



BOAS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: gestão, redes e processos

**Eliane Segati Rios
Elizeu Clementino de Souza
Fábio Antonio Neia Martini
(Organizadores)**



**BOAS PRÁTICAS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO:
gestão, redes e processos**

BOAS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: gestão, redes e processos

*Eliane Segati Rios
Elizeu Clementino de Souza
Fábio Antonio Neia Martini
(organizadores)*



EdUESPI



ABRUUM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa

Reitor

Prof. Dr. Jesus Antônio de Carvalho Abreu

Vice-Reitor

Profa. Dra. Mônica Maria Feitosa Braga Gentil

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Josiane Silva Araújo

Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Raurys Alencar de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Fábila de Kássia Mendes Viana Buenos Aires

Pró-Reitora de Administração e Recursos Humanos

Profa. Msc. Rosineide Candeia de Araújo

Pró-Reitora Adjunta de Administração e Recursos Humanos

Prof. Msc. Lucídio Beserra Primo

Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Profa. Msc. Joseane de Carvalho Leão

Pró-Reitora Adjunta de Planejamento e Finanças

Profa. Dra. Ivoneide Pereira de Alencar

Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto

Diretor da Editora da Universidade Estadual do Piauí – EdUESPI

Universidade Estadual do Piauí

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina – PI • CEP: 64002-150



Presidente

Cicília Raquel Maia Leite

reitora Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Vice-Presidente

Nara Lúcia Perondi Fortes

reitora Universidade de Taubaté

Conselho Deliberativo

Titulares

Leandro Campi Prearo

Universidade Municipal de São Caetano Do Sul

Marco Aurélio Ferreira Centro

Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Vera Lucia da Rocha Maquêa

Universidade do Estado de Mato Grosso

Suplentes

Célia Regina Diniz

Universidade Estadual da Paraíba

Evandro Alberto de Sousa

Universidade Estadual do Piauí

Clay Anderson Nunes Chagas

Universidade do Estado do Pará

Conselho Fiscal

Titulares

Augusto de Rezende Campos

Universidade Estadual do Tocantins

Walter Canales Sant'ana

Universidade Estadual do Maranhão

Fábio Hernandes

Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Suplentes

Amali de Angelis Mussi

Universidade Estadual de Feira de Santana

Wagner de Paulo Santiago

Universidade Estadual de Montes Claros

Juliene Rezende Cunha

Centro Universitário de Mineiros

Fábio Antonio Neia Martini

Câmara de Internacionalização e Mobilidade Nacional

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

CLN 109, Bloco C - salas 102/104 /105 CEP 70752-530 - Brasília DF

Fone: (61) 3447-8663



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI



Rafael Tajra Fonteles
Themístocles de Sampaio Pereira Filho
Evandro Alberto de Sousa
Jesus Antônio de Carvalho Abreu

Governador do Estado
Vice-governador do Estado
Reitor da UESPI
Vice-reitor da UESPI

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto
Algemira de Macedo Mendes
Ana de Lourdes Sá de Lira
Antonia Valtéria Melo Alvarenga
Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Fábio José Vieira
Gladstone de Alencar Alves
Maria do Socorro Rios Magalhães
Nelson Nery Costa
Orlando Maurício de Carvalho Berti
Paula Guerra Tavares
Sammy Sidney Rocha Matias

Presidente
Universidade Estadual do Piauí
Universidade Estadual do Piauí
Academia de Ciências do Piauí
Universidade Federal do Piauí
Universidade Estadual do Piauí
Universidade Estadual do Piauí
Academia Piauiense de Letras
Conselho Estadual de Cultura
Universidade Estadual do Piauí
Universidade do Porto (Portugal)
Universidade Estadual do Piauí

Orlando Maurício de Carvalho Berti
Elder Santos do Nascimento
Orlando Maurício de Carvalho Berti
Impressão

Editor
Revisão
Capa/Diagramação
E-book

B662 Boas práticas de internacionalização: gestão redes e projetos / Eliane Segatti Rios, Elizeu Clementino de Souza, Fábio Antônio Neia Martini (organizadores). - Teresina: EdUESPI, 2024. 262f.: il.

ISBN Versão Digital: 978-65-81376-56-7.

1. Internacionalização. 2. Gestão universitária. 3. Redes de cooperação internacional. 4. Projetos colaborativos. I. Título

CDD 378

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
JOSÉ EDIMAR LOPES DE SOUSA JÚNIOR (Bibliotecário) CRB-3ª/1512

Editora da Universidade Estadual do Piauí – EdUESPI
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados – 2024

SUMÁRIO

Prefácio – Boas práticas de internacionalização: gestão, redes e projetos <i>Fábio Antonio Neia Martini</i>	09
Diálogos sobre internacionalização: interfaces entre gestão, redes e projetos <i>Eliane Segati Rios</i> <i>Elizeu Clementino de Souza</i>	11
Processo de internacionalização baseado na gestão estratégica institucional: boas práticas e resultados da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) <i>Eneida Soanne Matos Campos de Oliveira</i> <i>Rita Castro</i> <i>Francisneide de Jesus Albano Bispo</i> <i>Rafaela de Oliveira Silva</i>	24
Intercâmbio virtual como uma estratégia para internacionalizar em casa: iniciativas da Universidade Estadual de Maringá <i>Luciana Cabrini Simões Calvo</i> <i>Milena Paula de Oliveira Alonso</i>	39
Planejamento da comunicação: superando os abismos na conexão entre os diferentes atores no processo de internacionalização institucional <i>Fabiano Burgo</i> <i>Fernando Franzoi da Silva</i> <i>Isabelle Caroline de Queiroz Pavani</i> <i>Pedro Sardeti Dantas</i>	46
Tutoria para acolhida e inclusão de estudantes internacionais: relato de uma experiência na Universidade Estadual de Maringá <i>Milena Paula de Oliveira Alonso</i> <i>Lilian Fittipaldi Gardin Berdu</i>	55
Implantação do escritório de projetos como planejamento estratégico para as atividades de internacionalização da Universidade Estadual de Maringá <i>Karina Fidanza</i> <i>Márcio Pascoal Cassandre</i> <i>Renato Leão Rego</i> <i>Fernando Franzoi da Silva</i>	65
Workshop sobre internacionalização: o compartilhamento de experiências das assessorias de relações internacionais das universidades estaduais do Paraná <i>Beatriz Machado Lima</i> <i>Laura Pinhata Battistam</i>	76
Análise da sinergia e atratividade internacional de projetos da UEM com impacto acadêmico e social, por vinculação às áreas temáticas da SETI <i>Fernando Franzoi da Silva</i> <i>Marcio Pascoal Cassandre</i>	85

Implementação da metodologia do laboratório de mudança no escritório de cooperação internacional da UEM para internacionalização abrangente, inclusiva e transcultural <i>Marcio Pascoal Cassandre</i> <i>Renato Leão Rego</i> <i>Fernando Franzoi</i>	96
Estudantes da graduação apresentam trabalhos em segundo idioma na sessão internacional da UEMA <i>Thales Passos de Andrade</i> <i>Stefanie Zerba Monteiro</i>	107
Construção da política de internacionalização em uma universidade pública estadual <i>Rosenery Loureiro Lourenço</i> <i>Maria Eugênia Petenuci</i> <i>Mônica de Fátima Berno</i> <i>Vera Lúcia Lescano de Almeida</i>	116
Práticas de gestão para disseminar a cultura de internacionalização e de inovação: um relato de experiência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul <i>Rosenery Loureiro Lourenço</i> <i>Luciana Ferreira da Silva</i>	126
Relato de experiência: impressões dos discentes brasileiros e estrangeiros participantes do programa de intercâmbio acadêmico latino-americano virtual (Pila Virtual) sobre os cursos de português como língua adicional e de espanhol <i>Pedro Adrião da Silva Júnior</i> <i>Zaíra Nakala da Silva Câmara</i> <i>Keyla Maria Frota Lemos</i> <i>Thais Mendonça da Costa</i>	138
Pesquisa (auto) biográfica em educação: histórias e memórias de uma rede de pesquisa <i>Elizeu Clementino de Souza</i> <i>Christine Delory-Momberger</i>	151
Implementação e desenvolvimento de programa de intercâmbio virtual institucional <i>José Celso Freire Junior</i> <i>Ana Cristina Biondo Salomão</i> <i>Gustavo Primo</i>	165
O processo de internacionalização do Uni-FACEF: relato da experiência no IFBAE <i>Melissa Franchini Cavalcanti Bandos</i> <i>Alfredo José Machado Neto</i>	183
Relato de experiência sobre o PFI Unioeste: uma política linguística glocal sob quatro prismas <i>Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato</i> <i>Luísa Baena Canezím de Melo</i> <i>Aline Stenzel</i> <i>Yago Marconcine Trindade</i>	192

O Programa Pila Virtual e a ascensão de uma demanda reprimida: a internacionalização em casa <i>Rafael Mattiello</i> <i>Larissa Terra Langer</i> <i>Naiani Borges Toledo</i>	203
Sensibilização para internacionalização por meio de missão acadêmica <i>Aline Bento Ambrósio</i> <i>Avelar João Batista Pamplona</i> <i>Maria do Carmo Romeiro</i> <i>Edson Keyso de Miranda Kubo</i>	216
O papel do laboratório de línguas no processo de internacionalização das IE <i>Marluce Fagotti de Paiva</i> <i>Viviani Aparecida Bagio Furtoso</i>	225
O Laboratório de Internacionalização na Universidade Estadual de Maringá (UEM-Intlab): um processo participativo para internacionalização abrangente do ensino superior <i>Sandra Mara de Alencar Schiavi</i> <i>Luiz Fernando Cotica</i> <i>Fernando Franzoi da Silva</i> <i>Julyerme Matheus Tonin</i>	245
Sobre organizadores e autores	255

PREFÁCIO

BOAS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: GESTÃO, REDES E PROJETOS

Fábio Antonio Neia Martini¹

O processo de internacionalização de uma universidade é um dos passos mais importantes quando se quer abrir as portas para o mundo. Nessa direção, é essencial romper com as fronteiras locais do ensino, da pesquisa e da extensão e transformá-las em ações globalizadas. A internacionalização traz para uma universidade o seu reconhecimento no cenário mundial, ampliando as possibilidades de mobilidade docente, discente e administrativa ao potencializar as parcerias no âmbito internacional.

Para auxiliar nesse processo, a Câmara de Internacionalização e Mobilidade Nacional da ABRUEM (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais) vem empreendendo esforços a fim de assegurar a efetivação de ações que visem ao fortalecimento da gestão internacional das instituições associadas a partir de uma visão abrangente. Entre elas, podemos destacar o apoio à realização de missões internacionais, e a participação em projetos e programas com redes internacionais. A perspectiva é de ampliação/consolidação das políticas de internacionalização e cooperação, em seus âmbitos socioeconômicos, culturais e, principalmente, acadêmicos, na forma de mobilidade nacional e internacional – física e virtual, bem como o networking entre as universidades filiadas, a qualificação da gestão e a ampliação desses contatos em nível internacional.

Partindo desse cenário, as missões internacionais, realizadas pela ABRUEM desde 2006, consolidam a importância das relações diplomáticas, institucionais e interpessoais, com o objetivo de oportunizar às associadas a ampliação de parcerias que se estendem por todo o globo: China (2006), Chile (2007), Itália (2009), Cuba (2010), Espanha (2010), Portugal (2011), Bélgica (2012), Alemanha (2012), Coreia do Sul (2013), França (2014), Canadá (2015), Reino Unido (2016), Austrália (2017), Hungria (2018), Chile (2019), México (2022) e África do Sul (2023).

Estabelece, ainda, parcerias efetivas para oferta de palestras, webnários e eventos que contribuam para a qualificação e criação de redes internacionais. Como resultado, apresentamos, a seguir, relatos sobre as boas práticas de internacionalização que envolvam experiências com a gestão, com a criação e

¹ Reitor – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Presidente da Câmara de Internacionalização e Mobilidade Nacional da ABRUEM.

participação de redes, além da elaboração e execução de projetos. Um rico acervo à disposição de todos aqueles que, de uma maneira ou outra, valorizam e implementam as ações de internacionalização em seus contextos, sejam eles linguísticos, culturais, científicos ou acadêmicos.

A vocês, uma ótima leitura!

DIÁLOGOS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO: INTERFACES ENTRE GESTÃO, REDES E PROJETOS

Eliane Segati Rios²

Elizeu Clementino de Souza³

A internacionalização do ensino superior tem sido objeto de crescente interesse no contexto global e, particularmente, no Brasil. Um aspecto central desse fenômeno é o diálogo entre a internacionalização e a gestão universitária, o desenvolvimento de redes de cooperação internacional e a implementação de projetos colaborativos. Estes três elementos são fundamentais para entender a internacionalização como um processo complexo, que exige uma abordagem integrada e multidimensional. Neste sentido, apresentamos, nos capítulos que seguem, contribuições fundamentais que discutem o papel da internacionalização nos três elementos mencionados, bem como seus impactos para a qualificação dos nossos sistemas de ensino superior.

A gestão universitária desempenha um papel crucial na promoção e sustentação da internacionalização do ensino superior. Segundo Morosini (2011), a internacionalização não pode ser vista como um processo isolado, mas como parte de uma estratégia institucional que integra diversas dimensões da universidade, incluindo ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, os gestores universitários precisam adotar uma visão estratégica que alinhe os objetivos da internacionalização com as metas institucionais mais amplas. Para Knight (2004), a gestão da internacionalização envolve desde a criação de políticas institucionais que favoreçam a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional até a oferta de suporte administrativo para facilitar a integração de estudantes e professores estrangeiros. Além disso, os gestores precisam lidar com questões práticas, como o reconhecimento de créditos obtidos em universidades estrangeiras, a adaptação curricular para incluir perspectivas globais e a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais entre alunos e professores. A estrutura administrativa das universidades deve, portanto, ser ajustada para lidar com as demandas da internacionalização, cada uma em sua dimensão e nível de desenvolvimento. Isso exige uma análise e planejamento estratégico cuidadosos, a fim de se instituir as assessorias de relações internacionais com equipes especializadas para a gestão de projetos internacionais e a implementação de sistemas de acompanhamento e avaliação das atividades de internacionalização. De acordo com De Wit (2011), um dos maiores desafios para a gestão universitária é equilibrar a busca por reconhecimento global com a preservação da identidade e dos valores institucionais locais.

Outro aspecto essencial da internacionalização é a formação de redes de cooperação

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

³ Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

entre universidades de diferentes países. Essas redes são fundamentais para a troca de conhecimentos, recursos e boas práticas. Segundo Maringe e Foskett (2010), as redes internacionais permitem que as instituições de ensino superior desenvolvam projetos colaborativos de pesquisa, compartilhem currículos e ofereçam programas de cotutela e dupla diplomação, ampliando as oportunidades para estudantes e professores. As redes de cooperação são facilitadas pela globalização e pelo aumento do uso de tecnologias de comunicação e informação. Plataformas online, conferências internacionais e projetos interinstitucionais tornaram mais fácil para as universidades se conectarem e colaborarem de forma mais eficiente e produtiva. Exemplos significativo são as redes universitárias regionais, como a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), além da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que promove a cooperação entre universidades da América Latina, incluindo o Brasil, em áreas de pesquisa, mobilidade acadêmica e desenvolvimento institucional (Morosini, 2011). A criação e manutenção dessas redes exigem uma abordagem coordenada por parte das universidades, além de uma visão estratégica a curto, médio e longo prazo. Para tanto, é fundamental que haja políticas institucionais que incentivem a participação em redes internacionais, bem como recursos financeiros e humanos dedicados à construção de parcerias sustentáveis. Segundo Altbach e Knight (2007), as redes internacionais oferecem uma plataforma para a colaboração de longo prazo, mas exigem investimentos contínuos para que sejam mantidas ativas e relevantes. Portanto, para o adequado fortalecimento da internacionalização é preciso apoio institucional e investimentos. A cooperação em redes também traz benefícios tangíveis para a pesquisa científica. Segundo Santos (2016), a colaboração internacional aumenta a visibilidade das pesquisas desenvolvidas no Brasil e pode resultar em maior impacto, visto que publicações conjuntas entre pesquisadores de diferentes países tendem a ter mais citações e reconhecimento. Nesse sentido, a participação em redes internacionais não apenas fortalece as universidades individualmente, mas também contribui para a produção científica global.

Além da importante estratégia de gestão e trabalho em redes, a internacionalização também se concretiza por meio de projetos colaborativos entre universidades e outras instituições, como empresas, governos e organizações não governamentais - é fundamental articular a hélice quádrupla para que as ações tenham impacto abrangente. Tais projetos muitas vezes envolvem a implementação de programas e projetos de pesquisa conjuntos, grupo de pesquisas internacionais, desenvolvimento de tecnologias, intercâmbio de alunos e professores, além da criação de programas de dupla titulação ou cotutela (De Wit, 2011). A gestão de projetos internacionais requer uma abordagem sistêmica que leve em consideração a diversidade cultural, as diferenças nas estruturas de financiamento e os diferentes regimes regulatórios entre os países. Segundo Marginson (2014), um dos maiores desafios é gerenciar a complexidade inerente a esses projetos, especialmente quando envolvem múltiplas instituições em diferentes países, com expectativas, normas e práticas distintas. Vale ressaltar que os projetos colaborativos internacionais promovem a formação de redes de pesquisa e inovação que podem gerar benefícios de longo prazo para as universidades envolvidas. Segundo Altbach e Knight (2007), a participação em projetos internacionais também aumenta a capacidade das

universidades de atraírem talentos e recursos externos, fortalecendo sua posição no cenário global.

No contexto brasileiro, a implementação de projetos internacionais enfrenta barreiras, como limitações de financiamento e infraestrutura, além das exigências das agências de fomento para participação. Entretanto, nota-se, ainda, o escasso número de pesquisadores que acessam tais oportunidades quando disponíveis, a fim de mudar o seu contexto institucional para contribuir na implementação de políticas de internacionalização como transformadoras.

Em suma, os diálogos entre a internacionalização, a gestão universitária, as redes de cooperação internacional e os projetos colaborativos são fundamentais para o sucesso da internacionalização do ensino superior brasileiro. A gestão eficaz da internacionalização requer políticas institucionais que integrem a internacionalização em casa, a internacionalização do currículo, a aprendizagem colaborativa integrada, a mobilidade acadêmica, a cooperação em redes e o desenvolvimento de projetos internacionais. Além disso, a participação em redes e projetos internacionais proporciona uma plataforma para a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de soluções para desafios globais. Contudo, para que esses diálogos sejam produtivos, ainda se faz necessário que as universidades brasileiras enfrentem desafios para superar a sua estruturação e gestão, financiamento, barreira linguística e diferenças culturais, com uma abordagem estratégica e coordenada. Parte destas estratégias, serão aqui compartilhadas.

O livro organiza-se a partir de três eixos temáticos e discutem questões sobre gestão universitária, redes de cooperação internacional e projetos colaborativos de internacionalização, com o objetivo de socializar experiências, diálogos de diretorias e assessorias de relações internacionais sobre processos e boas práticas de internacionalização.

O primeiro texto “Processo de internacionalização baseado na gestão estratégica institucional: boas práticas e resultados da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)” de autoria de Eneida Soanne Matos Campos de Oliveira, Rita Castro, Francisneide de Jesus Albano Bispo e Rafaela de Oliveira Silva, sistematiza questões relacionadas a internacionalização da educação superior centrado-se na análise da gestão institucional da internacionalização ancorada na teoria dos stakeholders, configurando-se como elemento norteador das políticas e estratégias em nível institucional, e por conseguinte, dos benefícios a partir do seu desenvolvimento. O texto demarca processo de reestruturação da assessoria internacional da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), quando em 2007, a então Assessoria Especial de Intercâmbio, dando origem à Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI), com vistas a fortalecer a cooperação interinstitucional, como forma de garantir a sua inserção internacional institucionalizada, prevista na visão da universidade. Durante esse decurso, as rotinas administrativas, os processos e as práticas acadêmicas foram planejados e pautados no que propõe a estratégia 13.7 da Meta 13 – Qualidade da Educação Superior do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A análise descritiva e qualitativa das rotinas administrativas, envolvendo recursos (financeiros e humanos) e processos que ampliaram as oportunidades e tornaram a cultura de internacionalização mais ampla, acessível e

transparente, como também das práticas acadêmicas geridas e executadas com/pelos stakeholders, que aumentaram a performance institucional e, conseqüentemente, os resultados quali e quantitativos dos outcomes, bem como de alianças estratégicas institucionais e externas estabelecidas, são fundamentais no processo de tomada de decisão, contribuindo para a construção de boas práticas de internacionalização e para ampliação da discussão da temática.

O texto de Luciana Cabrini Simões Calvo, Milena Paula de Oliveira Alonso, “Intercâmbio virtual como uma estratégia para internacionalizar em casa: iniciativas da Universidade Estadual de Maringá”, relata experiência de Internacionalização em Casa (IeC), através do intercâmbio virtual (IV) como ação que possibilita a comunidade acadêmica com dimensões internacional e intercultural no campo do currículo como práticas mais inclusivas e abrangentes. Dentre as estratégias para internacionalizar localmente, destaca-se o intercâmbio virtual (IV) de aprendizagem, considerado prática educacional que abrange o envolvimento de grupos de estudantes em períodos longos (em média de cinco a seis semanas) de interação intercultural online e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas, como parte integrante de seus programas e/ou suas disciplinas e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores.

Tais experiências, que envolvem as tecnologias digitais, têm tido diferencial nas práticas de internacionalização, ampliando as possibilidades de interação global. No contexto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo processo de internacionalização segue em expansão, as iniciativas de IV não surgiram aleatoriamente, mas a partir de ações intencionais e planejadas do setor de Internacionalização em Casa (IeC), do Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da instituição.

O artigo objetiva descrever a experiência e as iniciativas que deram início ao fomento e desenvolvimento das atividades de IV realizadas, até então, na universidade. Para tanto, será apresentada a trajetória dessas iniciativas, formalizadas e registradas por meio de diversos textos e documentos, além contribuir com diálogos relacionados as práticas voltadas para IV e IeC, de modo a ampliar e ressignificar visões relacionadas à internacionalização.

O terceiro texto, “Planejamento da comunicação: superando os abismos na conexão entre os diferentes atores no processo de internacionalização institucional”, escrito por Fabiano Burgo, Fernando Franzoi da Silva, Isabelle Caroline de Queiroz Pavani e Pedro Sardeti Dantas, apresenta experiência do Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/ UEM), no que se refere a promoção de oportunidades de internacionalização institucionalizada nos campos de pesquisa, ensino e extensão. No período de 2019 a 2020, o escritório passou por uma reformulação em sua estrutura e dinâmica de funcionamento, com o aporte metodológico do Laboratório de Mudança e no contexto do Laboratório de Internacionalização (UEM/IntLab), uma parceria com ACE/CAPES/Fulbright, apontando como resultado esperado “Ter visibilidade resultante de uma

comunicação efetiva”. A partir da priorização da comunicação como uma ação estratégica, foi constituído o Grupo de Trabalho de Comunicação, cujo foco era promover o debate das diferentes ações de comunicação do ECI/UEM. Os objetivos principais iniciais eram elaborar um Plano de Marketing e Comunicação (MarCom), analisar propostas de comunicação e marketing demandadas pelo ECI e/ou UEM relacionadas à internacionalização e debater encaminhamentos sobre atividades relacionadas à internacionalização. O GT de Comunicação teve como diretriz de composição a participação voluntária da equipe do ECI/UEM, o que resultou em uma representação de todos os setores definidos na reformulação estrutural, sendo composto por docentes, técnicos e acadêmicos afetos aos mesmos. Esta representatividade, apesar de não planejada inicialmente, trouxe uma diversidade muito bem vinda à iniciativa, passando a se tornar uma prática a ser mantida.

O artigo “Tutoria para acolhida e inclusão de estudantes internacionais: relato de uma experiência na Universidade Estadual de Maringá”, de autoria de Milena Paula de Oliveira Alonso e Lilian Fittipaldi Gardin Berdu, relata a experiência da elaboração e desenvolvimento de um projeto de extensão proposto pelo Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), situado no âmbito das ações e iniciativas de mobilidade estudantil inbound, ou seja, com foco nos estudantes internacionais na instituição e com o intuito de contribuir para um processo de internacionalização abrangente e inclusiva. O impacto da pandemia de Covid-19 e os desafios enfrentados em 2020 foram fatores determinantes para que o ECI/UEM diagnosticasse a necessidade de uma estrutura que pudesse atuar como um mecanismo de apoio social, auxiliasse na superação das barreiras da língua e cultura, bem como oferecesse orientação e logística e contribuísse para o estabelecimento de vínculo entre os estudantes locais, internacionais e a comunidade acadêmica.

