a Instituição precisa é buscar meios de otimizar essas possibilidades a seu favor. É preciso estabelecer políticas de intercâmbio e formação via rede, como exemplificaremos na próxima seção. Segundo Caetano (2016, p. 88), “a capacidade de desenvolvimento tecnológico dos países está, assim, fortemente dependente da existência de universidades de referência internacional”. E para que isso aconteça, a Instituição precisa externar seus cases de sucesso. Neste aspecto é fundamental que a UEMG invista fortemente em seu setor de comunicação tanto em relação a recursos humanos, como materiais. É importante que cada Unidade da Instituição esteja preparada para o trabalho com diversas mídias de forma objetiva. É preciso também trabalhar a marca

institucional internamente e externamente, ou seja, a comunicação interna e externa devem ser um ponto forte da instituição. Junto a isso, há também a necessidade de sensibilização e o envolvimento dos diversos níveis/setores da instituição sobre a importância do processo de internacionalização.

Uma outra ação importante a ser realizada, e a curtíssimo prazo, é que o site institucional seja também internacionalizado, ou seja, todo seu conteúdo seja disponibilizado em inglês e em outros idiomas. Junto a isso é preciso que seus colaboradores tenham em mãos materiais de divulgação dessas ações e do histórico institucional, também em diversas línguas, para que possam apresentar sempre que saem para representar a Instituição em reuniões científicas.

Aqui está um desafio universitário: formar pessoas, importar e exportar saberes, experiências, serviços, produtos, entre outros. Isso é um aspecto forte, ao se pensar que, no mundo globalizado, as instituições que se fecharem em seu contexto local passarão a ser pouco relevantes.

Neste cenário, é interessante que essas possibilidades estejam também na agenda governamental, sobretudo em se tratando de instituições públicas, como é o caso da UEMG. Isso porque o alinhamento destas ações com as estratégias para a condução das políticas de Estado, bem como, a destinação de recursos que as sustentem, dentro da Instituição e fora dela, devem ser planejadas para ser materializadas. Nesse caso, é preciso formalizar parcerias com outras instituições, investir em desenvolvimento tecnológico, bem como financiar ações de pesquisa, extensão e ensino com vistas a esses aspectos. Refletindo sobre a internacionalização em escala global é necessário atentar-se à importância da mobilidade de ideias no planeta, a circulação da cultura global e a construção de entendimento entre os povos. Para desenvolver a estrutura que possibilite a troca de conhecimentos, as IES que ainda não têm os programas de línguas estrangeiras desenvolvidos, podem contar com o Programa Idiomas sem Fronteiras como alternativa governamental gratuita e acessível tanto para estudantes quanto professores e técnico-administrativos (ABREU-E-LIMA et al., 2016).

Outro aspecto que se pode enfatizar é a internacionalização como bem público, a partir da ideia de que é ação primária no mundo globalizado e de que estamos tratando de educação universitária, com envolvimento dos pilares ensino, pesquisa, extensão, autonomia universitária, produção de conhecimento para a sociedade em cursos de graduação e programas de pós-graduação. Isso em um contexto em que se entende a educação como bem público e direito de todos.

.....
80

A internacionalização cria um ambiente propício para a inovação. Ao integrar diferentes culturas e valores, conceitos, processos e meios abrem-se possibilidades de captação, aceitação e discussão de novas perspectivas, ou seja, pode-se criar um ambiente de construção colaborativa e, conseqüentemente, de inovação.

3 Experiências compartilhadas

Este trabalho traz à tona duas experiências de internacionalização da educação e que utilizam de tecnologias digitais. A primeira é o Programa Mundi da UFMG e a segunda é um projeto desenvolvido em parceria com o ISAE/FGV e a La Trobe University Business School em Melbourne na Austrália.

O Programa Minas Mundi - Programa de Intercâmbio Internacional para Graduação da UFMG - é uma iniciativa própria da Instituição em vigor há mais de cinco anos e que não encontra paralelos em porte e abrangência em nenhuma outra IES brasileira. Esse programa oferece anualmente vagas em mais de 100 universidades de 20 países, tornando a mobilidade internacional na Instituição uma prática regular e acessível (DRI-UFMG, 2018).

Para participar do programa, os candidatos devem ter completado no mínimo 20% da carga horária total do seu curso no ato da inscrição e devem comprovar proficiência na língua do país de destino. Todos os estudantes selecionados são isentos do pagamento das mensalidades escolares nas instituições estrangeiras anfitriãs.

Por meio do Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG, os estudantes selecionados podem contar com apoio financeiro. Esse auxílio depende da disponibilidade orçamentária e obedece a critérios estabelecidos pelo Comitê de Internacionalização da Diretoria de Relações Internacionais (DRI/UFMG), órgão responsável por todo o processo. No entanto, o estudante que, por qualquer motivo, desistir, não realizar ou não completar o intercâmbio para o qual foi selecionado, deve restituir o valor integral do apoio recebido.

Para proporcionar o desenvolvimento de habilidades orais e escritas necessárias para a vida acadêmica a UFMG oferece a disciplina “Inglês para fins Acadêmicos”. Além disso, todos os seus estudantes podem se candidatar ao Programa Idiomas sem Fronteiras (ABREU-E-LIMA, 2016), oferecido gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC).

O processo seletivo do Programa Minas Mundi ocorre em duas etapas. A primeira, eliminatória, consiste na análise técnica e validação de toda a documentação submetida online pelo candidato no ato da inscrição. A segunda, classificatória, que até 2016 envolvia a arguição oral dos candidatos aprovados na primeira etapa. Um processo lento e que demandava uma logística complicada para atender todos os candidatos.

Em sintonia com as novas tecnologias, a DRI/UFMG fez uma proposta de inovação no processo seletivo. A partir de 2017 passou a utilizar vídeos de apresentações orais e cartas de intenções, na língua exigida pela universidade pretendida pelo candidato, em substituição ao tradicional processo de entrevistas. Diferentemente dos anos anteriores, todos os documentos, tanto da primeira quanto da segunda etapa, deveriam ser enviados no ato da inscrição, em formulário eletrônico específico. Os vídeos de apresentação oral deveriam ter duração mínima de um minuto e máxima de três minutos, gravados nas línguas dos certificados de proficiência apresentados no ato de inscrição.

Essa inovação permitiu à Comissão Examinadora maior agilidade nas avaliações e permitiu aos candidatos expressar tanto sua trajetória estudantil quanto sua motivação para realizar intercâmbio na universidade pretendida no exterior. Em particular, os candidatos deveriam demonstrar também

conhecimento sobre a UFMG, o destino de interesse e quais as contribuições pessoais e acadêmicas que serão trazidas após sua experiência de mobilidade no exterior. Nos vídeos, os estudantes se demonstraram mais tranquilos e menos tímidos, inclusive utilizando recursos típicos de suas próprias áreas do conhecimento, pois aparentavam estarem mais espontâneos e acostumados com essa nova forma de apresentação.

.....
82

Já a iniciativa conjunta entre a ISAE/FGV e a La Trobe University Business School em Melbourne na Austrália, envolve o desenvolvimento de uma disciplina sobre o tema liderança. O propósito era integrar os participantes dos dois países e propiciar um ambiente de construção de conhecimento envolto em diferentes culturas e valores. A disciplina foi desenvolvida com a elaboração de uma proposta de solução para um caso problema previamente selecionado pelas professoras. Na primeira aula, com as duas turmas conectadas por Skype®, apresentaram-se os conceitos de liderança necessários para instigar uma solução inovadora para o caso, o material de suporte e as tecnologias disponíveis para uso. Na sequência, definiram-se grupos de trabalho com pessoas obrigatoriamente das duas instituições. Os grupos deveriam agendar para se encontrarem virtualmente, gerenciando as divergências de fuso horário e buscando elaborar uma proposta de solução, administrando assim as diferenças culturais e valores ao discutirem as possíveis alternativas de encaminhamento para o caso em estudo. Em momentos preestabelecidos, as professoras promoviam encontros virtuais com todos os grupos para orientação, direcionamento e discussão conjunta de algumas perspectivas que se identificavam com pouco foco. Localmente, cada professora monitorava o desenvolvimento da disciplina junto aos alunos. Ao final da disciplina, todos os grupos apresentaram suas recomendações para o caso e promoveu-se um encontro virtual final para discussão de como se deu o processo de desenvolvimento da solução inovadora para o caso em estudo por cada grupo, quais foram as dificuldades encontradas e como foram superadas.

Essa experiência é relevante no contexto de internacionalização no sentido de reduzir os custos elevados relacionados à mobilidade física internacional, identificados por Knight (2003, 2012), possibilitando otimizar os recursos financeiros necessários ao processo de colaboração internacional.

Recursos tecnológicos foram amplamente utilizados, sendo grande parte dos contatos entre os membros de um grupo realizados por e-mail e videoconferências. O idioma se apresentou como um fator de dificuldade no processo, pois a comunicação de alguns grupos se concentrou em e-mails por não conseguirem se entender por videoconferência. Isso se deu pela falta de preparo para comunicação no idioma inglês e pela dificuldade de entendimento da pronúncia dos alunos de cada país. Surpreendentemente, a tecnologia também foi um fator de dificuldade: administrar a conexão de diversas pessoas no software Skype® se apresentou uma atividade complexa para os participantes, embora todos eles já fossem usuários dessa ferramenta. O protagonismo dos participantes determinou o atingimento do objetivo e a diversidade cultural proporcionou uma rica troca de experiências, contribuindo com os resultados apresentados. As diferentes visões eram expostas e discutidas no grupo, sendo possível identificar a diferença cultural entre os países e assim buscar uma alternativa que fosse assertiva em ambos os cenários. O exercício da interculturalidade foi um fator bastante destacado pelos alunos.

A reflexão que essas experiências provocam no contexto de internacionalização é que quando existe protagonismo entre as partes envolvidas, clareza de objetivos e suporte da instituição, é possível propiciar experiências de colaboração internacional com a utilização de recursos digitais.

4 Considerações finais

Diante do estudo realizado e das experiências observadas nos cases, percebe-se que o uso das tecnologias digitais pode ser meio de fortalecimento de diálogo e compartilhamento de ideias tanto nos espaços físicos, como nos virtuais, ficando claro que as utilizações das ferramentas devem ter em vista a inclusão e não a intensificação da exclusão. Para isso é fundamental um trabalho institucional de acesso aos meios. Para que a UEMG também possa investir em ações semelhantes é necessário investimento em infraestrutura e formação de pessoal para esse trabalho. É preciso entender as reais demandas e interesses da instituição e então elencar ações necessárias para o alcance

das metas. Por ser uma Instituição multicampi, também é necessário garantias de igualdade de estrutura e acesso nas diferentes unidades, tendo em vista as especificidades de suas comunidades internas.

Partindo da compreensão da internacionalização utilizando as tecnologias, torna-se essencial compreender que este processo é altamente viável, mas complexo. É um processo que requer esforços e investimentos contínuos, exige dedicação constante e não emerge de forma isolada dentro do contexto universitário público. Os cases apresentados evidenciam ações de internacionalização nas quais alunos foram colocados em um ambiente internacional, intercultural e global. Ações como essas podem ser realizadas em uma fase inicial do processo de internacionalização, como forma de amadurecimento das partes, fortalecimento das parcerias e preparação de todos os envolvidos para as mudanças geradas por esse processo. Em ambos os casos, a ação só foi possível em decorrência do ambiente gerado pela tecnologia.

A partir dessas experiências podemos elencar ações que congreguem a internacionalização e a EaD no âmbito da UEMG. Podem ser utilizadas ferramentas de webconferências com convidados nacionais e internacionais, videoaulas em diversas línguas e discussões em grupos, valorização do conhecimento interno. Para tanto, é necessário compartilhar os saberes e ações existentes. Por meio das ferramentas utilizadas na EaD também é possível a criação de fóruns online em redes sociais e na plataforma Moodle, envolvendo toda a comunidade acadêmica e parceiros externos nacionais e internacionais, além do compartilhamento de cursos, entre outras ações que promovam o intercâmbio de informações. É fundamental a identificação de parceiros nacionais e internacionais para oferta contínuas das atividades virtuais. Do mesmo modo, é importante a criação de um Repositório Digital Institucional, que permita à UEMG melhorar seu autoconhecimento, resultando em maior visibilidade das linhas de atuação da comunidade acadêmica e da produção técnica e científica.

Como o segundo case apresenta, uma das limitações que pode surgir é a dificuldade com os idiomas e por isso, entende-se que uma política de ensino de línguas deve anteceder e também caminhar junto com todas as

ações pretendidas. Por fim, enfatiza-se a importância tanto de uma política de mobilidade da comunidade acadêmica local como de uma política de recepção de estrangeiros, utilizando as ferramentas da EaD e demais inovações tecnológicas para o preparo da equipe em todas as Unidades da Instituição, sempre que possível.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. et al. 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, W. B. (Org.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2016. p. 19-46.

CAETANO, J. C. R. A importância estratégica das universidades e da educação a distância em rede no séc. XXI. In: BRANCO, J. C. S. (Coord.). EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: Ed. UEMG, 2016.

DRI. UFMG. Informativo 2017/2018: Programa Minas Mundi. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em <<https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2017/07/Informativo-Minas-Mundi-2017.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

KNIGHT, J. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, n. 69, 2012.

----- . Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 2-3, 2003.

STALLIVIERI, L. O Processo de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Beatriz Gama Rodrigues

.....
86

Resumo

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações teóricas sobre internacionalização do ensino superior no Brasil, proficiência em línguas estrangeiras dos estudantes e professores de universidades brasileiras, uso de outras línguas no contexto acadêmico e discutimos ações que poderiam ser tomadas para auxiliar no aumento da proficiência linguística de estudantes, professores e técnicos-administrativos com o objetivo de expandir a internacionalização das universidades. Também refletimos sobre hegemonia linguística e questões que poderiam ser consideradas negativas no processo de internacionalização. Esperamos que este texto contribua para mais debates e pesquisas na área, com o objetivo que nas instituições de ensino superior construamos juntos o processo de internacionalização, a fim de que todos os envolvidos possam participar, que as políticas linguísticas e de internacionalização das universidades sejam elaboradas em conjunto, com o envolvimento de professores, estudantes e técnicos, buscando auxiliar não somente na expansão das fronteiras institucionais, mas também na formação de cidadãos, profissionais e pesquisadores cômicos e capazes de conviver respeitosaente com as diferenças, trabalhando em prol da sustentabilidade, em uma cultura de paz mundial. Apresentamos, com este objetivo, alguns construtos teóricos sobre internacionalização solidária, sul-sul, em que nossas universidades não sejam vistas como meras receptoras, mas sim como coprodutoras de conhecimento.

Palavras-chave: políticas de internacionalização; hegemonia linguística; internacionalização solidária

Abstract

In this chapter, we present some theoretical considerations about the internationalization of higher education in Brazil, proficiency in foreign languages of students and professors of Brazilian universities, the use of other languages in the academic context, and we discuss actions that could be taken to help increase students', professors' and staff's linguistic proficiency, with the aim of expanding the internationalization of universities. We also reflect on linguistic hegemony and issues that could be considered negative in the internationalization process. We hope that this text will contribute to more debates and research in the area, with the objective that in higher education institutions we will jointly build the internationalization process, so that everyone involved can participate, that the language and internationalization policies of the universities are elaborated with the involvement of professors, students and technicians, seeking to help not only in the expansion of institutional boundaries, but also in the education of conscious citizens, professionals and researchers capable of living respectfully with differences, working towards sustainability, in a culture of world peace. For this purpose, we present some theoretical constructs on the solidary internationalization, South-South, in which our universities are not seen as mere recipients, but as co-producers of knowledge.

Keywords: internationalization policies; linguistic hegemony; solidary internationalization

1 Internacionalização do Ensino Superior

De acordo com De Wit e Knight (1997), a internacionalização do ensino superior é um processo ou um meio para integrar dimensões internacionais, interculturais e pacíficas em uma universidade, e, concomitantemente, a internacionalização também é uma resposta à globalização (segundo os autores, a internacionalização é um processo que pode coincidir com mas é distinto da globalização). Em nossas universidades, devemos estar atentos para o modo como a internacionalização é efetivada, a fim de que seja

desenvolvida para complementar, harmonizar e estender a dimensão local (cf. Knight) e não para aniquilá-la. Para que isso ocorra, é necessário que o processo de internacionalização seja planejado pela comunidade acadêmica (estudantes, professores e técnicos), que proporcione o recebimento e o envio de intercambistas e que contribua para o desenvolvimento local, regional, nacional e internacional.

88

É importante que cada instituição de ensino superior considere sua própria realidade e suas necessidades para elaborar seu projeto de internacionalização. Esse processo precisa ser o mais democrático possível para dar acesso ao maior número de participantes que seja factível. Há que se buscar recursos tecnológicos para que sejam planejados eventos, cursos e intercâmbios a distância que possam proporcionar oportunidades de aprendizagem e interculturalidade para os interessados que não tenham condições financeiras ou pessoais de viajar para outros países, por exemplo.

De acordo com Vavrus e Pekol (2015, p. 7), “indivíduos e instituições do Hemisfério Sul experimentam a internacionalização diferentemente (do Norte) e, às vezes, somente marginalmente”. Em geral, as universidades do hemisfério sul são consideradas mais como receptoras do que como produtoras de conhecimento internacional em várias áreas. Há algumas razões para isso, tais como falta de recursos financeiros para pesquisas e o fato de que as produções científicas brasileiras ainda serem publicadas majoritariamente em português e por isso não alcançarem um público maior. Outra questão que demonstra o desequilíbrio da internacionalização é que em geral o número de estudantes intercambistas que recebemos em nossas universidades e os que enviamos para outras instituições é muito desigual. A maior parte das nossas universidades não recebe estudantes que não saibam português ou pelo menos espanhol, porque oferecemos poucas disciplinas e cursos em língua inglesa ou outras línguas.

Além disso, há universidades, principalmente no hemisfério norte, que cobram de estudantes estrangeiros altas taxas, já que veem a internacionalização como uma forma de aumento dos recursos financeiros. Isso faz com que grande parte dos estudantes brasileiros não possa frequentar

essas instituições, já que não têm como custear altas taxas para poderem estudar e não termos, atualmente, programas abrangentes de bolsas de estudo internacionais para nossos estudantes.

Azevedo (2009, p. 186, apud CHAVES; CASTRO, 2016, p. 122) apresenta a seguinte formulação sobre o significado da internacionalização acadêmica:

.....
89

Não se trata de um simples mecanismo de permeabilização de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo social de produção científica mundializado, em que diferentes atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) em suas áreas de atuação e em seus espaços de influência.

Concordo com Azevedo (2009, p. 201) que é possível a institucionalização de uma “internacionalização solidária” entre os países com respeito ao conhecimento local e à aceitação do “desenvolvimento sustentável” desde que as universidades “conquistem a autonomia, tenham qualidade, sejam inclusivas, solidárias e pertinentes socialmente”.

Consideramos, então, que a internacionalização do ensino superior não deveria ser vista como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para se alcançar um objetivo maior. Como exemplo disso, nossas universidades deveriam ter como meta ajudar a formar profissionais e pesquisadores que sejam cidadãos mais cômicos e capazes de viver e trabalhar respeitando as diferenças, de maneira sustentável, interessados em aprender sempre, não somente sobre sua profissão e país, mas sobre outras culturas, línguas e países. Cursos e programas que tenham esse foco teriam, desta forma, a internacionalização realmente como um dos seus eixos.

2 Proficiência dos estudantes, professores e técnicos-administrativos das universidades brasileiras

Várias publicações afirmam que a proficiência em língua inglesa dos brasileiros é baixa. O brasileiro tem proficiência baixa em inglês, tendo

ficado na 38ª posição entre 63 países em 2014. Em 2017, o país foi avaliado na 41ª posição (entre 80 países) no mesmo relatório internacional (EF English Proficiency Index)²³. Apesar de ser necessário observar que esse relatório é elaborado por uma escola de idiomas internacional que tem, como objetivo principal, convencer as pessoas a fazer cursos de línguas, há outros indícios que nos revelam que essa baixa proficiência em outras línguas não é irreal.

90

Segundo um relatório do Conselho Britânico de 2014²⁴, 10,3% dos jovens brasileiros de 18-24 anos afirmam falar inglês; sendo que esses números baixam proporcionalmente ao aumento da faixa etária: 25-34 anos: 5,2%; e 35-50 anos: 3,5%. Quanto maior a renda, maior também seria a proficiência, conforme esse relatório: 9,9% na classe alta e 3,4% na classe média.

Considerando essa situação de necessidade de desenvolvimento de línguas estrangeiras, o Ministério da Educação criou em 2013 o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) (posteriormente renomeado como Idiomas sem Fronteiras). Por meio desse programa, inicialmente, universidades federais puderam participar por meio de um Edital para oferecerem maiores oportunidades de desenvolvimento linguístico e de formação de professores de línguas. Conforme relatórios disponíveis no site do Programa²⁵, entre 2013 e 2016, 342.158 testes de proficiência de língua inglesa (TOEFL ITP) foram realizados. O Programa IsF oferece cursos de línguas (inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, japonês e português como língua estrangeira) e a aplicação de provas de proficiência. De acordo com os relatórios disponíveis no mesmo site citado acima, os alunos de língua inglesa dos cursos do Programa IsF têm um nível de proficiência mais alto que os níveis apresentados nos relatórios mencionados na imprensa: 44,5% têm nível A2; 30,7%, B1; e 20,9%, B2. Esses dados revelam que ações como as promovidas pelo Programa IsF poderiam ser desenvolvidas nas universidades brasileiras a fim de auxiliar no processo

23. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/>>.

24. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf>.

25. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>>.

de desenvolvimento linguístico e proficiência dos estudantes, professores e técnicos-administrativos.

O domínio de idiomas é muito importante para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior. A língua, seja vista como discurso, construção social, sistema semiótico ou um produto comercial, tem um papel fundamental no processo de internacionalizar e globalizar a educação (CLARK; HAQUE; LAMOUREUX, 2012). Como afirma Fairclough (2006, p. 3), “é parcialmente a língua que está globalizando e é globalizada”. Apesar de haver críticas quanto à hegemonia de algumas línguas, principalmente a língua inglesa, na academia, sabemos que não é possível desenvolver a internacionalização se persistimos em uma cultura exclusivamente monolíngue. Segundo Finardi, Santos e Guimarães (2016, p. 242),

Apesar de o Brasil ser o país com a 13^ª. maior produção acadêmica no mundo, essa produção raramente tem impacto internacional já que é produzida em português e circula principalmente internamente e em países que falam português. Uma consequência disso, consideradas as ressalvas e o contexto do hemisfério sul apontadas por Hamel (2013) e Vavrus e Pekol (2015), é que nossa produção acadêmica, apesar de robusta, não é computada e circulada internacionalmente.