O quinto texto intitula-se “Implantação do escritório de projetos como planejamento estratégico para as atividades de internacionalização da Universidade Estadual de Maringá”, quando as autoras Karina Fidanza, Márcio Pascoal Cassandre, Renato Leão Rego e Fernando Franzoi da Silva, objetiva apresentar resultados parciais da metodologia empregada pelo Setor de Projetos Internacionais do ECI, através da implantação do seu Escritório de Projetos, para contribuir na estruturação de um planejamento estratégico da comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Maringá (UEM) direcionado a internacionalização das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses resultados são dados preliminares que resultaram do estudo feito durante o período de janeiro de 2021 até junho de 2022. A metodologia utilizada para implementar o Escritório de Projetos iniciou com a análise dos resultados obtidos pelo Laboratório de Mudança (LM) e comparado às tendências mundiais de internacionalização vigentes. Após essa etapa foi elaborado um planejamento estratégico de atividades estruturadoras para consolidar carreiras e perfil acadêmicos internacionais.

Os resultados desse planejamento originaram quatro principais ações

desenvolvidas pelo Escritório de Projetos: (1) oferta de um “curso de internacionalização” à comunidade acadêmica da universidade, (2) divulgação de um “guia de oportunidades internacionais”, (3) disponibilização do “Suporte Técnico” e (4) utilização de um “radar de oportunidades internacionais”. Verificou-se que a divulgação de editais internacionais encontrados pelo “Radar de oportunidades internacionais” aliada à disponibilização de “Suporte Técnico” aos interessados em internacionalização (mobilidade e/ou intercâmbio acadêmico, interessados em vínculos internacionais com ou sem financiamentos de projetos) proporcionou um maior interesse da comunidade acadêmica no período avaliado.

O sexto capítulo “Workshop sobre internacionalização: o compartilhamento de experiências das assessorias de relações internacionais das universidades estaduais do Paraná”, escrito por Beatriz Machado Lima, Laura Pinhata Battistam, problematiza o conceito de internacionalização e suas mudanças ao longo dos anos e conservam em seu movimento uma virada semântica histórica para as práticas de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior. Baseadas na discussões feitas acerca do conceito de internacionalização e, a partir de experiências particulares da assessoria do Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), dada a sua reestruturação interna e a mentoria do American Council on Education (ACE), foi realizado o Workshop sobre Internacionalização organizado pelo ECI/UEM para os colaboradores das Assessorias de Relações Internacionais das demais Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) paranaenses e representantes da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do governo do Paraná (Seti/PR). Tendo em vista a necessidade urgente do trabalho colaborativo e abrangente para de fato internacionalizar, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência sobre a realização do Workshop sobre Internacionalização, de forma a publicizar os objetivos alcançados e a análise que pôde ser realizada sobre a internacionalização no âmbito estadual.

Os autores Fernando Franzoi da Silva e Marcio Pascoal Cassandre problematizam no texto “Análise da sinergia e atratividade internacional de projetos da UEM com impacto acadêmico e social, por vinculação às áreas temáticas da SETI”, ao relatar experiência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), através de seu Escritório de Cooperação Internacional (ECI), no que se refere a realização, no primeiro semestre de 2022, de um mapeamento de projetos de pesquisa aderentes à priorização no âmbito das políticas de ciência e tecnologia do Estado do Paraná. Aprovadas, em 2020, pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia (CCT Paraná) seis áreas prioritárias orientam a aplicação de recursos do Fundo Paraná: Agronomia e Agronegócio, Educação e Ensino, Saúde, Engenharias, Sociedade e Cultura e Ciências Biológicas. Como cabe à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti) conceber, coordenar e executar esta política no Estado, foi deliberado envolver as assessorias de relações internacionais das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná

(IEES) no levantamento de projetos de pesquisa em execução, aderentes às áreas prioritárias, com maior potencial de atratividade de reconhecimento, cooperação e financiamento internacional. O objetivo do texto é, utilizando a abordagem qualitativa dos relatos de experiência, apresentar a metodologia desenvolvida e os resultados do levantamento que aplicou critérios para a seleção final de iniciativas, de acordo com requisitos de aderência a áreas temáticas e transversais à sustentabilidade e internacionalização, envolvimento de programas de pós-graduação e relevância acadêmica internacional.

O oitavo capítulo “Implementação da metodologia do laboratório de mudança no escritório de cooperação internacional da UEM para a internacionalização abrangente, inclusiva e transcultural”, escrito por Marcio Pascoal Cassandre, Renato Leão Rego e Fernando Franzoi, objetiva narrar experiência decorrente da implementação de uma metodologia intervencionista, o Laboratório de Mudança (LM), combinada com outras abordagens participativas entre dezembro de 2019 e novembro de 2020. Desenvolvida na Finlândia a partir dos anos 1990, o LM baseia-se em um referencial teórico e metodológico oriundo da Teoria da Atividade Histórico-Cultural de origem russa, provenientes da Educação e da Psicologia (Virkkunen; Newnham, 2015). Inicialmente, objetivou-se construir a identidade do ECI por meio de nove oficinas. Posteriormente, vinte oficinas semanais, intercaladas com reuniões setoriais e temáticas contribuíram para a reestruturação do Escritório e o redesenho de seus setores, com fundamento na concepção de internacionalização abrangente, chegando a um novo modelo organizativo. Por fim, três oficinas follow-up contribuíram para o acompanhamento da testagem do novo modelo do Escritório.

Em “Estudantes da graduação apresentam trabalhos em segundo idioma na sessão internacional da UEMA”, Thales Passos de Andrade e Stefanie Zerba Monteiro relatam experiência desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), desde 2020, por meio da Superintendência de Relações Internacionais – SRI, no q e concerne a Sessão Internacional, dentro da programação do Café Internacional da UEMA. A Sessão Internacional foi criada com o objetivo geral de atender a Política Linguística do Plano de Internacionalização da UEMA. Os objetivos específicos se traduzem como algumas diretrizes do Plano, como: estimular o uso de línguas estrangeiras em sala de aula e em outros espaços acadêmicos e estimular a apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais em língua estrangeira. A Sessão se configura como ferramenta de apoio a execução do Plano de Relações Internacionais dentro da universidade, já que é um espaço para a prática de idiomas e de apresentações acadêmicas. Ainda, a Sessão também se coloca como instrumento de integração acadêmica, por estudantes localizados em 20 campi da universidade poderem participar. Além disso, a Sessão Internacional se estabelece como espaço de atividade acadêmica que ajuda a comunidade discente frente à experiência de participar de evento acadêmico-científico e apresentar seus resultados de pesquisa.

O décimo capítulo “Construção da política de internacionalização em uma universidade

pública estadual”, de autoria de Rosenery Loureiro Lourenço, Maria Eugênia Petenuci, Mônica de Fátima Berno e Vera Lúcia Lescano de Almeida, trata da construção de importantes documentos que balizaram a internacionalização do Ensino Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a partir da experiência sobre a institucionalização do processo de internacionalização na instituição. O texto discorre sobre a construção da política de internacionalização, do programa de mobilidade e do programa de apoio financeiro, os quais têm proporcionado uma inserção diferenciada da internacionalização no contexto dos cursos e programas da instituição. Assim sendo, o objetivo geral do artigo é discutir as práticas sociais na universidade em torno da internacionalização e alterações regimentais, bem como rotinas de gestão para sustentar a política e os programas de internacionalização na universidade.

O artigo apresenta os resultados dos dois primeiros anos de implementação da política e dos programas com os editais de apoio financeiro da UEMS que oportunizaram aos alunos de graduação e pós-graduação e aos servidores da instituição realizarem inserções de até 90 dias em instituições estrangeiras. Por fim, nas considerações finais há um destaque para o aprendizado da equipe e as transformações necessárias a serem implementadas na assessoria de relações internacionais para os próximos anos.

“Práticas de gestão para disseminar a cultura de internacionalização e de inovação: um relato de experiência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” escrito por Rosenery Loureiro Lourenço e Luciana Ferreira da Silva, busca refletir acerca do processo de sensibilização para a cultura de internacionalização e inovação da comunidade universitária em uma universidade pública estadual. Os resultados concretos que se pretendeu alcançar foram definidos pelas Líderes das Equipes de gestão (Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação e Chefe da Assessoria de Relações Internacionais) da Universidade e materializam os objetivos específicos do artigo: (i) promover diálogos que permitam o aumento do grau de envolvimento da graduação e pós-graduação em projetos de internacionalização e inovação; (ii) promover diálogos que permitam o aumento da participação da universidade em projetos com fomento externo voltados à internacionalização e inovação. O texto analisa questões relacionadas as universidades brasileiras e suas relações com o tripé ensino, pesquisa e extensão e inúmeras frentes de trabalho sobre internacionalização e inovação como duas frentes importantes nos últimos anos no contexto do Ensino Superior. De um lado, a inovação tecnológica tem sido considerada como essencial para o aumento da competitividade no cenário nacional e nesse contexto, claramente observa-se que um dos fatores capazes de impulsionar a capacidade de inovação das universidades é o fortalecimento de parcerias com empresas e indústrias.

O artigo “Relato de experiência: impressões dos discentes brasileiros e estrangeiros participantes do programa de intercâmbio acadêmico latino-americano virtual (Pila Virtual) sobre os cursos de português como língua

adicional e de espanhol”, escrito por Pedro Adrião da Silva Júnior, Zaíra Nakala da Silva Câmara, Keyla Maria Frota Lemos e Thais Mendonça da Costa apresenta relatos de experiência de estrangeiros de diversos países que participaram do curso de português e dos discentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern) que participaram do curso de espanhol. Procura-se, por meio desta pesquisa, apresentar as impressões e a avaliação que os participantes realizam sobre os cursos.

Por meio da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (Diri), a Uern tem realizado ações que buscam impulsionar a internacionalização na instituição. Com o advento da pandemia, a Diri buscou estratégias para a permanência das suas ações através da modalidade remota. Com a pandemia, surge o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano Virtual (Pila Virtual), que promove o intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação na modalidade virtual, com o objetivo de enriquecer sua formação acadêmica, profissional e integral, e permitir a concretização de uma visão internacional em sua formação universitária. Além disso, busca promover a internacionalização do ensino superior e fortalecer os laços de cooperação acadêmica entre países da América Latina. Em 2021, a Uern aderiu ao programa e, para facilitar a interação/compreensão entre alunos estrangeiros e os docentes brasileiros, alunos da Uern e docentes estrangeiros, a Diri organizou curso de português como língua adicional e espanhol como línguas estrangeiras, modalidade remota, para os participantes do Pila virtual. O curso de português como língua adicional é uma ação de extensão da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – Diri, cujo público-alvo são estrangeiros residentes no Brasil e alunos estrangeiros das universidades com as quais a Uern mantém convênio internacional.

O décimo terceiro capítulo intitula-se “Pesquisa (auto)biográfica em educação: histórias e memórias de uma rede de pesquisa”, de autoria de Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger, apresenta caminhos da cooperação científica que ampliaram os horizontes do intercâmbio interuniversitário no campo da pesquisa biográfica e (auto)biográfica em educação. Sistematizamos contribuições dos grupos de pesquisa na consolidação da rede no domínio das ciências humanas e sociais na América Latina e na Europa. Enfatizamos experiências de pesquisa, projetos editoriais e publicações conjuntas e o papel das associações científicas na consolidação de parcerias e da rede. Finalmente, apresentamos as principais redes científicas que reúnem pesquisadores dos dois continentes e trabalham para a internacionalização das ações, particularmente nos espaços francófono, lusófono e hispânico.

O artigo “Implementação e desenvolvimento de programa de intercâmbio virtual institucional”, apresenta reflexões e sistematizações realizadas por José Celso Freire Junior, Ana Cristina Biondo Salomão e Gustavo Primo, aborda a constituição e desenvolvimento de um dos primeiros programas institucionais de intercâmbio virtual implementados em instituições de Ensino Superior brasileira. Relata-se o papel dos stakeholders (escritório internacional, vice-reitores, coordenador e

professores envolvidos) para fomentar e apoiar as atividades de intercâmbio virtual, bem como exemplos de cursos implementados, a fim de discutir questões práticas associadas ao intercâmbio virtual e à temática da empregabilidade e das novas habilidades e competências demandadas pelo mercado do trabalho. Os processos e métodos que podem ser considerados para avaliar a aquisição de tais habilidades pelos estudantes participantes também são explorados.

O décimo quinto texto “O processo de internacionalização do Uni-FACEF: relato da experiência no IFBAE”, escrito por Melissa Franchini Cavalcanti Bandos e Alfredo José Machado Neto, destaca a importância do processo de internacionalização universitária e apresenta o relato da experiência de uma IES municipal, situada na cidade de Franca, estado de São Paulo, o Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), e o início de sua internacionalização, por meio de sua participação na rede Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas (IFBAE). Apresenta relato a partir de uma pesquisa descritiva qualitativa, baseada em dados secundários oriundos de artigos científicos e documentos e, posteriormente, em dados primários, coletados de um questionário respondido pelo reitor da IES municipal. O IFBAE é uma rede de cooperação criada em 2001, com o foco de estruturar uma rede acadêmico-científica internacional entre IES situadas na França e no Brasil, apoiando o sistema de mobilidade das instituições parceiras, amparando projetos conjuntos de pesquisa, disseminando o conhecimento por meio de um colóquio bianual entre as IES parceiras, criação de duplo diploma, entre outros.

O Uni-FACEF entra formalmente no IFBAE em 2003, contudo ao ser apresentada ao grupo e mostrar seu interesse em ser parceiro, fez com que, ainda em 2001, desse um importante passo no processo de internacionalização ao assinar seu primeiro Acordo de Cooperação Internacional com a ESA – École Supérieure des Affaires, da Université Pierre-Mendès-France, localizada na cidade de Grenoble, no sul da França. Este é um importante marco na história do Uni-FACEF rumo a sua expansão, crescimento e desenvolvimento.

O décimo sexto capítulo “Relato de experiência sobre o PFI UNIOESTE: uma política linguística glocal sob quatro prismas”, escrito por Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato, Luísa Baena Canezím de Melo, Aline Stenzel e Yago Marconcine Trindade, relatam experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e de sua participação no Programa Paraná Fala Inglês (PFI). O texto discute questões relacionadas a expansão do ensino superior e o processo de internacionalização tem exigido que alunos/as e professores/as se apropriem, produzam e difundam conhecimento em inglês ou, em outras palavras, publiquem e apresentem seus trabalhos nesta língua estrangeira. Tendo essa demanda em vista, o Programa Paraná Fala Inglês (doravante PFI) surgiu em 2014 propondo-se aprimorar a qualificação do Ensino Superior no estado do Paraná. O texto articula um relato de experiência partindo do ponto de vista de quatro membros do projeto, cada qual debruçando-se sobre as incumbências de sua função.

No artigo “O Programa Pila Virtual e a ascensão de uma demanda reprimida: a internacionalização em casa”, Rafael Mattiello, Larissa Terra Langer e Naiani Borges

Toledo apresentam reflexões sobre experiências e percepções dos estudantes e da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARI) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) acerca da primeira participação massiva no processo de Internacionalização em Casa. O Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (PILA), que entrou em funcionamento no ano de 2018, ocorreu na modalidade virtual pela primeira vez em 2021 e a Unioeste esteve entre as quatro universidades brasileiras convidadas a participar da versão piloto do PILA Virtual. O programa PILA é uma iniciativa do Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) da Argentina, da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES) do México e da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) da Colômbia, e tem por objetivo o intercâmbio das comunidades acadêmicas, de forma a promover a internacionalização do ensino e facilitar as trocas culturais e de conhecimentos.

Em decorrência do cenário abordado ser o Latino-americano, o presente relato de experiência incorpora em seu arcabouço teórico, aspectos do Pós-colonialismo e da Teoria Crítica das Relações Internacionais, objetivando compreender as vantagens e desafios tecnológicos e socioculturais da internacionalização em casa. Entende-se, portanto, que a internacionalização em casa é muito mais abrangente do que as formas tradicionais de internacionalização: a mobilidade e o intercâmbio, sendo, portanto, um meio de conexão e aprendizado acadêmico, cultural e social. Apesar dos desafios encontrados, a participação na edição virtual do Programa PILA foi benéfica para a comunidade acadêmica da Unioeste.

No décimo oitavo capítulo “Sensibilização para internacionalização por meio de missão acadêmica” Aline Bento Ambrósio, Avelar João Batista Pamplona, Maria do Carmo Romeiro e Edson Keyso de Miranda Kubo, narra a experiência na missão acadêmica brasileira que envolveu acadêmicos dos cursos *Stricto Sensu* em Administração, Educação, Comunicação e Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para Bogotá, na Colômbia. Missão acadêmica pode ser entendida como oportunidade, pois o acesso a espaços internacionais permite a formação de redes de ensino e de pesquisa, com a aproximação entre docentes, e fomenta a qualidade acadêmica, a pesquisa e o currículo das IES. O capítulo resulta do levantamento e interpretação de dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas com os membros da referida missão e de documentos. Os resultados esperados por parte da USCS eram integração e posterior cooperação para com as IES visitadas. Considerando a integração, a missão acadêmica possibilitou a integração horizontal entre os professores e as IES envolvidas. As apresentações, por parte da IES visitada, traziam luz às possibilidades de internacionalização, bem como conhecimento sobre estruturas de programas de *Stricto Sensu* diversas às da USCS e que a partir da cooperação poderiam ser assimiladas.

O penúltimo capítulo intitula-se “O papel do laboratório de línguas no processo de internacionalização das IE”, escrito por Marluce Fagotti de Paiva e Viviani

Aparecida Bagio Furtoso, volta-se para sistematização de ações de internacionalização e programas que promovam política linguística nas Instituições de Ensino Superior (IES), analisando especificamente a implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) durante os vinte meses de atuação, caracterizando-se como estudo de caso. O capítulo objetiva destacar aspectos concernentes a implementação e a gestão do programa IsF na UEL com vistas a identificar as etapas necessárias para a implementação e a gestão de programas que promovam política linguística para a internacionalização do Ensino Superior nas IES brasileiras. Conduzida como estudo de caso (GIL, 2008), de caráter qualitativo e de pesquisa documental, esta investigação foi guiada por dois objetivos secundários: 1) analisar a implementação do programa IsF em uma universidade brasileira à luz dos documentos oficiais da IES e do programa IsF; e 2) discutir e analisar as etapas de implementação do IsF de forma a auxiliar futuros gestores de programas no suporte à internacionalização do Ensino superior nas IES brasileiras.

O vigésimo artigo, O Laboratório de Internacionalização na Universidade Estadual de Maringá (UEM-INTLAB): um processo participativo para internacionalização abrangente do Ensino Superior, de autoria de Sandra Mara de Alencar Schiavi, Luiz Fernando Cotica, Fernando Franzoi da Silva e Julyerme Matheus Tonin, relata experiência através de convite da CAPES e da Comissão Fulbright Brasil para participação da UEM do Programa Laboratório de Internacionalização do Conselho Americano de Educação (ACE-IntLab), voltado a impulsionar esse processo de internacionalização por meio da tutoria para elaboração de um plano estratégico de internacionalização abrangente. As ações foram construídas a partir de quatro eixos (pesquisa e pós-graduação, mobilidade, engajamento comunitário, e internacionalização em casa) e três eixos transversais (idiomas e capacitação, comunicação e tecnologias de informação, e “regras do jogo”).

Desejamos que as reflexões apresentadas no livro e questões sobre gestão da internacionalização, ações de mobilidade e intercâmbios, assim como acordos e convênios, além de especificidades dos modos de gestão dos escritórios de relações internacionais possam alargar diálogos e boas práticas de internacionalização. Da mesma forma, os relatos sobre redes de pesquisas e diferentes projetos de intercâmbio virtual (IV) na vertente da Internacionalização em Casa (IeC) ganham força e centralidade no livro, na medida em que narram diversas experiências, projetos e programas de internacionalização. O último eixo do livro voltou-se para projetos de internacionalização, contribuindo para ampliarmos ações nos domínios de gestão e organização dos escritórios, no ensino de línguas estrangeiras, na realização de ações de formação e sistematização de resultados de pesquisas sobre internacionalização, além de práticas inovadoras. Que o livro possa contribuir com as políticas e práticas de internacionalização.

Boa leitura!

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.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in Europe and its assessment**. Brussels: European Parliament, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MARINGE, F.; FOSKETT, N. **Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do ensino superior: enfoque em redes universitárias. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 795-808, 2011.

RIBEIRO, L. M.; LIMA, L. R. O Programa Ciência sem Fronteiras e a Internacionalização do Ensino Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 640-659, 2015.

Eliane Segati Rios

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO BASEADO NA GESTÃO ESTRATÉGICA INSTITUCIONAL: BOAS PRÁTICAS E RESULTADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Eneida Soanne Matos Campos de Oliveira⁴

Rita Castro⁵

Francisneide de Jesus Albano Bispo⁶

Rafaela de Oliveira Silva⁷

Introdução

A gestão do desenvolvimento da internacionalização do ensino superior das IES brasileiras tem constituído um dos principais desafios para gestores e, por conseguinte, vem sendo objeto de trabalhos da literatura (Castro; 2015; Miura, 2006; Lima & Contel, 2009).

Nesta perspectiva, este capítulo é dedicado à análise do desenvolvimento de internacionalização da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, referente ao período de 2007 a 2022, entendendo-a como um processo de ciclos que compreende uma mudança das estruturas e da cultura organizacional por processos, como defendido pela literatura especializada.

Para tanto, optou-se pela condução de uma análise qualitativa destes ciclos, através da realização de uma pesquisa historiográfica e de análise documental, conduzidas pelas autoras, responsáveis pelo desenvolvimento das ações de internacionalização da UEFS.

Com vistas a fundamentar esta análise e os resultados advindos desta pesquisa, inicialmente foi realizada uma contextualização teórica do tema, por meio da apresentação das principais contribuições da literatura acerca do desenvolvimento da internacionalização em nível institucional. Em seguida, de forma descritiva, fez-se a abordagem e a discussão destes ciclos, seus resultados e impactos para a sociedade.

Gestão estratégica do desenvolvimento da internacionalização: as asserções da literatura

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm investido cada vez mais na formação da qualidade de seus serviços para o desenvolvimento das sociedades

⁴ Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil).

⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil) e Universidade de Aveiro (Portugal).

⁶ Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil).

⁷ Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil) e Universidade de Aveiro (Portugal).

e, neste sentido, as ações de internacionalização vêm ganhando cada vez mais espaço e relevância.

Inerente a esta perspectiva, encontra-se o delineamento institucional do desenvolvimento destas ações, o qual tem sido pauta de pesquisadores, decisores políticos, governos e gestores nas últimas três décadas, desafiando-os, principalmente à medida que estas ações se tornam mais complexas e abrangentes, exigindo mais esforços institucionais para a sua implementação e execução na/pela comunidade acadêmica.

Este delineamento diz respeito ao enquadramento destas ações, especificamente, às motivações institucionais, às estratégias a serem utilizadas mais condizentes ao contexto e à atuação da instituição, aos benefícios advindos pretendidos pela mesma, assim como às diretrizes ou regulamentações internas para dar suporte a este desenvolvimento. Estes aspectos são considerados pela literatura especializada como os elementos-chave conceituais e teóricos da internacionalização.

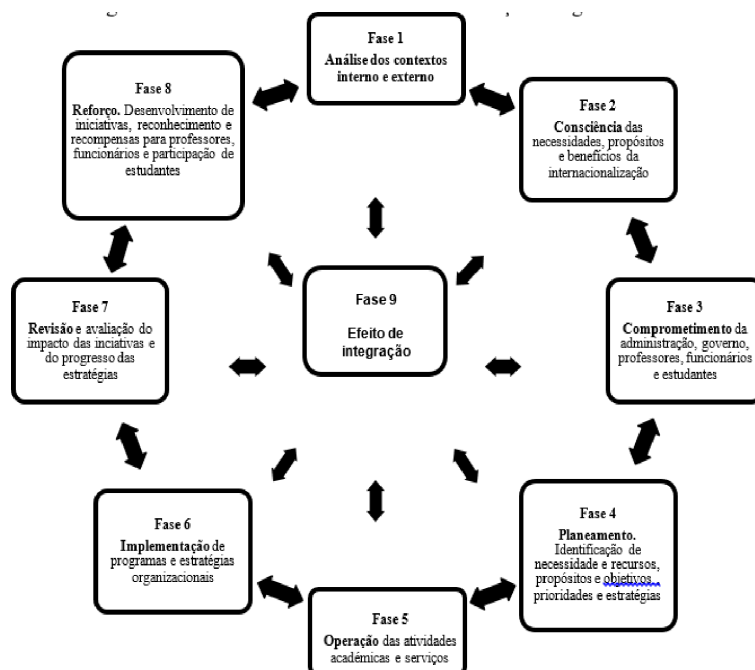
Tem-se observado uma evolução deste delineamento e do enquadramento conceitual da internacionalização que acompanha a própria evolução do seu desenvolvimento e entendimento em nível institucional e nacional. Inicialmente, as primeiras tentativas deste enquadramento (Rudzi, 1991) demonstram que a internacionalização era então entendida numa perspectiva política ou conjunto de atividades marginais nas instituições de ensino superior. No entanto, à medida que a internacionalização se tornava mais complexa e mais abrangente para as instituições, a literatura buscava um entendimento mais amplo.

Com efeito, esta complexidade e amplitude estão contempladas na definição de internacionalização defendida por Knight (1994; 2004; 2008), a qual, de forma pioneira, introduz a visão processual organizacional, visto que o termo processo é apresentado como um grupo de atividades realizadas numa sequência lógica, com o objetivo de produzir um bem ou um serviço que tem valor para um grupo específico de clientes, neste caso a produção de conhecimento a enquadra como um elemento transversal às atividades das IES.

Processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e serviços do ensino superior nos níveis institucional e nacional (Knight, 2008, p. 21).

Para além destes aspectos, para o entendimento operacional deste processo, faz-se necessária a percepção deste desenvolvimento a partir de uma ótica de evolução desta integração em todas as instâncias e setores. Nesse contexto, alguns autores têm defendido a visualização deste processo de etapas, fases ou estágios. É nesta perspectiva que Knight complementa a sua definição propondo o modelo de ciclos da internacionalização (*Figura 1*), a partir da inserção entre os elementos-chave da internacionalização e aspectos da cultura organizacional, tendo em conta o efeito positivo ou negativo na eficácia deste processo.

Figura 1: Modelo de ciclos da internacionalização Knight



Fonte: Adaptado de Knight (1994)

Inerente às perspectivas processual e cíclica, a execução das atividades de internacionalização pressupõe uma mudança organizacional e a necessidade de uma visão institucional estratégica como apresentado por Söderqvist (2002) em sua definição e em seu modelo de estágios da internacionalização.

Internacionalização é um processo de mudança conduzido para a inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspetos holísticos e de gestão das Instituições em ordem para melhorar a qualidade do ensino e pesquisa e para o alcance das competências desejadas (Söderqvist, 2001, p. 165).

Quadro 1: Modelo de Söderqvist

Estágios	Perspectivas ou Atividades
Estágio Internacionalização como uma atividade marginal	Visão da internacionalização como um fenômeno de status e diverso; Participação de alguns membros da organização em eventos internacionais; Estudo de línguas estrangeiras.
Primeiro Estágio Mobilidade estudantil	Consciência da necessidade da internacionalização; Compromisso de planejamento e implementação de diferentes programas de intensificação da mobilidade estudantil; Criação de um escritório ou departamento para gestão das rotinas da mobilidade estudantil; Internacionalização percebida como uma finalidade; European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS usado como uma importante ferramenta para o reconhecimento de estudos estrangeiros.

Segundo Estágio Internacionalização do Currículo e da Pesquisa	Consciência dos professores sobre a internacionalização do currículo e da pesquisa; Organização da mobilidade de professores; Internacionalização como um meio de melhoria da qualidade da educação; Diferentes modos para internacionalização do currículo; Encontro com coordenadores internacionais para lidar com a internacionalização do currículo.
Terceiro Estágio Institucionalização da internacionalização	Internacionalização assumida como uma estratégia e uma estrutura; Redes, associações e estratégia de alianças; Ênfase na qualidade da internacionalização; Multiculturalismo; Encontros sobre a gestão da internacionalização.
Quarto Estágio Comercialização dos resultados da internacionalização	Exportação dos serviços educacionais; Criação de franchising dos serviços educacionais; Criação de alianças estratégicas; Criação de órgãos para promover essa comercialização.

Fonte: Adaptado de Söderqvist (2002).

A partir deste enquadramento, percebe-se a importância da visão institucional estratégica, principalmente por parte dos responsáveis diretos das IES pela execução das atividades de internacionalização, como também dos membros dos órgãos do governo com poder decisório neste processo.

Destacamos também o engajamento de todos os segmentos da comunidade acadêmica, uma vez que todos os atores institucionais diretos e indiretos, em outras palavras stakeholders, constituem o elemento norteador/impulsionador das motivações, das políticas e dos programas e estratégias em nível institucional e nacional, e conseqüentemente dos benefícios obtidos com a internacionalização (De Wit, 2002; Knight & De Wit, 1995; Knight, 2008).

Sobre isso, De Wit (2002) observa que cada um dos stakeholders tem uma grande variedade de motivações, hierarquizadas conforme as suas prioridades, sendo que, este nível de importância/prioridade pode divergir em função do contexto, em função dos stakeholders, ou mudar ao longo do tempo, determinando assim um processo de mudança único e atinente às peculiaridades institucionais.

De acordo com De Wit (2002) e Knight (2004, 2008) as motivações são um conjunto de vertentes imperativas e mutuamente relacionadas que direcionam o delineamento da internacionalização, determinam o “porquê”, o norteamento das políticas, estratégias e benefícios com a internacionalização nos níveis institucional e nacional, tendo em conta as expectativas dos diversos stakeholders educacionais e as diferenças entre os sistemas educacionais e, por conseguinte, contextos.

O quadro a seguir lista as principais motivações, benefícios e estratégias destacados na literatura.

Quadro 2: Motivações, benefícios e estratégias de internacionalização

Motivações/Benefícios	Estratégias
Perfil e reputação internacional	Internacionalização do currículo
Inovação curricular/ Internacionalização do currículo	Internacionalização da pesquisa
Inovação do ensino e da investigação	Acordos e redes internacionais
Diversificação dos programas educacionais	Mobilidades: estudantil, de pesquisadores, docente e de funcionários
Melhoria da qualidade acadêmica	Recrutamento de estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação)
Promoção do entendimento cultural global	Cursos de língua estrangeira
Formação global do aluno	Disciplinas de língua estrangeira como parte do currículo
Resposta às políticas públicas do governo	Atividades extracurriculares
Aumento de receitas	Recrutamento de professores e/ou investigadores estrangeiros
Maior capacidade de atrair alunos	Oferta de cursos vocacionados exclusivamente para o contexto internacional.
Maior capacidade para atrair docentes	Oferta de programas de duplo grau em parceria com instituições estrangeiras
Melhoria na gestão institucional	Visitas de acadêmicos internacionais

Fonte: Egron-Polak, Hudson e Gacel-Avila (2010) e Egron-Polak e Hudson (2014).

Importa salientar que no contexto brasileiro tem predominado principalmente o delineamento das motivações e estratégias de natureza acadêmica, concretizadas, principalmente, através da cooperação internacional nos âmbitos institucional e nacional, está sob uma perspectiva política, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento científico e educacional do país (Castro, 2015, Lima, Contel, 2009).

Boas práticas da gestão estratégica do desenvolvimento da internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

A UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana – é uma Instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia, criada em 1970 e autorizada a funcionar em 1976 com o propósito de interiorizar a educação superior, e transformar a realidade social de Feira de Santana e região, através do ensino, da pesquisa e da extensão orientados para o desenvolvimento socioeconômico.

Localiza-se em um ponto significativamente estratégico de convergência migratória e importante entroncamento rodoviário, constituindo-se em região prioritária de atuação, o semiárido, onde desenvolve projetos e programas

acadêmicos, culturais e sociais, como definido em sua missão e em suas finalidades descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do Semiárido (PDI 2017-2022, p. 17).

Neste panorama, a UEFS vem mantendo ao longo destas quatro décadas um papel de organização dinamizadora do crescimento da região e, para tanto, oferece 31 (trinta e um) cursos de graduação, dos quais 14 (quatorze) na modalidade licenciatura e 17 (dezessete) na modalidade Bacharelado, divididos em 09 (nove) departamentos: Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Física, Letras e Artes, Saúde e Tecnologia.

Atualmente, o ingresso nestes cursos é feito através de cinco formas a saber: o SiSU (Sistema de Seleção Unificada), reintegração, reingresso, transferência e portador de diploma. Dentre o número de vagas ofertadas em cada curso, 50% (cinquenta por cento) são reservadas, pelo sistema de cotas, a candidatos oriundos da escola pública, sendo 80% (oitenta por cento) destas destinadas para candidatos que se declararem negros e 20% (vinte por cento) para não negros. Além disso, do mesmo modo, cada curso contempla mais 05 (cinco) vagas para cada uma destas cotas: 01 (uma) para povos indígenas aldeados; 01 (uma) para quilombolas; 01 (uma) para ciganos; 01 (uma) para candidatos com deficiência e 01 (uma) para candidatos transexuais, travestis ou transgêneros.

No âmbito da pós-graduação, possui uma oferta de 19 (dezenove) Programas de pós-graduação stricto sensu, 09 (nove) Programas de pós-graduação lato sensu e mais 04 (quatro) cursos em rede nacionais e 02 (dois) cursos interinstitucionais, com a missão de produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade de vida. No tocante a extensão, a UEFS desenvolve um programa que contempla atualmente mais de 40 (quarenta) programas, com mais de 120 (cento e vinte) projetos e um vasto portfólio de cursos, com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade da UEFS para um “fazer universitário” que promova a reflexão sobre a necessidade de conciliar as suas ações acadêmicas às demandas da sociedade e contribuir para a construção de uma instituição que forme indivíduos capazes de questionar a sua própria realidade e, por meio de uma postura crítica, colaborem para a construção de uma sociedade mais humana.

Deste modo, verifica-se a relevância e o papel da internacionalização para a melhoria contínua da qualidade e da excelência do ensino, da pesquisa e da extensão com vistas ao cumprimento da missão e das finalidades da UEFS, destacada também na visão institucional e na participação da internacionalização como um dos objetivos e suas respectivas diretrizes institucionais.

Produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem

e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade de vida, com ênfase na região do semiárido (PDI 2017-2022, p. 17).

Contribuir para a formação da comunidade acadêmica, proporcionando novas vivências e oportunidades;

Estimular e apoiar políticas de Mobilidade Acadêmica de docentes e discentes entre universidades brasileiras, bem como, políticas de Internacionalização;

Adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, e aos novos papéis e contextos globais da sociedade do conhecimento;

Ampliar os programas de mobilidade estudantil;

Ampliar os programas para recepção de alunos e docentes estrangeiros;

Promover uma maior internacionalização da pesquisa e de pós-graduação;

Buscar recursos das mais diversas agências de fomento nacionais e internacionais com vistas ao fortalecimento das unidades acadêmicas e administrativas;

Oportunizar a promoção da troca de experiências entre estudantes, professores, pesquisadores e gestores com os correlatos de instituições estrangeiras;

Intensificar a interação da Universidade com as diversas áreas de governo, com instituições de ensino superior e com a iniciativa privada, com o objetivo de fomentar iniciativas de internacionalização;

Apoiar a interlocução e a articulação com as agências nacionais e internacionais de financiamento ao desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio acadêmico e científico internacional;

Incentivar a participação dos membros da comunidade universitária em diferentes tipos de atividade acadêmico-científica internacional; Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS;

Promover e divulgar as atividades da UEFS no exterior;

Buscar articulação com outras instituições nacionais com vistas a melhoria da qualidade acadêmica;

Fortalecer a posição da UEFS como Universidade de referência regional nas articulações internacionais (PDI 2017-2022, p. 23-24).

Tendo em consideração estes aspectos, o desenvolvimento da internacionalização da UEFS vem sendo delineado ao longo de mais de 20 (vinte) anos, alicerçado em bases da gestão estratégica institucional inerente à cultura organizacional da UEFS e percebida como um processo cíclico e de fases.

A primeira destas fases tem como marco o ano de 2007, quando a Assessoria Especial de Relações Institucionais – AERI – foi criada em substituição à Assessoria Especial de Intercâmbio (AESPI), com vistas a ampliar o leque das ações relacionadas à internacionalização, e fortalecer a cooperação interinstitucional, como forma de garantir a sua inserção internacional

institucionalizada. Esta e as sucessivas fases da internacionalização da UEFS apresentadas pelas autoras encontram-se identificadas no *Quadro 3*.

Quadro 3: Fases e motes da gestão da internacionalização da UEFS

Fases e períodos de internacionalização da UEFS	Mote da gestão da internacionalização da UEFS
Primeira fase: de 2007 a 2012	Estruturação da assessoria e fomento da cultura internacional no campus
Segunda fase: de 2013 a 2019	Reestruturação e consolidação da assessoria e fortalecimento da cultura internacional no campus e no entorno
Terceira fase: de 2019 até os dias atuais	Consolidação e integração com o suporte da pesquisa e da extensão.

Fonte: Autoria própria.

Neste primeiro momento, foram criadas as condições e o alicerce inicial para a ampliação e o fortalecimento, tendo em conta os macro objetivos e a gestão estratégica institucional e as principais motivações e ações necessárias e possíveis de implementação, elencadas no Quadro 3.

Quadro 4: Motivações, ações e estratégias da primeira fase da internacionalização da UEFS (2007- 2012)

Principais motivações	Principais ações e estratégias
Desenvolvimento da Mobilidade Internacional	<ol style="list-style-type: none">1. Estruturação da equipe em coordenações;2. Capacitação da equipe: Participações em eventos internacionais (Reuniões FAUBAI e CAEI - Congresso das Américas sobre educação internacional);3. Estabelecimento do enquadramento legal de suporte e das rotinas da assessoria: Resolução do Programa de Mobilidade internacional;4. Inserção da internacionalização no PDI 2011-2016 na visão institucional;5. Criação da Comissão Interna de Cooperação Internacional (CCINT);6. Assunção da coordenação da Regional FAUBAI Nordeste por dois períodos;7. Realização de Missões internacionais para a aumento dos acordos de cooperação e participação em redes e projetos internacionais: Portugal, França, Canadá, Chile, Argentina e Uruguai;8. Filiação a Programas internacionais, Associações nacionais e internacionais;9. Participação da UEFS no Programa Ibero Americano Santander de mobilidade internacional;10. Estratégias de internacionalização em casa: Promoção de eventos internos (Café Palestras periódicos; Workshop de internacionalização universitária promovidos anualmente).
Aumento dos acordos de cooperação internacional	
Disseminação da cultura internacional na comunidade acadêmica da UEFS	

Fonte: Autoria própria.

Acompanhando as perspectivas nacional e internacional, bem como as expectativas institucionais, o desenvolvimento da mobilidade internacional foi o principal mote desta primeira fase.

Em 2010 e 2011, assinalam-se grandes marcos que juntos constituíram e dinamizaram o desenvolvimento e o crescimento da mobilidade internacional da UEFS:

(a) As publicações de editais próprios frequentes de mobilidade e a reestruturação do programa institucional de mobilidade nacional e internacional da UEFS, regulamentado por meio de Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE);

(b) O envio de estudantes de mobilidade, através do Programa Ciências sem Fronteiras;

(c) A obtenção de recursos financeiros para a estruturação da assessoria, através de editais da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), alinhados com a estratégia de internacionalização do Estado da Bahia.

De forma a contribuir e dar suporte neste sentido, buscou-se neste período a ampliação da abrangência geográfica dos acordos de cooperação internacional com Instituições de Ensino Superior estrangeiras de outros países para além de Portugal, através da participação em missões e em eventos internacionais, e a disseminação da cultura organizacional por meio da promoção de eventos no campus da UEFS.

É importante destacar que para a estruturação da assessoria e, por conseguinte, a dinamização destas atividades, fez-se necessária uma considerável mudança da estrutura e da cultura organizacional da UEFS e, nessa perspectiva, foram determinantes as expectativas e o empenho das equipes da assessoria (atores diretos), dos gestores da UEFS e dos setores interface destas atividades fins da AERI (colegiados de cursos, departamentos, programas de pós-graduação).

Quadro 5: Motivações, ações e estratégias da segunda fase da internacionalização da UEFS (2013- 2019)

Principais motivações	Principais ações e estratégias
Ampliação das estratégias de internacionalização e da atuação da UEFS no cenário internacional Fortalecimento da	<ol style="list-style-type: none">1. Reestruturação da equipe através da criação de novas coordenações: Coordenação da mobilidade Incoming, Criação da coordenação de Convênios, Coordenação de Divulgação, eventos e tradução.2. Reforço da capacitação da equipe em eventos no Brasil e no exterior; (Conferência de Internacionalização da Associação Europeia de educação internacional EAIE 2014 e 2016);3. Inclusão da obrigatoriedade dos projetos de pesquisa e extensão para os egressos da mobilidade internacional;4. Aumento das resoluções de suporte e das rotinas da assessoria;5. Construção e estabelecimento do Plano de Internacionalização da UEFS;6. Participação da UEFS em Projeto Europeu de programa

cultura internacional na comunidade acadêmica da UEFS	de mobilidade (IBRASIL Programme); 7. Participação da AERI na Câmara de internacionalização da ABRUEM; 8. Direcionamento das Missões internacionais para países onde a UEFS não possuía acordos de cooperação: Estados Unidos, Inglaterra, Grécia e Itália; 9. Aumento da adesão em programas e redes com associações nacionais e internacionais e do governo (GCUB e PEC-G); 10. Adição de novas estratégias de internacionalização em casa e de disseminação cultura internacional: AERI Visita, Programa Summer Class, AERI Buddy, Chat Weel, Seminários culturais, recebimento de missões de delegações internacionais; 11. Participação da AERI nas recepções de calouros dos cursos de graduação.
---	--

Fonte: Autoria própria.

Com a mobilidade outgoing já consolidada através de editais frequentes e resoluções que regulamentaram a saída de estudantes da graduação, percebeu-se a necessidade de ampliar as ações de internacionalização para:

- a) internacionalizar em casa;
- b) projetar a UEFS no cenário global e
- c) divulgar as ações da AERI para a comunidade acadêmica.

Nesta etapa foi criada a Coordenação de Mobilidade Incoming, cujo objetivo inicial foi atrair estudantes estrangeiros para a UEFS. Para alcançar este objetivo, a filiação ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) foi fundamental, uma vez que proporcionou à UEFS o recebimento de estudantes estrangeiros oriundos de diversos países da África e da América Latina, gerando impactos positivos na internacionalização dos programas de pós-graduação que receberam estes alunos. Como exemplo desses impactos, podemos citar a reserva de bolsas para estudantes estrangeiros, criação de resolução para regulamentar a entrada e permanência destes estudantes, publicações/apresentações de trabalhos e artigos em coautoria de pesquisadores da UEFS e estrangeiros, e assinatura de acordos de cooperação entre a UEFS e as IES de origem dos estudantes internacionais.

Para além do recebimento de alunos oriundos de outros países, a coordenação de Mobilidade Incoming expandiu as suas ações para oportunizar a internacionalização em casa através de projetos como o Chat Wheel (roda de conversação entre alunos estrangeiros e nativos no idioma do aluno estrangeiro), o seminário cultural (o aluno do exterior apresenta seu país de origem em sua língua de origem), o AERI Buddy (programa de recebimento do estudante estrangeiro por estudante brasileiro) e o Summer Class (programa que recebe estudantes internacionais para desenvolver atividades de pesquisa e/ou extensão na UEFS durante um período curto).

A implantação de algumas destas ações nem sempre foi fácil e, para combater a resistência encontrada em determinados setores da instituição, fez-

se necessário criar uma estratégia de convencimento, a saber, o AERI Visita, que consiste na visita de gestores da AERI aos colegiados dos Programas de Pós-Graduação e, futuramente, aos colegiados de cursos de graduação.

Esta estratégia provou frutífera, pois pudemos identificar entraves à internacionalização através do diálogo com coordenadores de cursos e, com isso, planejar ações que pudessem facilitar não só o recebimento de estudantes estrangeiros no campus, mas também as reais necessidades desses programas na implementação de ações relacionadas à internacionalização.

Nesta fase, também buscamos a inserção da AERI nas recepções de calouros dos cursos de graduação. Esta inserção proporcionou uma divulgação mais ampla dos editais de mobilidade estudantil aos seus interessados, despertando nos alunos o interesse pela mobilidade desde o primeiro, e proporcionando a eles informações para que eles possam se preparar de forma mais proveitosa para o intercâmbio.

Já a terceira fase da internacionalização da UEFS (ver *Quadro 5*), vem sendo marcada por diversas ações que têm por objetivo inserir a internacionalização em todos os pilares estratégicos (ensino, pesquisa e extensão) de forma mais assertiva e aberta.

São marcos desta fase a adesão ao Programa PEC-G, do Ministério das Relações Exteriores/Ministério da Educação; a participação da AERI em eventos de grande porte da universidade (Feira de Graduação, Semana de Iniciação Científica), e a participação em comitês de abrangência estadual, a exemplo da Rede Universitária de Pesquisa e Estudos Migratórios – RUPEM. Este último, apesar de desafiador, é um reconhecimento do trabalho da AERI na recepção de estrangeiros em situação de vulnerabilidade, a exemplo dos refugiados venezuelanos. Para além disso, outro marco importante é a participação da AERI do Grupo de Pesquisa ELCE – Educação para as Línguas e Culturas Estrangeiras, vinculado ao Departamento de Letras e Artes.

A AERI também buscou se adaptar a um novo cenário provocado pela pandemia de Covid-19, mas que agora se torna uma possibilidade nova de internacionalização: a mobilidade virtual. O intercâmbio de conhecimento de forma virtual foi possível através da adesão a editais de mobilidade virtual em nível local e internacional, com boa adesão da comunidade acadêmica.

Quadro 6: Motivações, ações e estratégias da terceira fase da internacionalização da UEFS (2019 até os dias atuais)

Principais motivações	Principais ações e estratégias
Integração da gestão da internacionalização com a pesquisa e a extensão	<ol style="list-style-type: none">1. Criação da coordenação de pesquisa;2. Adesão às chamadas dos diversos programas GCUB: PROAFRI, BRAMEX, BRACOL, PAEC-OEA e GCUB-MOB;3. Adesão ao Programa INILAT Mob+, vinculado à FAUBAI;4. Reforço da capacitação da equipe em eventos no Brasil e no exterior;5. Assunção da coordenação da Regional do FAUBAI

<p>Consolidação das estratégias de internacionalização e da atuação da UEFS no cenário internacional</p> <p>Fortalecimento da cultura internacional na comunidade acadêmica da UEFS</p>	<p>Nordeste pela terceira vez e reconduzida pela quarta com a participação no conselho consultivo da FAUBAI;</p> <p>6. Ampliação das resoluções de suporte e das rotinas da assessoria, com as seguintes resoluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade nacional; - Estudante internacional; - Auxílio instalação; - Institucionalização do Programa PEC-G. <p>7. Participação nas Missões da ABRUEM e do GCUB: Chile e México;</p> <p>8. Adição de novas estratégias de internacionalização em casa e disseminação;</p> <p>9. Participação da AERI em eventos de outras interfaces da UEFS;</p> <p>10. Participação da AERI no comitê de implantação de disciplinas em outros idiomas na pós-graduação;</p> <p>11. Promoção de lives com egressos de mobilidade internacional, disseminando o impacto social da internacionalização;</p> <p>12. Participação da AERI no Grupo de Pesquisa Educação Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE/DLA); Implantação do Sistema de Mobilidade;</p> <p>Desenvolvimento de um projeto de extensão sobre programa de acolhimento de estudantes de mobilidade em parceria com o grupo de pesquisa ELCE.</p>
---	---

Fonte: Autoria própria.

Figura 2: Demonstrativo sobre a Internacionalização Orgânica da UEFS



Fonte: Autoria própria.

A execução de todas essas estratégias, pelos motivos já expostos, a partir de um entendimento operacional do processo cíclico de internacionalização

UEFS, gerou resultados significativos em âmbito acadêmico e administrativo, dos quais ressaltamos a internacionalização orgânica (*Figura 2*), propostas e efetivadas pelos stakeholders, provocados pela cultura de internacionalização fomentada pela AERI ao longo desse período.