Assim, é muito importante que cada universidade avalie a proficiência linguística dos seus professores, estudantes e técnicos e, a partir desses dados, elabore, junto com a comunidade acadêmica um projeto de desenvolvimento linguístico a fim de atender os objetivos e promover a internacionalização dessa instituição.

3 Proposta de uma internacionalização horizontal e solidária

Nossas universidades brasileiras, em virtude da proximidade geográfica, por questões históricas e até mesmo por uma maior facilidade de comunicação e interculturalidade, têm que considerar os imensos benefícios que poderiam ser conquistados pelas nossas instituições por meio de parcerias acadêmicas com universidades dos países vizinhos e também de outros

países em desenvolvimento, tais como os lusófonos da África. Esse tipo de parceria poderia ensejar o que é chamado de internacionalização solidária ou horizontal. Sabemos que há países da América Latina e da África que têm uma carência ainda maior de pesquisadores do que o Brasil. Já temos algumas ações promovidas por instituições governamentais, tais como Ministério da Educação e Cultura e o Ministério das Relações Exteriores, e outras organizações, como o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras e a Organização dos Estados Americanos para tentar auxiliá-los a desenvolver-se academicamente. Podemos citar como exemplos desse tipo de ações, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)²⁶ que “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais”. De acordo com informações no site do Programa, em 2017, foram selecionados 486 estudantes que saíram de seus países para cursar a graduação em instituições de ensino superior brasileiras. Esses estudantes terão a oportunidade de conquistar seus objetivos e, posteriormente, voltar a seus países com mais condições para contribuir para o desenvolvimento econômico e social de suas comunidades, mas também promoverão durante os anos em que estudarão nas nossas instituições o que chamamos de “internacionalização em casa”, oferecendo aos estudantes, professores e técnicos-administrativos a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, formas de aprendizagem, pesquisas com outras instituições e outros tipos de experiências.

Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 214): “Se a América Latina entender que é muito importante reforçar os seus sistemas de educação superior como bloco internacionalmente mais competitivo, precisa estabelecer alianças estratégicas entre seus governos e instituições”.

Essa internacionalização do ensino superior sul-sul, com a criação de um espaço educacional comum, que visa efetivar a coordenação de políticas para realizar o processo de integração, estimulando “a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e uma cidadania regional, com o

26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>.

objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos” está estabelecida na proposta do MERCOSUL (2015, p. 1).

Santos e Nunes (2003) apontam algumas estratégias para uma internacionalização mais solidária. Sua primeira tese é que diferentes coletivos têm concepções distintas de ver o mundo e a realidade, cujos padrões não são necessariamente aqueles propostos pelo mundo ocidental eurocêntrico. A segunda tese é que diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência, com a possibilidade de uma outra “globalização contra-hegemônica, que leve em conta o direito à diferença” (ibidem, p. 10) . A terceira tese afirma que “a incompletude das culturas e das concepções da dignidade humana, do direito e da justiça exige o desenvolvimento de formas de diálogo” (ibidem, p. 38). Esse imperativo do diálogo é estratégico para gerar multiculturalismos emancipatórios, ao considerar as diferenças entre coletivos, na esteira da construção de multiculturalismos emancipatórios. Na quarta tese, debate-se igualdade e diferença, reconhecimento de sua cultura aliada à exigência de redistribuição. A quinta tese defende as alianças entre os protagonistas para o sucesso das disputas emancipatórias, capazes de lutar contra diferentes formas de opressão. Resumindo, os autores enfatizam a necessidade de buscarmos uma nova forma de sociabilidade entre países, ressaltando o diálogo intercultural, a pluralidade e a hermenêutica dialógica.

4 Considerações finais

A proposta de implementação de uma política linguística em uma instituição de ensino superior não pode ser feita sem que sejam considerados vários aspectos, tais como questões de poder, interesses econômicos, sociais e culturais, possíveis parcerias e necessidades de todos os envolvidos no processo de internacionalização da educação. Nossas universidades, professores, estudantes e técnicos-administrativos não devem ser meros consumidores de modelos de ensino-aprendizagem feitos em outros países e considerados os “melhores” para nós, que somos “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”. Por outro lado, é claro que sabemos que precisamos auxiliar todos os interessados no desenvolvimento de proficiência em outras línguas,

pois esse é um aspecto primordial para que os objetivos de internacionalização, tanto individuais quanto institucionais, sejam alcançados. Desta forma, cada universidade deve se reunir e planejar sua política linguística pensando nessas questões e levando em conta o que deseja e o que deve fazer para atingir seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N. Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1, p. 183-204.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 2, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2016.

CLARK, J. B.; HAQUE, E.; LAMOUREUX, S. A. The role of language in processes of internationalization: considering linguistic heterogeneity and voices from within and out in two diverse contexts in Ontario. Canadian and International Education / Education Canadienne et Internationale, v. 41, n. 3, article 5, 2012. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol41/iss3/5>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DE WIT, H.; KNIGHT, J. Internationalization of higher education in Asia Pacific countries. Amsterdam: EAIE, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. São Paulo: Casa do Psicólogo ALL Books, 2005. v. 1.

FAIRCLOUGH, N. Language and Globalization. London: Routledge, 2006.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências na Coordenação de Letramento Internacional de uma universidade federal. Interfaces Brasil/Canadá, Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. Synergies Europe, n. 8, p. 53-66, 2013.

MERCOSUL. Setor Educacional. 2015. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 61-65.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. FIRE: Forum for International Research in Education, v. 2, n. 2, p. 5-21, 2015. Disponível em: <<https://preserve.lehigh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=fire>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

O ENSINO DE IDIOMAS COMO PREMISA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A UEMG

Delzi Alves Laranjeira

Resumo

Sob qualquer enfoque que se considere a internacionalização do ensino superior, a questão da proficiência em línguas emerge como fator fundamental para a sua implementação. Uma concepção abrangente de internacionalização contempla o ensino de idiomas para além de uma visão utilitária da língua como “ferramenta” ou “habilidade” para fins de comunicação, os idiomas também possibilitam mediações interculturais que podem ampliar visões de mundo, promover o pensamento crítico e desafiar estereótipos. A política de línguas almejada pela UEMG, em sintonia com os princípios, objetivos e estratégias estabelecidos para o seu Plano de Internacionalização, endossa e procura implantar essa perspectiva para todos os envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Ensino de idiomas. Internacionalização. Política de línguas.

Abstract

Whatever the focus used to examine the internationalization of higher education, language proficiency is a key factor for its implementation. A comprehensive internationalization perspective sees language teaching and learning far beyond a matter of acquiring practical skills for an effective communication, language also allows intercultural mediations that can broaden world views, promote critical thinking and challenge stereotypes. The language program aimed by UEMG, aligned with principles, goals and strategies established for its Internationalization Plan, supports and seeks to implement this perspective among all the stakeholders involved in the process.

Keywords: Language teaching. Internationalization. Language Program

A língua, “seja vista como discurso, construção social, commodity ou sistema semiótico, possui um papel crítico nos processos de globalização e internacionalização da educação” (CLARK; HAQUE; LAMOUREX, 2012, p. 2, tradução nossa).²⁷ Tal afirmação reforça a necessidade do debate sobre esse papel e como a UEMG pode integrá-lo à sua política de internacionalização. A criação do Grupo de Trabalho “Ensino de idiomas como premissa para a internacionalização” procurou situar e discutir, durante a realização do I Fórum de Internacionalização da UEMG, as questões envolvendo a importância dessa temática e também propor objetivos e estratégias para a implementação de uma política de ensino de idiomas que seja alinhada aos princípios e objetivos que pautam o Plano de Internacionalização construído pela Universidade.

Os rankings universitários, na visão de Piller (2013) baseiam-se, comumente, na avaliação de quatro grandes áreas: pesquisa e publicações, ambiente de aprendizagem, reputação dos egressos e internacionalização. Dentre esses parâmetros, somente um, “ambiente de aprendizagem” não depende da língua, uma vez que examina e qualifica “itens como infraestrutura e proporção aluno/professor” (PILLER, 2013, p. 1). As demais áreas são consideradas por Piller como “dependentes da linguagem” e explicitam o protagonismo e a importância das políticas de ensino e aprendizagem de línguas no cenário da educação de nível superior. O ensino de idiomas na área da internacionalização é parte integrante de áreas como a da mobilidade, seja ela estudantil, acadêmica ou de servidores técnicos-administrativos, da internacionalização do currículo e da internacionalização em casa, por meio da oferta de disciplinas do currículo em outras línguas além da materna, por exemplo.

O estudo de línguas “nos encoraja a desconstruir o universo linguístico que conhecemos, a tolerar a ambiguidade e a admitir ‘alteridade’ cultural”²⁸, (JONES, 2012, n. p., tradução nossa). Tal perspectiva compreende o ensino de línguas como muito além da aquisição de habilidades para uma comunicação

27. No original: “whether seen as a discourse, social construction, commodity, or semiotic system, plays a critical role in processes of globalizing and internationalizing education”.

28. No original: “encourages us to deconstruct the linguistic world as we know it, to tolerate ambiguity, and to embrace cultural ‘otherness.’”

“efetiva” com o outro. Ser proficiente em uma língua, materna ou estrangeira, não significa condição suficiente para desenvolver competência intercultural – definida como a capacidade de compreender e interagir apropriadamente com as diferenças culturais em face das próprias percepções, valores e práticas (HAMMER, 2015, p. 483) – daí a necessidade de se considerar o ensino de línguas como mais do que uma instrumentalização para fins comunicativos, inserindo nesse aprendizado a questão de como operam os discursos nos diferentes universos culturais e como os sentidos são negociados nas interações que ocorrem. Para Warner,

[o] resultado almejado para o aprendizado da cultura não é o conhecimento cultural para fins de compreensão, mas uma maior reflexão crítica sobre as próprias categorias pelas quais definimos cultura. Em outras palavras, nós não devemos apenas ensinar sobre as culturas alemã, chinesa ou italiana, mas também encorajar os alunos a questionar o que queremos dizer quando falamos ou tentamos representar uma cultura em particular, e o que obliteramos quando mesclamos nação, cultura e linguagem (WARNER, 2011, p. 13, tradução nossa).²⁹

Ao enfatizar a promoção de uma dimensão intercultural como um princípio para a sua política de internacionalização, a UEMG corrobora uma visão mais abrangente do ensino de idiomas, a qual problematiza a complexidade de lidar com as diferenças linguísticas e culturais e como aprender com tais experiências.

No bojo dessa perspectiva, o ensino de idiomas e culturas é de fundamental importância para a implementação do Plano Institucional de Internacionalização almejado pela UEMG. Dentre as diversas metas apontadas pelo plano está prevista a elaboração e gestão de uma política institucional de ensino de idiomas. A proposta debatida pelo Grupo de Trabalho procura considerar uma política institucional que esteja inserida no arcabouço

29. No original: “The intended outcome of culture learning is not then cultural knowledge for the purpose of understanding, but heightened critical reflection on the very categories through which we define culture. In other words, we ought to not only teach about German or Chinese or Italian culture, but also encourage students to question what we mean when we speak of or attempt to represent a particular culture, and what we obscure when we conflate nation, culture, and language”.

que contempla a missão, os princípios e os objetivos almejados para a internacionalização da Universidade. Seus principais pontos, em linhas gerais, encontram-se delineados a seguir.

1 Objetivos, estratégias e ações

O objetivo geral quanto ao ensino e treinamento de idiomas é oferecer à comunidade acadêmica da UEMG capacitação eficiente em idiomas estrangeiros e Português como língua estrangeira ou de acolhimento (PLE/PLA), a fim de qualificá-la para a participação nos diversos processos pertinentes à internacionalização da instituição e para a promoção de ações interculturais e de integração regional, nacional e internacional.

Os objetivos específicos contemplam uma série de estratégias que visam nortear ações para a efetiva implantação de uma política de idiomas na instituição. São elas:

- a) Mapear as necessidades de aquisição e usos de idiomas estrangeiros dos participantes dos programas de pós-graduação da instituição.

Esse mapeamento prevê a elaboração e aplicação de questionário para levantamento das necessidades dos programas, identificação e interpretação dos dados apurados e reuniões com os coordenadores dos programas para definição do plano e de sua implantação.

- b) Buscar e efetivar parcerias que incrementem a oferta e a qualidade dos cursos oferecidos.

Essa estratégia visa estabelecer parcerias com instituições que já tenham suas políticas de treinamento de línguas estabelecidas, como a UFMG e a PUC-Minas, dentre outras, as quais possam, em um primeiro momento, suprir demandas urgentes da UEMG em relação à capacitação de seu público acadêmico e técnico-administrativo.

- c) Buscar o credenciamento junto ao programa Idiomas Sem Fronteiras e engajar-se em outras iniciativas de capacitação em idiomas.

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é de iniciativa governamental, promovido pelo Ministério da Educação e CAPES e articula ações para a implementação de uma política de línguas em prol da internacionalização do ensino superior. O programa capacita professores, oferece testes de nivelamento e cursos online, além de outras intervenções. Para participar do programa, a IES deve ser credenciada, por meio de submissão aos editais publicados. Uma das ações necessárias para esse credenciamento é a elaboração de um Plano de Línguas, que a UEMG pretende submeter ao próximo edital. Outras iniciativas de capacitação, como parcerias com institutos estrangeiros de ensino de línguas, também serão consideradas e avaliadas.

d) Implementar a oferta dos cursos de línguas para a comunidade acadêmica

Pelo fato dos cursos de Letras da UEMG oferecerem as habilitações em língua portuguesa e língua inglesa, os cursos oferecidos seriam, inicialmente, de inglês acadêmico, definidos de acordo com as demandas específicas identificadas por meio do mapeamento das necessidades. Para a oferta de outras línguas, propõe-se firmar parcerias com outras instituições que possam oferecer essa capacitação para o público de interesse. As Unidades que possuem cursos de Letras – Ibirité, Divinópolis, Carangola e Passos – podem ser definidas como Unidades Polo, com o papel de planejar, implantar e gerir a oferta dos cursos de língua estrangeira, além de serem responsáveis pela definição de metodologias de ensino, avaliação e gestão, desenvolvimento de programas de curso, seleção e preparação de materiais a serem utilizados. Essas Unidades também se incumbirão da seleção de alunos dos cursos de Letras que possuem dupla habilitação para atuarem como professores bolsistas no programa de inglês com foco acadêmico. Os selecionados irão participar de cursos de capacitação com professores das unidades antes e durante suas atividades. A oferta de cursos de português como língua estrangeira (PLE) ou como língua de acolhimento (PLA) também é necessária para contemplar a

demanda gerada pelo recebimento de alunos estrangeiros vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação da UEMG. Prevê-se a capacitação de docentes para operar a oferta de PLE/PLA e de alunos de Letras interessados em atuar como bolsistas. É essencial destacar a contribuição das ferramentas tecnológicas de EAD nesse processo, uma vez que possibilitam a oferta de cursos específicos para públicos variados, de acordo com as demandas. Em uma instituição multicampi, como a UEMG, a capilaridade proporcionada pela EAD precisa e deve ser explorada para a disseminação do ensino de idiomas e culturas.

À medida que essas ações forem planejadas, executadas e consolidadas, o objetivo final visa ampliar o acesso à capacitação em idiomas estrangeiros para toda a comunidade acadêmica: alunos e professores da graduação e servidores técnicos- administrativos. Essa meta implica na verificação dos níveis de proficiência e elaboração de programas de capacitação específicos para os objetivos do público interessado.

e) Oferecer disciplinas de graduação e pós-graduação em língua estrangeira

Essa ação faz parte da estratégia de Internacionalização em Casa e prevê a capacitação dos docentes interessados em ofertar disciplinas em outras línguas por meio do estudo de línguas estrangeiras como mediadoras de ensino.

f) Inserção de outras línguas estrangeiras de acordo com as demandas e capacitação de professores da universidade nessas línguas.

Apesar da hegemonia da língua inglesa como a língua franca da internacionalização, o ensino de outras línguas e culturas apresenta-se como uma necessidade de demandas específicas e também como uma forma de ampliar o conhecimento sobre outras culturas e visões de mundo e de como interagir com elas em um contexto de tolerância e respeito às diversidades. Uma consequência a ser considerada a partir da inserção de outras línguas no Plano de Línguas da UEMG seria a ampliação da oferta de habilitações dos cursos de Letras

nas línguas de interesse. Essa é, obviamente, uma ação que requer cuidadoso estudo e planejamento, mas que sinaliza o impacto das ações em prol da internacionalização para a realidade acadêmica da UEMG.

2 Considerações finais

Qualquer projeto de internacionalização de uma instituição de ensino superior aborda, sob alguma perspectiva, uma política de línguas, estabelecida por meio de um plano de objetivos e estratégias. Esse plano deve refletir a visão que permeia as ações a serem realizadas no sentido de oferecer à comunidade acadêmica oportunidades de aprendizagem de línguas e culturas. Nesse sentido, é importante enfatizar a necessidade de considerar esse aprendizado não somente como uma questão de domínio de competências linguísticas, mas também como forma de apreender como operam os discursos que circulam nos mais variados meios culturais, de modo a possibilitar uma melhor compreensão e negociação de sentidos em contextos sociais diversos e heterogêneos. A noção de internacionalização abrangente, adotada pela UEMG, destaca o compromisso de integrar “perspectivas internacionais e comparativas aos pilares de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior” (HUDZIK, 2014, p. 7, tradução nossa).³⁰ Essas perspectivas abarcam, dentre outras, uma dimensão social e cultural que é permeada pela multiplicidade de discursos e que contempla instâncias relacionadas à diversidade cultural, à cidadania, ao desenvolvimento social e às interações interculturais (HUDZIK, 2014, p. 54). O Plano de Línguas proposto para a UEMG é ciente dessa dimensão e objetiva internalizá-la em seus métodos, atitudes e práticas, em prol da expansão de oportunidades de conhecimentos linguísticos e culturais para todos os públicos envolvidos no processo de construção de uma internacionalização abrangente para a instituição.

30. No original: “[...] infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research and service missions of higher education”.

REFERÊNCIAS

CLARK, J. B.; HAQUE, E.; LAMOUREUX, S. A. The role of language in processes of internationalization: considering linguistic heterogeneity and voices from within and out in two diverse contexts in Ontario. *Canadian and International Education / Education Canadienne et Internationale*, v. 41, n. 3, article 5, 2012. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol41/iss3/5>>. Acesso em: 14 out. 2017.

HAMMER, M. R. Intercultural competence development. In: BENNET, J. M. (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2015. p. 483-486.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. (Internationalization in Higher Education Series). New York: Routledge, 2014.

JONES, E. In praise of languages for internationalization. *WorldWise Blogs*. The Chronicle of Higher Education, Feb. 9, 2012. Disponível em: <<http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/in-praise-of-languages-for-internationalization/29132>>. Acesso em: 29 set. 2017.

PILLER, I. Internationalization and englishization in higher education. *Language on the move*, May 9, 2013. Disponível em: <<http://www.languageonthemove.com/internationalization-and-englishization-in-higher-education/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

WARNER, C. Rethinking the role of language study in internationalizing higher education. *L2 Journal*, v. 3, p. 1-21, 2011. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/7188g4z0>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

O INGLÊS COM FINS ACADÊMICOS E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS, IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS

Leonardo Antonio Soares

.....
104

Resumo

De acordo com Hyland (2006), uma das principais razões para o crescimento e propagação do Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) em muitas universidades em todo o mundo é o aumento do número de estudantes internacionais nas instituições. O IFA tem como objetivo auxiliar os estudos e pesquisas de alunos em uma linguagem que abrange práticas comunicativas em áreas diferentes e importantes, como ensino de graduação e pós-graduação, interação em sala de aula, pesquisa e até práticas administrativas. O IFA está sendo usado em muitas instituições em todo o mundo e um papel central para os professores da área é projetar cursos coerentes. Os professores devem prestar atenção a muitos elementos-chave. O objetivo principal deste artigo é identificar e analisar os principais elementos a serem considerados no planejamento e implementação de cursos de IFA em instituições de ensino, levando em consideração as diferentes realidades socioeconômicas, institucionais e perfis dos alunos. Dentre os elementos analisados destacam-se as necessidades dos alunos, tipos de programas de curso, materiais didáticos, formas de avaliação e formação docente. Discute-se ainda os principais entraves impostos pelos diferentes contextos de implementação dos cursos de IFA, focalizando o contexto brasileiro.

Palavras-chave: Inglês Acadêmico, cursos, implementação, contexto, elementos.

Abstract

According to Hyland (2006), one of the main reasons for the growth and spread of English for Academic Purposes (EAP) in many universities around the world is the increase in the number of international students in the institutions. The EAP aims to support the study and research of students in a language that covers communicative practices in different and important areas, such as undergraduate and postgraduate studies, classroom interaction, research and even administrative practices. The EAP is being used in many institutions around the globe and a central role for teachers in the field is to design coherent courses. Teachers should pay attention to some key elements. The aim of this article is to identify and analyze the main elements to be considered when planning and implementing EAP courses in educational institutions, taking into account the different socioeconomic and institutional realities and student profiles. Among the elements analyzed, the students' needs, the types of course programs, the didactic materials, the forms of evaluation and teacher training deserve attention. It is also discussed the main obstacles imposed by the different contexts of implementation of the EAP courses, focusing on the Brazilian context.

Keywords: Academic English, courses, implementation, context, elements.

De acordo com Hyland (2006) uma das principais razões para o surgimento e expansão dos cursos de Inglês com Fins Acadêmicos (IFA) em muitas universidades pelo mundo foi o crescente número de estudantes internacionais matriculados nas instituições de ensino. O IFA tem como um dos seus objetivos primordiais auxiliar os estudantes e pesquisadores em práticas comunicativas nas diferentes áreas de graduação e pós-graduação, onde a interação de sala de aula, as pesquisas e, até mesmo, algumas práticas administrativas requerem o uso eficaz da língua inglesa.