Considerações Finais

Este capítulo teve por objetivo apresentar as principais ações e estratégias de internacionalização estabelecidas ao longo desses mais de vinte anos de desenvolvimento da internacionalização da UEFS e, ao mesmo tempo, os principais resultados obtidos e contribuições para melhoria da qualidade acadêmica desta Universidade.

Para tanto, foi apresentada e analisada a trajetória de 15 (quinze) anos da internacionalização desta instituição, por meio do entendimento como um processo de fases nas quais foram destacadas as principais motivações, estratégias, rotinas administrativas, envolvendo recursos (financeiros e humanos) e processos que ampliaram as oportunidades que culminaram na sua consolidação, tornando a UEFS referência na internacionalização no contexto de universidade estadual nordestina, bem como na melhoria da qualidade acadêmica e da excelência dos serviços prestados por esta instituição. Cumpre destacar que embora estes resultados sustentam uma performance de sucesso, o processo de internacionalização da UEFS é recente comparado a outras IES brasileiras de maior porte (ou mais antigas), e ainda em constante construção.

Espera-se que estes resultados possam contribuir para a disseminação de boas práticas e para a ampliação da discussão desta temática, uma vez que é a primeira vez que esta configuração de análise por fases, tendo como fio condutor a mudança organizacional e a internacionalização como processo de ciclos propostas por Knight (2004) e por Söderqvist (2002), é proposta na literatura brasileira.

Para além destes aspectos, aspira-se que estas contribuições provoquem o pensar na internacionalização em nível institucional de forma integrada, pelo qual a mudança da cultura organizacional ocorra de forma orgânica nos espaços acadêmicos e administrativos, e a importância de todos os stakeholders (diretos e indiretos) para esta consecução seja reconhecida e relevada.

Referências

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, 2014.

CASTRO, Rita de Cassia Silva. **A importância e a influência dos Stakeholders para a internacionalização do ensino superior**: contribuições para a formação do contabilista. 2015. Tese Doutorado – Universidade de Aveiro, Portugal, 2015.

DE WIT, J. **Internationalization of higher education in the United States and Europe**. Westport, CT: Greenwood, 2002.

EGRON-POLAK, E., & HUDSON, R. **Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values: IAU 4th Global Survey: International Association of Universities**, 2014.

EGRON-POLAK, E., & HUDSON, R & GACEL-AVILA, J. **Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives: IAU 3rd Global Survey Report: International Association of Universities Paris**, 2010.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La Internacionalización de la educación superior: paradigma para una Educación Global**. México: CUSCH – Universidad de Guadalajara, 2003.

GAO, Yuan. A set of indicators for measuring and comparing university internationalization performance across national boundaries. **Higher Education**, v. 76, n. 2, p. 317-336, 2018.

JONGBLOED, Ben; ENDERS, Jürgen; SALERNO, Carlo. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. **Higher education**, v. 56, n. 3, p. 303-324, 2008.

KNIGHT, J. & DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. In.: H. de Wit (Ed.). **Strategies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**, 5-32. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 1995.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and checkpoints. **CBIE Research**, 7(1994), 1-15, 1994.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. Internalization: Key concepts and elements. In.: M. Gaebel, L. Purser, B. Wachter, & L. Wilson (Eds.). **Internalisation of European Higher Education** Berlin: ACA Handbook, 2008. p. 2-21.

LIMA, M. C., CONTEL F. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. Pólos Territoriais, Inovação e Internacionalização. **Anais**, 17, 2009.

MIURA, I. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. Tese de livre docência, Universidade de São Paulo: Brasil, 2006.

RUDZIK, R. **Cross-cultural teaching and learning differences: UK and Poland**. PGCED project, MARCET, University of Northumbria, Inglaterra, 1991.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e**

perspectivas. Appris editora. Curitiba – PR, 2017.

SODERQVIST, M. **Internationalization and its management at higher - education institutions**: applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics, 2002.

TAYLOR, John. The management of internationalization in higher education. Globalization and internationalization in higher education: **Theoretical**, strategic and management perspectives, p. 97-107, 2010.

VEIGA, Rita. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal**: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização. Tese de Doutorado. 2012.

INTERCÂMBIO VIRTUAL COMO UMA ESTRATÉGIA PARA INTERNACIONALIZAR EM CASA: INICIATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Luciana Cabrini Simões Calvo⁸

Milena Paula de Oliveira Alonso⁹

Introdução

Como uma forma de estender as ações de internacionalização para um número maior de pessoas, e não apenas à uma minoria móvel (Beelen, 2019), iniciativas voltadas para a internacionalização em casa (leC) têm ganhado destaque.

Para Guimarães (2020), a leC é uma alternativa para a internacionalização acadêmica no mundo após a Covid-19, “uma possibilidade de trazer aspectos internacionais, interculturais e multilíngues para ambientes universitários locais” (Guimarães, 2020, p. 90).

Dentre as várias atividades que podem ser desenvolvidas para a promoção da leC, tais quais “debates, exposições e ciclos temáticos multi e interculturais (cinema e outras artes, colóquios, eventos literários [...])”; “comunidades de prática e projetos conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais” (Gonçalves, 2009, p. 142), dentre outras, em especial como foco na internacionalização do currículo, atividades de intercâmbio virtual de aprendizagem (IV) estão em evidência. Gonçalves (2009) considera que a internacionalização do currículo é parte essencial da leC. O autor, ao referenciar outros estudiosos renomados no campo, assinala que a internacionalização do currículo prepara os estudantes para atuarem em contextos diversos, nacionais, internacionais e multilíngues, além de contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural.

As atividades de intercâmbio virtual de aprendizagem (IV) é um conceito amplo usado para se referir a diferentes tipos de projetos de colaboração intercultural online (Hauck, 2019). É um termo guarda-chuva para abranger diferentes abordagens para tal, como: telecolaboração, E-tandem/Teletandem, Times Virtuais Globais, Aprendizagem Internacional Colaborativa Online (COIL), dentre outros, conforme apresentado na *Figura 1* (O’Dowd, 2018):

⁸ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras Modernas (DLM), Programa de Pós-graduação em Letras (PLE)/ Escritório de Cooperação Internacional (ECI), Maringá, Paraná, lcsimoes@uem.br

⁹ Universidade Estadual de Maringá, Instituto de Línguas (ILG) / Escritório de Cooperação Internacional (ECI), Maringá, Paraná, mpoalonso@uem.br

Figura 1: Diferentes tipos de Intercâmbio Virtual de Aprendizagem



Fonte: Reproduzida de O'Dowd (2018, p. 4).

Neste trabalho, temos como foco a Aprendizagem Internacional Colaborativa Online (COIL), também denominada e referenciada ao longo do texto como Intercâmbio Virtual (IV).

Segundo O'Dowd (2018, p. 13), o COIL/IV traz uma abordagem de syllabus compartilhado para ser trabalhado por todos os participantes, acrescentando uma “perspectiva colaborativa e comparativa ao conteúdo temático”. De forma mais específica, este é uma prática educacional que abrange o envolvimento de grupos de alunos em longos períodos de interação intercultural online e colaboração com parceiros de outros contextos culturais, como parte integrante de seus programas ou suas disciplinas e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores (O'Dowd; Lewis, 2016; O'Dowd, 2018; Garcés; O'Dowd, 2020).

Apesar de o IV partir de uma iniciativa docente, ele é centrado no aluno, pois conforme asseveram Garcés e O'Dowd (2020), o conhecimento e a compreensão intercultural são desenvolvidos por meio da interação e negociação entre eles.

Conforme destacado em Lima et al. (2022), o IV pode ser desenvolvido com disciplinas correlatas, não necessariamente a mesma do contexto nacional e internacional; para a realização das atividades e interações, são utilizadas plataformas digitais síncronas e assíncronas. Também se considera que, nestas trocas por meio do IV, há o desenvolvimento de perspectivas globais e interculturais a respeito do conteúdo trabalhado.

O'Dowd (2021) aponta o valor do IV para o desenvolvimento de competências interculturais, digitais, habilidades interpessoais e de línguas estrangeiras. Portanto, deve ser visto como parte integrante das estratégias dos programas de IeC.

Frente a esta breve contextualização sobre IeC e IV, neste capítulo, apresentamos um relato de experiência com algumas das iniciativas com IV na UEM – Universidade Estadual de Maringá (no Paraná), compartilhando também

as potencialidades e os desafios na realização de tais ações na instituição, tendo como base as reflexões de um grupo de professores que já desenvolveram essa iniciativa (Calvo et al., 2022).

IV na UEM

Nesta seção, destacamos algumas ações que foram realizadas no ECI da UEM para potencializar o IV e também compartilhamos algumas das potencialidades e desafios dessa prática (Calvo et al., 2022).

Considerando o setor de IeC no escritório, o nosso desejo, como integrantes dele, era de compreender mais sobre IV e impulsionar tais iniciativas na instituição. Então, além de estudarmos e pesquisarmos sobre o tópico, convidamos, em um primeiro momento, as professoras Ana Cristina Salomão (Unesp) e Tiffany MacQuarrie (Pennsylvania State University), que estão envolvidas com essas ações, para realizarem palestras na UEM para os docentes. Também explicamos em uma newsletter especial¹⁰, publicada e divulgada pelo escritório, algumas conceituações relacionadas ao tema e depoimentos daqueles que vivenciaram IV.

Outra ação de impacto foi a procura por plataformas ou redes de IV para compartilhar tais oportunidades com os professores. Ao compartilhar essas oportunidades via redes sociais, site do escritório e notícias, oferecemos suporte (linguístico, sobre IV ou qualquer outro necessário) para o desenvolvimento da atividade.

Entre 2021 e 2022, professores de diferentes áreas do conhecimento, tais quais Administração, Arquitetura, Enfermagem, Engenharias, Letras e Pedagogia, desenvolveram IV com parceiros internacionais de vários contextos: África do Sul, Alemanha, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, México. Essas atividades foram realizadas tanto durante as aulas dos cursos de graduação ou pós-graduação (especialização) quanto como curso de extensão. Para o desenvolvimento do IV, utilizaram várias plataformas digitais síncronas e assíncronas, por exemplo: Moodle, Google Classroom, WhatsApp, E-mail, Mentimeter, Google Forms, Voicethread, dentre outras.

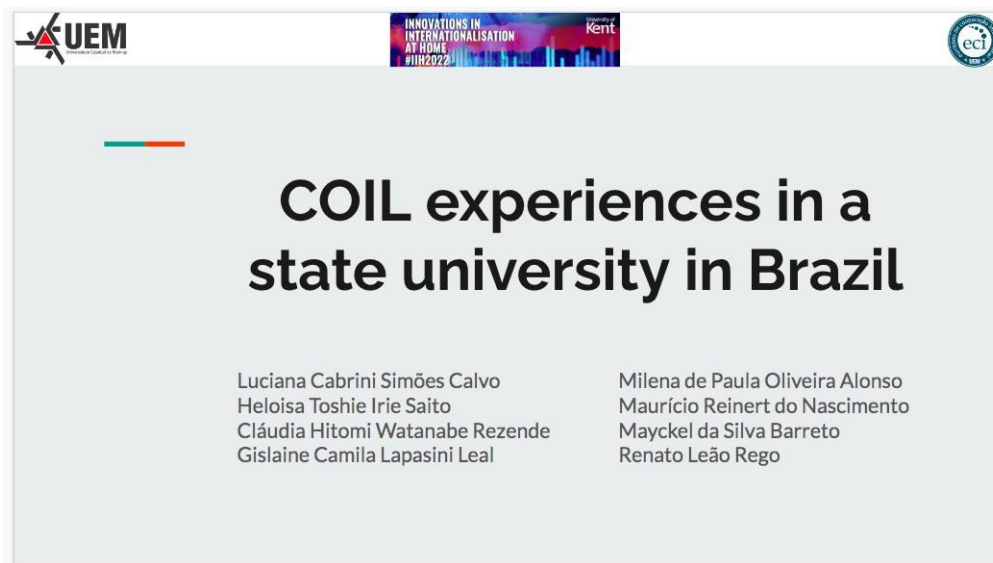
Em uma reunião para avaliação das atividades de IV na UEM e para planejamento de uma apresentação em forma de vídeo para o evento “Innovations in Internationalization at Home”¹¹, promovido pela University of Kent, docentes envolvidos com IV pontuaram potencialidades e desafios dessa iniciativa. Tais apontamentos foram apresentados no trabalho “COIL experiences in a state university in Brazil” (Calvo et al., 2022)¹². Relatamos aqui, então, tais potencialidades e desafios, tendo como base esse trabalho divulgado no evento.

¹⁰ Link para acesso à newsletter: <http://www.eci.uem.br/newsletter/anos-antecedentes/2022/newslet-ter-do-eci-edicao-especial-intercambio-virtual>

¹¹ Link para acesso aos vídeos enviados para apresentação no evento: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLaDfOU6wyn8VhJelxwrCAWj5Vo54Ch7M5>

¹² Link para apresentação do trabalho "COIL experiences in a state university in Brazil" (CALVO et al. 2022): <https://www.youtube.com/watch?v=pnFFAQ1rdyo&list=PLaDfOU6wyn8VhJelxwrCAWj5Vo54Ch7M5&index=15&t=36s>

Figura 2: Imagem do slide inicial da apresentação sobre IV em evento internacional



Fonte: Calvo et al. (2022)

Como potencialidades, levando em consideração os envolvidos nas iniciativas de IV, os professores consideram que:

- i) há uma expansão do conhecimento da realidade imediata dos alunos;
- ii) é uma possibilidade para realizarem novas parcerias acadêmicas tanto para a universidade quanto para docentes e acadêmicos;
- iii) há estímulo para ações de intercâmbio presencial (mobilidade);
- iv) veem incentivo para o estudo, prática e aperfeiçoamento de uma língua estrangeira;
- v) há enriquecimento cultural e desenvolvimento pessoal/profissional dos envolvidos;
- iv) trabalham um determinado tópico sob diferentes perspectivas e contextos – transversalidade de conhecimentos;
- vii) observam autonomia e iniciativa por parte dos alunos, pois eles precisam trabalhar em equipes, planejar as tarefas de forma conjunta com estudantes de outros contextos e escolherem algumas das plataformas para suas interações;
- viii) desenvolvem habilidades de negociação;
- ix) entram em contato com diferentes plataformas digitais;
- x) percebem e valorizam a qualidade do ensino de graduação local, pois, em alguns cursos de graduação, os alunos verificaram que os materiais didáticos de base são similares e as ferramentas utilizadas também;
- xi) há compartilhamento, por parte dos professores, de materiais, ferramentas e metodologias para serem usados na suas disciplinas (Calvo et al., 2022).

Os desafios apontados são relacionados:

- i) à maturidade ou falta de iniciativa de alguns alunos; em especial, no curso de extensão, houve dificuldades com fuso horário e com o fato de haver alunos em diferentes níveis de formação – graduação e pós-graduação;
- ii) ao pouco domínio da língua estrangeira;

iii) à dificuldade em conciliar agendas e horários;

iv) à demanda de tempo e planejamento mais detalhado por parte dos professores (Calvo et al., 2022).

Após essas considerações relacionadas às potencialidades e os desafios, professores da UEM, envolvidos nessas iniciativas, concluíram que, de forma geral, há mais potencialidades do que desafios, os quais, no entanto, não podem deixar de ser considerados.

Como destaques, há o reconhecimento de que ações de IV se apresentam como outras alternativas para mais alunos se envolverem com práticas de internacionalização e são uma das possibilidades de os alunos vivenciarem a internacionalização no campus/na universidade – “em casa”; por isso, são mais abrangentes e inclusivas. Ainda, há um foco maior em parcerias para o desenvolvimento de atividades de ensino, pois as aulas/ as turmas/ os alunos são considerados nesse planejamento conjunto entre docentes. Por fim, tais iniciativas também trazem uma visibilidade internacional para a universidade.

Considerações finais

Este capítulo teve como foco a leC e o IV na UEM. Apresentamos um relato de experiência com IV na instituição, compartilhando algumas das potencialidades e desafios na realização de tais ações, tendo como base as reflexões de um grupo de professores que já desenvolveram essa iniciativa (Calvo et al., 2022).

Considerando, então, as experiências aqui relatadas, julgamos importante a manutenção das divulgações e o estreitamento de laços com várias redes, especialmente as latino-americanas, assim como o suporte disponibilizado pelo setor de leC do ECI para docentes da instituição que desejam realizar o IV.

O apoio oferecido nos possibilitou acompanhar as experiências na Universidade Estadual de Maringá no que diz respeito ao número de IVs realizados, às parcerias estabelecidas (algumas das quais facilitaram a realização de acordos internacionais), e ao feedback recebido, o qual poderá nortear o planejamento de ações futuras. Ainda, a partir das iniciativas do setor de leC, foi possível identificar uma ação de IV que já havia acontecido na UEM em forma de curso de extensão e já estava em sua segunda edição. A realização de eventos como as palestras mencionadas tiveram um impacto positivo na comunidade acadêmica refletido na iniciativa tomada por parte de alguns docentes.

Destarte, pensar-se-á na organização e realização de eventos similares para a disseminação do conceito de IV e das ações/práticas na instituição.

Ao trazer esse relato de experiência local e contextual, esperamos, de maneira geral, contribuir e dialogar com demais estudos e práticas voltadas para leC e IV, de modo a ampliar e ressignificar visões relacionadas à internacionalização. De modo específico, procuramos melhor compreender o IV na UEM para planejarmos e organizarmos ações futuras na instituição.

Referências

AGNEW, M.; KAHN, H. E. Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global Learning. **Working with Diverse Communities**, v. 25, n. 3, p. 31-46, 2014.

BEELEN, J. Internationalisation at home: obstacles and enablers from the perspective of academics. In: HILLEBRAND-AUGUSTIN, E.; SALMHOFER, G.; SCHEER, L. (Org.). **Responsible university**. Verantwortung in Studium und Lehre. Sammelband Tag der Lehre 2017 der Karl-Franzens-Universität Graz (Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 9), 2019. p. 29-54.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A, MATEI, L, PRICOPIE, R, SALMI, J, SCOT, P. (Org). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p.59–72.

CALVO et al. COIL experiences in a state university in Brazil. Vídeo submetido para apresentação no evento **“Innovations in Internationalisation at Home”** – University of Kent. Julho, 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=pnFFAQ1rdyo&list=PLaDfOU6wyn8VhJelxwrCAWj5Vo54Ch7M5&index=15&t=36s>

GARCÉS, P.; O'DOWD, R. Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. **Journal of Studies in International Education**, p. 1-18, 2020.

GONÇALVES, S. Internacionalização em casa: a experiência da ESEC. *Exedra*, v. 1 p. 139-166, 2009. GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R., M.; RODRIGUES, L., M.; PAIVA, R., S., DOS S.; FINARDI, K., R. Internationalization at home, coil and intercomprehension: for more inclusive activities in the global South. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 90-109, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1019>. Acesso em 1 out. 2022.

GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização e multilinguismo: uma proposta de política linguística para universidades federais**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HAUCK, M. Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. **European Journal of Language Policy**, v. 11, n. 2, 187-211, 2019.

LIMA, B. M.; BATTISTAM, L. P.; CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O.; DANTAS, P. S. **Newsletter** Edição Especial do Escritório de Cooperação Internacional da UEM – Intercâmbio Virtual de Aprendizagem / COIL (Collaborative Online International Learning), com temática do Setor de Internacionalização em Casa, ano 2, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.eci.uem.br/newsletter/newsletter-do-eci-edicao-especial-intercambio-virtual>

O'DOWD, R.; LEWIS, T. **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. (Orgs.). Routledge, Londres, 2016.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acesso em 5 jan. 2022.

O'DOWD, R. Virtual exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, n. 34, v.3, p. 209-224, 2021.

PLANEJAMENTO DA COMUNICAÇÃO: SUPERANDO OS ABISMOS NA CONEXÃO ENTRE OS DIFERENTES ATORES NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Fabiano Burgo¹³

Fernando Franzoi da Silva¹⁴

Isabelle Caroline de Queiroz Pavani¹⁵

Pedro Sardeti Dantas¹⁶

Introdução

O Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/UEM) foi criado em 1997, tendo como objetivo promover oportunidades de internacionalização nos campos de pesquisa, ensino, extensão e inovação na instituição. Na gestão 2018-2022, especificamente no período de 2019 a 2020, o ECI/UEM passou por uma ampla reformulação, na qual foram implementadas mudanças em sua estrutura organizacional e uma série de outras iniciativas, até então inexistentes, foram propostas e colocadas em prática, sendo que de 2021 até 2022 houve a consolidação e validação deste modelo. Do ponto de vista institucional, o ECI/UEM ampliou seu protagonismo perante a UEM e as demais Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, tornando-se mais relevante tanto na formulação e na condução quanto na conquista de resultados da política institucional de internacionalização da Universidade.

Este capítulo traz uma destas iniciativas neste período, o Grupo de Trabalho em Comunicação (GT Comunicação), oriunda da detecção da necessidade de incluir o processo de marketing e comunicação como um dos pontos chave para um melhor desenvolvimento e prestação de serviços do setor à comunidade universitária, às instituições parceiras nacionais e internacionais e à sociedade local, regional e global. Nele busca-se também apresentar elementos que permitam situar a comunicação como ação estratégica para uma internacionalização abrangente e inclusiva, corroborando com os achados de pesquisas realizadas por órgãos de referência, como ACE (2021).

A mudança estrutural promovida no ECI/UEM resultou da experiência vivida no emprego das metodologias ‘Laboratório de Mudança’ (Virkkunen, e

¹³ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Design e Moda, Maringá, Paraná, fburgo@uem.br

¹⁴ Educador Popular, São Paulo, São Paulo, fersilva@gmail.com

¹⁵ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras Modernas, Maringá, Paraná, isabellepavani@gmail.com

¹⁶ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Maringá, Paraná, ra113566@uem.br

Newnham, 2015) e ‘Laboratório de Internacionalização (UEM/IntLab)’, ambas desenvolvidas por meio de uma parceria realizada com a ACE/CAPES/Fulbright (ACE, 2021). Na reorganização, foram implementados 4 setores distintos de atuação, sendo eles Acordos Internacionais, Mobilidade Internacional, Projetos Internacionais e Internacionalização em Casa, todos sob uma coordenação direta e o auxílio de duas assessorias, uma interna e outra externa. Como parte do planejamento estratégico participativo, realizado em 2021, sendo esta uma prática que se tornou padrão na gestão do ECI/UEM a partir de então, definiu-se o objetivo estratégico de “Integrar a comunidade acadêmica com visão de internacionalização abrangente e inclusiva”, apontando como resultado esperado “Ter visibilidade resultante de uma comunicação efetiva”. Traçar objetivos e metas relacionados à comunicação integrou o esforço coletivo e institucional de “comunicar os sucessos da internacionalização, interna e externamente” (ACE, 2021).

Partindo do reconhecimento de que visão ou visibilidade seriam palavras-chave para o desenvolvimento do ECI/UEM, decidiu-se construir uma iniciativa que pudesse explorar a comunicação como uma ferramenta para fazer com que fosse possível alcançar seus públicos com as mensagens corretas, e assim fazer chegar até a comunidade universitária o conceito e os serviços relacionados à internacionalização institucional pretendida, na concepção abrangente, inclusiva e intercultural. Desse modo, o planejamento de comunicação foi visto como fundamental para que a concepção de internacionalização possa atingir os sujeitos envolvidos, com as mensagens adequadas ao seu perfil e às suas diferentes subjetividades. Por meio da sensibilização e conscientização, a comunicação busca transformar as culturas, compreendendo mudanças graduais, que se manifestam com a ampliação de engajamento nas ações propostas e, assim, construindo a institucionalidade. A comunicação gera compromisso que se expressa no aumento da confiança, desperta novas lideranças, beneficiando e trazendo sucesso a todos os envolvidos (Jooste, De Wit e Heleta, 2015).

Na perspectiva do marketing e comunicação, conforme Moore (2006), é fundamental que as organizações cruzem o abismo, para isso precisam ter um acompanhamento efetivo das estratégias desenhadas para atingir os propósitos definidos, de modo participativo e centrado nos sujeitos do processo, para que mais pessoas possam ter acesso aos bens e serviços disponibilizados o que, no caso da internacionalização, refere-se à democratização e à maior participação nas ações internacionais inbound, outbound e internacionalização em casa.

Desta forma, no início de 2021 foi instituído o Grupo de Trabalho de Comunicação, composto por integrantes já atuantes no ECI/UEM, em caráter voluntário e com a meta de promover uma comunicação mais assertiva e direcionada para cumprir os objetivos traçados nos planejamentos anuais. Nos tópicos a seguir serão apresentados os objetivos, métodos empregados e resultados obtidos por meio desta iniciativa, assim como as considerações finais

sobre a assertividade das ações desenvolvidas.

Objetivo

Os objetivos principais do GT de Comunicação eram elaborar um Plano de Marketing e Comunicação (MarCom), analisar propostas de comunicação e marketing demandadas pelo ECI e/ou UEM relacionadas à internacionalização e debater encaminhamentos, junto tanto ao próprio ECI/UEM quanto a outros setores da instituição sobre atividades relacionadas à internacionalização.

Para cumprir estes objetivos foi decidido aplicar os princípios de Planejamento para Marketing e Comunicação apresentados no modelo proposto por MaRS (2010), composto pela definição de uma declaração de propósito (statement) e objetivos de comunicação específicos, divididos nas áreas de Tecnologia, Produto, Mercado e Empresa, sempre acompanhados de guias conceituais. Após várias sessões semanais de construção, foi se chegando a formulações mais precisas, validadas posteriormente junto a toda a equipe do ECI/UEM. Esta declaração de propósito e os objetivos, assim como suas guias, são apresentados no *Quadro 1* a seguir.

Quadro 1 - Declaração de propósito e objetivos do planejamento de comunicação do ECI/UEM

DECLARAÇÃO DE PROPÓSITO (STATEMENT)		
<ul style="list-style-type: none">O ECI oferece suporte e mediação para interessados em atividades institucionalizadas de internacionalização no ensino superior.		
ÁREA	GUIAS	OBJETIVOS
I – TECNOLOGIA	<ol style="list-style-type: none">1. ágil no que se refere à internacionalização institucionalizada, sempre de forma abrangente e inclusiva.2. Promover credibilidade, que leva a estabelecer relacionamentos relevantes e produtivos.	<ol style="list-style-type: none">a. Dominar a concepção da internacionalização de forma institucionalizada, abrangente e inclusiva.b. Dominar os trâmites, documentos e regras institucionais.c. Dominar a captação, divulgação de oportunidades em projetos internacionais, oferecendo suporte aos interessados.d. Promover agilidade, credibilidade e relacionamento.
II – PRODUTO	<ol style="list-style-type: none">1. Tornar-se ponto de apoio e referência para a internacionalização institucional.2. Quebrar paradigmas sobre a dificuldade na internacionalização institucional.	<ol style="list-style-type: none">a. Fortalecer a política linguística.b. Articular a comunicação em línguas estrangeiras.c. Mediar e dar respaldo para a internacionalização institucional.d. Impulsionar oportunidades internacionais.
III – MERCADO	<ol style="list-style-type: none">1. Ampliar a base de envolvidos com as ações de internacionalização com suporte do ECI/UEM.2. Definir os públicos de possíveis consumidores dos serviços do ECI/UEM, assim como o de integrantes de comunidades que podem ser	<ol style="list-style-type: none">a. Conhecer e definir quais as melhores formas de se atingir cada um dos públicos diferentes:<ol style="list-style-type: none">1. Pessoas que procuram ou se envolvem com Ensino, Pesquisa e Extensão.2. Alunos de graduação.3. Alunos de pós-graduação.4. Pesquisadores.5. Professores.

	influenciadas por estes serviços e até pela comunicação do escritório. 3. Buscar informações sobre esses públicos: preferências e comportamentos de consumo, abordagem às redes sociais, etc.	6. Agentes universitários. 7. Instituições estrangeiras. 8. Instituições de ensino superior nacionais. 9. Órgãos governamentais e não governamentais.
IV – EMPRESA	1. Atingir reconhecimento e liderança em fronteiras maiores de atuação, de forma regional, nacional e internacional, tornando-se referência no assunto.	

Fonte: adaptado de MaRS (2010).

A declaração de propósito tornou-se a formulação oficial do ECI/UEM quanto à sua finalidade, orientando não somente as decisões e ações do GT Comunicação, mas do escritório e também de seus setores individuais. De acordo com as definições iniciais, realizadas em comum acordo pela equipe que compunha o GT de Comunicação e validadas pela equipe completa do ECI/UEM, seguiu-se para o desenvolvimento do MarCom em si, com base em uma série de princípios e metodologias apresentados no tópico a seguir.

Método

O GT de Comunicação utilizou como base o modelo proposto por MaRS (2010), com elementos orientadores para a construção de um planejamento estratégico de organizações inovadoras e para o desenvolvimento do MarCom do ECI/UEM. A ferramenta principal empregada para a elaboração deste foi o estabelecimento de um grupo voluntário e heterogêneo composto por docentes, técnicos e acadêmicos representantes de cada um dos setores do ECI/UEM (Acordos Internacionais, Mobilidade Internacional, Projetos Internacionais e Internacionalização em Casa), cada qual com seu background acadêmico e profissional e atuando sempre de forma complementar. Esta representatividade, apesar de não planejada inicialmente, trouxe uma diversidade muito bem vinda à iniciativa, passando a se tornar uma prática a ser mantida.

Como método para o desenvolvimento do MarCom e das demais ações consideradas importantes para se cumprir os objetivos inicialmente traçados, foi estipulada a realização de dinâmicas participativas que tinham a intenção de promover debates sobre o assunto, sempre por meio de discussões semanais com pautas específicas e a definição de propostas de iniciativas e ações que eram socializadas com toda a equipe nas reuniões de alinhamento periódicas. Nessa metodologia foram combinadas as técnicas de Marketing e Comunicação com o método do planejamento estratégico com base no marco lógico (ALDUNATE e CÓRDOBA, 2011; PFEIFFER, 2006) e o Laboratório de Mudança (VIRKKUNEN e NEWNHAM, 2015). Essa opção metodológica foi avaliada como relevante, pois representou uma continuidade das oficinas realizadas para reformulação do

ECI/UEM, bem como significaram uma inovação no processo de construção coletiva que favorece o “mover-se adiante”, essencial para uma internacionalização abrangente e inclusiva.

O GT de Comunicação também fez uso dos resultados obtidos nas discussões sobre Comunicação e Tecnologia de Informação e também as formulações gerais e do Plano de Ação do UEM/IntLab, e, seguindo a dinâmica estabelecida de reuniões periódicas (semanais, sempre que possível), trabalhou para elaborar diferentes produtos de comunicação relacionados ao MarCom. É importante destacar que todas as atividades foram sempre realizadas a partir do consenso de toda a equipe do ECI/UEM, por meio da socialização das propostas de ações e direcionamentos.

Uma vez que a composição e a dinâmica da equipe estivessem estabelecidas, o GT de Comunicação partiu para a determinação dos elementos chave da estratégia de comunicação do ECI/UEM, seguindo uma estrutura que é apresentada no *Quadro 2*.

Quadro 2 – Síntese dos elementos chave da estratégia de comunicação do ECI/UEM

ELEMENTO DETALHES E DEFINIÇÕES ESPECÍFICOS			
I – PROCESSO DE COMPRA	Fases: 1. Reconhecimento do problema. 2. Busca de informações. 3. Avaliação de opções. 4. Decisão de compra. 5. Avaliação pós- compra.		Descrição/definições a serem feitas em cada fase: a. Objetivo do consumidor. b. Informação necessária. c. Solução de informação do ECI/UEM.
II – PÚBLICO-ALVO	Relação de públicos, listados por ordem de importância no MarCom do ECI/UEM: 1. Alunos de graduação. 2. Alunos de pós-graduação. 3. Pesquisadores. 4. Professores. 5. Agentes universitários. 6. Instituições estrangeiras. 7. Instituições de ensino superior nacionais. 8. Órgãos governamentais e não governamentais. 9. Comunidade externa.		
III – DETERMINAÇÃO E EVIDÊNCIAS	Classificação das posturas do público-alvo perante o ECI/UEM: 1. Entusiastas. 2. Visionários. 3. Céticos. 4. Pragmáticos.		
IV – MENSAGENS-CHAVE	Linguagem compatível com o ECI/UEM: 1. Produto/metodologia. 2. Marca. 3. Apresentação do ECI/UEM. 4. Tendências. Benefícios.	Pontos chave: a. Internacionalização abrangente e inclusiva. b. Institucionalização. c. Cooperação. Oportunidades.	Públicos: a. Alunos (prioridade para a graduação, nacionais e internacionais). b. Pesquisadores, docentes e agentes universitários. Comunidade Externa (internacional).

V – MÍDIA	Canais de mídia e redes sociais a serem exploradas (organizadas em ordem de relevância): 1. Instagram. 2. Meet. 3. Site. 4. E-mails institucionais. 5. Newsletter. 6. Google Forms. 7. WhatsApp. 8. Facebook. 9. YouTube. 10. LinkedIn. 11. Canais/redes para análise futura: Researchgate, Telegram, Twitter, TikTok, Clubhouse, Spotify (podcasts).	Pontos a serem analisados em cada canal de mídia/rede social: a. Objetivo. b. Evidência. c. Frequência. d. Custo.
------------------	---	---

Fonte: adaptado de MaRS (2010).

É importante destacar que, embora a metodologia proposta por MaRS (2010) seja voltada a startups do setor privado, as palavras “empresa”, “compra”, “clientes”, “produto” e “mercado”, dentre outras, foram ressignificadas em uma perspectiva crítica para a aplicação em uma instituição eminentemente pública, processo esse que não se refere à lógica neoliberal, muito menos às concepções da Nova Gestão Pública ou da gestão empresarial da coisa pública.

Por fim, ao final de todo o processo de discussão e validação que levou ao desenvolvimento do MarCom do ECI/UEM, definiu-se uma lista de Key Opinion Leaders (KOLs), ou influenciadores considerados importantes. É relevante ressaltar que nessa lista não constaram apenas referências que influenciam o ECI/UEM, mas também KOLs que sofrem influência das ações tomadas pelo escritório. Ao longo do processo, verificou-se que o ECI, para além de ser um “influenciador” nas mídias digitais, se revelou um “influyente”, ou seja, um modelo de comunicação em redes sociais a ser “seguido” ou adaptado por outras instituições. Isso, ressaltando a importância de considerar as estratégias de comunicação pautadas pela concepção da internacionalização abrangente e inclusiva.

Resultados obtidos

Conforme já apontado, a elaboração do MarCom do ECI/UEM foi um dos resultados mais importantes do GT, sendo essencial para dar continuidade a um processo participativo de construção das estratégias necessárias a uma maior visibilidade e engajamento na internacionalização do ensino superior.

A definição de uma declaração do posicionamento do ECI/UEM, ou statement (“O ECI oferece suporte e mediação para interessados em atividades institucionalizadas de internacionalização no ensino superior”) foi um dos pontos iniciais mais importantes, demandando uma série de discussões tanto no próprio GT de Comunicação quanto entre a equipe geral. Foi tomado um especial cuidado neste aspecto para que fosse possível certificar de que o mesmo sintetizasse e representasse como o ECI/UEM pretendia ser visto, sendo

utilizado de base para as demais definições das ações e estratégias de comunicação realizadas a seguir.

A partir disso foram cumpridas as demais etapas baseadas no modelo MaRS (2010), a saber:

- # definição de objetivos;
- # caracterização dos públicos;
- # mapeamento dos canais de comunicação;
- # elaboração das perguntas frequentes para cada setor (FAQs).

Uma vez finalizado, o MarCom do ECI/UEM foi validado pelo conjunto da equipe em meados de 2021 e, em sequência, foram traçadas outras ações tendo-o por base, como a análise contínua das propostas de comunicação e marketing demandadas pelo ECI e/ou pela UEM relacionadas à internacionalização, com o grupo contribuindo significativamente com diretrizes e sugestões práticas em relação aos canais de comunicação mais efetivos, como:

- # site internacional da UEM;
- # site do UEM/IntLab;
- # reformulação do site do ECI;
- # proposição do site ECI Comunica;
- # forma e conteúdo da Newsletter e sua integração com outros canais e produtos apontados no MarCom.

Em decorrência desta relação próxima com a comunicação já realizada pela UEM, houve um processo de interação do ECI/UEM com a Assessoria de Comunicação Social da UEM (ASC), potencializando os esforços para garantir um comprometimento e engajamento maiores sobre a política institucional de internacionalização.

Por fim, o GT de Comunicação debateu encaminhamentos, junto ao ECI/UEM e outros setores, sobre atividades relacionadas à internacionalização, sempre contribuindo para dar encaminhamentos a realizações conjuntas com os demais setores, tais como:

- # glossário de referência de termos em inglês para a UEM;
- # cerimonial institucional;
- # sinalização de espaços públicos internos e externos;
- # fachada do ECI/UEM;
- # postagens nas redes sociais;
- # padronização e automatização de documentos (papel timbrado, certificados, templates, etc.); e
- # identidade visual.

Em resumo, o MarCom passou a guiar as iniciativas de comunicação do ECI/UEM, sendo, inclusive, inserido nos relatórios de boas práticas do setor, além de, evidentemente, contribuir para construções teóricas e metodológicas no campo da comunicação organizacional e interpessoal para a internacionalização, conforme apontado por ACE (2021).

Dentre as várias iniciativas decorrentes das definições do MarCom do

ECI/UEM cabe destacar a produção de um documento com protocolos e roteiros relacionados a eventos tanto promovidos pelo ECI/UEM quanto por outros setores internos e/ou externos com a participação do escritório, com o intuito de organizar e padronizar esta integração. Em termos de redes sociais, por sua vez, a priorização do Instagram como omnichannel, se mostrou extremamente acertada, constituindo-se no principal canal de comunicação e engajamento com a comunidade e possibilitando um emprego mais efetivo da restrita força de trabalho do escritório, amplamente dependente do apoio de bolsistas acadêmicos. Além disso, algumas sequências de postagens bem instrutivas foram feitas, partindo do pressuposto de que uma parte importante do público-alvo que o canal atinge é de universitários, em especial graduandos, que se constituem em um dos públicos prioritários da atuação do ECI/UEM.

Considerações finais

Verificou-se, através deste relato de experiência, que uma metodologia participativa produz empoderamento das pessoas e das organizações. A combinação de abordagens de planejamento clássicas (ALDUNATE e CÓRDOBA, 2011) e ágeis no campo das startups (MaRS, 2010) com o Laboratório de Mudança (VIRKKUNEN e NEWNHAM, 2015) também favoreceu uma aprendizagem pessoal e organizacional válida para a consolidação da comunicação como estratégica na política institucional de internacionalização da Universidade Estadual de Maringá (UEM), liderada pelo seu ECI/UEM.

Cabe ressaltar ainda que a experiência do GT de Comunicação foi compartilhada em workshop junto à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI/PR), juntamente com as demais Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), em março de 2022.

Por fim, reitera-se que a inclusão da comunicação como uma ferramenta estratégica no planejamento do ECI/UEM se mostrou como uma ação que superou as expectativas, tornando-se uma das bases para o sucesso de uma série de iniciativas promovidas e sendo incluída, a partir de então, no rol de assuntos essenciais nas discussões e direcionamentos realizados pela equipe, contribuindo, dessa forma, com os avanços conceituais e metodológicos no campo da internacionalização do ensino superior, superando os abismos na conexão entre os diferentes atores, fortalecendo a cidadania global e intercultural.

Referências

ACE. **American Council on Education**. Internationalization Lab. Washington DC, 2021. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

ALDUNATE, Eduardo; CÓRDOBA, Julio. **Formulación de programas con la metodología de marco lógico**. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación

Económica y Social (ILPES), 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/500>>. Acesso em: 17 de nov. de 2022.

JOOSTE, Nico; DE WIT, Hans; HELETA, Savo. (Eds.). **Higher Education Partnerships for the Future**. Port Elizabeth: Nelson Mandela Metropolitan University, Unit for Higher Education Internationalisation in Developing World, 2015. Disponível em: http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/9._higher_education_partnerships_for_the_future.pdf. Acesso em: 11 de jul. 2022.

MARS. **Marketing Communications**. Toronto: MaRS Entrepreneurs Workbooks, 2010. Disponível em: <<https://learn.marsdd.com/wpcontent/uploads/2011/02/Marketing-Communications-WorkbookGuide.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. de 2022.

MOORE, G.A. **Crossing the Chasm**: marketing and selling disruptive products to mainstream customers. New York: Collins Business Essentials, 2006. Disponível em: <http://soloway.pbworks.com/w/file/46715502/Crossing-The-Chasm.pdf>. Acesso em: 20 jun. de 2021.

PFEIFFER, Peter. O Quadro Lógico: um método para planejar e gerenciar mudanças. In: GIACOMONI, James; PAGNUSSAT José Luiz (orgs.). **Planejamento e orçamento governamental**. v.1. Brasília: ENAP, 2006. 2 v. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/806/1/Colet%C3%A2nea%20Planejamento%20e%20Or%C3%A7amento%20-%20O%20quadro%20l%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. de 2022.

VIRKKUNEN, Jaakko; NEWNHAM, Shelley. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Trad.: Pedro Vianna Cava. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. 424p. (Série: Trabalho e Sociedade).

TUTORIA PARA ACOLHIDA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Milena Paula de Oliveira Alonso¹⁷

Lilian Fittipaldi Gardin Berdu¹⁸

Introdução

O processo de internacionalização tem ganhado foco e espaço nas discussões e planejamento de ações e iniciativas no ensino superior. Nos últimos anos, passou de um componente marginal e periférico, para uma posição central, estratégica e global (Knight; De Wit, 2018). Uma das definições mais aceitas internacionalmente é a de Knight, para a qual “internacionalização nos níveis nacionais, setoriais e institucionais é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, nas funções ou na distribuição da educação pós-secundária” (Knight, 2003, p. 2). Também, Hudzik (2011, p.11) descreve a internacionalização como um processo abrangente. Para ele:

Internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio de ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, pesquisa e missões de extensão do ensino superior. Ela molda o etos valores institucionais e atinge todo o empreendimento acadêmico. É essencial que ela seja abraçada pela liderança institucional, governança, docentes, discentes e todos os serviços acadêmicos e unidades de suporte. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejada.

Na prática, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm feito uso de algumas estratégias para internacionalizar, dentre as quais citam-se os projetos internacionais e a cooperação; acordos e redes institucionais; a mobilidade inbound/outbound de docentes, discentes e funcionários; assim como as dimensões internacionais e interculturais do currículo, da pesquisa e do processo de ensino-aprendizagem (Baumvol; Sarmiento, 2016). Neste contexto no qual as IES brasileiras estão inseridas, a mobilidade estudantil inbound tem ganhado espaço, por meio de projetos como o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), por exemplo, e requer um processo de estruturação acadêmica e de serviços que possam atender às expectativas dos envolvidos nesse processo. Embora o Brasil ainda não seja uma referência acadêmica no cenário europeu e norte-americano, o fato é que vem ampliando o número de acolhimentos a

¹⁷ Universidade Estadual de Maringá, Instituto de Línguas (ILG) / Escritório de Cooperação Internacional (ECI), Maringá, Paraná, mpoalonso@uem.br

¹⁸ Universidade Estadual de Maringá, Instituto de Línguas (ILG) / Escritório de Cooperação Internacional (ECI), Maringá, Paraná, lfgberdu@uem.br

estudantes oriundos de diversas partes do mundo, em especial da América Latina e África (Oliveira; Freitas, 2016).

Motivados pela ideia de que o Brasil possa ser uma promessa de futuro promissor, os estudantes internacionais estão, de forma crescente, optando por IES brasileiras para viverem a experiência de um período de estudos. As IES, na perspectiva de estruturas imóveis que oferecem suporte a esta mobilidade, necessitam traçar estratégias para, mais do que atrair estudantes internacionais para seus campus, proporcionar uma experiência positiva para cada um deles, e que esta seja capaz de reverberar na atração de outros estudantes (Guedes, Cavalcante; Püschel, 2017).

Destarte, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência da elaboração e desenvolvimento de um projeto de extensão proposto pelo Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), situado no âmbito das ações e iniciativas de mobilidade estudantil inbound, ou seja, com foco nos estudantes internacionais na instituição e com o intuito de contribuir para um processo de internacionalização abrangente e inclusiva.

Este capítulo está organizado de forma a apresentar e relatar as experiências com o projeto na próxima sessão. Em seguida, tecemos considerações finais e futuras a respeito do desenvolvimento desta iniciativa.

Relato de uma experiência

O impacto da pandemia de Covid-19 e os desafios enfrentados em 2020 foram fatores determinantes para que o ECI/UEM diagnosticasse a necessidade de uma estrutura que pudesse atuar como um suporte aos estudantes internacionais em questões acadêmicas, sociais, culturais e de logística. Desde 1997, o ECI acolhe os estudantes internacionais na UEM e os assiste na obtenção de documentos e nas providências acadêmicas para que se sintam integrados no ambiente universitário e tenham os mesmos direitos de um estudante regular. Contudo, foi criado um grupo de WhatsApp para que a assistência aos estudantes fosse mais regular e atendesse às demandas com eficiência em menos tempo durante a pandemia, uma vez que os estudantes internacionais ficaram isolados em suas moradias.

O aumento da interação com os estudantes levou à percepção de que as dúvidas e necessidades não diziam respeito somente ao que se relacionava à universidade, ao campus e ao curso, mas, também, às demandas referentes a atividades cotidianas e sociais. Em paralelo, conversas com estudantes da UEM egressos de experiência no exterior e com os próprios estudantes internacionais participantes de programas de internacionalização, em consonância com o nosso desejo de proporcionar uma experiência positiva, estruturada e institucionalizada, nos guiaram à formatação do projeto de extensão intitulado Tutoria para Acolhida e Inclusão de Estudantes Internacionais. Este projeto foi oficializado no início de 2022, com a participação de integrantes dos setores de Mobilidade, Internacionalização em Casa, Acordos e Assessoria (ECI/UEM), para que a assistência oferecida aos estudantes internacionais

fosse mais abrangente e alinhada com a política de boas práticas de internacionalização da instituição. O projeto visa atuar como um mecanismo de apoio social, auxiliar barreiras da língua e cultura assim como orientação e logística e contribuir para o estabelecimento de vínculo entre os estudantes locais, internacionais e a comunidade acadêmica.

Essa assistência é constituída do apoio de um estudante da instituição, que atua como tutor, a um estudante internacional. Os estudantes tutores foram selecionados via edital e por meio de entrevistas online, as quais foram conduzidas de forma a conhecer os tutores da UEM e seus interesses para, posteriormente, facilitar a escolha dos pares (estudante nacional e internacional). Para a realização inicial do projeto, foram selecionados oito estudantes tutores graduandos de diversas áreas do conhecimento. Após a oficialização da participação dos tutores no projeto, realizamos um encontro de formação, no qual receberam material informativo produzido pelo ECI com sugestões de atuação baseadas nos relatos de estudantes que já passaram pelos processos de internacionalização inbound e outbound. A atuação dos tutores inclui a tentativa de contato com os estudantes internacionais antes da chegada à UEM, auxílio nas providências acadêmicas, matrícula, obtenção de documentos, informações sobre as plataformas usadas pela comunidade acadêmica, visita ao campus, visita à cidade e orientação quanto à alimentação, transporte, acesso aos serviços de saúde pública, opções de cultura e lazer. Adicionalmente, é parte integrante do projeto de Tutoria para Acolhida a oferta aos tutores e aos estudantes do Guia do Estudante Internacional, um material com orientações sobre a UEM, assim como informações para facilitar a estadia do estudante no Brasil, elaborado e organizado pela equipe do ECI com o auxílio de concepção e design de um estudante internacional.

Para o acompanhamento, o tutor deveria oferecer disponibilidade de duas horas semanais para encontros síncronos e atendimento remoto, durante três meses, com previsão de um certificado de 25 horas de atuação. Dos oito tutores selecionados, cinco atenderam outros cinco estudantes internacionais provenientes do Equador, Guiné Equatorial e Paraguai, inicialmente. A primeira assistência foi realizada enquanto os estudantes internacionais ainda estavam no país de origem ou em outra cidade no Brasil, por intermédio do ECI, que conectou esses estudantes via aplicativo de conversas WhatsApp.

A equipe do projeto acompanhou os tutores desde o início do suporte aos estudantes internacionais por meio de um grupo de WhatsApp específico, para auxiliá-los com as possíveis dúvidas e/ou problemas no atendimento. Observamos, neste primeiro momento, que os tutores foram solicitados para auxiliar no encontro de moradia, e todos os estudantes internacionais necessitaram de orientação para o requerimento do Registro Nacional Migratório (RNM).