O IFA é considerado um dos braços do Inglês com Fins Específicos (IFE), que engloba o Inglês com Fins Acadêmicos (IFA) e o Inglês com Fins Profissionais (IFP). O IFA focaliza nas necessidades dos alunos e em habilidades comunicativas relacionadas com as disciplinas e contextos acadêmicos

específicos. No passado, o IFA esteve associado somente à leitura de textos escritos, mas atualmente outras modalidades estão sendo introduzidas visando o desenvolvimento da competência comunicativa e o sucesso dos alunos nos diferentes cursos. Os alunos devem aprender a lidar com o discurso universitário como um todo, além de conhecerem o discurso específico de suas áreas de estudo e isso auxiliará, não somente na condução de seus cursos, mas também na formação de profissionais mais qualificados.

A vida acadêmica moderna requer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e ela apresenta características importantes capazes de reafirmar a importância do ensino de IFA nos dias atuais:

- a) Os alunos precisam assumir novos papéis e usarem o conhecimento de diferentes formas;
- b) As práticas comunicativas podem não ser uniformes em todas as áreas ou disciplinas;
- c) Certas práticas estão ligadas ao poder e autoridade e elas podem marginalizar grupos ou indivíduos que não se atenam a elas;
- d) A língua inglesa se tornou a principal língua do universo acadêmico.

Além dos pontos apresentados acima, Hyland (2006) enfatiza que tais características do universo acadêmico levaram o IFA a uma subdivisão que contempla o Inglês Geral com Fins Acadêmicos (IGFA) e o Inglês Específico com Fins Acadêmicos (IEFA).

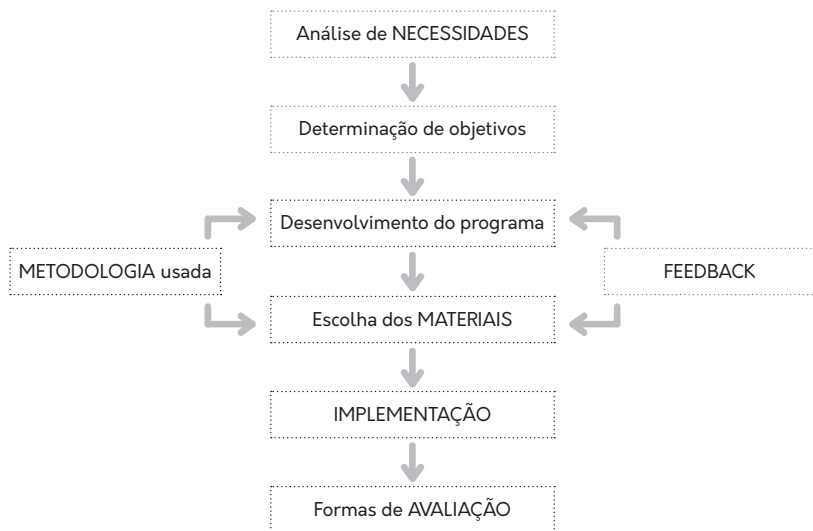
O IGFA se relaciona com o uso da língua inglesa no contexto universitário como um todo e lida com atividades e eventos acadêmicos como ouvir palestras, participar de seminários, ler artigos, escrever ensaios, relatórios e dissertações, assistir aulas, etc. Existem argumentos que favorecem o IGFA, destacando que (a) os professores podem não possuir treinamento e conhecimento para a condução de cursos muito específicos, como inglês para medicina e para engenharia elétrica, por exemplo; (b) os iniciantes podem ter dificuldades com o nível linguístico apresentado nos cursos; (c) é necessário

conhecer as convenções acadêmicas gerais antes de introduzir discursos ou vocabulário específico relacionado a uma única área ou disciplina.

Por outro lado, os seguidores do IEFA enfatizam a importância de um foco mais direto nas diferentes disciplinas e suas convenções, argumentando que (a) não há evidências que os alunos aprendam de forma sequencial e que o argumento que iniciantes podem apresentar dificuldades não pode ser comprovado; (b) a associação entre o geral e específico deve ser feita desde o início para que haja familiaridade com os discursos específicos; (c) o IGFA não pode servir como forma de consertar deficiências linguísticas do passado; (d) o foco de um curso de inglês acadêmico deveria ser específico e não em formas que os alunos raramente empregam em interações reais.

A tarefa de desenhar um curso de IFA coerente pode ser difícil para muitos professores, mas alguns elementos-chave devem ser observados.

Figura 1 - Elementos para desenvolvimento de cursos de IFA



Se as necessidades dos alunos forem identificadas e levadas em consideração, os demais elementos como objetivos, programa, materiais, métodos, formas de avaliação e feedback devem estar entrelaçados a isso.

.....
108 O termo NECESSIDADES, na concepção de muitos autores (GILLET, 2015; HYLAND, 2006; HUTCHINSON; WATERS, 1987), é muito amplo e, portanto, capaz de englobar diferentes aspectos como objetivos dos alunos, contextos de ensino e aprendizagem, níveis de proficiência, preferências, estilos de aprendizagem, uso futuro da língua, etc. Hyland (2006, p. 73) resume necessidades dos alunos na seguinte frase: “o que os alunos sabem atualmente, o que eles não sabem, e o que eles querem ou precisam saber”.

Existem muitas formas de conseguirmos acessar informações relacionadas com as necessidades dos alunos e elas incluem o uso de questionários, análises de textos escritos ou orais por eles produzidos, entrevistas, observação em sala de aula, resultados de avaliações, etc. Se o professor conhece os alunos, ele será capaz de planejar e desenhar um curso coerente e fará com que os alunos se tornem motivados e envolvidos durante todo o processo.

Dois principais tipos de PROGRAMA DE CURSO podem ser usados no ensino de IFA: o analítico e o baseado em tarefas. No primeiro caso, o programa focaliza em formas descontextualizadas e unidades de conhecimento individualizadas e os alunos devem interiorizar e acumular tais formas. No segundo caso, há o emprego de tarefas comunicativas que enfatizam o uso da língua-alvo através de atividades do dia a dia ou ligadas ao universo acadêmico. Ambos os tipos de programa podem ser bem-sucedidos, estando o sucesso relacionado com os tipos de turmas, contextos, objetivos e estilos de aprendizagem.

Os professores precisam saber se os materiais usados no curso estão diretamente relacionados com as necessidades, perfis e objetivos dos alunos. Os materiais (livros didáticos e outros tipos) são extremamente importantes, pois eles ajudam na incrementação e aplicação da metodologia adotada para o curso. Bons materiais didáticos devem oferecer oportunidades para discussões e análises, produção de textos orais e escritos, enriquecimento vocabular

através de diferentes gêneros textuais, recursos e tarefas autênticas que se mostrem relevantes para os alunos.

Quatro tipos de materiais didáticos podem ser usados no ensino de IFA: materiais referência, livros didáticos, materiais sob medida e materiais eletrônicos.

Os materiais referência focalizam conhecimento geral e, nesta categoria, se enquadram os dicionários, enciclopédias e gramáticas. Estes materiais são úteis em qualquer contexto de ensino de línguas estrangeiras, mas os professores devem instruir os alunos acerca do momento correto de usá-los. Já os livros didáticos representam a mais ampla categoria de materiais didáticos e são muito usados nos contextos brasileiros de ensino de línguas estrangeiras, mas, em alguns casos, eles podem ser muito gerais e requerem adaptações de acordo com cada contexto. Tais adaptações são muito comuns e incluem, por exemplo, suplementação de informações ou atividades ou a retirada de tópicos e unidades visando o atendimento das necessidades dos alunos.

Os materiais feitos sob medida são geralmente desenvolvidos pelo professor a partir do conhecimento acerca de seus alunos e devem levar em consideração fatores como a duração dos cursos, sequência, nível linguístico e vocabular. Ao considerarem a estrutura interna de unidades de muitos livros didáticos, Hutchinson e Waters (1987) acreditam que um modelo de unidade coerente a ser desenvolvida pelos professores deveria contemplar, pelo menos, quatro elementos básicos: estímulo, conteúdo, foco linguístico e tarefa.

O estímulo fornece novo vocabulário, modelos para uso da língua, o tópico a ser debatido na lição, oportunidades de uso do conhecimento prévio e integração de habilidades através do brainstorming. O conteúdo é representado pelas informações sobre o tópico proposto. Tais informações podem ser apresentadas através de um texto, por exemplo. Tanto o conteúdo, quanto o estímulo podem conter elementos não-linguísticos a serem explorados em sala de aula.

O foco linguístico irá permitir a análise mais detalhada da língua, permitindo que os alunos analisem como as formas separadas se agrupam para produção de sentido. A tarefa deve permitir o uso da língua e do conteúdo aprendido em situações reais de comunicação.

Já os materiais eletrônicos são capazes de oferecer uma variedade incalculável de recursos midiáticos capazes de contemplar estímulos auditivos e visuais, incluindo jornais e revistas online, vídeos, filmes, uso de redes sociais para contato real com pessoas pelo mundo afora, salas de bate-papo, uso de mensagens instantâneas, etc.

As duas etapas finais a serem consideradas no desenvolvimento de curso de IFA são as formas de AVALIAÇÃO e o FEEDBACK. A avaliação é um elemento importante no ensino de IFA e o termo é amplo podendo nos direcionar para diversas formas de avaliar os alunos durante o processo, o que leva os professores a detectarem problemas e fazerem adaptações durante e depois do percurso.

A avaliação formativa está relacionada com a observação do processo e o feedback não pode estar limitado somente à atribuição de notas, mas a um acompanhamento mais próximo e contínuo. Já a avaliação somativa está relacionada aos testes formais, contemplam uma unidade trabalhada em sala, uma lição ou semestre e, geralmente, são usadas para atribuírem notas aos alunos. Ambos os tipos de avaliação são extremamente importantes e sua utilização depende amplamente dos objetivos e contextos de ensino e aprendizagem. O contexto brasileiro quase sempre exige avaliações formais e, por isso, sugere-se um equilíbrio entre as duas formas de avaliar.

Fornecer feedback é importante não somente porque os alunos têm a oportunidade de acompanhar seu progresso e identificar suas dificuldades durante o trajeto, mas o feedback também permite que os alunos “recebam mensagens” sobre os valores universitários, entendam seu papel no processo, ajudando-os na construção de suas identidades acadêmicas.

A implementação de curso de IFA, além de apresentar etapas distintas que requerem atenção por parte das universidades, apresenta também desafios. Alguns destes desafios serão enumerados e discutidos a seguir.

O tempo destinado aos cursos pode não ser suficiente para que os alunos se familiarizem com os termos específicos e contextos de uso futuro da língua-alvo. Desta forma, o foco deveria também recair sobre o desenvolvimento de habilidades que contemplem formas efetivas de aprender e otimizar o aprendizado que extrapolem os limites de sala de aula. Os professores tendem a perder muito tempo com atividades de tradução e gramática, o que poderá gerar falta de motivação e desistência por parte dos alunos.

Os livros didáticos podem não estar de acordo com as necessidades dos alunos, contemplando tópicos que não serão úteis no futuro ou trazendo um nível acima ou abaixo do nível real da turma. Muitos problemas são detectados na seleção dos livros didáticos, mas deve-se ter em mente que não há um livro ideal para um determinado grupo. A escolha deve ser debatida e avaliada por todos os professores envolvidos no projeto e, no futuro, os professores devem estar conscientes de que os livros devem ser adaptados e complementados, dependendo das necessidades de cada turma.

O nível do IFA pode estar além do nível real dos alunos. Sabe-se que a maioria dos cursos e materiais destinados ao ensino de IFA apresenta nível intermediário e avançado e muitos alunos brasileiros possuem uma base fraca do idioma. Neste aspecto, a identificação do nível de proficiência da turma é muito importante para a condução do curso e isso pode ser feito através de testes, como o TOEFL, que visam o agrupamento de alunos de acordo com seu nível linguístico. Por outro lado, as instituições podem desenhar seus próprios mecanismos de avaliação diagnóstica, evitando os testes padronizados.

O baixo interesse dos alunos pelo IFA representa outro desafio a ser superado. A maioria dos alunos não reconhece a importância do IFA, acreditando que ele não será útil no futuro campo de atuação. Tal problema pode ser amenizado pela conscientização da importância da língua inglesa no contexto global atual, seu papel nos programas de intercâmbio e ambiente

universitário, e através de fóruns e seminários que apresentam pessoas usando a língua de forma real e significativa.

Muitos professores não possuem o conhecimento técnico e linguístico necessários para a condução dos cursos, resultando em má condução e aplicação linguística e metodológica inapropriadas. Cursos de qualificação, preparação, palestras, minicursos, e aperfeiçoamento profissional podem preparar melhor os professores para que haja um equilíbrio de métodos, técnicas e concepções entre o grupo docente, evitando que o processo se torne ineficaz e sem sentido para os alunos e fazendo com que os alunos atinjam um nível desejável da língua ao final de cada etapa.

Conclusão

O ponto de partida para os cursos de IFA é a identificação das necessidades dos alunos, que inclui nível linguístico, contexto sociocultural, estilos de aprendizagem e outros fatores. O programa deve se basear em tarefas autênticas que reflitam o uso real do idioma através de práticas acadêmicas e profissionais, aumentando o envolvimento e motivação dos alunos no curso. Já os materiais selecionados devem contemplar situações e textos autênticos e significativos, sendo escolhidos a partir do conhecimento prévio das turmas a serem trabalhadas pelo professor. A avaliação poderá ser formativa ou somativa, mas em ambos os casos o feedback é extremamente importante, pois ele irá ajudar o aluno a checar seu progresso e o professor a avaliar e aprimorar o curso.

Por outro lado, podemos afirmar que, apesar dos desafios e dificuldades na implementação de cursos de IFA, os objetivos podem ser alcançados através do aprimoramento de competências dos docentes e do conhecimento dos alunos e contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

DUDLEY-EVANS, T; ST. JOHN, M. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Ed. Cambridge, 2012.

GILLET, A. What is EAP?. Disponível em: <<http://www.uefap.com/bgnd/eap.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

HUTCHISON, T; WALTERS, A. English for Specific Purposes. Cambridge: Ed. Cambridge, 1987.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. New York: Routledge, 2006.

JOHNS, A; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to students needs and to the outside world. In: Teaching English as a second foreign language. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 43-49.

P A R T E 3

**COLABORAÇÃO EM PROJETOS INTERNACIONAIS
DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO**



COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: UM DESAFIO POLITICAMENTE SENSÍVEL

Lana Mara de Castro Siman

Barbara Bader

Isabella Carvalho de Menezes

Resumo

O texto narra a trajetória de uma experiência de internacionalização construída entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, o Grupo de Pesquisa Polis & Mnemosine e a Université Laval (Quebec/Canadá), apontando os seus desdobramentos em termos de ensino, pesquisa e extensão. No contexto da cooperação foi organizado um minicurso para os alunos do Mestrado em Educação da UEMG, visando delimitar instrumentos teóricos, metodológicos e analíticos para um estudo comparativo Brasil-Quebec, na perspectiva metodológica da Cartografia de Controvérsias Ambientais e da relação dos jovens com saber. Uma pesquisa exploratória foi desenvolvida com o objetivo de compreender os níveis de compromisso ecocidadão de jovens brasileiros, em relação ao caso específico de degradação ambiental do Rio Sabará. Dados obtidos indicaram a necessidade de sensibilização dos jovens para se posicionarem de maneira esclarecida no debate público e nas lutas a respeito do destino do rio. Os achados da pesquisa inspiraram a formulação do projeto de extensão universitária “Mãe Domingas – Educação pelas águas do Rio Sabará”, desenvolvido em parceria pela UEMG, Museu do Ouro/Ibram e UFMG, com a participação da Université Laval, voltado para a recuperação e preservação ambiental do Rio Sabará.

Palavras-chave: cooperação internacional; ecocidadania; conservação e preservação de rios

Abstract

.....
116

The text tells the story of an experience of internationalization put together between the Programme of Post-Graduation in Education of UEMG, the Polis and Mnemosine and the Université Laval (Quebec/Canada), highlighting their ramifications in terms of teaching, research and extension. In the context of cooperation, a mini-course for students of the UEMG Master's course in Education was organized, aiming at delimiting theoretical, methodological and analytical instruments for a comparative study Brazil-Quebec, in the methodological perspective of the Mapping of Environmental Controversies and of the relation of young people with learning. An exploratory research was developed with the aim of understanding the levels of ecocitizen commitment of young Brazilians, in relation to the specific case of environmental degradation of the River Sabará. Data obtained showed up the necessity of awareness of the young people so as to place themselves in a clear way in the public debate and battles in respect to the destiny of the river. The findings of the research inspired the formulation of the university extension project "Mãe Domingas –Education through the waters of the River Sabará", developed in partnership between UEMG, the Gold Museum/Ibram and UFMG, with the participation of the Université Laval, directed towards the recuperation and environmental conservation of the River Sabará.

Keywords: international cooperation; ecocitizenship; recuperation and conservation of rivers

Neste texto, temos como objetivo central colocar em discussão a experiência de uma parceria internacional com uma professora e seu grupo de pesquisa da Université Laval Québec/Canadá³¹, colocando em destaque dois aspectos que nos parecerem vir assegurando a sua duração no tempo e a sua importância para as instituições envolvidas. O primeiro aspecto a ser destacado se refere à própria trajetória de construção da cooperação, e o segundo aos desdobramentos que desta derivaram em termos de ensino, pesquisa e extensão. Ao colocar em destaque tais aspectos, esperamos contribuir para estimular não só o debate a respeito dos pilares que vêm sustentando a construção desta experiência, como também inspirar a proposição de outras iniciativas de parcerias internacionais, sabendo que essas podem ser múltiplas, variadas conforme condições contextuais e institucionais dos atores nelas envolvidos, e que serão sempre questões socialmente sensíveis, que exigem o concurso da ética e da política na definição de com quem estabelecer relações de cooperação, sobre o que e para que.

.....
117

A trajetória da construção de uma parceria de colaboração internacional

A trajetória de construção de uma parceria de colaboração internacional entre o Programa de Pós-graduação em Educação da UEMG e Grupo de Pesquisa Polis Mmenosine e a pesquisadora Barbara Bader e dos grupos de pesquisa a que pertence, inicia-se no final do ano de 2013 quando, no contexto do projeto Teias de Relações entre Pesquisadores Nacionais e Internacionais³², a profa Lana

31. Dra. Barbara Bader, engenheira agrônoma, mestre e doutora em Educação, professora titular do Departamento de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Laval (Québec/Canadá- <http://www.fse.ulaval.ca/cv/barbara.bader/>). Líder da Cátedra em Ensino de Ciências e Desenvolvimento Durável do Québec/Canadá é responsável por projetos interdisciplinares: ciência, tecnologia, ambiente e sociedade. www.cle-sciences-dd.fse.ulaval.ca Membro do d l'Institut Environnement-Développement-Société de l'Université Laval (Institut EDS). É pesquisadora do Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, Université du Québec à Montréal (CentrERE- <http://www.centrere.uqam.ca>). Pesquisadora do CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval). <http://crires.ulaval.ca/>.

32. Destaca-se aqui, o papel protagonista de pesquisadores do Mestrado da UEMG ao elaborar e ter aprovado o projeto Teias de Relações- Projeto Endogovernamental Gestão em Ciência, Tecnologia e Inovação que previu recursos para a efetivação de intercâmbios, difusão e a divulgação dos resultados de pesquisas, bem como para o estabelecimento de parcerias e laços de cooperação entre os professores pesquisadores do Mestrado da Fae/UEMG com universidades nacionais e estrangeiras.

Mara de Castro Siman, da UEMG, esteve na Université Laval em reuniões com a profa Barbara Bader, cujo objetivo era identificar possibilidades de parceria de trabalho, numa perspectiva interdisciplinar, que reunisse conhecimentos das ciências humanas e sociais e das ciências da natureza.

.....
118

As horas de diálogos travados naquele momento (que por sinal já se faziam presentes em nossa relação como contemporâneas de doutorado na Université Laval) nos levaram a constatar que o passar dos anos, vivenciando realidades distintas e singulares do ponto de vista social, econômica e política, reafirmava nosso entendimento comum a respeito da função da escola e da educação na sociedade contemporânea. À instituição escolar e aos professores em suas salas de aula, cabem não tão somente promover as melhores estratégias para a aquisição de conhecimentos das crianças, dos jovens e adultos. A escolha das temáticas e o modo de abordá-las do ponto de vista epistemológico e didático-pedagógico estão envolvidos em valores, crenças, representações, sensibilidades tanto da parte de quem realiza as escolhas, como das crianças e jovens que se apresentam como sujeitos de aprendizagens. No nosso caso, comungamos de concepções que atribuem à escola a perspectiva da formação crítica, emancipatória, sensível e engajada das crianças e jovens na vida social, assim como da necessidade da busca de métodos de produção de conhecimento e de dispositivos pedagógicos que melhor concretizem esses valores formativos.

Na continuação de nossos diálogos a Profa Barbara destacou que, assim como o autor Henry Giroux, os escritos de Paulo Freire têm sido fonte de inspiração para repensar a pesquisa e a educação na América do Norte. Além destes autores se situarem na perspectiva de uma pedagogia crítica e emancipadora, Paulo Freire, em especial, sustenta uma postura epistemológica que se assenta sobre o respeito aos diferentes contextos e interesses daqueles para qual pensamos nossas propostas de pesquisa e de intervenções educativas. Barbara sublinhou que em suas pesquisas sobre educação para o meio ambiente, integra estes valores e se dedica a projetos em que se dá voz aos jovens para melhor conhecer seus hábitos, seus interesses, sua cultura, suas relações com saberes e o território. Neste momento, sentimo-nos mais motivadas a empreender um projeto de cooperação, pois compartilhávamos

do entendimento em relação à importância do respeito às singularidades do contexto de cada país e de cada localidade, para empreendermos diferentes ações de cooperação, nos diversos âmbitos de nossas atividades como professoras universitárias.