Um dos estudantes internacionais oriundo do PEC-G informou não necessitar da ajuda do tutor uma vez que seu irmão mais velho já morava no Brasil e

estudava na instituição. Desta forma, após o ingresso de outros estudantes internacionais provenientes do edital de seleção de migrantes e refugiados aberto pela instituição, foi possível oferecer o suporte dos demais tutores a esses novos acadêmicos. Isso significou a realocação de um tutor para um novo estudante e a convocação de mais outro aprovado no edital para assistência, totalizando seis acadêmicos da UEM.

Após os três meses iniciais previstos, foram realizados dois encontros, um com os tutores e outro com os estudantes internacionais assistidos, citados também como “pares”, para que pudéssemos ter uma visão geral da iniciativa e sugestões de atuação. Decidiu-se por encontros separados, para que todos pudessem relatar detalhes da experiência, evitando, desse modo, constrangimentos que pudessem ter ao falar do seu par. As reuniões aconteceram de forma híbrida, com participação presencial e remota, atendendo aqueles com limitação de deslocamento e também estudantes do Campus Regional de Umuarama, isto é, estudantes que vivem e estudam fora do campus sede da universidade, em Maringá.

Em um primeiro momento, foram recebidos os estudantes tutores. Participaram quatro tutores, dois de forma presencial e dois de forma remota, por meio da plataforma Google Meet. As mesmas perguntas foram feitas a todos os tutores, sucessivamente, e além disso, todos tiveram opção de se manifestar a qualquer momento para relatar, opinar e sugerir. Consideramos o número de participantes significativo, já que nessa primeira etapa, apenas seis estudantes foram designados para a função de tutores. A seguir, apresentamos as perguntas que guiaram nossa conversa com os tutores. Salientamos, entretanto, que conduzimos a conversa como um “bate-papo” e perguntas complementares podem ter sido feitas para entendermos melhor cada caso.

Perguntas norteadoras

A orientação oferecida no encontro de formação foi útil? Quais informações acrescentaria?
O primeiro contato com o estudante assistido aconteceu antes ou depois da sua chegada ao Brasil/ à Maringá? Comente sobre os demais contatos (frequência, presencial, remoto)
Quais foram as principais demandas dos estudantes internacionais?
A disponibilidade do tutor de 2 horas semanais é suficiente para o atendimento?
Gostou da experiência? Participaria novamente do programa?
Após esse período, que sugestões daria à equipe que coordena o projeto de tutoria?

Fonte: Autoria própria.

Os quatro estudantes tutores (presentes) foram questionados quanto à importância do encontro de formação oferecido antes do início das atividades. Três informaram que as informações oferecidas no encontro de formação foram essenciais para o sucesso da atividade, especialmente no que se refere à abordagem inicial e aos primeiros contatos com o estudante internacional. Entre os três estudantes, um destacou que conhecer a equipe e as demandas do

projeto no encontro inicial foi importante para entender a sua participação no programa. Um tutor relatou que o curso de formação foi parcialmente útil porque as informações se referiam apenas ao campus sede (Maringá) e à cidade de Maringá. Nesse caso específico, tutor e estudante frequentam o Campus Regional de Umuarama, localizado em uma cidade distante do campus sede. O mesmo tutor relatou, também, que as informações contidas no Guia do Estudante Internacional foram de grande utilidade e que, somadas à sua experiência pessoal, foram suficientes para atender às demandas da estudante internacional assistida. Nesse caso, o atendimento foi facilitado porque, além de frequentarem o mesmo curso, ele também é um estudante internacional e passou pelas mesmas dificuldades iniciais da estudante recém-chegada. Esse mesmo estudante, entretanto, sugeriu a elaboração de material de orientação para tutores e estudantes internacionais, contendo informações do campus regional em questão.

Em seguida sugerimos que relatassem o primeiro contato que tiveram com o estudante internacional, se antes ou depois da chegada deles no Brasil ou à Maringá e como foi a reação do mesmo. O contato entre os quatro estudantes tutores e seus pares aconteceu antes mesmo da chegada deles ao Brasil. Na percepção dos tutores, os quatro estudantes internacionais demonstraram satisfação ao serem contatados. De acordo com um deles, seu par se tranquilizou ao saber que teria assistência, sobretudo, antes da chegada e nos primeiros dias. Ainda, a comunicação foi, majoritariamente, por meio do WhatsApp. Embora tenhamos incentivado os encontros presenciais e tenhamos colocado o ECI/UEM à disposição como local de encontro, dois estudantes assistidos dispensaram tais reuniões presenciais, um estudante solicitou dois atendimentos presenciais e outro reuniu-se com o tutor pelo menos seis vezes. Já a interação por meio de mensagens WhatsApp entre todos os tutores e seus pares aconteceu, no mínimo, uma vez por semana.

Posteriormente, os tutores foram questionados quanto às principais demandas dos estudantes internacionais. De acordo com eles, dois alunos internacionais tiveram dúvidas quanto à alimentação, apesar da oferta do restaurante universitário, e pediram informações sobre outras possibilidades a preço acessível, levando em consideração as suas rendas. As demais demandas estavam relacionadas à busca de moradia, obtenção de documentos, oferta de atividades de lazer e cultura, assistência à saúde e transporte para a universidade. Além disso, a partir desse primeiro momento de interação entre os pares, conforme relato dos tutores, um estudante internacional pôde preparar a documentação necessária para a estadia no Brasil e para a matrícula na UEM, antes da sua chegada ao Brasil. Em relação aos temas campus universitário e providências acadêmicas, a principal dificuldade foi quanto à obtenção do registro acadêmico e da carteira de estudante. Outras dúvidas foram a localização dentro do campus, as providências para a matrícula e o uso da plataforma digital.

Levando em consideração o período inicial de três meses, os tutores

confirmaram que a disponibilidade semanal de duas horas para a atividade de tutoria é suficiente para atender os pares. Questionados se perceberam alguma dificuldade, fragilidade ou limitação na adaptação do estudante internacional, os tutores relataram que três estudantes internacionais não apresentaram nenhuma dificuldade ou limitação de adaptação, que estão bem inseridos no ambiente acadêmico, não têm dificuldades de comunicação em português e participam da vida social estudantil fora do campus. Um estudante interage pouco com os colegas devido à limitação de tempo. Ao serem questionados sobre a permanência no projeto para uma segunda etapa de acompanhamento ou a possibilidade de atender novamente outros estudantes internacionais, todos foram unânimes em relatar que gostariam de participar novamente do programa e justificaram que a experiência permitiu troca cultural, trouxe crescimento pessoal e acadêmico. Dois ainda destacaram que a prática da língua espanhola foi muito gratificante, que se tornaram amigos dos seus pares e que continuam acompanhando os estudantes internacionais. Além disso, um tutor apontou satisfação ao conhecer não só os estudantes internacionais, mas também a equipe do ECI e salientou sua satisfação de poder contribuir com a universidade. Outro tutor relatou que a atividade despertou nele a importância do acolhimento, não só ao estudante internacional, mas àqueles que o cercam.

Quanto às sugestões solicitadas pela equipe do projeto, um tutor sugeriu que buscássemos programas de ajuda financeira aos estudantes internacionais, como auxílio alimentação e sugeriu, também, a necessidade de divulgação mais ampla sobre bolsas de programas de iniciação científica oferecidas pela universidade. O tutor do campus regional reforçou a indicação de um guia com informações do campus e da cidade de Umuarama, sugestão essa que será considerada futuramente.

Por fim, quando questionados sobre sua percepção em relação à importância do tutor para uma adaptação mais rápida e agradável do estudante internacional, três tutores responderam com segurança que, por meio dos diálogos com seus pares, perceberam que a colaboração facilitou a adaptação do estudante internacional especialmente no que se refere à localização dos pontos principais dentro do campus e, também, as referências no que se refere à cidade de Maringá. Um tutor relatou que seu par estava bastante inseguro inicialmente e confirmou que a tutoria foi primordial para a adaptação. Outro relatou que seu par demonstrou conhecer bem a UEM e a cidade, considerando que já vivia em Maringá e, apesar do tutor ter se colocado à disposição, seu par não apresentou demandas e portanto, o tutor considera que sua colaboração não foi necessária para a adaptação do estudante.

Após o encontro com os tutores, reservamos um período para conversarmos com os estudantes internacionais. Conforme já mencionado, este encontro também foi realizado de forma híbrida, presencial e remoto pela plataforma Google Meet. As perguntas feitas aos estudantes internacionais foram similares e/ou complementares àquelas feitas aos seus pares tutores. Contudo, é importante

mencionar que as perguntas poderiam variar de acordo com a situação, uma vez que consideramos o encontro, novamente, como um “bate-papo” para termos um retorno sobre as atividades e oferecermos suporte, se necessário. Nesta reunião, tivemos a participação de apenas um estudante internacional, de forma remota. Desta forma, para título de análise, consideramos as respostas dadas pelos demais (outros três) no relatório de acompanhamento realizado pelo setor de Mobilidade do ECI para nortear nosso entendimento e nossa assistência. Este relatório versa sobre questões similares àquelas realizadas nos encontros. Em seguida, apresentamos as perguntas utilizadas como guia para nossa conversa e que, também, constam no relatório de acompanhamento mencionado.

Perguntas norteadoras

O tutor estava disponível quando solicitado?
Suas dúvidas e questionamentos foram solucionadas pelo tutor?
Você se encontrou presencialmente com o tutor?
Quais foram as suas principais dificuldades?
Quais sugestões daria para melhorar o atendimento do tutor e o desenvolvimento do projeto?

Fonte: Autoria própria.

Assim, quando questionados sobre a disponibilidade dos tutores quando eram procurados, três relataram que todas as mensagens enviadas foram respondidas e apenas um estudante relatou que o tutor não respondeu prontamente a todas as suas mensagens. Sobre o esclarecimento de dúvidas, metade dos estudantes internacionais tiveram todas esclarecidas e a outra metade pontua que tiveram suas dúvidas esclarecidas parcialmente. Entretanto, houve uma pequena divergência na resposta dos tutores e estudantes internacionais quanto ao número de encontros presenciais com seus pares. Apenas um estudante disse não ter se encontrado com seu tutor, portanto os outros confirmaram as informações dos tutores.

Ao serem questionados sobre suas principais dificuldades, os estudantes internacionais pontuaram a obtenção do Registro Nacional Migratório (RNM) e do CPF, assim como o acesso à secretaria virtual da UEM, dificuldades também relatadas pelos tutores. Confirmaram, igualmente, que necessitaram de orientação dos tutores para se localizar dentro do campus. Um outro desafio não citado pelos tutores mas referido por dois estudantes foi a relação com os professores e colegas de curso. Nesse caso, não ficou claro se foi causada pela dificuldade de comunicação na língua estrangeira. O estudante presente no encontro promovido pela equipe do projeto ainda pontuou que houve uma falha de comunicação com o seu par. O estudante mencionou que gostaria de informações sobre esportes, atendimento da biblioteca e outras questões socioculturais. Entretanto, é parte integrante da função do tutor oferecer esse tipo de assistência e, ainda, tutor e estudante internacional receberam o Guia do Estudante Internacional, no qual constam muitas informações dessa natureza. Adicionalmente, este mesmo

estudante mencionou a barreira linguística como uma das dificuldades vivenciadas na sua adaptação.

No geral, o projeto impactou positivamente tutores e estudantes internacionais, conforme pudemos perceber no feedback recebido. Resumimos, no quadro abaixo, as informações principais obtidas para que pudéssemos ter uma visão geral da iniciativa e pensarmos os próximos passos do projeto.

Visão geral

Encontro de formação promovido pelo ECI e material de apoio	Essencial e útil
Encontro entre os pares	Via aplicativo de conversas – todos Presenciais – alguns
Disponibilidade	Duas horas semanais suficientes para assistência
Adaptação dos estudantes internacionais	Facilitada pelo suporte do tutor
Principais demandas e dificuldades relatadas	Solicitação do Registro Nacional Migratório (RNM) e do CPF, acesso à secretaria virtual da UEM, solicitação de registro acadêmico e carteirinha do estudante, localização no campus, alimentação de baixo custo, moradia
Sugestões ao projeto	Busca por programas de ajuda financeira aos estudantes internacionais, como auxílio alimentação; Ampla divulgação de bolsas de programas de iniciação científica oferecidas pela universidade; Elaboração do Guia do Estudante Internacional para o Campus Regional de Umuarama.

Fonte: Autoria própria.

O encontro de formação parece ter sido útil à atuação dos tutores e serviu como base para os atendimentos e acompanhamento. Também, conforme percebemos, o tempo de dedicação ao projeto parece ter sido suficiente para a assistência, o que nos permite manter a carga horária para atuações futuras. A adaptação local, tanto em relação aos pontos principais dentro do campus como na cidade foi, de acordo com os relatos, facilitada com a assistência dos tutores. Dentre as principais dificuldades, notamos aquelas relacionadas à documentação, localização, alimentação e moradia, principalmente quando da chegada em Maringá. No entanto, cabe ressaltar que apenas indicamos sugestões de locais de buscas para habitação, uma vez que a instituição não dispõe de residência estudantil. Neste caso, fica a critério e responsabilidade do estudante.

No que tange às sugestões, julgamos todas as indicações relevantes, algumas das quais já estão sendo consideradas, como o auxílio alimentação e a elaboração do Guia do Estudante Internacional para o Campus Regional de Umuarama. Todos os apontamentos serão considerados quando da elaboração e realização dos próximos encontros de formação de tutores para novas atuações. De forma geral, Todos os estudantes parabenizaram a iniciativa e relataram estarem satisfeitos com a assistência prestada.

Considerações finais e futuras

Este capítulo teve como objetivo descrever e relatar a elaboração e desenvolvimento do projeto de extensão Tutoria para Acolhida e Inclusão de Estudantes Internacionais do ECI/UEM. Ao propor este projeto, consideramos que a orientação espacial e de logística se torna relevante para que o estudante internacional possa interagir localmente dentro da instituição e fora dela. Adicionalmente, as questões sociais e pessoais envolvidas também contribuem para a formação pessoal e acadêmica desses estudantes (nacionais ou internacionais) e para um processo de internacionalização abrangente e inclusiva.

Após o início do projeto, observamos que o acompanhamento anterior e posterior à chegada do estudante internacional pôde contribuir para uma experiência significativa na universidade e na comunidade, uma vez que, com a assistência dos tutores, os estudantes internacionais tiveram suas dúvidas, principalmente com relação à documentação necessária para pertencimento comunidade/universidade, solucionadas pelos tutores. Assim, a tutoria foi considerada primordial para adaptação e inclusão dos estudantes no campus. Ademais, ao considerarmos que a interação entre os pares (estudante-tutor e estudante internacional) propiciou uma experiência e vivência intercultural em casa, este projeto se alinha às orientações de educação para a cidadania global.

Como desdobramentos futuros, o projeto poderá ser estendido para uma segunda fase, a de acompanhamento durante o semestre letivo, para que o estreitamento da relação entre os pares contribua para uma experiência mais expressiva a nível acadêmico e pessoal. Pretende-se dar continuidade ao atendimento por um período de mais três meses e mesma carga horária. Contudo, consideramos importante incentivar de forma mais expressiva os encontros presenciais, inclusive no ECI e com a equipe do projeto, para o estreitamento desses laços. Ainda, dar-se-á mais atenção às questões e desafios de língua, do português como uma língua estrangeira, e as iniciativas institucionais de apoio a tais questões.

Por fim, parar para refletir sobre essa iniciativa nos proporcionou uma visão mais abrangente sobre o projeto e o quão relevante ele tem sido para a adaptação, o companheirismo e as trocas interculturais entre estudantes da instituição e estudantes internacionais no campus. Além disso, o monitoramento das atividades para melhoria constante do projeto visa contribuir para um atendimento mais individualizado dos estudantes internacionais recebidos na universidade e, também, pode servir como uma preparação dos tutores para eventual participação em iniciativas de internacionalização outbound, ao proporcionarmos a interação entre os pares e conseqüente vivências e trocas interculturais em casa. Ao compartilharmos um relato de nossa experiência com a acolhida de estudantes internacionais neste capítulo, esperamos poder contribuir com a disseminação de boas práticas no que tange ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior.

Referências

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016.

GUEDES, G. F.; CAVALCANTE.; I. M. S.; PÜSCHEL, V. A. A.; International academic mobility: the experience of undergraduate nursing students. **Rev Esc Enferm USP**. 2018; 52:e03358. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017039403358](http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017039403358).

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. Washington: NAFSA, 2011.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, n. 95, 2018.

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

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.03, p. 217-246, 2016.

IMPLANTAÇÃO DO ESCRITÓRIO DE PROJETOS COMO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA AS ATIVIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Karina Fidanza¹⁹

Márcio Pascoal Cassandre²⁰

Renato Leão Rego²¹

Fernando Franzoi da Silva²²

Introdução

A internacionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão no Brasil tem tradicionalmente acompanhado as tendências globais, quando percorrem caminhos paralelos ao da globalização. Logo, considera-se aqui que a internacionalização é a forma pela qual cada setor da sociedade, incluindo a educação, tem se estruturado para projetar-se no cenário internacional, ao passo que a globalização responde pelo “fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias através das fronteiras”, conforme Knight (1997, p. 6). Portanto, podemos dizer que a internacionalização do ensino superior tenha sido um agente catalizador da globalização, como considera Miura (2006). Adicionalmente, nas últimas décadas, o cenário internacional tem se tornado cada vez mais colaborativo e orientado a missões e, por esse motivo, a adoção de estratégias institucionais que potencializem as relações transfronteiriças tem se tornado fundamentais para a consolidação de políticas educacionais de internacionalização.

No Brasil, na década de 80, o governo federal, por meio de iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Ciência e Tecnologia (MC&T) investiu em programas de formação de grupos de pesquisa em áreas estratégicas, visando atender políticas públicas no país (Velho, 1998). De fato, através desses investimentos puderam ser estabelecidos centros de pesquisa direcionados a atender as demandas de setores estratégicos da sociedade brasileira como, por exemplo, a criação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), do Instituto Militar do Exército (IMPE), do

¹⁹ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional e Departamento de Biologia, Maringá, Paraná, kfrodrigues@uem.br

²⁰ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional e Departamento de Administração, Maringá, Paraná, mpcassandre@uem.br

²¹ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional e Departamento de Arquitetura, Maringá, Paraná, rlrego@uem.br

²² Educador Popular, São Paulo. E-mail: ferfsilva@gmail.com

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Assim, o governo federal investiu no mercado educacional e de pesquisa como forma de se sobressair no âmbito da produção científica e tecnológica, o que, conseqüentemente, refletiu no desenvolvimento econômico do país. Como resultado desses investimentos houve uma intensa expansão da internacionalização do ensino e da pesquisa brasileira, que atingiu a marca dos 2% do conhecimento científico produzido mundialmente nesse período (Lima & Contel, 2009).

Para expandir ainda mais a rede de cooperação internacional brasileira, na década de 90, era necessário elevar o nível de capacitação dos professores e pesquisadores atuantes no cenário internacional altamente competitivo, bem como fortalecer instituições de ensino e pesquisa em áreas estratégicas da sociedade (Lima & Contel, 2009). Por essa razão, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB) criou em 1988 o Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais, a FAUBAI.

Esse Fórum foi criado com a finalidade de atuar no desenvolvimento do processo de internacionalização das instituições de ensino superior do Brasil, atuando no processo de melhoria do ensino, pesquisa, extensão e da gestão das instituições frente o cenário internacional.

Nesse contexto, a criação da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), em 1991, estrategicamente consolida novas perspectivas na integração das universidades estaduais brasileiras. Isso porque, a ABRUEM, através da Câmara de Internacionalização e Cooperação passa a assumir papel de destaque nas ações estratégicas destinadas a consolidação de políticas de internacionalização e de cooperação internacional das universidades estaduais filiadas.

Em 1997, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) instituiu o Escritório de Cooperação Internacional (ECI) para promover a internacionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão praticadas pela comunidade acadêmica, inicialmente relacionadas a mobilidade acadêmica, estabelecimento de redes de cooperação entre instituições internacionais.

A criação do ECI também acompanha políticas educacionais promovidas pela FAUBAI e ABRUEM, que recentemente também haviam sido criadas para impulsionar, estrategicamente, a internacionalização das universidades estaduais na época.

Nos três últimos anos, o ECI passou por uma nova configuração para atender de forma mais ativa e exercendo papel de liderança diante das estratégias e demandas relacionadas à Política Institucional de Internacionalização, em uma concepção abrangente, inclusiva e transcultural (Knight, 1994). Levando em conta os fatores norteadores das atividades de ensino, pesquisa e extensão na UEM, foi decidido realizar o Laboratório de Mudança, uma metodologia intervencionista de transformação das pessoas e das organizações (VIRKKUNEN, 2015).

Como resultado desse processo, o ECI passou a apresentar novo quadro

organizacional que tem impulsionado a internacionalização da universidade, engajado a comunidade acadêmica e comprometendo a alta administração da UEM.

No processo de definição do escopo dos setores (Mobilidade, Acordos, Internacionalização em Casa e Projetos) o do Setor de Projetos foi relacionado às atribuições e aos objetivos que envolvem a captação de recursos pelo ECI e articulação com outros setores para auxiliar na elaboração, gestão e avaliação de projetos.

Este setor contribui para o cumprimento de todos os objetivos específicos da Política de Internacionalização da UEM, e realiza suas funções colaborando diretamente com o trabalho da Assessoria, conforme debate realizado durante as Oficinas do ECI (2020). Porém, atua principalmente na seguinte atribuição, que é também o objetivo específico, conforme a Portaria 2553/97:

III – estimular e coordenar, juntamente com setores da UEM e/ou com entidades financiadoras públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, a elaboração de projetos que visem à captação de recursos para a viabilização de programas de internacionalização nas várias áreas do conhecimento (UEM, 1997).

O Setor de Projetos Internacionais do ECI, portanto, que já tinha previsão no arcabouço normativo, foi reestruturado com o objetivo de elaborar projetos destinados a operacionalizar as estratégias de internacionalização dentro da universidade. Assim, aqui são apresentados os resultados parciais do Setor de Projetos Internacionais da UEM para subsidiar as atividades de internacionalização.

Metodologia

A implantação do Setor de Projetos Internacionais foi baseada principalmente nos estudos realizados pelo Laboratório de Mudança (LM) que proporcionaram a adoção de um planejamento estratégico e validação de um modelo de gestão do ECI.

No decorrer do processo participativo do LM e validação do modelo do ECI, iniciou-se, em janeiro de 2021, o planejamento estratégico do Escritório, com um novo impulso na reestruturação do Setor de Projetos Internacionais no ECI, juntamente com os demais setores.

A partir de então, puderam ser reorganizados, no novo modelo organizativo, os setores com suas demandas próprias, mas com integração de atividades voltadas a internacionalização abrangente e inclusiva, como mostra a *Figura 1*.

Além disso, a utilização de follow-up, oficinas de planejamento e reuniões semanais de equipe e dos setores foram fundamentais para criar um ambiente propício para o estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados com a internacionalização.

Figura 1: Organograma da atual estrutura do Escritório de Cooperação Internacional da UEM



Fonte: Autoria própria.

Para acompanhar os resultados da implantação das ações estratégicas dentro da universidade, o Setor de Projetos internacionais elaborou um questionário com as seguintes perguntas direcionadas aos interessados em internacionalização que procuram o ECI no segundo semestre de 2021:

- (1) qual sua relação com a UEM;
- (2) qual curso você está vinculado;
- (3) como ficou sabendo da oportunidade.

O preenchimento do questionário foi realizado no segundo semestre de 2021.

Resultados

Nos dois últimos anos, a implantação do Setor de Projetos Internacionais no ECI no novo modelo do ECI, integrada às atividades desenvolvidas pelos Setores de Acordos Internacionais, Internacionalização em Casa, Mobilidade e no Grupo de Trabalho de Comunicação, tem resultado em ações coordenadas e integradas as atuais políticas de internacionalização da universidade. Adicionalmente, os relatórios produzidos pelo Laboratório de Mudança contribuíram para o planejamento de ações estratégicas específicas para o Setor de Projetos.