No contexto de nossas conversações, a professora Barbara Bader propôs que examinássemos o interesse em participar de uma pesquisa sob sua coordenação, tendo como problema a compreensão das relações dos jovens com o saber científico, de sua “implicação na escola” e de seu “compromisso ecocidadão”, tomando em consideração um caso particular de degradação ambiental como, por exemplo, a preservação e recuperação dos mananciais de água. A aquiescência à sua proposta de pesquisa baseou-se na ressonância de sua proposição em nossa realidade, aliada às nossas afinidades epistemológicas. Vimos que poderíamos tratar de um problema socialmente vivo, sensível e controverso tanto na sociedade quebequense como na sociedade brasileira, sendo igualmente vivo e sensível na produção científica e na escola³³. Neste sentido, entrevistamos as possibilidades de fazer prosperar nossas intenções de cooperação, a partir de concepções de educação compartilhadas, do respeito às singularidades locais – dos territórios e dos seus sujeitos – e, ao mesmo tempo, alinhada a uma agenda que, na contemporaneidade, é também internacional. Importante ressaltar que esta visão de ação de internacionalização vai ao encontro do que defende Gats J. Knight (2012) a respeito da educação superior integrar, em seus propósitos de internacionalização, a dimensão local. Dimensão esta reforçada por Hans Wit (2012) quando argumenta que a necessidade de repensar a internacionalização advém, dentre outros motivos “(...) da consciência cada vez maior de que a ideia da “internacionalização” não envolve apenas a relação entre os países, e sim as relações entre culturas

33. A respeito das questões socialmente vivas pode-se ler, dentre outros, os seguintes textos: LEGARDEZ, A. Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. LEGARDEZ, Dans A.; SIMONNEAUX, L. (Dir.). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives. Paris: ESF, 2006. p. 19-31. <http://qsv.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/15/2017/10/3-Legardez-2006-Enseigner-des-QSV.-Qqs-points-de-repere.pdf>.

BADER, B., JEZIORSKI, A. et THERRIAULT, G. (2015). A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas. Revista Educação Em foco, 17(23), 153-179. <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco>

e entre o global e o local” (s/p). Essa perspectiva põe em relevo as trocas interculturais que podem se estabelecer entre culturas diferentes que visam em gestos de respeito mútuo, a construção de novos conhecimentos visando o bem comum, em escala mundial.

Passaram-se dois anos para que se tornasse possível sua vinda ao Brasil para dar prosseguimento, de maneira mais efetiva, aos nossos propósitos de colaboração acadêmica-científica, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado stricto sensu) e ao Grupo de Pesquisa Polis Mnemosine da UEMG³⁴. No segundo semestre do ano de 2015, nos empenhamos na preparação de sua vinda, traçando objetivos e plano de trabalho para a sua estadia de dois meses, no 1º semestre do ano de 2016. Dentre as atividades desenvolvidas,³⁵ em colaboração, houve o oferecimento de um minicurso aos alunos do Mestrado, que teve como objetivos, de um lado, a apresentação e debate de referências teórico-conceituais de pesquisas provenientes do campo da educação ambiental, na perspectiva do desenvolvimento durável, do campo da pedagogia crítica e emancipatória formuladas por Paulo Freire (2014) e Henry Giroux (1988), e da perspectiva metodológica da cartografia das controvérsias (LATOURET 2011, ANGOUE, 2012) que confronta os principais argumentos e interesses dos agentes sociais, políticos, econômicos e midiáticos envolvidos em questões controvertidas, ou que geram problemas no plano social da cidade. De outro lado, o curso visou delimitar, de forma conjunta, concepções e instrumentos teóricos, metodológicos e analíticos de um estudo comparativo Brasil-Québec, dirigido a jovens entre 12-15 anos, com o objetivo de estudar a sua “relação com o conhecimento científico”, sua “implicação na escola” e seu “engajamento ecocidadão”, no que diz respeito a questões ambientais e culturais sensíveis no contexto de cada país. Os participantes do minicurso foram divididos em três grupos para fins de elaboração de uma “Cartografia de

34. Interessante ressaltar que a profa Barbara Bader, de nacionalidade francesa e canadense, já tinha estado em São Paulo e Bahia algumas vezes, pois uma parte de sua família trabalhou nestes estados. O que mais lhe chamou a atenção em suas viagens ao Brasil foi a cultura brasileira acolhedora e cheia de empatia ao outro de outra cultura.

35. A Profa. Barbara Bader (Université Laval, Québec/Canadá), além da participação em reuniões de pesquisa participou da Mesa-redonda: “Cartografias ambientais e culturais: um diálogo entre a América do Norte e Minas Gerais”, no 4º Seminário “Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, (2016).

Controvérsias” e para a adaptação dos instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista) em torno de um problema ambiental escolhido em comum acordo. Interessante ressaltar que todos os três grupos escolheram o tema da água, dando foco ao Rio Sabará – situado no município de Sabará, pertencente à bacia do Rio das Velhas – e aos córregos do Vilarinho e do Capão, situados na região metropolitana de Belo Horizonte, ambos pertencentes à bacia do Onça. Questionários foram aplicados para alunos do 3º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio de Belo Horizonte, assim como foram realizadas entrevistas com estudantes selecionados entre os que responderam ao questionário, com vistas a aprofundar questões de interesse demonstrado pelos jovens e pelos pesquisadores.

De forma breve, exporemos alguns dos achados encontrados pelo grupo de estudantes em pesquisa exploratória sobre questões ambientais relativas ao Rio Sabará³⁶, uma vez que foi a partir de uma parte deste grupo (pertencente ao grupo Polis e Mnemosine) que se construiu a perspectiva de continuidade da proposta de cooperação internacional.

Rio Sabará: degradação ambiental

O Rio Sabará, objeto da investigação, nasce na Serra da Piedade, em Caeté (MG), e deságua no Rio das Velhas, no município de Sabará, estando a sua bacia ligada à história da ocupação e conformação urbanas das duas cidades, antigas vilas mineradoras fundadas no período colonial. Análises técnicas recentes (2013) apontam alto índice de degradação e condições sanitárias inadequadas de suas águas, em função do lançamento de esgotos domésticos e de efluentes industriais, além do lixo jogado pela população. O despejo de esgotos e o acúmulo de lixo no curso d’água são visíveis ao observador comum.

36. Entrevistas orais e questionários impressos recolhidos pelo Grupo de Trabalho “Cartografia Ambiental do Rio Sabará” (Sabará, 2016), durante minicurso ministrado pela Profa. Barbara Bader. O grupo de trabalho foi formado pelos alunos: Frederico Luiz Moreira, Isabella Carvalho de Menezes, Júnia Patrícia Cardoso, Kelly Amaral de Freitas, Luís Fernando de Barros Costa, Márcio Ronei Cravo Soares e Nágela Moreira Álvares.

.....
122

O trabalho metodológico foi desenvolvido em duas etapas. Uma primeira, com o objetivo de realizar uma Cartografia de Controvérsias. Para tal foram realizadas pesquisas em fontes documentais diversas, como reportagens de jornais locais e relatórios técnicos, a fim de identificar atores, interesses e pontos de vista a respeito da situação do rio e de sua preservação. Foram também realizadas, nesta fase, entrevistas orais, junto a grupo de pescadores e uma liderança comunitária ambientalista local, moradores do bairro Pompéu, na área rural de Sabará, com objetivos de conhecer: a relação que esses moradores estabelecem com a natureza, com a paisagem local; a análise que fazem sobre a situação do rio no tocante aos conhecimentos que têm a respeito dos aspectos que vêm determinando a sua degradação e sua recuperação; os planos que têm e pelos quais tem lutado para o futuro da região.

A pesquisa exploratória realizada junto aos dois grupos -adultos/as pescadores/ras e jovens estudantes- sobre o Rio Sabará revelou alguns aspectos preliminares para análise. Um deles diz respeito à natureza do contato estabelecido entre os pescadores e pescadoras com as águas do rio. Trata-se de relações estreitadas ao longo de uma vida, ou mesmo transmitidas entre gerações. O pescador Joel mantém a atividade da pesca há sessenta anos e iniciou o filho na pescaria aos três anos de idade. Para o pescador, o rio é visto como fonte de alimentação para a família e como traço da identidade comunitária. Ele também considera o rio como área de lazer, já que as pessoas se conhecem e fazem amizades a partir da pesca. Joel menciona que sabe da poluição do rio pela vivência, por frequentá-lo e por ver o lixo depositado no curso d'água. Ainda assim, ele se alimenta dos peixes, evitando apenas o contato direto com a água. Já a pescadora Mercedes afirma ter nascido numa família de pescadores e dedicar-se à atividade há mais de vinte anos. Para ela, o rio não está mais contaminado, porque ela já não pega “baciada de peixe morto”, como antigamente. Mercedes tem o costume de capinar as margens do rio. Sua amiga Iracema afirma pescar “por gosto” e comer os peixes “para não desperdiçá-los”. Está sempre a plantar flores nas margens. Como se vê, as narrativas desses indivíduos denotam predisposições ao cuidado e à defesa das águas, o que pode ser entendido como uma predisposição ao engajamento ecocidadão.

A cartografia de controvérsias ambiental, além de revelar a existência de sujeitos, por vezes invisíveis, que possuem a vida ligada ao rio, cercando as suas margens de cuidados e agindo, dessa forma, como verdadeiros guardiões das águas, mostrou também que existem tensões relativas ao rio e seus usos, expressos por interesses e pontos de vistas dos agentes sociais e comunitários, cientistas ambientalistas, agentes políticos, estatais e econômicos (mineradoras, Companhia de Saneamento de Minas Gerais-COPASA e outros).

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida junto a estudantes do ensino médio de uma escola localizada no Centro de Sabará, que responderam questionários escritos, sendo alguns deles escolhidos para entrevista para expressarem, de maneira mais livre, suas percepções em relação ao rio, seus saberes científicos aprendidos na escola e seus níveis de engajamento pessoal ecocidadão nas questões a eles afetas.

Os estudantes entrevistados, por sua vez, apresentaram um maior distanciamento físico, social, cultural e ambiental em relação às águas do Rio Sabará, afastamento este traduzido nas respostas oferecidas ao questionário: “...sempre conheci o rio poluído, nunca vi ele limpo.” (Hugo); “Eu sei a história do rio, mas nunca parei para pensar no assunto.” (Bianca); “O rio antes era menos poluído porque as pessoas ainda preservavam e cuidavam dele, hoje em dia tanto faz se está poluído ou não.” (Laura); “... eu sei de instituições e pessoas que estão nessa luta, mas ninguém que possa ser inspiração.” (Maria). Verificamos, em outras passagens, a prevalência de uma imagem negativa do rio na cidade, associado à questão das enchentes: “Eu tenho muito medo que o rio transborde e invada a minha casa.” (Wallace); “Quando chove o rio enche, então corro o sério risco da minha casa ser carregada.” (Thaine). Tais ideias evidenciaram tanto a necessidade de melhor compreensão dos problemas ambientais que acometem o rio, como a necessidade de maior sensibilização de jovens pertencentes a gerações que desde o nascimento conheceram um rio poluído e distante, tendo com este estabelecido frágeis vínculos identitários e afetivos. Trabalho a ser realizado pela escola a fim de que os jovens possam se pronunciar de maneira esclarecida e sensível no debate público e nas lutas a respeito do destino do rio, expressando seu engajamento ecocidadão.

Os dados obtidos na realização da Cartografia de Controvérsias e da pesquisa realizada junto aos jovens estudantes da escola de ensino médio da cidade de Sabará, mesmo que incipientes e/ou indiciários apresentam alguns pontos comuns com aqueles encontrados em pesquisas realizadas no Québec e Suíça (BADER, THERRIAULT, MORIN, 2017), apontando para necessidade da escola e outros espaços educativos sensibilizar os jovens a se conectarem com o rio, a tomá-lo como uma questão socialmente viva que reclama por abordagens interdisciplinares para seu estudo, e por um engajamento ecocidadão para a sua recuperação e preservação.

Os achados da pesquisa junto aos jovens acabaram por inspirar, no final do ano de 2016, pesquisadores do grupo Polis e Mnemosine a concorrerem ao Edital de Extensão Universitária da UEMG com o Projeto de Pesquisa de Extensão Universitária “Mãe Domingas – Educação pelas Águas do Rio Sabará”, firmando uma parceria do curso de Mestrado em Educação da UEMG com o Museu do Ouro/Sabará, e o Curso de Museologia da UFMG. Aprovado e desenvolvido no ano de 2017³⁷, o projeto visou, tanto recolher, junto à ex-lavadeiras do rio, memórias do rio do tempo em que era limpo, além de sensibilizá-las para se tornarem uma referência na cidade, para se pensar ações que possam estimular os moradores e, principalmente, os jovens a se conectarem ou reconectarem com o rio, em prol de sua recuperação e preservação.³⁸

Por último, destacamos que o projeto de extensão Mãe Domingas desdobrou-se em projeto de pesquisa e está concorrendo ao Edital Universal da Fapemig, 2018, quando se prevê a continuidade das parcerias, tendo a profa Barbara Bader como participante da equipe. Paralelamente, o Museu do Ouro desenvolveu algumas ideias discutidas durante o minicurso, inserindo, no seu programa educativo e cultural, projetos voltados para a educação ambiental,

37. As ações desenvolvidas durante o projeto poderão ser conhecidas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG, no seguinte endereço. <http://www.ppgeduc.uemg.br/>

38. Importante ressaltar que atualmente Barbara Bader e sua equipe estão colaborando em projetos internacionais envolvendo os rios Sena na França e o St-Laurent em Québec. Além disso, orienta, nesse momento, um doutorando que estuda as relações dos jovens com saberes e as águas do rio Congo na África, na perspectiva do compromisso ecocidadão.

pautada no reconhecimento do Rio Sabará, como referência cultural e patrimonial da cidade.

Algumas reflexões para concluir...

Ao apresentar a trajetória de uma experiência de internacionalização, foi nossa intenção mostrar o quanto as ações de colaboração internacional podem transformar nossas práticas de ensino, de pesquisa e de extensão, ao mesmo tempo em que podem ser por essas modificadas. Vimos, também, que pautas mundiais podem fazer aparecer interesses comuns e projetos de significados para as partes envolvidas, como é o caso em foco de nossas investigações: a degradação ambiental dos rios. No entanto, vale a atenção ao risco destas pautas ofuscarem as necessidades mais locais e nacionais. Parece-nos que não podemos nos furtar desta vigilância atenta e sensível; ética e política.

O narrar desta trajetória de experiência de internacionalização instigou-nos a refletir, ainda, sobre outros aspectos. A cooperação internacional ao assentar-se no encontro com o outro, proveniente de outra cultura, permite-nos, a um só tempo, ampliar nossos horizontes indo ao encontro do outro, como também possibilita um melhor conhecimento e reconhecimento de nossas diferenças. Se cooperar e colaborar exige que se enunciem as diferenças de tradições teóricas, de valores, representações, crenças, essas não podem ser hierarquizadas, de modo a recriar, no plano das relações universitárias, neocolonialismos ou novas formas de dominação. Diríamos que a colaboração e/ou cooperação internacional exige relações dialógicas pautadas na abertura de espírito para o diverso, no despojamento de supostas verdades, na sensibilidade para capturar o que faz sentido para cada realidade social em jogo, e tudo isso acompanhado de gestos que traduzam o respeito mútuo.

Assim, tem sido as relações que vimos afirmando ao realizar as atividades de cooperação entre o grupo de Polis Mnemosine e o Programa de Pós – Graduação da UEMG e a Cátedra em Ensino de Ciências e Desenvolvimento Durável do Québec/Canadá, da *Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval*.³⁹

.....
126 Para terminar (não menos importante), assinala-se que vimos nossos vínculos de trabalho e os afetivos se fortalecerem, ao mesmo tempo em que estes nos estimulam a empreender novas ações de cooperação, pois destas podem nascer novas visões de mundo, novos conhecimentos e práticas de sua produção.

39. Aproveitamos para dizer um muito obrigada à profa Dra Marta Teixeira (brasileira que se doutorou sob a orientação da profa Barbara Bader e que lá continua realizando o seu pós-doc), por se fazer presente em nossos últimos encontros de trabalho, via Skype, ampliando nosso debate e mediando, sempre que necessário, nossas dificuldades linguísticas.

REFERÊNCIAS

ANGOUE, Christophe Ndong. Le rapport au savoir scientifique d'enseignants de sciences du secondaire du Gabon face à une polémique environnementale, *Revue Éducation relative à l'environnement, Regards, Recherches, Réflexion*. Volume 10, 2012, <http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-8.pdf>.

Bader, B., Jeziorski, A. et Therriault, G. (2015). A concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas. *Revista Educação Em foco*, 17(23), 153-179. <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco>

BADER, Barbara, THERRIAULT, Geneviève, MORIN, Émilie. L'engagement écocitoyen, l'engagement scolaire et l'apport aux savoirs:refoncer la confiance des jeunes en leur capacite à changer les choses. IN SAUVÉ, Lucie, ORELLANA, Isabel, VILLEMAGNE, Carine, BADER, Barbara (direct). *Éducation, environnement, écocitoyenneté: Repères contemporains*, PUQ 2017, p.81-100.

BEITONE Alain. Questions socialement vives, débats scientifiques et débats éthico-politiques, *Cahiers Pédagogiques*, 2004, p.1-4. [qsv_cahiers_peda%20\(1\).pdf](http://www.cahiers-peda.org/2014/01/01/14-beitone.pdf). Consultado em 10 abril de 2018.

Giroux H.A. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MS. : Bergin & Garvey Publishers Inc, 1988.

LATOURE, Bruno. <http://www.larecherche.fr/%C2%AB-nous-construisons-des-outils-pour-%C3%A9valuer-les-controverses-%C2%BB>

KNIGHT, J. GATS. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. *International Higher Education*. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. *Journal for Studies in International Education*. Número 69. 2012. Acessado 10 de abril de 2018.

LEGARDEZ, A. Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. LEGARDEZ, Dans A.; SIMONNEAUX, L. (Dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris: ESF, 2006. p. 19-31. <http://qsv.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/15/2017/10/3-Legardez-2006-Enseigner-des-QSV.-Qqs-points-de-repere.pdf>. Consultado em 11 de abril de 2018.

Monitoramento Qualitativo de Águas Superficiais na Área da Bacia do Ribeirão Caeté/Sabará – Produto 2: Relatório de Caracterização e Inventário dos Dados Secundários da Bacia do Ribeirão Caeté/Sabará. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.agbpeixeivo.org.br/images/2014/cbhvelhas/projetoshidro/produto%2002%20relatorio%20de%20caracterizacao%20r05.pdf>. Acesso em julho de 2016.

Paulo Feire, *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro - São Paulo, (2014).

WIT Hans de. Repensando o conceito da internacionalização *Revista Ensino Superior Unicamp*, 2013. www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao. Acesso em 12 de abril de 2018.

TRABALHO DE REDE: PROJETOS INTERNACIONAIS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Teresa Torres de Eça

Resumo

.....
128

Tal como escrevi na introdução do livro sobre o Projeto Paisagens Sonoras procuro nas redes fontes de partilha para construir conhecimentos e para nos dar alguma segurança como espaço crítico de debate de ideias e de partilha de experiências (Delgado et al, 2015, p.5). Estamos constantemente em atualização, remodelando e reinventando, procurando novas relações, novas realidades, maneiras diferentes de pensar e de fazer educação artística. O trabalho de rede entre universidades, escolas, museus, associações profissionais e científicas e comunidade é fundamental para a investigação em artes e em educação. Neste artigo focarei aspetos de trabalho de rede e projetos internacionais do âmbito da educação artística. Desde o meu cargo como Presidente de uma associação nacional: A Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual -APECV e como presidente da Sociedade Internacional de Educação através da Arte- InSEA tenho coordenado, participado e observado vários projetos internacionais e a partir dessa experiência tentarei neste artigo primeiramente analisar metodologias de organização, de implementação e de divulgação e em segundo lugar mostrar alguns exemplos para poder redatar algumas recomendações para os professores de universidades interessados em projetos internacionais.

Palavras-chave: projetos; interculturalidade; educação; arte

Abstract

As I wrote in the introduction of the book about Sound Landscapes Project, I search the networks for sources of sharing to build knowledge and to give us some security as a critical space for brainstorming and sharing experiences (Delgado et al, 2015, p.5). We are constantly updating, remodeling and reinventing, looking for new relationships, new realities, different ways of thinking and doing artistic education. Networking among universities, schools, museums, professional and scientific associations and community is central to

research in arts and education. In this article, I will focus on aspects of network work and international projects within the scope of artistic education. From my position as President of a national association, The Association of Teachers of Expression and Visual Communication – APECV, and as president of the International Society of Education Through Art – InSEA, I have coordinated, participated and observed several international projects, and from this experience I will try in this article, firstly analyze organization, implementation and dissemination methodologies and secondly to show some examples to write some recommendations for university professors interested in international projects.

Keywords: projects; interculturality; education; art

1 Trabalho de Rede : O papel da universidade

A Universidade é por excelência, ou deveria ser, a instituição onde se testam hipóteses, se geram teorias e conceitos; se inventam tecnologias, se criam modelos e protótipos inovadores e onde se reflecte sobre a sociedade e as relações entre pessoas. Quando pensamos o papel da Universidade no pequeno universo da educação e das artes na educação poderemos equacionar missões do âmbito da reflexão sobre o estado das coisas; e da criação de possibilidades através das artes na educação; de criação de redes para provocar situações ou eventos onde as artes são um motor de reconstrução individual e ou reconstrução social em comunidades de aprendizagem.

As conclusões de muito congressos a que tenho assistido no âmbito da educação artística apelam para a criação de parcerias, de redes de trabalho de projeto entre universidades e, entre universidades e outras organizações por exemplo nas Cimeiras Mundiais de Educação Artística promovidas pela UNESCO em Lisboa, Portugal, 2006 e Seul, Coreia em 2010; na Cumbre Latinoamericana & Caribeña sobre Educación Artística , Bogota, 2009; no 1º Congresso da rede IberoAmericana de Educação Artística, Beja Portugal 2008; e mais recentemente no II Encontro Internacional De Reflexão Sobre Práticas Artísticas Comunitárias (EIRPAC), Porto; Portugal 2017. Nesses congressos damo-nos conta da riqueza dos projetos que estão no terreno, muitos deles transdisciplinares e internacionais e lamentamos o fato de não os conhecermos

por falta de investigação sobre eles. Quem está no terreno, os facilitadores, os agentes culturais, os educadores não têm tempo, nem recursos, para uma reflexão do âmbito académico sobre os projetos. E dificilmente a Universidade se interessa ou é chamada a participar. Creio que isso se deve a um problema de falta de diálogo que poderia ser resolvido encetando protocolos de cooperação entre as universidades e as organizações locais. As ideias e o desenho dos projetos não têm que vir unicamente da Universidade, mas creio que a universidade tem o dever de mapear e investigar sobre os projetos que existem na sua região de um modo isento.

2 Projetos Internacionais: sugestões metodológicas

Os projetos que envolvem diferentes organizações começam sempre pela vontade das pessoas. De uns quantos educadores, artistas, professores ou outros agentes. Começam por uma conversa de grupo por vezes num congresso ou seminário. Descobrem-se pontos em comum, interesses partilhados que despoletam ideias, hipóteses e possibilidades. Forma-se um grupo de coordenadores, e cada um parte para o seu país para formar pequenos grupos e implementar o projeto. Os coordenadores partilham ao longo do processo as suas observações, registos, avaliações e relatórios, podem reunir fisicamente or virtualmente. O segredo do sucesso destes projetos reside na organização, no grau de reflexão crítica e na circulação de informação partilhada entre pares. A parte crucial dos projetos é a comunicação entre os participantes. O papel do coordenador principal é essencial, na medida em que organiza e partilha informação, reforça questões que devem ser tratadas e lembra prazos de entrega de relatórios ou de partilha de informação. E, como em todas as relações dentro de um grupo, é necessário um grande cuidado para criar um ambiente de confiança, onde todos se sintam parte integrante e voz ativa no processo.

A etapa da preparação do projeto é por vezes frustrante, contactam-se os parceiros que numa primeira abordagem pareciam muito recetivos, mas quando se pede preenchimento de formulários, declarações de diretores ou de reitores para começar a preparar o projeto não respondem. Ou têm dificuldade em entender o que se pretende. Por isso é tão importante selecionar bons

coordenadores em cada país, pessoas que estejam deveras interessadas em experimentar uma hipótese porque acreditam nelas e não por questões de estatuto profissional ou de financiamento recebido.

Procurar financiamento para um projeto é uma tarefa árdua e sem a ajuda de profissionais competentes da universidade ou gabinete de apoio a projetos na área de gestão financeira é quase impossível dados os cálculos exaustivos que devem ser feitos, mas isso depende muito do tipo de convocatória onde se querem integrar os projetos. No projeto Paisagens Sonoras o financiamento obtido da universidade de Jaen e da APECV foi pontual para suportar pequenas ações ou viagens dos coordenadores, mas mesmo assim o projeto foi realizado e alargou-se para países tão distantes como a Timor Leste e o Brasil. A questão do financiamento é importante, mas creio que não deveria ser um indicador de qualidade. Um bom projeto não depende do dinheiro investido, mas sim da transparência do processo, da fluidez do trabalho das equipas; das características dos produtos desenvolvidos e do seu impacto junto dos destinatários finais.

Na fase de implementação parece-me que quanto mais transparentes e simples forem os planos estratégicos, os guiões, os cronogramas mais fácil é a operacionalização. O conhecimento e interpretação comum da missão e dos objetivos por vezes leva um pouco de tempo com reuniões entre os coordenadores, mas é essencial antes da redação do Acordo entre os Parceiros, um documento muito importante entre as universidades e outras instituições parceiras. A elaboração de um plano de ação, com estratégias definidas e calendarização a longo prazo, é também uma chave do sucesso do projeto. No entanto, tais documentos devem ter flexibilidade e poder ser revistos sempre que necessário. Por vezes os projetos desencadeiam ações que não se poderiam prever no início tal como aconteceu no Projeto Cadernos Colaborativos, que descrevo mais adiante. Ao longo de toda a implementação, uma das etapas que me têm parecido mais difíceis é a reflexão sistemática sobre o processo. A via mais simples é sem dúvida o questionário que se distribuiu aos participantes, mas não creio que tal seja suficiente. Na minha experiência do Projeto Create, um projeto financiado pela Comunidade Europeia que visava o trabalho de projeto entre de artistas e professores do ensino fundamental em escolas de cinco países europeus, toda a reflexão sobre o processo por parte

dos coordenadores e dos participantes durante a implementação através de documentos orais, escritos e audiovisuais que foram partilhados em reuniões, seminários, exposições, página web e publicações foi um aspeto essencial (DE EÇA et al., 2017).

A divulgação do projeto, será sem dúvida a sua mais valia, porque só assim se consegue um impacto maior. Atividades como seminários, exposições dão visibilidade ao processo e produtos nas comunidades onde queremos provocar algum tipo de ação ou de mudança. No Projeto Crearte os seminários em Limassol e em Viseu tiveram esse propósito. No Projeto dos Cadernos Colaborativos/Artistas a sua apresentação em conferências serviu para alargar a comunidade de coordenadores regionais, as exposições em lugares públicos dos produtos testados serviram para dar a conhecer o caderno colaborativo como ferramenta de aprendizagem. Publicações como artigos em revistas, e-books e vídeos são também estratégias a ter em conta como produtos intermédios e ou finais que possam ampliar o impacto do projeto.

2.1 Art Lunch (2004-2005)

Art Lunch foi um projeto iniciado pelo Professor Kinichi Kukomoto, da Universidade de Hyogo, no Japão lançando um convite para participação num estudo transcultural a partir de uma unidade didática sobre ‘um almoço para um amigo estrangeiro’. Participaram no estudo professores de arte, professores do Ensino fundamental e investigadores em educação artística do Japão, Portugal; Alemanha; Eslovénia; Finlândia; Turquia; Dinamarca; Filipinas e Escócia. O tema foi escolhido porque no Japão a reflexão cultural sobre a comida existe nas praticas pedagógicas das escolas fundamentais desde o período Taisho (1912-1926). O tema foi aliciante para os investigadores e professores da Europa e Filipinas porque para além de introduzir uma visão diferente do trabalho transcultural trazia a oportunidade de criar diálogos entre alunos de diferentes países através de imagens e possibilidades de refletir a partir da pesquisa das imagens sobre a importância da comida na vida dos estudantes (Fukomoto, 2008). A investigação também forneceu dados interessantes sobre a diversidade de abordagens nas artes visuais nas escolas dos países participantes. Artlunch contou com a rede da InSEA para

arranjar parceiros e com os congressos da InSEA para apresentar resultados. A estrutura deste projeto construiu-se com um coordenador em cada país, normalmente um pesquisador que contactou um professor de arte numa escola do ensino fundamental desenvolvendo juntos o projeto. A equipe do coordenador principal Kinichi Fukomoto organizou uma página web onde se publicaram os planos de aula de cada país. A monitorização do projeto foi feita através de questionários. Todo o projeto assentou num esquema de trabalho linear simples, com uma chamada de trabalhos, um texto introdutório de explicação do projeto, comunicação com os participantes através de email. Foi um projeto típico do modelo 'top-down' de projetos internacionais que as universidades e os centros de pesquisa costumam implementar. Vários artigos e apresentações em congressos foram feitas a partir dos dados obtidos neste projeto.

2.2 Comparangoleiros (2011-2013)

O Projecto começou em 2010-2011 com os professores Ariclaudio Francisco Silva, Dace Paeglite que tiveram a ideia de partilhar um projeto de trabalho baseado na apreciação de obras de artistas dos nossos países com escolas no Brasil; Letónia e de Portugal. Delineámos um projecto onde os alunos partiram da análise contextual de obras de Helio Oiticica; Boriss Berzins; Angelo de Sousa e de outros artistas dos respetivos países para executarem uma pintura sobre tecido, a que chamaram parangolé ou pintura de dançar inspirando-se na performance de Helio Oiticica intitulada 'Parangolés'. As pinturas foram intercambiadas e os alunos dos diferentes países habitaram os parangolés dos outros fazendo performances públicas. Os professores Ariclaudio Francisco Santos de S. Paulo e a professora Dace Paeglite de Riga apresentaram os resultados do projecto no congresso da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual em Bragança que se realizou em Maio de 2011. Ariclaudio e Dace visitaram também a Escola Secundária Alves Martins em Viseu, conversando com os alunos portugueses. Depois da visita uma aluna de Viseu criou um grupo na rede social da Internet Facebook intitulado 'Comparangoleiros', para poderem partilhar as fotos do projecto com professores e alunos. Durante os anos seguintes o projeto cresceu,

ganhou mais professores colaborantes Tânia Sardinha (Escola EB 23 de Mira, Centro infantil de Azurva, Portugal); Isabel Trindade (ESVF, Lisboa, Portugal); Maria João Machado (Jardim de Infância Mestre Arnaldo Louro de Almeida, Portugal); Ana Maria Garcia;(ESGF, Lisboa, Portugal) Fernanda Santos (Escola EB1 de Avintes, Portugal); Cristina Henriques (Peniche, Portugal); Rose Mary Aguiar Borges (Escola de Artes de Nova Friburgo, Brasil); Fernanda Maria Macahiba Massagardi (S. EMEF Geny Rodrigues; CEMEFEJA Paulo Freire. Paulo em Campinas S. Paulo, Brasil); Tiago Ortaet (Escola Municipal de Ensino Fundamental Frei António de Santana Galvão e EMEF Frei António de Santana Galvão- S. Paulo; Brasil), Carla e Maria Lúcia Strappazon (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CMET) Paulo Freire -Porto Alegre; Brasil) e a professora Felisbela Barbosa da escola Portuguesa Ruy Cinatti em Timor Leste. O professor de origem brasileira Marcos Pinheiro trouxe para o projeto uma vertente de formação em expressão corporal com workshops para alunos e professores participantes em Lisboa, Peniche, Viseu e Santiago de Compostela.

Em 2012, o projeto foi submetido para financiamento em Portugal, à Direção regional da Cultura (Apoio à internacionalização das artes), mas não obteve nenhum financiamento. As reuniões, horas de planeamento e reflexão foram sempre trabalho voluntário dos professores participantes. As viagens de alguns dos coordenadores para apresentarem o projeto em congressos foram em parte apoiadas pelas instituições onde trabalhavam, mas nem sempre. O transporte dos produtos intercambiados (Parangolés) foi facilitado pelas escolas participantes. Em 2012, uma grande exposição numa galeria de Riga foi promovida pelo Ministério da Cultura da Letónia e a escola Pardaugas. Nesta exposição, o então embaixador de Portugal na Letónia comentou que o projeto era um exemplo de estratégias efetivas para a compreensão cultural entre os povos. Embora o projeto não tivesse partido de uma universidade, a sua apresentação cativou o interesse do Departamento de Educação Visual e Plástica da Universidade de Santiago de Compostela, que integrou o workshop com Marcos Pinheiro no curso de formação de professores de 2013 levando assim o projeto ainda mais longe. Duas grandes apresentações públicas com crianças e jovens foram realizadas em Conferencias promovidas pela APECV em Lisboa e no Porto com coreografia de Marcos Pinheiro. Vários artigos e apresentações em congressos foram feitas a partir dos dados

obtidos neste projeto em congressos da InSEA e outros eventos (DE EÇA, 2014). Comparangoleiros é um exemplo de projeto vindo do terreno, a partir da vontade de professores de artes visuais que por acaso se encontraram num cruzamento de redes de educadores artistas (Rede IberoAmericana de Educação Artística, APECV e InSEA) e decidiram partilhar conhecimento sobre artistas locais, dessa vontade nasceu uma hipótese de cooperação transcultural.

2.3 Paisagens Sonoras

Este projeto foi coordenado por mim e por Maria Paz López-Peláez Casellas da Universidade de Jaén. Da universidade de Jaen participaram vários professores e estudantes de mestrado e doutoramento. Convidei alguns professores que tinham participado no projeto Comparangoleiros e outros professores da APECV e da InSEA que mostraram interesse quando o projeto foi apresentado nestas redes. O objetivo primordial consistia em despertar nas crianças e nos jovens aprendizagem de si e do outro através da paisagem sonora. Pretendia-se que cada professor ou educador, com os seus alunos, se dedicasse à interpretação de paisagens sonoras realizadas em vários locais para aprofundar a consciência de identidade das comunidades e dos lugares. Tratou-se da criação através de sons, ruídos, silêncio, imagens estáticas e em movimento, inclusive textos de variadas procedências um ambiente concreto para ser partilhado com outros estudantes em outros lugares. Concorremos sem sucesso a uma convocatória da Comunidade Europeia para o financiamento, mas como queríamos mesmo testar a hipótese das paisagens sonoras como estratégia de aprendizagem intercultural decidimos realizar o projeto apenas com a estrutura da rede de professores participantes, ou seja sem financiamento. Tivemos o apoio de uma empresa que estava a desenvolver uma plataforma informática de aprendizagem em rede: mydocumenta.com; o que trouxe ao projeto também um aspeto inovador em termos de tecnologia. Escrevemos um guião para os participantes, bastante simples, explicando o ponto de partida das paisagens sonoras e pedimos para que cada professor experimentasse a sua criação com fins interculturais.

Os resultados foram surpreendentes! Tivemos depoimentos audiovisuais de alunos do norte de Portugal que falavam da cultura maori; jovens de S. Paulo Brasil a contactar com jovens de Salónica na Grécia numa aula conjunta por skype; produtos multimédia que revelavam uma procura da cultura de origem para explicar a um amigo estrangeiro. Interpretações variadíssimas de paisagens sonoras nos contextos mais diversificados que se possam imaginar. Do ponto de vista da implementação gerir todos os participantes foi caótico com uma grande diversidade de blogs e páginas web que foram criadas para além da recomendada pelas coordenadoras. As dificuldades que se sentiram durante o projeto foram sobretudo devidas à enorme liberdade com que se equacionou a proposta, aspeto muito negativo para a professora-artista da Suécia. No entanto, creio que para os outros, de culturas latinas isso não foi tão grave. Como era um projeto que se articulou sobretudo através da visibilização dos processos através de páginas da Internet, mais do que a partir da reflexão sobre eles foi difícil seguir. Só mais tarde, quando Maria Paz ; Carmen Molina e Alfonso Infantes e eu elaborámos um e-book sobre as experiências tivemos noção da exata dimensão do projeto. Constatei que, ou por falta de tempo ou de hábito, uma das dificuldades surgidas foi a ausência de relatórios ou comentários sobre as práticas que se estavam a explorar de modo a dar feedback ao grupo. Embora oralmente, isso tivesse acontecido nas reuniões que fizemos (em Óbidos no verão de 2013 em Jaén na Primavera de 2014), na prática pedir aos participantes para escrever, solitários, sobre as experiências é muito exigente.

2.4 Livros colaborativos/cadernos artistas (2014-...)

O Projeto Livros colaborativos/cadernos artistas, como proposta de investigação artística iniciou-se a partir de conceitos e de aplicação do livro de artista como instrumento de reflexão e aprendizagem que as investigadoras vinham a desenvolver desde 2012. O projeto desenvolveu-se em comunidades alargadas e define-se no âmbito de praticas artísticas participativas porque trabalham com conhecimento coletivo, integrando múltiplos modos de pensamento. No projeto, tínhamos bem claro que queríamos trabalhar com conceitos ativistas, com praticas artísticas participativas em comunidades

locais e em rede, ligando várias comunidades pelo fazer artístico, que neste caso seriam livros ou cadernos colaborativos. Lançamos um convite a vários investigadores/artistas/professores para criarem uma comunidade, que poderia ser de amigos, conhecidos, ou de trabalho e que nessa comunidade construísem um caderno colaborativo. Realizámos reuniões periódicas de investigação em Viseu e Santiago de Compostela, ou por internet para apresentarmos o modo como o projeto se estava a desenvolver. O grupo ia perdendo coordenadores e ganhando outros, porque como não era financiado nunca se construíram vínculos institucionais.

O projeto foi desde o principio um projeto de rede entre investigadores, professores e artistas por isso nunca foi sentida a necessidade de criar algum tipo de documento oficial. Esta extrema liberdade não facilitou o processo, por não estar vinculado a nenhum projeto de uma universidade, o trabalho tornou-se muito complicado, sobretudo na sua gestão. Coube-me coordenar os vários participantes, coligir as informações de cada um dos coordenadores e colocá-las numa página web que desse um pouco de coerência ao Projeto. Quando se iniciaram as exposições dos cadernos colaborativos nas várias cidades (Viseu; Bragança; Leiria, Lisboa; Santiago de Compostela; Valencia, Lleida e planeamento do périplo do Brasil em 2018) surgiram problemas logísticos de montagem de exposição, curadoria; material gráfico e custos de transporte para o coordenador que enviava a exposição, nesta etapa cada coordenador local procurou o apoio da sua universidade ou outra instituição.

3 Reflexões

As dificuldades que se sentiram durante estes projetos foram sobretudo devidas à enorme liberdade com que se equacionaram as propostas. Em projetos futuros creio que a questão da pagina web do projeto é muito importante, desenhar uma plataforma na Internet comum para partilha de informação e diálogo entre os participantes deveria ser sempre a primeira ação na implementação. Em comum, estes projetos trouxeram para as escolas a exploração de culturas locais e o conhecimento da cultura do outro. Embora cada grupo tivesse tratado o tema e produzido diferentes respostas, comum a todos foi a descoberta de uma estratégia de sincretismo cultural através

do diálogo e da partilha de criações artísticas. Os projetos abrem portas para pensar um outro modelo educativo, a explorar não por disciplinas separadas, mas sim, por matérias de estudo que sejam representativas das culturas onde os alunos se inserem e das culturas com que os alunos se podem conectar. Neste contexto, processos artísticos como cadernos colaborativos, paisagens sonoras, o parangolé ou a representação tridimensional de gastronomia aparecem como estratégias facilitadoras de uma aprendizagem motivante, do mundo real para o mundo real. Estes projetos instigam outros para desenvolver mais experiências educativas de sincretismo cultural, de hibridiz de conhecimento onde as artes podem ter um papel de relevo como instigadoras de estratégias de aprendizagem comuns.

4 Algumas considerações sobre Projetos rizomáticos

A característica comum destes quatro projetos internacionais é a sua estrutura rizomática. Por um lado os projetos são suportados por pessoas e não por instituições; o que os torna extremamente vulneráveis e de difícil reconhecimento. Mas por outro lado são projetos que têm tido uma escala internacional muito grande, despertam mudanças nas comunidades onde se desenvolvem e demonstram que é possível fazer investigação através da praxis. A minha experiência dentro destes projetos leva-me a crer que existem quatro grandes dimensões para o sucesso de um projeto internacional:

1. Preparação : deixar as ideias em aberto. Focar num tema mas deixar abertas possibilidades de ação;
2. Organização: elaborar uma página web do projeto onde os participantes possam descarregar conteúdos áudio visuais; criar guiões, estabelecer estratégias e planos simples e exequíveis, ser muito disciplinado na recolha da informação;
3. Implementação: aceitar a pluralidade de visões dos participantes; nunca descurar a reflexão sobre os processos;
4. Divulgação: mostrar processo e produtos para produzir mudanças noutras comunidades.

REFERÊNCIAS

DE EÇA, T. T. Comparangoleiros: A Transnational Project. In: O'FARREL, L.; SHIFRA SCHONMANN, S.; WAGNER, E. (Org.). *International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014*. Berlin: Waxmann, 2014. p. 217-219.

DE EÇA, T. T.; ELZERMAN, H.; MAKSIMOVIC, M. Contemporary art as a curriculum strategy. In: MARTINS, C. (Ed.). *Creative primary school partnership with visual artists project erasmus+ create*. Porto: i2ads; Research institute in art, design and society, 2017. p. 11-42.

DE EÇA, T. T.; MOREN, S. SOUNDSCAPES - to start up an international participatory art project online. In: VIADEL, M.; ROLDÀN, J.; MOLINET MEDINA, X. (Ed.). *Fundamentos, criterios y contextos en investigación basada en artes y en investigación artística*. Granada: Universidad de Granada, 2014. v. p 25-35. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/34214>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DELGADO, A. I.; MOLINA, C.; DE EÇA, T. T. (Org.). *Criação de Paisagens Sonoras: hibridizando as linguagens artísticas em contextos educativos*. Porto: APECV, 2015.

FUKOMOTO, K. Art Lunch. *International Journal of Education through Art*, v. 3, n. 3, p. 195-209, 2008.

MILAN FASHION SYSTEM FUELED BY INTERNATIONALIZATION DIDACTIC EXPERIENCES

Paola Bertola

Chiara Colombi

.....
140

Resumo

O presente artigo introduz as condições que levaram à criação de um Programa de Design de Moda na Escola de Design - Politecnico di Milano, analisando o contexto histórico, sócio-cultural, econômico e empresarial no qual a Universidade floresceu e atuou como mediador cultural e inovador, com suas atividades didáticas e de pesquisa. Conectando este framework com a estratégia de internacionalização do Politecnico di Milano, posteriormente apresenta-se a colaboração entre o Politecnico di Milano e o Fashion Institute of Technology, em Nova York, como uma plataforma única para diferenciar dramaticamente os dois parceiros dos demais concorrentes líderes globais públicos e privados no campo do ensino superior.

Palavras-chave: Competição global, genius loci, contexto sociocultural e econômico, cultura de design, plataforma para troca de conhecimento

Abstract

The present article introduces the conditions which led to the creation of a Fashion Design Program at the School of Design – Politecnico di Milano, reading the historical, socio-cultural, economic and entrepreneurial context where the university has flourished and acted as a cultural mediator and innovator through its research and teaching activities. Connecting this framework with the internationalization strategy of Politecnico di Milano it then presents the collaboration between Politecnico di Milano and Fashion Institute of Technology, New York as a unique platform to dramatically differentiate the two partners from other leading public and private global competitors, in the field of higher education.

Keywords: Global competition, genius loci, socio-cultural and economic context, design culture, platform for knowledge exchange

1 The Italian Fashion System

Italy is one of the leading countries in the European textile-clothing and accessories sector, which is an economic and productive field that, considering just the textile-clothing supply chain, employs, approximately 400.000 people (SMI - Federazione Tessile Moda Centro Studi, 2017). In the collective imaginary, for some time now “Fashion” is one of those products generically defined “Made in Italy”, which means they are internationally renowned for excelling at aesthetic, functional, communication and service qualities: clothing, accessories, food, furniture, and, in general, household goods and personal items. The fashion and luxury shopping streets in the most beautiful cities in the world help to spread this popularity and Italian products are often distinguished, not only for their intrinsic quality, but also for the implied communication strategies and the ability to convey a culture and a lifestyle that is very specific.

Nevertheless, today the success of “Made in Italy” is facing dramatically changed socio-cultural, consumption and economic conditions due to the introduction of information and communication technologies, the globalization of markets, the ever-increasing importance assumed by the “intellectual capital” and “knowledge” regarding the possession of instrumental goods and infrastructures.

Therefore, the Italian economic system has to rethink processes, production and distribution chains and, at the same time, it needs to integrate new knowledge and skills to cope with the contemporary scenario and to advance in its development.