Como resultados desse planejamento o Setor de Projetos adotou na estruturação do setor a implantação de um Escritório de Projetos (Project Management Office), que é uma estrutura organizativa que coordena projetos com diferentes níveis de maturidade e de articulação institucional sob sua responsabilidade (PMI, 2017). Com intuito de organizar as atividades do ECI e de seus respectivos setores, bem como participar efetivamente da gestão de projetos relacionados a política de internacionalização da UEM, o Escritório de Projetos, no âmbito do Setor de Projetos Internacionais, vem permitindo a padronização dos processos de governança institucional. A adoção de um Escritório de Projetos permite exercer atividades coordenadas destinadas ao monitoramento, análise

e avaliação do planejamento estratégico do ECI, em nível institucional, operacional e tático.

A implantação do Escritório de Projetos resultou na organização de quatro principais ações desenvolvidas pelo Setor de Projetos para promover a internacionalização (*Figura 2*).

Figura 2: Organograma da estrutura do Escritório de Projetos do Setor de Projetos Internacionais do ECI-UEM



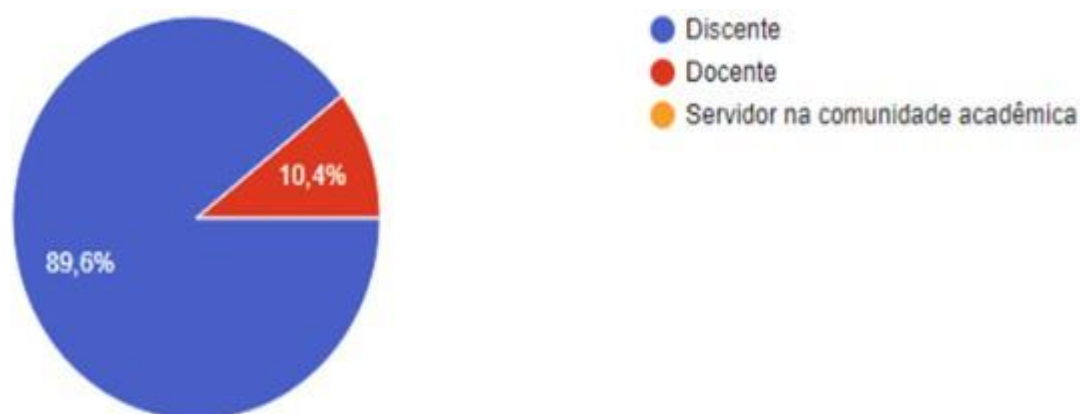
Fonte: Autoria própria.

A primeira a ser implantada foi a utilização de um radar de oportunidades internacionais, capaz de subsidiar as demandas relacionadas à mobilidade acadêmica e à captação de recursos estrangeiros para subsidiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O radar de oportunidades tem como objetivo a busca e a divulgação semanal de situações favoráveis à internacionalização, com ou sem financiamento, capazes de projetar a comunidade acadêmica da UEM num cenário global. Assim, semanalmente, a comunidade acadêmica da UEM tem disponível editais de bolsas para a graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores e/ou servidores, bem como sugestões de participação em congressos, feiras, simpósios, reuniões internacionais. A seleção das oportunidades é focada nos cursos de graduação e pós-graduação da UEM e também na leitura minuciosa dos editais de modo que possa atingir os critérios de elegibilidade dos membros da comunidade universitária. A divulgação dos editais é feita, por sua vez, pelo site oficial do ECI e demais redes sociais do Escritório e da UEM. Adicionalmente, tem sido priorizada a conscientização dos interessados para realizar o planejamento antecipado de suas candidaturas, a divulgação dos editais internos que oferecem incentivo financeiro para participação em eventos internacionais.

A divulgação do radar de oportunidades tem exercido um papel estratégico no ECI quando atua na popularização da internacionalização e também quando torna o ECI um local de referência para se obter respaldo institucional. De fato, a divulgação semanal, tem despertado a atenção da comunidade acadêmica nos

últimos anos. Em termos numéricos, contabilizou-se mais de 200 atendimentos, distribuídos em mais de 10 cursos. Dos 200 atendimentos realizados desde janeiro de 2021, avaliou-se qualitativamente os 85 atendimentos realizados apenas no segundo semestre de 2021, ou seja, após seis meses da implantação da divulgação das oportunidades. Desses 85 atendimentos, verificou-se que 89,6% eram discentes, seguido de 10,4 de docentes (*Figura 3*).

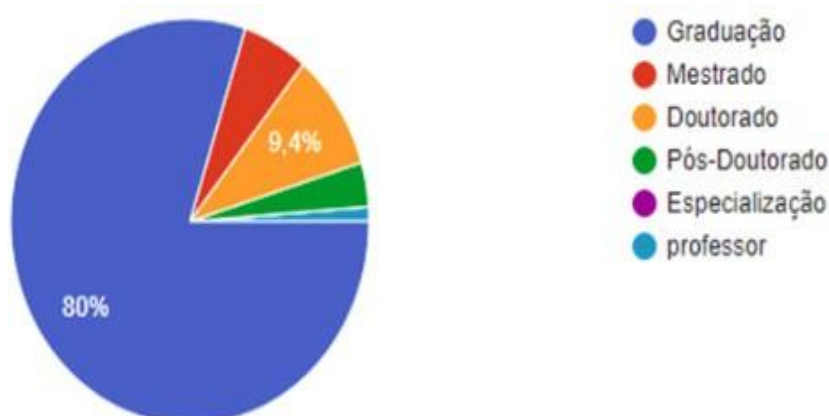
Figura 3: Relação do interessado com a UEM. Número de respostas avaliadas = 85



Fonte: Autoria própria.

Já em relação ao nível acadêmico dos interessados, foram 80% de estudantes de graduação, seguidos por 9,4% de doutorandos, apenas um servidor procurou atendimento (*Figura 4*).

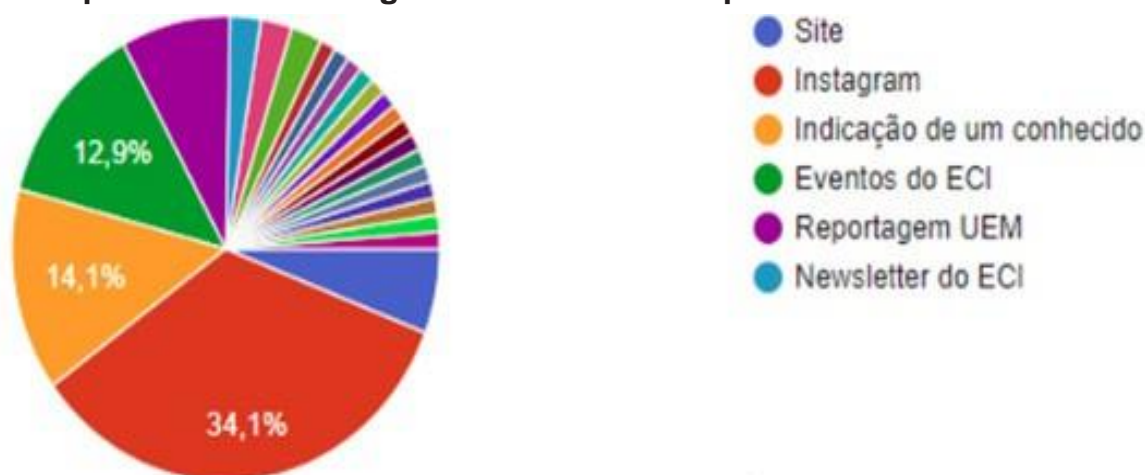
Figura 4: Nível acadêmico dos interessados em internacionalização. Número de respostas avaliadas = 85



Fonte: Autoria própria.

A rede social que proporcionou maior visibilidade das oportunidades foi o Instagram, com 34,1%, seguida de 14,1% da indicação de um conhecido, 12,9% de eventos promovidos pelo ECI e o restante dividiu-se em site do ECI, reportagem da UEM, newsletter do ECI e menos de 1% através de e-mail institucional enviado aos departamentos (*Figura 5*).

Figura 5: Canais de comunicação que proporcionaram maior visibilidade das oportunidades divulgadas. Número de respostas avaliadas = 85



Fonte: Autoria própria.

A qualificação desses dados ilustra aqui como pode se dar o acompanhamento das ações estratégicas simples de internacionalização na universidade.

Assim, o planejamento do Escritório de Projetos vai ser tornando consolidado quando os dados refletem a necessidade de se avaliar quais das ações estratégicas estão se revelando efetivas e podem ser mantidas, e quais podem ser reorganizadas para atingir o resultado esperado.

De fato, os dados aqui apresentados mostram resultados inéditos em termos numéricos. É o caso, por exemplo, dos 14,1% dos interessados informar no questionário que souberam das oportunidades do ECI por meio da indicação de conhecidos. Isso significa que o Escritório de Projetos passa a cumprir seu papel na internacionalização da comunidade acadêmica quando modifica comportamentos.

Tal fato cria uma cultura de internacionalização descentralizada e difundida dentro da universidade pelos próprios membros da comunidade acadêmica, que passam a atuar como replicadores das situações favoráveis a internacionalização.

Igualmente, verifica-se que as ações estratégicas implantadas pelo Escritório de Projetos, subsidiadas por meio da atuação de seus outros setores do ECI também impactaram significativamente na procura por oportunidades internacionais.

Tal fato foi refletido nos 12,9% dos interessados que apontaram os eventos promovidos pelo ECI como fontes de informações sobre internacionalização, ultrapassando as porcentagens registradas por publicações feitas na newsletter, reportagem UEM e no site do ECI.

Portanto, pode-se relatar a experiência de que, a manutenção do radar de oportunidades está atuando como uma das ferramentas efetivas na internacionalização. Adicionalmente, é possível concluir que o radar de oportunidades coloca a comunidade acadêmica da UEM semanalmente

alinhada a oferta de recursos financeiros disponível no cenário internacional.

O planejamento estratégico do Escritório de Projetos percebeu que, após a ampla divulgação dos editais internacionais, haveria um aumento do número de interessados em internacionalização.

Por esse motivo, a segunda estratégia adotada pelo Escritório de Projetos foi o oferecimento do Suporte Técnico, aberto a toda a comunidade acadêmica da UEM. As publicações dos editais foram planejadas de modo que passaram a ser acompanhadas do oferecimento de canais atendimento e de mentoria aos interessados.

O Suporte técnico compreende um atendimento previamente agendado pelo e-mail institucional do Setor de Projetos, que permite aos interessados, de modo individualizado ou coletivo, receber orientações técnicas sobre os editais e demais informações sobre internacionalização.

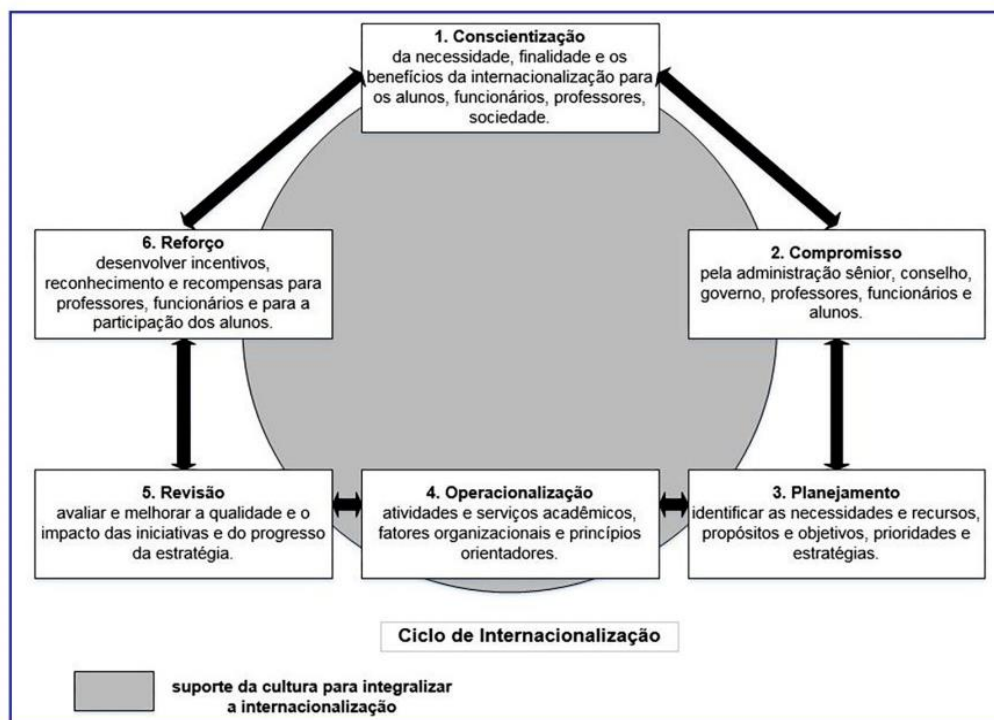
Dentre as principais atuações do Suporte Técnico estão, especialmente, a disponibilização de uma mentoria durante o processo de aplicação, na qual os interessados podem receber orientações sobre os critérios de elegibilidade dos editais, como por exemplo, o preparo da documentação acadêmica exigida, necessidade de chancela de documentos, os encaminhamentos que deverão ser realizados para garantir o afastamento das atividades acadêmicas durante a mobilidade e demais dúvidas sobre a candidatura.

No período analisado até então, compartilha-se aqui a experiência de que oferecer à comunidade acadêmica um canal aberto a orientações tem possibilitado uma maior aproximação do ECI junto à comunidade acadêmica. Essa ação estratégica, prevista no planejamento, permite também identificar as reais demandas, individuais e/ou coletivas, do público universitário da UEM.

A partir do momento que o ECI contabiliza informações sobre o perfil dos acadêmicos diante do cenário internacional, consolida-se também o que de fato se considera como internacionalização, que é a forma pela qual a comunidade interna se estrutura para projetar-se no cenário internacional. Portanto, os dados aqui obtidos pelo Escritório de Projetos do ECI se mostram alinhados ao ciclo da internacionalização de Knight (1994), principal autora na contemporaneidade sobre o tema internacionalização da educação (Smith & Pacheco).

Segundo Knight (1994), existem diversas ações estratégicas conectadas entre si que podem ser planejadas, desenvolvidas e controladas para se consolidar a internacionalização da educação nas instituições, sendo elas a conscientização, compromisso, planejamento, operacionalização, revisão e reforço, como mostra a *Figura 6*.

Assim, as informações colhidas no segundo semestre de 2021 puderam ser avaliadas e, a partir desses dados, as ações estratégicas puderam ser revistas e novamente planejadas para o ano de 2022, ou seja, subsidiando um novo ciclo de internacionalização da universidade.

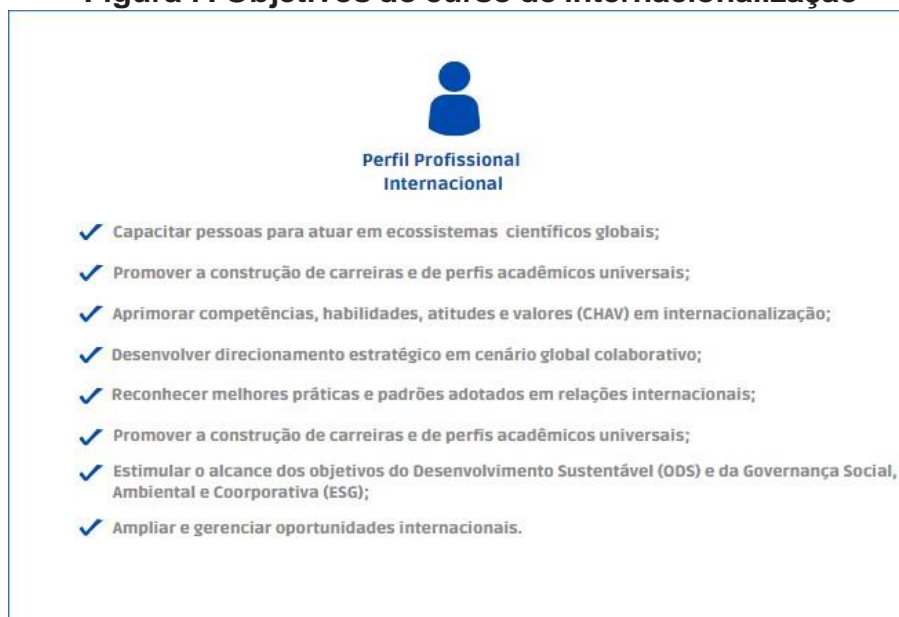
Figura 6: Ciclo de internacionalização de Knight (1994)

Fonte: KNIGHT (1994, p. 12).

À medida que as ações de internacionalização avançaram no primeiro e segundo semestre de 2021, o Escritório de Projetos planejou, durante o ano de 2022, a terceira ação estratégica para consolidar a oferta de oportunidades internacionais junto à comunidade acadêmica da UEM. Essa terceira ação foi a elaboração de um Guia de Oportunidades internacionais, que tem como objetivo viabilizar, de modo prático e rápido, instruções técnicas sobre as oportunidades internacionais divulgadas pelo Escritório de Projetos-ECI. Nesse Guia, que foi elaborado em forma de e-book, reuniu-se informações sobre diversos programas, fundações e instituições ao longo do mundo que disponibilizam oportunidades internacionais que conectam pessoas, com ou sem financiamento, no cenário global. São também disponibilizados no Guia exemplos de carta de motivação e recomendação, orientações técnicas sobre a análise dos editais internacionais, dicas sobre as experiências de mobilidade em países anfitriões, indicação de fontes de informações sobre bolsas e financiamentos, bem como sugestões de diversos tipos de eventos internacionais. Tais informações reunidas têm a intenção de respaldar a construção do perfil acadêmico internacional dos membros da comunidade acadêmica. O Guia, que será lançado no primeiro semestre de 2023, pode ser acessado pelo site do ECI.

A quarta ação estratégica planejada para subsidiar a internacionalização na UEM é o oferecimento, pelo Escritório de Projetos, de um curso de internacionalização. Os objetivos do curso estão elencados na *Figura 7* e, dentre esses, destacam-se os de desenvolver a identidade e o pertencimento internacional dos membros da comunidade acadêmica da UEM, aprimorar competências, habilidades, atitudes e valores de pessoas.

Figura 7: Objetivos do curso de internacionalização



Fonte: Autoria própria.

Assim, espera-se que o curso possa contribuir com a consolidação das atuais políticas de internacionalização da universidade, bem como validar o modelo recentemente proposto pelo ECI, e para complementar a função da UEM na formação acadêmica de perfis profissionais altamente capacitados a atuarem numa sociedade em constante mudanças. Portanto, espera-se também colaborar com a função que a internacionalização tem no ensino superior em escala regional, estadual, nacional e internacional.

Conclusão

O Laboratório de Mudança que, de modo participativo, propiciou a reorganização do ECI a partir de 2019 tiveram um impacto positivo na potencialização da internacionalização da UEM. As quatro ações estratégicas instituídas pelo Escritório de Projetos, no âmbito do Setor de Projetos Internacionais, significam a adoção de melhores práticas institucionais que contribuem para projetar a comunidade acadêmica num cenário internacional e representam uma das múltiplas ferramentas possíveis de se impulsionar a internacionalização. Contudo, considera-se que os índices de internacionalização da UEM ainda possam alcançar novos patamares a médio e longo prazo, pois nos últimos dois anos já foi possível atingir as metas e objetivos planejados para o período. Conclui-se que, dentro da UEM, o Escritório de Projetos constitui uma nova concepção de gerenciamento de projetos institucionais direcionados à internacionalização.

Referências

KNIGHT, J.; de WIT, H. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In.: DE WIT, Jane Knight and Hans (Eds). **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European

Association for International Education, 1997.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. **CBIE Research**, n.7 – Canadian Bureau for International Education, 1994.

LIMA, M. C. & CONTEL, F. B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. **5ème Colloque del l'IFBAE**, Grenoble, França, 5, 2009.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas do conhecimento. Tese de Livre Docência, São Paulo, FEA-RP, 2006.

PMI. **A guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)**. 6th ed. Newtown Square, Pennsylvania: Project Management Institute, 2017.

UEM. Portaria 2553/97-GRE. **Regulamento do Escritório de Cooperação internacional** – ECI da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 1997.

VELHO, L. Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In: VELLOSO, J. (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

VIRKKUNEN, Jaakko. 2015. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. 424p. (Série: Trabalho e Sociedade).

WORKSHOP SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO: O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DAS ASSESSORIAS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Beatriz Machado Lima²³

Laura Pinhata Battistam²⁴

Introdução

A internacionalização é um processo que vem sendo cada vez mais debatido entre pesquisadores, professores e gestores das instituições de ensino superior. Diante dessa demanda cada vez mais crescente, e das consideráveis mudanças que o conceito de internacionalização sofreu nos últimos anos, é fundamental que ainda mais agentes se envolvam nesse debate.

Jane Knight (2004), nos auxilia a compreender as modificações sofridas pelo conceito de internacionalização ao longo dos anos e como as definições estabelecidas neste conceito podem influenciar as políticas de internacionalização e, além disso, como as práticas realizadas podem influenciar tanto definições como políticas.

A pesquisadora demonstra como o conceito passou de um nível institucional em termos de um conjunto de práticas, definindo a internacionalização como um conjunto de atividades, programas e serviços, enquadrados dentro de estudos internacionais, intercâmbios acadêmicos ou cooperação técnica, a uma definição mais abrangente do termo, elaborada pela própria como “o processo de integração a uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na entrega da educação superior” (Knight, 2003 apud Knight, 2004).

Essa alteração é fundamental para os gestores das instituições de ensino superior pois reconhece a importância da agência de toda a comunidade acadêmica seja na identificação das atividades de internacionalização já realizadas na instituição, como no papel ativo desses atores na definição de internacionalização adequada às suas realidades uma vez que, a dimensão internacional está relacionada a todos os aspectos da educação (Knight, 2004).

A proposta do presente capítulo é apresentar um relato de experiência sobre a realização do Workshop sobre Internacionalização, organizado pelo Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/UEM) para os colaboradores das Assessorias de Relações Internacionais das demais

²³ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional, Maringá, Paraná, mmlimab@gmail.com

²⁴ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional, Maringá, Paraná, laurabattistam74@gmail.com

universidades estaduais paranaenses e representantes da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do governo do Paraná (Seti/PR), de forma a publicizar os objetivos alcançados e a análise geral que pôde ser realizada sobre a internacionalização no âmbito estadual. Acreditamos que, ao compartilhar boas práticas, é possível contribuir para a cooperação entre as instituições de ensino superior, assim como incentivar o desenvolvimento de iniciativas de internacionalização.

Na Universidade Estadual de Maringá, o processo de consolidação da internacionalização foi muito intensificado nos últimos anos. Em 2019, a UEM passou a integrar o Laboratório de Internacionalização (IntLab) do Conselho Americano de Educação (ACE) a convite da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Comissão Fulbright Brasil. O Laboratório busca proporcionar uma mentoria, a partir de metodologia própria, para que as instituições participantes consigam atingir suas metas de internacionalização. Durante o período do IntLab na UEM, foi possível realizar um diagnóstico da internacionalização na universidade, a partir de pesquisas quantitativas e qualitativas e de grupos de estudo e discussão sobre o tema.

Concomitantemente, o Escritório de Cooperação Internacional da universidade (ECI/ UEM), também passou por um processo de autoavaliação e reestruturação, de modo a acompanhar as demandas da comunidade acadêmica e as tendências internacionais. Utilizando a metodologia do Laboratório de Mudança (Pereira-Querol; Jackson Filho; Cassandre, 2011), foi criada uma nova estrutura em quatro setores (Mobilidade Acadêmica, Acordos Internacionais, Internacionalização em Casa e Projetos), e definidos os objetivos, atribuições, posicionamento estratégico na estrutura do Escritório e o perfil profissiográfico desejado para cada um desses setores.

A partir de então, o ECI pôde definir com maior clareza seus objetivos enquanto fomentador e mediador das ações de internacionalização da universidade, mitigar os obstáculos identificados e potencializar ações que apresentaram resultados positivos. Uma das importantes conquistas durante este período, foi a aprovação do projeto “Laboratório de Internacionalização da UEM: sistematização de dados e compartilhamento de experiências” pela Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), em 2021. O projeto tem como objetivo principal a sistematização dos dados obtidos pelo IntLab para as ações de internacionalização da UEM, e também, o compartilhamento do conhecimento adquirido no IntLab com as demais universidades estaduais paranaenses a fim de desenvolver um sistema estadual de internacionalização.