Yet, the “Fashion” phenomenon, both from a social and cultural perspectives and from an economic and competences point of view, seems to have far wider repercussions than in the past, even in traditionally distant sectors: from the automotive and transportation sector to home furniture, from

HoReCA to office spaces, from geotextiles for architecture and civil engineering to healthcare, from special protection in extreme environments to sport and active leisure.

Alongside this widening of perspectives and scenarios, the design of fashion products, following the narrowest interpretation of them, is greatly changing: the designing of a fashion item is subject to a deep rereading, both in terms of creative methods and production and distribution processes, and it is progressively moving away from the idea of an isolated artistic act of a gifted creator to finally being considered as a whole design process. From this perspective, creativity, method, technology, production and distributive processes, and the understanding of social and cultural dynamics find their space and define a system of constraints and, together, the opportunities for the design practice.

2 Fashion Design at Politecnico di Milano - School of Design

Within these premises, “designing Fashion” and a didactic path suitable for educating fashion designers find a privileged place at Politecnico di Milano (POLIMI) - School of Design.

The Fashion System—which classified and divided Fashion into historical periods based on tastes and styles, and codified the design and production activities—aimed at representing the economic-financial development model of the sector, but it failed because the very Fashion is going through a substantial revision (ABRUZZESE; BARILE, 2001). The actors who represent the structural core of the sector—professionals, entrepreneurial and research communities—are working to regenerate a system able to face the new trajectories on which the contemporary society is moving along.

Furthermore, today the design practice linked to the culture of the industrial project tends to analyze the design processes that generate its intention and to identify much wider and more complex design scenarios, whose purpose is not to provide a single product solution, but that to suggest broader design directions within which to include the final project.

The numerous disciplinary skills available at POLIMI –which span across the areas of product design, communication and interiors, materials engineering, art and architecture, technologies, production logistics, ergonomic design– as well as the experiences of educational experimentation developed in the field of design in recent years, are the basis on which the didactic offer is founded.

POLIMI School of Design is now offering a cutting-edge Fashion Design Program thanks to the involvement of professionals, companies and cultural operators, which have contributed to the development of this sector.

The Fashion Design Program at POLIMI School of Design moves away from the traditional “stylistic” reading of this sector to become a field of integration of both, technical and creative skills. The design practice refers to the “fashion product system” as a whole, considering a garment or accessory in relation to its components and materials, the packaging, its accessories, retailing and distribution strategies, events and communication methods. The study of trends, changes in behavioral habits, cultural values of reference are then specific reference scenarios for a fashion designer.

The trained designers tend to combine aspects of innovation in materials and technologies, with aspects of cultural interpretation concerning the identity of social groups and communities, designing a fashion item as a functional product and at the same time as a language, as part of a more extensive system of products and components, as the object of a brand communication and as an element of the relationship among users.

Moreover, the knowledge about the technological evolution of the textile sector and the most advanced evolution of garments–objects embedding technology and characterized by hard components and soft aspects is necessary.

Yet, the opening of a Fashion Design Program at POLIMI finds its fundamentals in the close relationship that the Politecnico has established with the local production and professional actors, in particular with the Milanese Fashion System, which represents a unique case on an international level.

Although the birth of “Made in Italy” is traced back to the fashion shows at Palazzo Pitti in Florence, at the beginning of the 1950s, it is still in Milan, and in its surrounding area, that specialized laboratories, meeting places and research centers that see Fashion as a strategic area for the development of the Italian economy, have been flourishing.

Today, Milan is the official headquarters of Ready-to-Wear presentations and through the National Chamber of Italian Fashion it organizes and manages the annual calendar of all the major events within the industry at the international level. Milan is home to the most prestigious research centers, especially in at the academic level, at national and international levels. Furthermore, Milan is home to the largest number of magazines and press offices operating in the fashion sector. Lastly, Milan is the center where the highest number of legal and operational offices linked to the world of entrepreneurship in the sector is concentrated. The city demonstrates to have the natural genius loci of an entrepreneurial, professional and research culture.

Approaching the world of Fashion design, studying its generative dynamics within a Milanese institution with a strong cultural tradition which is linked to the world of science and technology, means therefore to investigate, above all, the history that, still today, has been characterizing, the design soul of this very place.

The heritage of material, entrepreneurial and productive culture constituted by the local systems on which the distinctive character of the territory is articulated is enhanced through the promotion of creative, knowledge transfer, and knowledge sharing processes that the design practice is able to activate within SMEs, fueling processes of continuous innovation (SIMONELLI; BERTOLA; SANGIORGI, 2002).

Through the exploration of the local creative system and the collaboration with the actors involved in the various roles of the industry, the “polytechnic” education guarantees the placement of professional profiles with creative skills articulated throughout the whole creative and product development process, configuring itself as a structured system of skills aimed at increasing the level of competitiveness of the Italian production.

3 Politecnico di Milano Internationalization Strategy in Brief

In consideration of an increasing global competition, as discussed in the Erasmus Policy Statement⁴⁰, Politecnico di Milano has always been working on the implementation of the knowledge triangle “Education–Research–Innovation”, thanks also to a specific internationalization strategy. The internationalization strategic plan has been deployed firstly through the participation in the Erasmus Program, allowing POLIMI to develop and strengthen relationships with a wide network of Higher Education Institutions through students, faculty and staff mobility actions, up to one year. Currently, the School of Design by itself has 150 international exchange agreements with partners in Europe and 75 with universities outside Europe. It has approximately 200 exchange students travelling to partner universities per year and hosts 30 visiting professors for research and teaching activities. The Erasmus Program has allowed to be known all over the world and, also thanks to an offer that mixes courses taught in Italian and also in English – with the Master course in Design for the Fashion System fully taught in English –, the Design today has approximately 200 international students enrolled in the Design Programs.⁴¹

A further development in the internationalization process has been the creation of international double degrees with schools of excellence in specific areas, aiming to offer a higher specialization and a more focused international experience to students who can obtain an Italian academic qualification and one of equal level awarded by a foreign university.

Today the School of Design can offer the following:

- Double Degree with Tongji University in Shanghai for MSc Design students in PSSD, Interior and Spatial Design, Integrated Product Design and Communication Design;

40. Available in: <https://www.polimi.it/fileadmin/_migrated/content_uploads/Polimi-Erasmus-policy-statement.pdf>

41. Available in: <<http://www.design.polimi.it/en/international-area/doppie-lauree/>>

- Double Degree with Tsinghua University of Beijing for MSc Design students in Interior and Spatial Design, Communication Design, Integrated Product Design and Design for the Fashion System;
- Double Degree with Le Ecole Centrale in France for MSc students in Design & Engineering;
- Double Degree with UNAL - Universidad Nacional de Bogotá for MSc students in Communication Design;
- Double Degree with Universidad du Sao Paolo for students in Communication Design and Integrated Product Design.

Lastly, POLIMI internationalization strategy has recently focused on the strategic international partnerships, entering networks of leading European and non-European universities in technical and design fields, with research and teaching objectives.

4 FIT Program @ POLIMI

In line with the internationalization strategy of POLIMI and in regard to the implementation and enhancement of the fashion sector competitiveness level, the School of Design started a collaboration with the prestigious Fashion Institute of Technology, State University of New York (FIT) with numerous joint activities involving faculty and students from both Universities.

The agreement, signed in 2007 and renewed in 2012 for additional five years, is an expression of the internationalization policies that both universities are pursuing. In fact, it represents an important opportunity to offer students rich and articulated learning experiences and proper skills to the current global markets.

Currently, the project involves faculty and students who are members of the POLIMI School of Design Fashion Design Program and FIT Fashion Design courses but may be extended in the future to other areas at both institutes', such as Interior Design and Product Design. FIT has a history of presence in

Italy with an office in Florence, but is now strengthening its internationalization policies through agreements with University partners. The project started with POLIMI has in fact a bilateral nature. It does not simply imply the opening of a branch office, but it establishes a real didactic collaboration that involves the faculty of POLIMI School of Design faculty and joint educational activities since its beginning.

In particular, the project sees POLIMI School of Design as a Campus Abroad of FIT, a sort of detachment of the institute, and involves about 60 students enrolled in the third or fourth year of the Fashion Design Program in Sportswear and Knitwear specialization tracks at the American institute. The cohorts of FIT students spend an entire academic year in Italy, attending ad-hoc courses taught in English by POLIMI faculty and offered just to FIT students but also and participating in some shared didactic experiences together with POLIMI students. In fact, FIT program at POLIMI School of Design involves a significant number of faculty members from POLIMI who are appointed to teaching specific courses in English for American guests: Knitwear design, Computer pattern design, CAD for textiles and clothing, Sportswear design, Advanced sartorial techniques, Design of leather goods, as well as courses from the historical-critical area such as social research methods and history of design and fashion.

The program has been designed to keep the main ingredients of FIT Fashion Design Program, but giving the chance to FIT students to take part into some courses working with Polimi students and faculty and possibly with Italian fashion companies involved in the didactical process. The shared activities between Polimi and FIT are:

- Technology and production

The goal of the course is to give students the chance to get to know Italian manufacturing culture and tradition, not just giving technical information but also through a calendar of field trips to visit leading Italian fashion companies.

- Metadesign Studio

The goal of the course is to give students the chance to experience the Italian design approach, simulating a complete research and development process of a fashion collection, starting from the trend analysis, throughout the merchandising plan, to the development of the architecture of the collection. The class is organized in teams (FIT + POLIMI) working on a brief given by a real company (during the years: Etro, Benetton, Valentino RED).

- Company Workshop

The goal of the course is to give students the chance to work with a real fashion brand, in a full immersive activity of 5 full time days, presenting a final outcome to the company, taking part into the evaluation process (during the years: Alcantara, Imec, Oakley, RetroSuperFuture, Sartoria Vico, Slam, Diesel)

- History of Architecture and Design

The goal of the course is to give students the chance to get to know the story of design and architecture with a specific focus on European cultural movements and with a deepening of the main topics through fieldtrips in Milano and Lombardy to directly see the expression of design and architecture.

POLIMI students who participate in the activities scheduled at POLIMI School of Design and shared with FIT are approximately 50 and they are enrolled in the second and third years of bachelor in Fashion Design and in the first year of MSc in Design for the Fashion System.

The agreement also includes the chance for 5 MA Polimi students to spend 6 months at FIT during the spring semester, according to the principle of mutual benefits and internationalization of students.

Infrastructure and general facilities are shared by the two communities of students and have been implemented in a spirit of sharing costs in order to offer a proper service to FIT and Polimi students. The constant investment in facility improvement has carried to triple the dimension of laboratories, multiplying spaces and equipment for sewing and knitting lab. Coherently with past collaboration funding for providing technical assistance to the laboratory continues to be shared by FIT and Polimi.

During the past years of this program an active network has been growing, connecting students, some of them already graduated, between the US and Italy. This has been a relevant achievement, coherent with the cultural and scientific mission of the agreement and also useful for supporting future candidates preparing and conducting the experience of studying abroad in the two countries.

This project refers to a strategic goal of internationalization pursued by POLIMI, to support not only the quality of its research activities and the integration of its didactic offer with research, which international exchange processes guarantee, but also to support the processes of industrial, economic and commercial development promoted by the regional and local institutions.

In this way, POLIMI increases its contribution to the development of human capital and of research, to the process of internationalization of companies and to the creation of conditions for the attractiveness of the territory and the Country.

The purposes of the agreement and collaboration with FIT are linked to the possibility for the involved students to compare and enrich themselves with two different didactic models, to get arrive not only to design successful products, but also to develop the capacity to read the needs of society and then translate their intuitions into new scenarios of products and service systems in the field of fashion.

The Fashion Design Program POLIMI School of Design has a fairly recent history and has taken its cue from an articulation of the original course in Industrial Design at the former Faculty of Design. These origins are precisely what characterize the specificities of the very Fashion Design Program: its particular attention to product innovation and its proximity to the Italian design culture. FIT didactic offer is instead closer to the “Arts & Crafts” tradition and expresses more specialized and applicative contents. It is the complementarity of teaching approaches the most interesting aspects of this collaboration, as it encourages an exchange of skills and experiences useful for the development of innovative didactic projects.

Acknowledgments

This article is the result of joint work. Nevertheless, Paola Bertola edited paragraphs 2, and 4, and Chiara Colombi edited paragraphs 1, and 3.

REFERENCES

- ABRUZZESE, A.; BARILE, N. (Ed.). *Communifashion. Sulla moda della comunicazione*. Roma: Luca Sassella Editore, 2001
- DOUBLE DEGREES. Disponivel em: <<http://www.design.polimi.it/en/international-area/doppie-lauree/>>.
- ERASMUS POLICY STATEMENT. Disponivel em: <https://www.polimi.it/fileadmin/_migrated/content_uploads/Polimi-Erasmus-policy-statement.pdf>.
- INTERNATIONAL PARTNERSHIPS. Disponivel em: <<https://www.polimi.it/en/the-politecnico/international-partnerships/>>.
- SIMONELLI, G.; BERTOLA, P.; SANGIORGI, D. (Ed.). *Milano distretto del design. Un sistema di luoghi, attori e relazioni al servizio dell'innovazione*, Milano: Il sole 24 ore, 2002.
- SISTEMA MODA ITALIA (SMI) – Federazione Tessile Moda Centro Studi. *Il settore tessile-moda italiano nel 2016-2017*. 2017. Disponivel em: <<http://www.sistemamodaitalia.com/it/area-associati/centro-studi/item/10288-il-settore-tessile-moda-italiano-nel-2016-2017>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REDES DE COOPERAÇÃO: GRUPOS DE PESQUISA COMO BASE PARA O FORTALECIMENTO DE PARCERIAS

Vanesca Korasaki

Rodrigo Fagundes Braga

Resumo

O processo de internacionalização nas universidades brasileiras vem se tornando essencial para o aumento e qualidade da produção científica, e isso se dá através do intercâmbio entre pesquisadores, troca de conhecimento e inovação que são geralmente mantidos dentro de redes de cooperação. Este capítulo visa mostrar os resultados obtidos através da manutenção de redes de cooperação que contaram com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, no intuito de aumentar a qualidade da produção científica dos membros envolvidos organizados em grupos de pesquisa. Concluímos que o empenho de se trabalhar em grupo foi a melhor maneira encontrada para que projetos antes não possíveis fossem realizados, gerando frutos de relevância para a ciência mundial, e aumentando o reconhecimento das instituições e pesquisadores dentro dos grupos de pesquisa.

Palavras-chave: Internacionalização, Trabalho em grupo, Produtividade na ciência; Colaboração; Parcerias interinstitucionais.

Abstract

The process of internationalization in Brazilian universities has become essential for the increase and quality of scientific production, and this is done through the exchange between researchers, exchange of knowledge and innovation that are generally kept within networks of cooperation. This chapter aims to show the results obtained through the maintenance of cooperation networks with the participation of national and international researchers, in order to increase the quality of the scientific production of the members

involved organized in research groups. We conclude that the commitment to work in group, was the best way to find projects that were not possible before, generating fruits of great relevance for world science, and increasing the recognition of institutions and researchers within the research groups.

Keywords: Internationalization, Group work, Productivity in science; Collaboration; Interinstitutional partnerships.

1 Introdução

A universidade, como produtora e promotora de conhecimento, sempre teve como norma a internacionalização, em especial da pesquisa, baseada na autonomia do pesquisador (MOROSINI, 2006). As atividades de internacionalização nas instituições de ensino superior aumentaram em volume, escopo e complexidade (ALTBACH; KNIGHT, 2007), e a proporção do aumento dessa demanda acarretou em um aumento da mobilidade estudantil (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Atualmente, todas as universidades do mundo operam em um ambiente cada vez mais internacionalizado e globalizado (VAN DAMME, 2001). No Brasil, a internacionalização ganhou um enorme impulso com o programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), criado em 2012. O programa CsF foi formulado com o intuito de promover a expansão e consolidação da internacionalização, por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação, além de professores/pesquisadores. O objetivo central do programa era manter contato com instituições internacionais de referência em qualidade em ciência, tecnologia e inovação, promovendo e impulsionando a competitividade brasileira (PINHEIRO; FINARDI, 2013). Com isso, a internacionalização que era mais baseada na pesquisa, foi fortalecida pelo tripé do ensino e prestação de serviços.

A internacionalização é firmada pelas atividades das instituições superiores, frequentemente com amparo ou estruturado por acordos ou programas multilaterais para alcançar além das fronteiras do país (VAN DAMME, 2001), sendo um caminho importante para ampliar as atividades de pesquisa e a troca de conhecimento e inovação, característica obrigatória

para toda universidade e universitário (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Dessa forma, a internacionalização, que é uma situação relativamente nova para muitas instituições, vem se firmando como ponto chave para a melhoria da qualidade do ensino e pesquisa, além da extensão. Para que haja um processo sustentável de internacionalização dentro da instituição deve haver a formulação de estratégias e políticas de internacionalização, pois estas serão as responsáveis pela estruturação das ações, como pesquisas conjuntas, acordos internacionais, intercâmbio de professores/pesquisadores e alunos (BATISTA, 2009).

Muitas vezes esses acordos se iniciam com o fortalecimento das pesquisas e parcerias nacionais, em especial das cooperações interinstitucionais, que após se expandirem alcançam as parcerias internacionais. Uma iniciativa que colabora para a consolidação dessas parceiras no Brasil é o diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é constituído por uma base de dados com informações continuamente atualizadas sobre os grupos de pesquisa no país. Esses grupos apresentam um ou dois líderes que são responsáveis pela gestão do grupo, em geral os grupos são formados por pesquisadores de diferentes instituições nacionais, e muitos deles, contam com a participação de pesquisadores estrangeiros. Essa rede de cooperação incentiva o trabalho conjunto, fortalecendo as pesquisas e levando ao aumento quantitativo e qualitativo dos projetos e publicações.

2 Consolidando parcerias

Para a consolidação de uma rede de colaboração entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, participamos de alguns grupos de pesquisas como colaboradores e também como líderes de grupo que tenham foco principal no estudo de ecologia e conservação de recursos naturais. Alguns dos grupos do CNPq que participamos como colaboradores são: 1. BiosBrasil (líder: Fátima Maria de Souza Moreira, UFLA), 2. Scarabaeoidea Neotropica (líderes: Fernando Zagury Vaz de Mello, UFMT/Paschoal Coelho Grossi, UFRPE) e 3. Ecologia & Mudanças Globais (líder: Geraldo Wilson Afonso Fernandes, UFMG).

Uma rede de colaboração tende a crescer de maneira exponencial conforme novos parceiros e instituições vão sendo agregados, sendo que essa rede de colaboração aumenta a potencialidade da produção científica (WEISZ; ROCO, 1996). Um novo membro que é apresentado aos pesquisadores do grupo acaba por ter a oportunidade de se integrar às pesquisas e também inserir outros novos membros que contribuam eficaz e eficientemente para o aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas. O resultado dessa rede de interações se intensifica e o resultado é a criação de novos projetos, artigos e parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, o que eleva o nível das discussões e a troca de know-how, levando os membros dos grupos à produção científica no mais alto grau de qualidade em nível internacional.

Os grupos citados são multidisciplinares, pesquisando desde microrganismos e fertilidade do solo em nível local até ecologia de paisagem e padrões e processos ecológicos em nível global, e dentro dessa ampla gama de estudos, utilizam também os besouros da sub-família Scarabaeinae como ferramenta de estudo para medir as mais diversas condições de perturbações antrópicas. Dessa forma, a troca de experiência no campo e colaborações nacionais e internacionais se intensificaram culminando, por exemplo, na cooperação em projetos com parcerias internacionais. Um exemplo que podemos destacar é o Projeto Ecológico de Longa Duração do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PELD-CNPq) – Site 23 – Jari, que se propôs a executar o projeto global “Monitoramento de longo prazo do impacto do manejo florestal (de espécies nativas e em plantações florestais) sobre a biodiversidade em paisagens tropicais; Amazônia Brasileira, Jari-PA”. Esse projeto contou com um pesquisador brasileiro como coordenador (Julio Louzada-Universidade Federal de Lavras), além da participação de pesquisadores da Lancaster University, University of Cambridge, Universidade do Estado de Minas Gerais, entre outras instituições e foi financiado pelo CNPq e, ao longo do projeto, pelas instituições internacionais: *Lancaster University Centre, UK Government Darwin Initiative, Geographic Society, Conservation Food and Health Foundations and Conservation International*, evidenciando uma parceria internacional efetiva, desde o planejamento do projeto, passando pela logística, financiamento, até o produto final, que são os artigos e relatórios,

entre outros documentos que irão embasar as medidas conservacionistas para a região.

Outro exemplo foi o projeto Rede Amazônia Sustentável (RAS), formado por parte dos mesmos pesquisadores citados no projeto acima. Esse projeto foi financiado por instituições brasileiras (Embrapa, INCT, CNPq) e estrangeiras (*Darwin Initiative*, *Natural Environment Research Council*, *The Nature Conservancy* e *The Swedish Research Council Formas*), e reuniu cientistas, profissionais da conservação e partes interessadas locais para enfrentar o desafio da expansão agrícola e exploração dos recursos florestais naturais no Leste da Amazônia. O projeto contou com a participação de pesquisadores de trinta instituições parceiras nacionais, dentre elas a Universidade Federal de Lavras e Embrapa Amazônia Oriental e estrangeiras como o Stockholm Environment Institute, Lancaster University, Manchester Metropolitan University, contando com quase cem pesquisadores e estudantes que atuaram em diferentes componentes do projeto. O financiamento desses e outros projetos associados a esse grupo resultou na produção de várias teses, dissertações, monografias e artigos, e com o auxílio do CsF permitiu que vários estudantes brasileiros pudessem realizar parte de seus estudos em diferentes instituições estrangeiras; além disto, permitiu que instituições brasileiras pudessem receber alunos e pesquisadores estrangeiros, o que resultou em novas parcerias.

Uma colaboração mais efetiva de internacionalização que nasceu dessa interação, em especial dos pesquisadores da Universidade Federal de Lavras e Lancaster University foi o acordo de cooperação internacional de dupla titulação de doutorado entre as duas universidades, assinado em novembro de 2009 e que ocorreu de forma natural, visto que a interação e intercâmbio entre pesquisadores e estudantes de ambas as instituições já era bastante intensa. Os estudantes envolvidos nesse programa de dupla titulação, obrigatoriamente desenvolvem um ano de trabalho na instituição parceira estrangeira e oficialmente são considerados estudantes das duas universidades, tendo oportunidades de vivência intelectual e cultural. O diploma de doutoramento é reconhecidamente válido pelas duas instituições.

Outra experiência positiva foi a criação do grupo BiosBrasil, que foi formado para integrar os participantes do projeto “*Conservation and sustainable management of below ground biodiversity*”, que foi coordenado pelo TSBF (*Tropical Soil Biology and Fertility Institute of CIAT*) com recursos de US\$ 9 milhões para sete países (Brasil, México, Uganda, Quênia, Costa do Marfim, Índia e Indonésia). Esse grupo conta com a colaboração de nove instituições e produziu, até o momento, mais de 250 trabalhos entre artigos, livros, capítulos de livros e cartilhas, entre outros documentos. Esse grupo de pesquisa permitiu a interação entre vários pesquisadores de diferentes instituições do Brasil e do exterior, gerando, posteriormente, novas parcerias.

O grupo Scarabaeoidea Neotropica reúne cinquenta e sete pesquisadores e cinquenta e seis alunos que residem no Brasil, além de quatro colaboradores estrangeiros, sendo um da Inglaterra, um da Bielorrússia, um da Rússia e um da República Italiana. Os integrantes desse grupo apresentam envolvimento com atividades de pesquisa sobre o tema Scarabaeoidea Neotropica, que é uma superfamília de besouros, com cerca de 35 mil espécies descritas. Recentemente, um grande projeto proveniente da união de parte desse grupo de pesquisa foi a organização da XI Reunión Latinoamericana de Scarabaeoidología (RELAS). A RELAS é realizada a cada dois anos, a primeira edição foi realizada na Guatemala em 1993, e desde então é sediada em diferentes países da América Latina. Na RELAS realizada na Colômbia (2014), o grupo brasileiro inseriu a proposta de realizar o próximo evento no Brasil, o qual foi aceito pela totalidade dos participantes do evento. A RELAS é uma reunião de referência internacional para todos os estudiosos da super-família Scarabaeoidea, e a reunião contempla estudos de sistemática e filogenia; fisiologia e biologia; genética e evolução; ecologia e conservação; biogeografia; comportamento e aplicações em manejo e conservação. Cobrindo todas as áreas de estudo, o evento vem se consolidando a cada ano como ponto de encontro de pesquisadores de toda a América Latina em todas as áreas do conhecimento da super-família Scarabaeoidea, que, significativamente, é relevante para o funcionamento de ecossistemas naturais e de origem antrópica. A organização desse evento realizado no Brasil em 2016 teve o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), por meio dos autores desse capítulo, que participaram efetivamente da comissão organizadora e/ou científica do

evento. Esse evento contou com dois palestrantes do México: Dr. Mário Favila e Dra. Lucrecia Arellano (Instituto de Ecologia) e um da Guatemala: Me Jack Schuster (Universidad del Valle de Guatemala), além de vários outros palestrantes brasileiros. O evento reuniu participantes da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Guatemala, Inglaterra, Itália, México e Peru, possibilitando o estreitamento de parcerias, e a construção de outras novas, além da troca de cultura que foi muito rica para todos os participantes.

O grupo Ecologia & Mudanças Globais conta com mais de 80 integrantes brasileiros além de um pesquisador da Costa Rica e outro da Espanha, e visa o estudo da distribuição das plantas, animais em diferentes gradientes ambientais, além de indicadores de mudanças climáticas e do uso da terra.

3 Resultados dessas parcerias

Os alunos de mestrado, doutorado ou pesquisadores de pós-doutorado, quando se desligam das referidas instituições presentes nesses grupos de colaboração, levam as parcerias para os seus novos locais de trabalho, como é o caso dos autores, que atualmente são professores da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Divinópolis (Rodrigo Fagundes Braga) e na Unidade Frutal (Vanesca Korasaki), e que continuam com a parceria entre si, assim como com os parceiros nacionais e estrangeiros, agora incluindo a UEMG nesses grandes grupos de colaboração. Podemos citar como exemplos da continuação dessas parcerias o recém projeto aprovado na FAPEMIG - Chamada 09/2016 - Redes de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação - Biodiversidade do solo para o aumento da produção agrícola e florestal sustentável, que reúne quatro instituições (UFLA, UEMG, UNIMONTES e EPAMIG) e o Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) recomendando Biodiversidade do Solo - Biotecnologia e uso sustentável da biodiversidade da CHAMADA INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs n° 16/2014 que reúne instituições do Brasil (UFLA, UEMG, UFES, FURB, UFBA, UFR, UFV, Unimontes, IFMT-Confresas, UFPI-campus Bom Jesus, UNESP, Embrapa-Solos, EPAMIG e Univasf), além das estrangeiras Michigan State University

(EUA), West Virginia University (EUA), Universidad de la Republica (Uruguai), Universiteit Gent (Bélgica), Universiteit Hasselt (Bélgica) e Universidade de Coimbra (Portugal). Esses dois grandes projetos inserem a UEMG nas pesquisas com muitas parcerias nacionais e internacionais e são somente exemplos do potencial que a UEMG possui de expandir e aumentar o nível da qualidade de seus trabalhos.

.....
158

Frutos dessa parceria, dois novos grupos também foram criados: 1. Uso e Conservação de Recursos Naturais (líderes: Rodrigo Ney Millan/Vanesca Korasaki, UEMG) e Meio Ambiente, Sustentabilidade e Ecologia Aplicada (líder: Rodrigo Fagundes Braga, UEMG), que contam com a participação de dezenas de professores da UEMG. Esses grupos trazem a experiência e uma vasta rede de contatos, que poderá possibilitar a formação de novas parcerias entre os professores da UEMG e as instituições e parceiros que estão ligados aos grupos que os líderes fazem parte.

Toda essa parceria rendeu mais de 200 trabalhos aos autores entre artigos em revistas nacionais e internacionais, capítulos de livros, cartilhas, apresentações em eventos internacionais e nacionais entre outros. Dentro dessa produção podemos destacar alguns trabalhos como um artigo publicado na *Nature*, uma das revistas científicas mais respeitadas do mundo; *Philosophical Transactions da Royal Society*, sendo esta a revista mais antiga do mundo; *Plos one*, sendo que um dos artigos publicados nessa revista está entre os 10% dos artigos mais citados nesse periódico; além de *Biodiversity and Conservation*, *Insect Science*, *Ecosystems*, entre outras. Como remanescente dessas parcerias, novos trabalhos vêm sendo publicados pelos autores já na sua atual instituição de ensino, nos periódicos: *Environmental Entomology*, *Journal of Tropical Ecology*, *Plos One*, *PeerJ*, *Biological Conservation*, *Entomological Science*, *Journal of Applied Ecology*, *Forest Ecology and Management*, entre outras.⁴²

.....
42. Detalhes da produção dos autores ver: <<http://lattes.cnpq.br/0596604666342386>> e <<http://lattes.cnpq.br/4739087122114870>>.

4 Considerações finais

Apesar das experiências acima citadas serem casos bem sucedidos de parcerias nacionais e internacionais, e os grupos de pesquisa terem funcionado como pontes para incrementar quantitativamente e qualitativamente as publicações e projetos conjuntos, o investimento na internacionalização do ensino superior exige um contexto mais amplo, que abrange todo o seu funcionamento e não apenas uma dimensão ou as ações isoladas de alguns indivíduos que fazem parte dela (QIANG, 2012). A internacionalização não é mais uma opção, no entanto o planejamento estratégico deve responder à cultura local da universidade, o grau de urgência, a visão administrativa e a habilidade política, entre outros fatores (KELLER, 1997).

No nosso caso, herdamos uma expertise que nos proporcionou a produção de bons trabalhos, e agora tentamos replicar esse aprendizado para estendermos nossa rede de colaboração, e continuarmos a produzir trabalhos de alto fator de impacto. Concluímos que a formação de parcerias deve ser iniciada na seguinte escala: local, regional, nacional e internacional. Esse é o método seguido por grandes grupos de pesquisa de renome internacional e com alto nível nos seus trabalhos.

A troca de conhecimento, compartilhamento de estrutura e intercâmbio entre pesquisadores de instituições parceiras faz com que os indivíduos participantes produzam mais trabalhos científicos e de maior relevância, e este parece ser o caminho que os pesquisadores encontraram para solucionar vários problemas encontrados na ciência, e com isso potencializam sua capacidade no avanço do progresso da ciência.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, J. S. M. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

KELLER, G. Examining what works in strategic planning. In: PETERSON, M. W.; DILL, D. D.; METS, L. A. (Ed.). *Planning and management for a changing environment: a handbook on redesigning postsecondary institutions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. p. 158-170.

MORISINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

PINHEIRO, L. M.; FINARDI, K. R. Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos programas CSSF e ISF. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2., 2013, Vitória. Anais... Espírito Santo: UFES, 2013. p. 76-78.

QIAN, Z. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2012.

SANTOS, F. S.; FILHO, N. A. A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: University Press, 2012.

VAN DAMME, D. Quality issue in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, New York, v. 41, p. 415-441, 2001.

WEISZ, J.; ROCO, M. C. *Redes de pesquisa e educação em engenharias nas américas*. Rio de Janeiro: Finep, 1996.

NÚCLEO TERRANTAR: COLABORAÇÃO INTERNACIONAL EM PESQUISA SOBRE OS ECOSISTEMAS TERRESTRES DA ANTÁRTIDA

Thiago Torres Costa Pereira

Carlos Ernesto G. R. Schaefer

Ivan Carlos Carreiro Almeida

Felipe Nogueira Bello Simas

Márcio R. Francelino

.....

161

Resumo

O Núcleo TERRANTAR surgiu do interesse em se trabalhar com solos da Antártica e, paralelamente, do fortalecimento de um grupo de pesquisa em solos sediado na Universidade Federal de Viçosa, hoje com ramificações na Universidade do Estado de Minas Gerais. Trata-se de um projeto de pesquisa aprovado no CNPq e vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Criosfera (INCT), com apoio da CAPES. Desde sua criação, o TERRANTAR tem sido pioneiro no Brasil em pesquisa de solos congelados e construção de uma rede de monitoramento de temperatura do solo e ar na Antártica e Cordilheira dos Andes. A partir de destacadas publicações científicas, proximidade com pesquisadores de grandes centros de pesquisa sobre o tema e presença constante em reuniões e Comitês Científicos que operam na Antártica e em ambientes de alta montanha, o TERRANTAR foi convidado a fazer parte do grupo oficialmente responsável pela rede de monitoramento de temperatura dos solos na Antártica Marítima e Peninsular. As principais estratégias do TERRANTAR são garantir a formação continuada de pesquisadores (mestrado e doutorado) e estabelecer sólidas parcerias sul-americanas, partindo do contato com outros grupos de pesquisa que trabalhem com solos congelados na Antártica e Cordilheira dos Andes.

Palavras-chave: Projeto de pesquisa, Parceria científica, UEMG.

Abstract

.....
162

The TERRANTAR project was created by a research group of the Federal University of Viçosa that studies soils of frozen environments. Currently, the State University of Minas Gerais is also part of this team. The research project was approved at CNPq and linked to the National Institute of Science and Technology of the Cryosphere (INCT), with support of CAPES. Since TERRANTAR was created, it has been pioneer in Brazil to the frozen soil research and monitoring of soil and air temperature in Antarctica and Andes. Prominent scientific publications, proximity of researchers from major centers about the subject and constant attendance at meetings and Scientific Committees operating in Antarctica and high mountain environments was a condition to TERRANTAR to be part of the official group responsible for the Soil Temperature Monitoring Network in the Maritime and Peninsular Antarctic. The main strategies of TERRANTAR are to ensure the continuous training of researchers (masters and doctorate degree) and to establish South American partnerships, starting from the contact with other research groups that study frozen soils in Antarctica and Andes.

Keywords: Research project, Scientific partnership, State University of Minas Gerais.

1 Introdução

Este artigo objetiva apresentar como cooperações universitárias em âmbito nacional e internacional constituem um dos mais importantes núcleos de pesquisa sobre solos do hemisfério sul: o Núcleo Terrantar. A primeira parte do estudo enfatiza a relevância deste tema no cenário mundial e caracteriza o núcleo em questão; a segunda parte evidencia as parcerias envolvidas; e a terceira aponta algumas das produções científicas decorrentes deste projeto que se encontra em desenvolvimento desde o início dos anos 2000.

As quatro maiores regiões da Criosfera no mundo são: Antártica, Oceano Ártico, as neves extrapolares e os ambientes montanhosos muito frios (SLAYMAKER; KELLY, 2007). A Criosfera é definida como um subsistema

terrestre que se caracteriza pela presença de água congelada, desempenhando um papel-chave nas mudanças ambientais atuais. Na Antártica, o manto de gelo que a recobre corresponde a um volume de aproximadamente 30 milhões de km³, o equivalente a 75 % da água doce do mundo (CAMPBELL; CLARIDGE, 1987). De acordo com Rocha-Campos e Santos (2001), a expressividade do gelo na Antártica faz deste continente o maior “sorvedouro” de calor da Terra, influenciando profundamente as condições climáticas, a circulação das águas oceânicas e a atmosfera terrestre.

Assim, o debate sobre a possibilidade da ocorrência de aumento da temperatura global causado pelos gases do efeito estufa despertou atenção de pesquisadores brasileiros de diversas universidades sobre o estado de equilíbrio das grandes massas de gelo e solos congelados presentes na Antártica (PEREIRA et al., 2014).

As mais recentes avaliações climáticas do Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas (IPCC), Avaliação dos Impactos Climáticos no Ártico e Programa das Nações Unidas para o Ambiente incluem as relações entre solos congelados e clima do planeta. Em termos comparativos, pesquisas sobre ecossistemas terrestres contendo solos congelados são bem desenvolvidas no hemisfério norte, porém ainda são escassas e incompletas na Antártica e na Cordilheira dos Andes.

Estudos de solos na Antártica e nos Andes realizados por brasileiros iniciaram em 2002 a partir do então Projeto Criossolos, atual Núcleo TERRANTAR, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT da Criosfera, sendo que todas as atividades científicas no continente, numa esfera maior, compõem a Rede de Pesquisa do Programa Antártico Brasileiro – PROANTAR (CNPq/MMA/Forças Armadas) (PEREIRA et al., 2014).

O Projeto Criossolos surgiu do interesse em se trabalhar com solos da Antártica e, paralelamente, do fortalecimento de um grupo de pesquisa em solos sediado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), liderado pelo Prof. Carlos Schaefer. Após a aprovação em um Edital do CNPq, o projeto capitaneou recursos financeiros para pagamento de bolsas, custeio de análises, apoio logístico, publicação em periódicos de alto impacto, com publicação em

inglês, na quase totalidade e participação em reuniões e eventos científicos pelo mundo, o que é decisivo para divulgação do projeto e estabelecimento de novos contatos científicos. Como a Antártica desperta muita atenção dentro da comunidade científica, o Projeto Criossolos foi ampliando, geograficamente, sua rede de atuação, bem como passou a se aproximar de outros grupos de pesquisa mundo afora, que também se dedicam a estudar a Antártica.

.....
164

À medida que o projeto crescia e se renovava junto aos editais do CNPq, cada vez conseguindo mais recursos financeiros, seu conjunto de pesquisadores foi sendo ampliado e a participação e publicação conjunta com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais foram acontecendo quase que naturalmente. Assim, pode parecer óbvia, mas a receita de surgimento e consolidação do Projeto Criossolos foi o fortalecimento do grupo de pesquisa, primeiro no âmbito da universidade (UFV), depois com o estabelecimento de parcerias com outras instituições, por meio de colaboração nos trabalhos de campo, coleta de dados, preparação de artigos, captação de recursos, qualificação de pesquisadores em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado sobre a Antártica e publicação em periódicos científicos internacionais de renome, que são a principal vitrine de projetos envolvendo as ciências naturais. Desta forma, destaca-se que todo projeto, para se estabelecer e manter a continuidade, precisa publicar e divulgar seus resultados.

Em 2008, com a criação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs), geridos pelo CNPq, em parceria com a CAPES, foram mobilizados e agregados os melhores grupos de pesquisa visando impulsionar a ciência e tecnologia de ponta do Brasil. Assim surgiu o INCT da Criosfera, que representa um grande projeto “guarda-chuva”, composto por diversos Núcleos, um deles, o Núcleo TERRANTAR.

Desde então, o Núcleo TERRANTAR tem sido pioneiro no Brasil em pesquisas de solos congelados e construção de uma rede de monitoramento de temperatura do solo e ar na Antártica e Cordilheira dos Andes. A partir de destacadas publicações científicas, proximidade com pesquisadores de grandes centros de pesquisa sobre a Criosfera e presença constante em reuniões e Comitês Científicos que operam na Antártica e em ambientes de

alta montanha, o TERRANTAR foi convidado a fazer parte do grupo oficialmente responsável pelo estabelecimento da rede de monitoramento climático dos solos na Antártica Marítima e Peninsular, como parte do programa ANTPAS (Ambientes Periglaciais, Solos e Permafrost da Antártica), no âmbito do SCAR (Comitê Científico sobre Pesquisa Antártica), articulando diversas cooperações internacionais.

Atualmente, a rede TERRANTAR de monitoramento contínuo de temperatura de solos conta, na Antártica, com diversos sítios rasos (< 2 metros) instalados (FIGURA 1), possuindo ampla abrangência geográfica e climática regional e utilização de alta tecnologia (FIGURA 2).

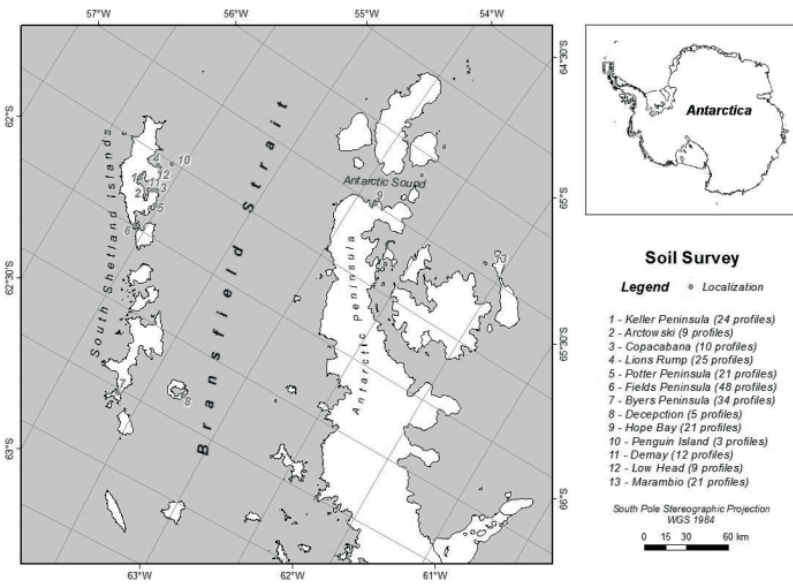
Figura 1 - Sensor para medir temperatura e umidade do solo e temperatura do ar instalado em Hope Bay, Península Antártica. Representa um dos pontos que compõe a rede de monitoramento do Núcleo TERRANTAR



Fonte: Arquivo Núcleo Terrantar.

Tais sítios são oficialmente reconhecidos pela Organização Meteorológica Mundial (WMO) como “Cold Spots” (ambientes frios com interesse de monitoramento), com prioridade para pesquisa, gratuidade na obtenção de imagens de alta resolução e apoio logístico internacional.

Figura 2 - Localização de alguns pontos de pesquisas de solos e sítios de monitoramento de temperatura realizados pelo Núcleo TERRANTAR na Antártica



Fonte: PEREIRA et al. (2014).

Nos Andes, foram instalados diversos sítios de alta montanha, desde o extremo sul da cordilheira (Terra do Fogo - Ushuaia/Argentina e Torres del Paine/Chile), Atacama (vulcão Licancabur), Bolívia (nevado Chacaltaya), Equador (Cotopaxi), Peru (Huascarán), permitindo ampliar o estudo de teleconexões climáticas no Cone Sul. Tal rede de monitoramento, embora incompleta, representa o resultado de um conjunto de diversas ações

inovadoras na Pesquisa Antártica e sulamericana de âmbito Terrestre, na qual a crescente atuação brasileira, liderada pelo Núcleo TERRANTAR, revela um crescimento qualitativo e quantitativo notável da pesquisa de ambientes gelados, em diversas frentes: ecológicas, climáticas e de solos.

2 Estratégias e parcerias

As principais estratégias do Núcleo TERRANTAR são garantir a formação continuada de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado e estabelecer sólidas parcerias sul-americanas, partindo do contato com outros grupos de pesquisa que trabalhem com o mesmo tema, de modo a colaborar na manutenção permanente dos diversos sítios de monitoramento instalados. Também cabe ao TERRANTAR articular e agregar os principais grupos brasileiros de pesquisa, por meio de contato direto com professores e alunos, tendo como base os portais de pesquisa, como por exemplo, o ResearchGate, acesso aos currículos e listagem de autores em artigos publicados sobre solos e ecossistemas terrestres da Antártica, nas diferentes áreas do conhecimento.

No plano estratégico da Rede Terrestre Global sobre Permafrost (GTN-P) para 2016–2020 apresentado pela Associação Internacional do Permafrost (IPA) ao Sistema de Observação do Clima Global (GCOS) e IPCC, foi definida absoluta prioridade aos projetos internacionais voltados ao desenvolvimento de uma rede mais ampla e robusta de monitoramento do solo Antártico (STRELETSKIY et al., 2017), no qual o Núcleo TERRANTAR se insere. Além do GTN-P, as ações do TERRANTAR estão em perfeita consonância com os objetivos estratégicos delineados em dois outros documentos fundamentais ao planejamento da pesquisa Antártica: O Plano Estratégico 2017–2022 do SCAR (SCAR, 2017) e o Plano de Ação Brasileiro para o período de 2013–2022 (MCTI, 2013). Nesta linha, o TERRANTAR amplia e dá continuidade às pesquisas iniciadas no Ano Polar Internacional-2007, no INCT da Criosfera e nos projetos sulamericanos de estudos de solos congelados.

O Núcleo TERRANTAR, sediado na UFV, é orientado pelo espírito da integração sul-americana, contando com parcerias estratégicas brasileiras

(UFRRJ, UFPR, UFMG, UEMG, UFES, UNIPAMPA, UFSCar, CENA-USP, EMBRAPA, UFS, UNESP, UFRGS), da Argentina (*Universidad de La Plata*), Chile (*Universidad de Concepcion, Universidad de Magallanes e Instituto Antártico Chileno-INACH*), Equador (*Instituto Antártico Equatoriano*) e Venezuela (*Instituto Antártico Venezuelano*), além de parceiros neozelandeses (*University of Waikato*), portugueses (Universidade de Lisboa e Universidade de Évora), ingleses (*University of Cambridge*), australianos (*University of Western Australia*) e americanos (*University of Wisconsin*), buscando a sinergia necessária para alavancar a pesquisa de campo, aperfeiçoar recursos logísticos e operacionais e potencializar a formação de recursos humanos.

3 Estudos de solos e produção acadêmica

Os trabalhos do TERRANTAR se iniciaram na Baía do Almirantado, Ilha Rei George, onde está localizada a Estação Antártica Comandante Ferraz (EACF), administrada pela Marinha do Brasil. A partir da ilha, as pesquisas de solos foram se expandindo ao longo do Arquipélago das Shetlands do Sul e Península Antártica. Posteriormente os trabalhos se ampliaram para a Ilha Marambio, montanhas Ellsworth, evidenciando o nítido direcionamento do TERRANTAR rumo às latitudes mais baixas da Antártica.

Como resultado das pesquisas do TERRANTAR, diversas orientações em nível de mestrado e doutorado foram realizadas, e artigos foram produzidos (TABELA 1).

Tabela 1 - Produção científica/acadêmica do Núcleo TERRANTAR entre 2002-2018

Teses	Dissertações	Livros/Capítulos	Resumos em anais	Artigos*
27	14	13	283	70

*Principais periódicos (fator de impacto): *Environmental Pollution* (5,099); *Science of the Total Environment* (4,900); *Geoderma* (4,036); *International Journal of Climatology* (3,760); *Microbial Ecology* (3,630); *Journal of Analytical Atomic Spectrometry* (3,379); *Catena* (3,191); *Marine Pollution Bulletin* (3,146); *Geomorphology* (2,958).

Fonte:Elaboração própria com dados do Núcleo Terrantar.

Dessa forma, a partir de uma série de peculiaridades naturais e grande relevância ambiental, os ecossistemas terrestres da Antártica e de alta montanha Andina se tornaram o foco principal do corpo de pesquisa que compõe o TERRANTAR, com destaque para a rede de colaboração consolidada e a produção científica alcançada até o presente, o que pressupõe a necessidade de prosseguimento dos trabalhos de forma a manter e ampliar os resultados conquistados nos últimos dezesseis anos.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, I. B.; CLARIDGE, G. G. C. *Antarctica: Soils, Weathering Processes and Environment*. Elsevier-Amsterdam, 1987.

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Ciência Antártica para o Brasil: Um Plano de Ação para o período 2013-2022*. Brasília, 2013.

PEREIRA, T. T. C. et al. Pedologia brasileira na Antártica: a pesquisa de solos afetados por permafrost no cenário do aquecimento global. *Rev. Geogr. Acadêmica*, v. 8, n. 1, p. 18-28, 2014.

ROCHA-CAMPOS, A. C.; SANTOS, P. R. Ação geológica do gelo. In: TEIXEIRA, W. et al. (Ed.). *Decifrando a Terra*. São Paulo: Oficina de Textos, 2001.

SCAR - Scientific Committee on Antarctic Research. *Strategic Plan 2017-2022: Connecting and Building Antarctic Research*, 2017.

SLAYMAKER, O.; KELLY, R. E. J. *The cryosphere and global environmental change*. Blackwell Publishing, 2007.

STRELETSKIY, D. et al. *GTN-P - Strategy and Implementation Plan 2016-2020*. Technical Report, 2017.

ANEXO: POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UEMG

Resolução CONUN/UEMG N° 402, de 12 de junho de 2018.

Dispõe sobre a Política de Internacionalização da Universidade do Estado de Minas Gerais e altera a composição do Comitê de Ações de Internacionalização - CAINTER.

O Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais (CONUN), no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, ouvido o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) e considerando,

- a) O artigo 4° do Estatuto da UEMG, Decreto n° 46.352, de 25 de novembro de 2013, que estabelece que compete à Universidade “desenvolver intercâmbio cultural, artístico, científico e tecnológico com instituições nacionais e internacionais”;
- b) O formato multicampi da UEMG e a necessidade de assegurar a disseminação e o fortalecimento da cultura da internacionalização em todas as unidades, com uma política e procedimentos transparentes e integrados;
- c) A importância de se desenvolver a internacionalização de forma sistemática nas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão;
- d) A necessidade de construção de um plano estratégico de internacionalização alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UEMG, com a definição de prioridades, ações e indicadores que possam ser avaliados periodicamente com vistas à evolução;

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidos, por meio desta Resolução, os parâmetros da Política de Internacionalização da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Parágrafo Único. Para fins desta Resolução, a internacionalização deve ser entendida como um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, interculturais ou globais em todos os aspectos envolvidos com a educação superior – ensino, pesquisa e extensão.

Art. 2º A Política de Internacionalização da UEMG tem como objetivo promover a internacionalização da Universidade do Estado de Minas Gerais de forma sistemática e sustentável, na busca da excelência acadêmica, da disseminação do respeito à diversidade cultural e da valorização dos contextos locais.

Art. 3º A Política de Internacionalização da UEMG tem como princípios:

- I – O compromisso com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do estado de Minas Gerais;
- II – A busca contínua da excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – A valorização da diversidade cultural;
- IV – A transparência e eficiência na gestão dos processos e recursos;
- V – A equalização de oportunidades de internacionalização entre todas as áreas do conhecimento;
- VI – A interação dialógica com universidades estrangeiras de excelência;
- VII – A cooperação e a solidariedade com universidades estrangeiras que se encontram em um patamar de qualidade equiparado ou inferior ao da UEMG;
- VIII – A atenção às especificidades das unidades da UEMG no estabelecimento de oportunidades de internacionalização;

IX – A valorização, nas relações com instituições estrangeiras, dos conhecimentos locais e das potencialidades dos territórios onde a UEMG está inserida.

Art. 4º A Política de Internacionalização da UEMG tem como objetivos:

I – Fomentar o processo de internacionalização da UEMG – de forma transversal nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

II – Expressar o compromisso institucional com a internacionalização e estimular o envolvimento de toda a comunidade acadêmica – discentes, docentes e técnicos – nas atividades correlatas;

III – Impulsionar a capilaridade do fenômeno da internacionalização nas distintas unidades da UEMG, respeitados os contextos locais;

IV – Ampliar a inserção e a visibilidade internacional da UEMG.

Art. 5º A Política de Internacionalização será gerida pelo Comitê de Ações de Internacionalização - CAINTER, em colaboração com a Assessoria de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional - AICI, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Art. 6º O Comitê de Ações de Internacionalização da UEMG será composto por:

I – Assessor de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional;

II – Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação ou representante por ele indicado;

III – Pró-reitor de Ensino ou representante por ele indicado;

IV – Pró-reitor de Extensão ou representante por ele indicado;

V – Um representante docente de cada um dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UEMG, designados a partir de indicações de seus Colegiados;

VI – Um representante docente da área do ensino de idiomas, indicado pelo Pró-Reitor de Ensino;

VII – Coordenador de Educação a Distância ou representante por ele indicado.

VIII – Um representante discente titular e um suplente sendo um da graduação e um da pós-graduação, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes.

IX – Um representante Técnico-administrativo indicado pela Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças;

§ 1º Preferencialmente, membros do CAINTER devem ter experiência em internacionalização.

§ 2º Os membros do Comitê a que se refere o presente artigo terão mandato de dois anos, permitida a recondução.

§ 3º A Coordenação do Comitê será exercida por membro indicado pelo Reitor.

§ 4º A equipe da Assessoria de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional dará suporte técnico-administrativo à atuação do Comitê.

§ 5º Para desenvolver ações específicas e temporárias, o Comitê poderá contar com a atuação de outros docentes e técnicos, na qualidade de colaboradores, desde que seja registrado em ata.

Art. 7º Compete ao CAINTER:

I – Elaborar plano estratégico de internacionalização com vigência de cinco anos, com a definição das metas e ações a serem desenvolvidas no período e com a definição dos respectivos indicadores de resultados, submetendo-o ao COEPE e ao CONUN para a aprovação;

II – Acompanhar a execução do plano estratégico de internacionalização da UEMG e supervisionar as ações da AICI, com a realização de reuniões semestrais dirigidas a esse fim;

.....
174

III – Appreciar relatório anual de atividades de internacionalização elaborado pela AICI e emitir parecer sobre os encaminhamentos, visando a garantir o cumprimento do plano aprovado;

IV – Elaborar, ao fim da vigência de cada plano, relatório sobre as atividades do quinquênio a ser apreciado e aprovado pelo CONUN e pelo COEPE;

V – Elaborar o plano de execução orçamentária anual da AICI;

VI – Emitir parecer sobre ações de internacionalização, quando solicitado.

Art. 8º A Assessoria de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional criará mecanismos para garantir a disseminação da Política de Internacionalização em todas as Unidades Acadêmicas e seu efetivo envolvimento na execução do plano estratégico de internacionalização.

Art. 9º Esta Resolução entre em vigor na data de sua publicação.

Reitoria da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, aos 12 de junho de 2018.

José Eustáquio de Brito
Presidente do Conselho Universitário, em exercício.

A U T O R E S

Arianna Becerril García: Directora de Tecnología e Innovación. Mexicana. Doctora en Ciencias de la Computación por el Tecnológico de Monterrey en México, Maestra en Ciencias de la Computación por la misma institución e Ingeniera en Computación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es parte del equipo fundador de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc.org) y profesora-investigadora de tiempo completo de la UAEM. Es también miembro del Consejo Asesor Internacional del Directory of Open Access Journals DOAJ y cofundadora de la Red Mexicana de Repositorios Institucionales Remeri. Cuenta con varios artículos en revistas científicas, 3 libros publicados y ha participado en más de 40 congresos nacionales e internacionales.

Barbara Bader: Professora titular do Departamento de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Laval (Québec/Canadá- <http://www.fse.ulaval.ca/cv/barbara.bader/>). Líder da Cátedra em Ensino de Ciências e Desenvolvimento Durável do Québec/Canadá é corresponsável por projetos interdisciplinares: ciência, tecnologia, ambiente e sociedade. Membro do Institut Environnement-Développement-Société de l'Université Laval (Institut EDS). É pesquisadora do Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, Université du Québec à Montréal (CentrERE- <http://www.centrere.uqam.ca>). Pesquisadora do CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval). <http://crires.ulaval.ca/>

Beatriz Gama Rodrigues é doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora de Língua Inglesa (Associada I) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assessora Internacional e Coordenadora Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPI.

Carlos Ernesto G. R. Schaefer: Bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 1A do CNPq. Professor Titular da Universidade Federal de Viçosa, ministrando cursos na área de Pedologia, Geomorfologia e Ecologia da paisagem. Possui 258 trabalhos publicados em revistas indexadas, 37 livros ou capítulos, além de mais de 300 trabalhos em congressos. Possui experiência na área de Ciência do Solo, Vegetação de Alta Montanha e Antártica, Ecologia da Paisagem e Geomorfologia.

Chiara Colombi: PhD in Design, Associate Professor at Politecnico di Milano, Design Dept. Faculty member of POLIMI School of Design, where she teaches in the Fashion Design Program. Faculty member of International Master in Luxury Management at POLIMI School of Management (MIP). Coordinator of the joint program in Fashion Design between POLIMI School of Design and Jefferson (Philadelphia University + Thomas Jefferson University). Internships Academic tutor for the Fashion Program of POLIMI School of Design. She is Editor in Chief of the book series “Fashion in Process”, Mandragora Editore, Firenze.

Delzi Alves Laranjeira é doutora em Literatura Comparada pela UFMG e professora do curso de Letras da UEMG-Unidade Ibirité, onde ensina e pesquisa sobre literaturas de língua inglesa com foco no relacionamento entre literatura e outros campos do conhecimento, especialmente a religião, e nos aspectos teóricos e críticos que possibilitam essas articulações.

Eduardo Aguado López: Director General de Redalyc.org. Mexicano. Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI del CONACyT). Es compilador y autor de diversos libros y artículos en torno a Educación superior; Visibilidad y difusión de la ciencia; Repositorios y tecnologías para el acceso abierto; Comunicación y divulgación de la ciencia; Problemática y mejoramiento de procesos editoriales de revistas científicas; Bibliometría, evaluación y desarrollo; Epistemología y comunicación de la ciencia; así como Redes sociocientíficas.

Felipe Nogueira Bello Simas: Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (2000), onde obteve os títulos de Mestre (2002) e Doutor (2006) em Solos e Nutrição de Plantas. Atuou na área de Ciência do Solo (gênese, mineralogia, classificação e mapeamento) tendo participado de diversos projetos na Antártica, altos da Serra da Mantiqueira, floresta Amazônica e Ilhas Oceânicas. Em 2010, iniciou uma transição profissional para a área de educação.

Florence Belo Sidney: Especialista em Gerenciamento de Projetos pelo Instituto Prominas (2018). Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de Belo Horizonte/UniBH, Minas Gerais (2017). Técnica Universitária na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEMG. Estágio na Assessoria de Relações Internacionais da UEMG e assistente do Comitê de Ações Interinstitucionais e de Internacionalização, CAINTER/UEMG (2016/2017). Sucesso de Clientes na Replay4.me (atual Kanttum) em 2016. Redatora do Periódico Soft Power do Curso de Relações Internacionais, UniBH (2015). Vice-presidente do Leo Clube, filiado ao Lions Club International, gestão 2011-2012 em Formiga/MG. Contato: beloflorence@gmail.com
LinkedIn: /florencebelo

Isabella Carvalho de Menezes: Historiadora, Mestre em Educação pela UEMG e atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Museu do Ouro/Instituto Brasileiro de Museus - MinC. Pesquisadora do Grupo: Polis Mnemosine: educação, memória e culturas.

Ivan Carlos Carreiro Almeida: Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (2006). Mestre (2008) e Doutor (2012) em Solos e Nutrição de Plantas pela Universidade Federal de Viçosa. Fez parte do seu doutoramento na University of Wisconsin - EUA (2011). É professor no IFNMG, campus Teófilo Otoni, MG. Participa do projeto de pesquisa: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Criosfera - Núcleo TERRANTAR/CNPq. Atua nos seguintes temas: pedologia e conservação do solo.

Juliana Cordeiro Soares Branco é graduada em Pedagogia pela UEMG e em Comunicação Social pelo Centro Universitário Newton Paiva. Especialização em Gestão de processos educativos pelo Centro de Estudos Educacionais de

Minas Gerais. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Doutora e pós-doutora pela Faculdade de Educação da UFMG. Professora da Faculdade de Educação da UEMG. Realiza estudos e pesquisas sobre EaD, formação de professores e TDICs.

.....
178

Juliana Souza é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Assessora de Relações Internacionais da Universidade do Estado de Minas Gerais. Desde 2011 é membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG) e desde 2016 integra o Grupo de Trabalho do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) sobre Política Educativa e Direito à Educação. Possui experiência em atividades de gestão em instituições educacionais, além de experiência em pesquisas sobre políticas de educação superior, internacionalização da educação superior e gestão da educação básica.

Lana Mara de Castro Siman: Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutora em Didática da História pela Université Laval, Québec, Canadá. Áreas de investigação: Educação em Museus, Cidade e Patrimônio Cultural, Educação histórica e das sensibilidades. Líder do Grupo: Polis Mnemosine: educação, memória e culturas.

Leonardo Soares possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade. Foi professor no curso de Letras da UFOP, lecionou Inglês no curso de extensão da Faculdade de Letras da UFMG e atuou na UEMG, onde lecionou no curso de Letras e exerceu o cargo de coordenador de curso por 3 anos. Atualmente é Professor Adjunto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM - na área de Ensino de Língua Inglesa, focalizando o ensino de Inglês com Fins Acadêmicos.

Lorenzo Campomizzi Bueno Gontijo: Graduando em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de Belo Horizonte/UniBH, Minas Gerais (conclusão

em 2019). Extensionista do projeto de pesquisa “A legitimidade dos paradigmas interpretativos não convencionais nas Relações Internacionais contemporâneas”, com foco em Pós-colonialismo – UniBH (2018). Estagiário na Assessoria de Relações Internacionais da UEMG. Bolsista do projeto de extensão Banco de Consultores em Relações Internacionais UniBH (2017). Coordenador do projeto Fala Zanmi (2017). Voluntário no Centro Zanmi/SJMR para imigrantes e refugiados (2017) e voluntário na ONG Tadamon Egyptian Refugee Multicultural Council (2016). Contato: lorenzocbg@gmail.com
LinkedIn: /lorenzogontijo.

Lorna das Graças Martins Rosa Pires Pinheiro de Azevedo é mestre em Administração pelo Centro Universitário UNA, com MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro Universitário UNA, MBA em Gestão Pública pela UEMG e Graduação em Pedagogia pela UFMG. Leciona nos cursos de Pós-graduação do Centro Universitário UNA e na UEMG. Realiza estudos nas áreas de Administração/Gestão, TI e Educação. Atualmente é Coordenadora na Coordenadoria Educação a Distância na UEMG.

Márcia Cassitas Hino é doutora em Administração pela FGV/EAESP, Mestre em Administração pela PUC/PR, MBA em Marketing pela FGV/RJ, Especialista em Administração pela FAE/PR, em Finanças pela FAE/PR, em Engenharia da Informação pela PUC/PR, em Didática no Ensino Superior pela PUC/PR. Atualmente Coordenadora do Centro de Pesquisas do ISAE e Professora no Mestrado de Governança e Sustentabilidade no ISAE. Entre os focos em pesquisa que possui, está o uso de tecnologia na educação.

Márcio R. Francelino: Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (1997), mestrado e doutorado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade Federal de Viçosa (2000 e 2004). Foi professor da UFRRJ do período de 2005 a 2013 e atualmente é professor associado da Universidade Federal de Viçosa na área de Geoprocessamento e Manejo de Solos.

Míriam Jorge é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em

Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras. Foi Diretora Adjunta de Relações Internacionais na Gestão UFMG Contemporânea (2014-2017).

.....
180

Paola Bertola: PhD in Design, Full Professor at Politecnico di Milano, Design Dept. Faculty member of POLIMI School of Design, where she teaches in the Fashion Design Program and in the Product-Service System Design Program. Faculty member of post graduate courses for MBA, Executive MBA and International Master in Luxury Management at POLIMI School of Management (MIP) and other institutions of higher learning. Coordinator of the Phd Program in Design at POLIMI. Coordinator of the joint program FIT@POLIMI. Scientific Coordinator of the Editorial Committee of the book series “Fashion in Process”, Mandragora Editore, Firenze.

Rachel de Sousa Vianna é professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, onde atualmente coordena o Comitê de Ações de Internacionalização – CAINTER/UEMG. Formou-se em licenciatura em artes pela Escola Guignard e em arquitetura e urbanismo pela UFMG; tem mestrado em arte-educação pela Universidade do Texas e doutorado em educação pela USP, com bolsa sanduíche na Universidade Roehampton. É líder do grupo de pesquisa Mediação em arte e cultura: Teorias e práticas.

Rita Flávia Gomes Carvalho: Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2016). Diretora na simulação do comitê Escritório das Nações Unidas para Coordenação de Assuntos Humanitários (OCHA, 2016) no 17º MINIONU. Atualmente é Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico a Inovação (BDTII - Nível III) na Assessoria de Relações Internacionais da UEMG (financiada pela FAPEMIG); assistente do Comitê de Ações Interinstitucionais e de Internacionalização, CAINTER/UEMG, e voluntária de redação de conteúdo na ONG Niños de Guatemala via United Nations Online Volunteer. Contato: ritaflavia.gc@gmail.com LinkedIn: / ritacarvalho94

Rodrigo Fagundes Braga é graduado em Ciências Biológicas Bacharelado UNIMONTES (2006), mestrado em Entomologia UFLA (2009) e doutorado em Ecologia Aplicada UFLA (2013), com estágio sanduíche no CIEco, UNAM

- México. Pós-doutorado em Ecologia Aplicada UFLA e Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre UFMG. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Divinópolis, Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere, Cep 35501-170, Divinópolis, MG

Teresa Eça: Artista Plástica e Professora de Artes Visuais. Doutorada pela Universidade de Surrey Roehampton (UK). Presidente da International Society for Education Through Art-InSEA desde 2014; Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV desde 2008; Diretora do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros (APECV); Artista Plástica e Professora de Artes Visuais na Escola Secundária Alves Martins. Colabora no CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação- Universidade Aberta de Lisboa & Universidade do Algarve (40%) desde 2017, Portugal. Tem coordenado projetos internacionais de Educação intercultural, Educação para o desenvolvimento sustentável, Educação para a Paz, e Ativismo, Membro do grupo de investigação através das artes : C3 . Editou vários livros e escreveu vários artigos em revistas internacionais sobre educação artística. É co-editora das E-publicações internacionais IMAG (InSEA Emagazine) e Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes Invisibilidades.

Thiago Torres Costa Pereira: Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa. É mestre e doutor em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa, sendo parte do doutorado produzido na Universidade de Lisboa (programa sandwich da CAPES). Participa do projeto de pesquisa: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Criosfera - Núcleo TERRANTAR/CNPq. Tem experiência nas áreas de: Gênese, morfologia e classificação de solos; Relação solo-paisagem; e Mineralogia de solos.

Vanesca Korasaki é graduada em Agronomia UEL (2004), mestrado em Entomologia UEL (2007) e doutorado em Entomologia UFLA (2010). Pós-doutorado em Ecologia Aplicada UFLA. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal, Av. Mário Palmério, 1001, Bairro Universitário, Cep 38200-000, Frutal, MG

Wagner Corradi é graduado em Física pela UFMG (1990). Mestrado em Astrofísica (1993). Doutorado em Astrofísica (1998), com estágio no Copenhagen University Observatory do Niels Bohr Institute for Astronomy, Physics and Geophysics (Dinamarca) e no European Southern Observatory. Professor da graduação e da pós-graduação em Física da UFMG. Coordenador Adjunto da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES) na UFMG. Representante Institucional na Associação Universidades em Rede (UniRede). Vice-Presidente de EaD do Programa Inglês sem Fronteiras (SESU/MEC) de 2012 a 2014. Diretor de Educação a Distância da UFMG desde 2014.



editora |  UEMG

Esta edição elaborada pela Editora UEMG foi impressa e publicada em junho de 2018.

O texto é composto em Orkney, projetada por Samuel Oakes & Alfredo Marco Pradil.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300g/m² e o miolo em papel offset 120 g/m².