Uma das metas estabelecidas neste projeto, foi a organização e realização de workshops com as demais IES paranaenses. Assim, foi possível sistematizar o Workshop sobre Internacionalização, de fevereiro a março de 2022, com o objetivo de inspirar e motivar práticas de internacionalização nas universidades estaduais paranaenses, bem como fomentar o desenvolvimento e a implementação de políticas de internacionalização nestas universidades.

Workshop de Internacionalização: planejamento e estruturação

O workshop foi estruturado em cinco encontros remotos, por meio da plataforma Google Meet, com o objetivo de apresentar uma discussão sobre o conceito de internacionalização, a experiência de internacionalização na UEM e uma visão sobre o ECI, como também, propiciar um momento para que cada IES pudesse realizar uma análise sobre o seu próprio processo de internacionalização. Dessa forma, ao comunicar os desafios e avanços realizados na UEM, poderemos não só auxiliar as demais IES em suas demandas, como também absorver soluções encontradas em outros locais para desafios ainda não superados pela UEM.

Na abertura do workshop, foi realizada uma discussão mais abrangente sobre a internacionalização, com a fala dos doutores Susan Brown e Robert McKenna do ACE sobre por que internacionalizar, seguida de uma apresentação da Prof^a Dr^a Sandra Schiavi das experiências obtidas com o IntLab na UEM. O intuito deste primeiro encontro foi fornecer subsídios para que os participantes pudessem se apropriar das discussões e definições compreendidas pela UEM. Afinal, o que se entende por internacionalização é parte fundamental na construção das políticas e no diagnóstico das práticas realizadas por cada instituição.

No segundo encontro, foi realizada a apresentação do Escritório de Cooperação Internacional da UEM e sua estrutura, assim como da coleta de dados sobre internacionalização e a conexão do ECI com a comunidade interna. Neste momento, pudemos apresentar um pouco do caminho trilhado na reestruturação do Escritório com o Laboratório de Mudança e a busca ativa realizada pelo ECI nos programas de pós-graduação da UEM para a coleta de dados sobre internacionalização. Estes dois processos foram determinantes para a definição dos objetivos estratégicos e metas do Escritório para a universidade. A partir deles pudemos, por exemplo, tomar ciência de atividades já consistentes em parceria com universidades internacionais que não apareciam nos dados institucionais. O que, posteriormente, culminou no objetivo estratégico de priorização da formalização das atividades realizadas na universidade.

O terceiro e quarto encontros do workshop foram dedicados à apresentação dos setores do ECI e os principais avanços e desafios de cada um deles. O objetivo destes encontros era apresentar as medidas concretas que cada setor tomou para atingir os objetivos traçados pelo Escritório e os desafios que não puderam ser superados ou, até mesmo, novos desafios surgidos.

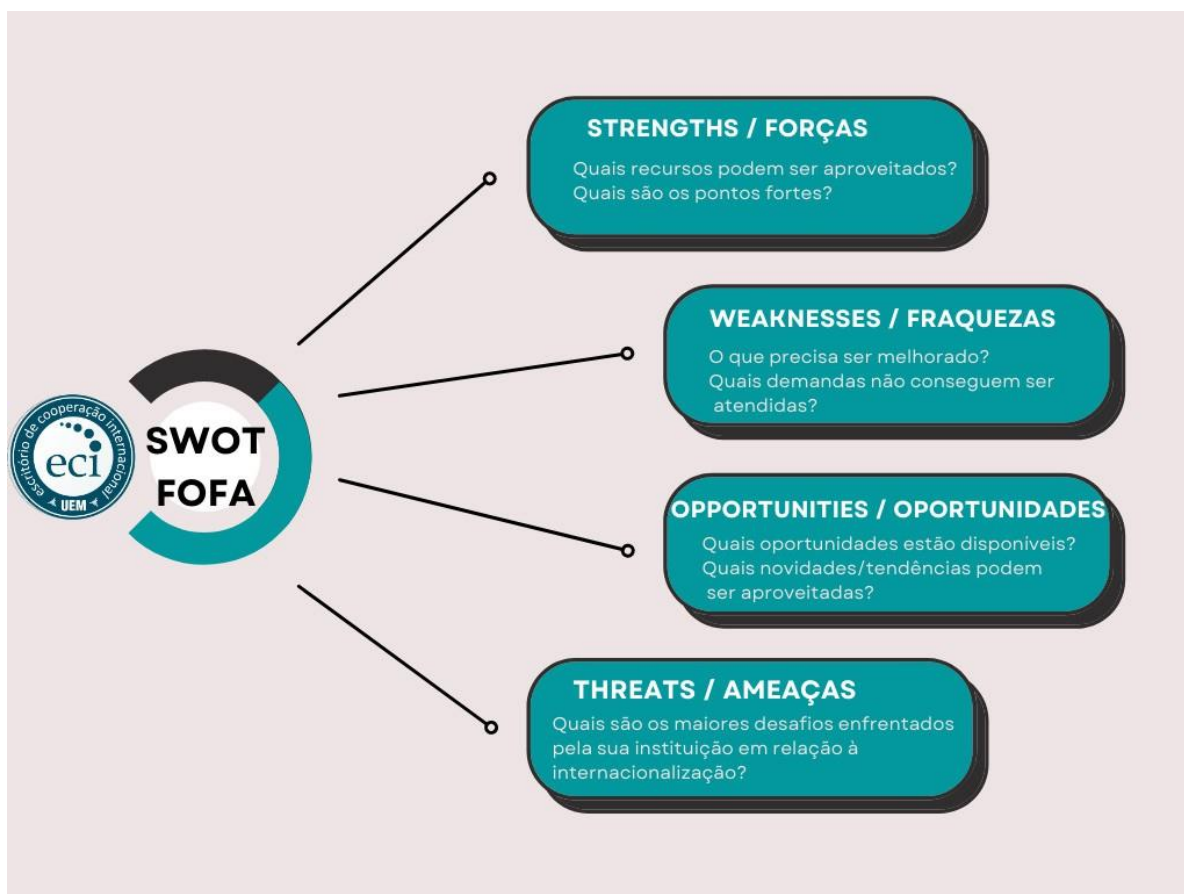
Por fim, no quinto encontro, o espaço foi aberto aos representantes das demais IEES paranaenses para que pudessem apresentar a análise realizada sobre a internacionalização em sua própria instituição. Para tanto, foi sugerido o modelo de análise SWOT de Osterwalder e Pigneur (2010), com o envio prévio de material de apoio.

A proposta desta dinâmica foi encaminhada aos participantes do workshop antes do início dos encontros para que pudessem se familiarizar com o modelo de análise sugerido, tirar possíveis dúvidas, e também aproveitar as discussões

realizadas nos quatro primeiros encontros para estruturarem a reflexão sobre a realidade de suas instituições.

Ao final, foi realizada uma síntese de todas as análises, culminando em um quadro com seis aspectos positivos e seis desafios, que detalharemos adiante.

Figura 7: Análise Swot



Fonte: Autoria própria.

O compartilhamento de experiências entre as Universidades Estaduais do Paraná

Na primeira exposição, o setor de Acordos Internacionais apresentou como principal obstáculo identificado a burocracia excessiva. A demora na assinatura de acordos de cooperação, não só criava dificuldade para a gestão do setor (demandando quase que integralmente os esforços nos longos processos de aprovação, impedindo a dedicação a atuação estratégica) como afastava os interessados da comunidade acadêmica e de outras instituições da formalização de iniciativas. Então, foram revistas práticas e regulamentações em parceria com a Procuradoria Jurídica e o Gabinete da Reitoria, que diminuíram o tempo médio de assinatura de um acordo de meses para semanas. No encontro, foram apresentadas às demais IEES os passos tomados para que esse resultado fosse possível na UEM.

Em seguida, foi apresentado o setor de Projetos Internacionais, o mais novo do ECI/UEM. Por isso, foram expostas as atribuições definidas para o setor pela gestão do Escritório, a saber, atuação como propulsor e facilitador de

atividades de internacionalização na UEM funcionando como um radar de oportunidades internacionais. Em vista de suprir a falta de recursos para atividades de internacionalização, experienciada pelo Estado como um todo, o setor de Projetos busca editais de financiamento externos que podem ser aproveitados pela comunidade acadêmica. Além disso, também fornece um suporte técnico de orientação para os interessados na candidatura em alguma dessas oportunidades. A atuação do projeto se configurou fundamental na ampliação do acesso à uma experiência internacional para aqueles que não podem arcar com as despesas que tal atividade requer.

Na apresentação do setor de mobilidade acadêmica foram apresentadas medidas tomadas para a ampliação da divulgação do processo de mobilidade outbound para os discentes: esclarecimentos sobre o processo seletivo realizado pelo ECI, que tem fluxo contínuo, e diversas visitas realizadas aos cursos de graduação.

E, quanto à mobilidade inbound²⁵, foram expostas as medidas de acolhimento aos estudantes internacionais, como o guia do estudante internacional, o projeto de extensão de tutoria e o grupo de acolhimento para estudantes internacionais, formado por docentes e discentes dos cursos de Psicologia e Enfermagem. Essas ações contribuíram enormemente para a melhoria na integração dos alunos internacionais que chegam à UEM, hoje em grande maioria, refugiados e/ ou migrantes e alunos do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G)²⁶ vindos de países em desenvolvimento.

No quarto encontro do workshop, foi realizada a apresentação do setor de Internacionalização em Casa (IeC) e do Grupo de Trabalho (GT) de Comunicação. No planejamento do workshop decidiu-se por conceder maior tempo de apresentação para o setor de IeC por se tratar de um conceito recente e que demanda maior tempo para a reflexão e o debate. Na UEM, é realizado por este setor um amplo escopo de atividades, abrangendo ações de fomento e consolidação da política linguística, de internacionalização do currículo, formação e apoio no desenvolvimento de ações de intercâmbio virtual de aprendizagem, entre outras.

A internacionalização em casa vêm sendo cada vez mais reconhecida como um campo chave para a internacionalização abrangente e inclusiva pois pressupõe que não há a necessidade do deslocamento físico de um indivíduo para que ele possa ter acesso a experiências internacionais ou o desenvolvimento de competências globais. Auxilia, portanto, na concretização do conceito mais amplo de internacionalização, amparado nos debates de Knight (2003, 2004, 2011), De Wit (2013) e Hudzik (2011). É um setor mais próximo também das ações de

²⁵ O termo inbound é utilizado para designar a mobilidade do aluno de entrada na universidade e o termo outbound para a mobilidade de saída da universidade.

²⁶ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores em parceria com universidades públicas e particulares com o objetivo de oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento que possuem acordos educacionais e culturais com o Brasil. <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

extensão, que contribuem enormemente para a ampliação da internacionalização.

Por fim, o Grupo de Trabalho de Comunicação apresentou as estratégias e ferramentas de comunicação utilizadas pelo ECI e a metodologia de análise usada para definir o planejamento de postagens nas redes sociais e canais oficiais de comunicação do Escritório. O GT, composto por um integrante de cada setor do ECI, foi uma estratégia chave na melhoria da visibilidade do Escritório na universidade e até mesmo fora dela. A página do Escritório no Instagram, sua principal ferramenta, ganhou dezenas de seguidores e por ela a equipe se comunica diariamente com discentes e docentes para a resolução rápida de dúvidas e atendimento de demandas.

O último encontro do workshop foi integralmente dedicado à análise SWOT (Osterwalder e Pigneur, 2010) realizada pelas demais IEES paranaenses participantes. Conforme mencionado anteriormente, foi enviado previamente um material de apoio e o modelo para que cada participante pudesse elencar e apresentar as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças relacionadas às atividades de internacionalização em suas instituições.

A partir das informações apresentadas, o ECI pôde fazer uma síntese de todas as análises SWOT, resultando em um relatório final entregue a todas as instituições participantes. Neste relatório está incluído o Quadro síntese (*Figura 1*), produzido pelo ECI, com os aspectos positivos e os desafios enfrentados no processo de internacionalização das IEES do Paraná.

Figura 2: Quadro síntese das análises SWOT das IEES paranaenses

SINTESE	ASPECTOS POSITIVOS	DESAFIOS
	<ol style="list-style-type: none">1. Equipe2. Articulação com setores nas IEES.3. Oferta cursos de idiomas4. Comunicação5. Multicampi como potencialidade6. Ação em rede como oportunidade	<ol style="list-style-type: none">1. Concurso para profissional da área de internacionalização.2. Ampliar equipe.3. Línguas estrangeiras: elevar a proficiência4. Sistema de gestão acadêmica5. Recursos financeiros6. Engajamento da comunidade (embora tenha certa maturidade, ainda há desconhecimento e receio)

Fonte: Autoria própria.

Dentre os aspectos positivos, destacaram-se a qualidade dos profissionais atuantes nas assessorias de relações internacionais, valorizando o trabalho colaborativo; a oportunidade de articulação e comunicação entre as IEES para ações de cooperação; as políticas linguísticas oferecidas no Estado que

contribuem na melhoria da proficiência linguística das comunidades acadêmicas; a estratégia de comunicação, adaptada aos novos formatos de comunicação virtual que têm resultado no aumento do interesse da comunidade em temas relacionados à internacionalização e a maior procura de oportunidades; a capilaridade de ações de internacionalização entre os múltiplos campus de uma mesma instituição e por fim, a valorização das ações construídas em rede.

Como desafios a serem enfrentados, foram elencados: a falta de um perfil profissional gráfico para o cargo de assessor(a) internacional; a dificuldade para ampliar a equipe responsável pela direção das Assessorias, que resulta em uma sobrecarga de trabalho; a ainda necessária elevação da proficiência linguística da comunidade acadêmica das IEES paranaenses, de uma forma mais democrática e inclusiva; a burocracia excessiva na gestão acadêmica; recursos financeiros insuficientes e a dificuldade no engajamento da comunidade que, embora esteja crescendo qualitativamente, ainda esbarra no desconhecimento e no receio das atividades relacionadas à internacionalização.

Considerações Finais

As mudanças na gestão da internacionalização do ensino superior dos últimos anos são cada vez mais evidentes. Em âmbito nacional e internacional, o conceito de internacionalização que privilegia ações focadas apenas na mobilidade física de pessoas não suporta mais as necessidades impostas pela realidade das universidades. Se fez mais do que necessária a ampliação desse entendimento para que os benefícios de um ambiente internacionalizado sejam sentidos por todos, pois é essa, afinal, a função primordial da universidade pública

Desde 2018, a equipe do ECI/UEM pôde participar de diversos eventos nacionais e internacionais com a temática da internacionalização e perceber que a ampliação do conceito de internacionalização e, principalmente, a atuação em rede são tendências inevitáveis para os profissionais que trabalham na área. Em relação à América Latina, a antiga valorização das parcerias com o norte global dá cada vez mais lugar à priorização de parcerias regionais e de âmbito sul-sul.

Com isso, a apropriação dos potenciais locais pelas universidades brasileiras (principalmente aquelas que fogem dos já consagrados centros de excelência, em sua maioria concentradas na região Sudeste) e a atuação em rede por essas instituições configura-se como uma importante estratégia para a inserção internacional e o fortalecimento do ensino superior da região.

Os resultados conquistados pela Universidade Estadual de Maringá em suas metas de internacionalização, a partir da mentoria fornecida pelo IntLab e o amadurecimento do trabalho do ECI com a reestruturação do Escritório possibilitaram a idealização e realização do Workshop de Internacionalização em conjunto com as demais IEES paranaenses e a SETI.

Com a síntese produzida pelo workshop, a partir da apresentação e contribuição ativa de todas as IEES, foi possível construir um relatório que

aponta a um diagnóstico inicial da internacionalização nas universidades paranaenses. Consideramos que, apesar de ainda em caráter inicial, essa experiência foi um importante passo para um maior entendimento das demandas existentes nas diferentes realidades das universidades estaduais paranaenses.

Este relatório foi utilizado pela SETI/PR como base para o planejamento de algumas ações para as IEES paranaenses, como a criação dos cargos para as funções de Agente em Assuntos Internacionais e Tradutor de Idiomas cujos perfis profissiográficos serão publicados em Resolução conjunta da SETI e Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP). Estes cargos visam suprir os principais desafios elencados no quadro síntese das análises SWOT com a possibilidade de contratação de profissionais qualificados para atuação nas Assessorias de Relações Internacionais. De modo mais imediato, para atender a esta demanda, foi possível incluir a vaga de tradutor na 4ª Edição do Programa de Residência Técnica em Gestão Pública vinculado ao Programa de Residência Técnica do Estado do Paraná.

Outro resultado importante foi a construção de um Edital, a ser publicado, que permitirá às IEES paranaenses o acesso e a gestão de recursos financeiros para a execução de suas atividades. Dessa maneira, as assessorias poderão propor um plano de trabalho de acordo com as suas próprias necessidades, de modo a impulsionar as ações de internacionalização nas universidades paranaenses. A falta de recursos financeiros também foi um ponto marcante nas discussões sobre os desafios enfrentados, durante o Workshop.

Consideramos, portanto, que a realização do evento e o relatório dele derivado, foram uma etapa crucial para o estabelecimento de uma atuação em rede por essas instituições. Da mesma forma, pudemos ver que em pouco tempo este material pôde ser utilizado pela gestão da SETI para a avaliação de novas propostas para o aprimoramento da internacionalização do ensino superior público do Paraná. Com uma atuação mais abrangente e inclusiva na gestão da internacionalização, será possível solidificar ainda mais os potenciais de cada instituição no ensino público, gratuito e de qualidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 21118, de 30 de junho de 2022. Altera dispositivos da Lei nº 11.713, de 7 de maio de 1997, que dispõe sobre as Carreiras do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=267527&indice=1&totalRegistros=1&dt=11.7.2022.9.35.20.325>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DE WIT, H. Reconsidering the concept of internationalization. **International Higher Education**, n. 70, p. 6-7, 2013.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization**: from concept to action.

Washington: NAFSA, 2011.

KNIGHT, J. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, **Sage Publications**, v.8, n.1, p. 5-32, 2004.

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

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. Evaluating Business Models. In: OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation**. New Jersey: Hoboken: John Wiley & Sons, Inc, 2010. p. 212-225.

PEREIRA-QUEROL, M. A.; JACKSON FILHO, L. M.; CASSANDRE, M. P. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 4, 2011.

ANÁLISE DA SINERGIA E ATRATIVIDADE INTERNACIONAL DE PROJETOS DA UEM COM IMPACTO ACADÊMICO E SOCIAL, POR VINCULAÇÃO ÀS ÁREAS TEMÁTICAS DA SETI

Fernando Franzoi da Silva²⁷

Marcio Pascoal Cassandre²⁸

Introdução

O reposicionamento das instituições de ensino superior, no atual cenário global, exige uma mudança de paradigmas de atividades individualizadas, disciplinares e segmentadas, de baixa autonomia, para atividades colaborativas em rede, multidisciplinares, holísticas que articulam a atratividade e a elevada autonomia.

Do mesmo modo que é preciso passar de uma internacionalização das universidades, centrada no pesquisador isolado e projetos segmentados para uma internacionalização abrangente, inclusiva e transcultural, que combine as exigências éticas com abordagens qualitativas (De Wit, 2020; Tight, 2021). À medida em que a pesquisa avança, novas teorias, metodologias e inovações são também desenvolvidas, tanto para os campos de pesquisa, como para a própria arquitetura da internacionalização (Tight, 2021). A busca de sinergias entre projetos de pesquisa e inovação se torna estratégica para aumentar a atratividade internacional de projetos com impacto acadêmico e social, de financiamento, de pesquisadores de alto nível e de estudantes internacionais que venham agregar conhecimento intercultural às instituições (Howlett et al., 2013). Por outro lado, os governos cumprem um papel chave ao fomentarem as iniciativas de trabalho colaborativo por meio de estratégias de cooperação internacional (Hénard et al., 2012), que vão impactar na atratividade, mobilizando recursos humanos, financeiros, técnicos e tecnológicos, que produzem resultados mensuráveis positivos, quantitativa e qualitativamente para as instituições de ensino superior (OECD, 2022).

No primeiro semestre de 2022, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio de seu Escritório de Cooperação Internacional (ECI) realizou um mapeamento de projetos de pesquisa aderentes à priorização no âmbito das políticas de ciência e tecnologia do Estado do Paraná (SETI, 2022). Aprovadas, em 2020, pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia (CCT Paraná) seis áreas prioritárias orientam a aplicação de recursos do Fundo Paraná: Agronomia e Agronegócio, Educação e Ensino, Saúde, Engenharias, Sociedade e Cultura e

²⁷ Educador Popular, São Paulo, São Paulo, ferfsilva@gmail.com

²⁸ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Administração, Escritório de Cooperação Internacional, Maringá, Paraná, mpcassandre@uem.br

Ciências Biológicas. Como cabe à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) conceber, coordenar e executar esta política no Estado, houve um envolvimento entre as assessorias de relações internacionais das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná (IEES) no levantamento de projetos de pesquisa em execução, aderentes às áreas prioritárias, com maior potencial de atratividade de reconhecimento, cooperação e financiamento internacional.

Esse processo de identificação de sinergias desembocou na construção de uma metodologia que permite, com agilidade, levantar os projetos estratégicos e verificar seu atendimento aos critérios do paradigma de cooperação abrangente e inclusiva: trabalho em rede, multidisciplinaridade e perspectiva holística. Por meio de relato de experiência, serão apresentados os principais resultados desse levantamento, buscando contribuir para o avanço teórico e metodológico no campo da internacionalização e cooperação em pesquisa.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é relatar a metodologia desenvolvida e os resultados do levantamento que aplicou critérios para a seleção final de iniciativas, a partir das informações de projetos da UEM. As informações coletadas e sistematizadas serviram como subsídio para o conjunto de IEES paranaenses estabelecerem prioridades a partir de sinergias comuns e analisar as oportunidades de áreas incipientes e promissoras no cenário global de pesquisas. Pretende-se mostrar como esse levantamento subsidia a tomada de decisões sobre projetos aderentes às áreas temáticas e, com isso, articula melhor os esforços de cooperação e gestão da política de internacionalização entre as IEES do Paraná, conduzida pela SETI.

Metodologia

A metodologia utilizada para este capítulo é relato de experiência. Os relatos de experiência consistem em uma técnica qualitativa de coleta e disseminação de dados de pesquisas científicas, de caráter narrativo (Bruner, 1991). As narrativas permitem recontar o processo vivenciado, mostrando sua construção e, ao mesmo tempo, a reinterpretação do percurso (Grollmus; Tarrés, 2015). Uma vez que os autores participaram da construção da metodologia das “sinergias”, o relato de experiência vai tratar da formulação e dos processos da análise dos projetos. Com isso, novas declarações teóricas e metodológicas se tornam possíveis (Van Der Maren, 1995).

Em termos da construção da metodologia relatada, é preciso considerar que, para a elaboração e apresentação do referido levantamento de modo mais abrangente e representativo possível, foram considerados projetos, conforme alguns critérios que, para a seleção final de iniciativas, foram assim formulados:

1) aderência a, no mínimo, três áreas temáticas propostas pela SETI ou aderência a qualquer área prioritária, com, pelo menos, um elemento de transversalidade (e.g.

palavras-chave “tecnologia”, “socioambiental”, “sustentabilidade”, “territorialidade”, “formação docente” e “internacionalização”);

2) vínculo a mais de um programa de pós-graduação;

3) envolvimento de pesquisadores de programa de pós-graduação, com produção acadêmica internacional relevante e reconhecida.

Primeiro passo: levantamento de projetos

O primeiro passo foi o levantamento de Projetos de Pesquisa da UEM para subsidiar aderência às Áreas Temáticas da SETI. No caso da UEM, como procedimento metodológico, foi construído um banco de dados relacional, com informações de projetos cadastrados no Sistema de Gestão de Projetos (SGP) da instituição. Participaram desse levantamento dois pesquisadores, vinculados ao ECI/UEM. Conforme os protocolos desenhados para este levantamento, os dados foram exportados do SGP para uma planilha eletrônica que, em seguida, foi importada para o Banco de Dados relacional (MS Acces). Também foram importadas para o banco de dados relacionais as informações do sistema GeoCapes, comparadas com os dados públicos dos programas da UEM atualmente em vigência na época do levantamento.

Estruturado e validado, entre pares, o banco de dados, foram aplicados filtros para seleção de Projetos com maior adesão às áreas temáticas, conforme os seguintes procedimentos: mapeamento dos Programas de Pós-Graduação vigentes conforme catálogo da PPG/UEM, comparado com o sistema GeoCapes: foram listados 56 Programas de Pós-Graduação vigentes, com informações s compiladas no relatório do banco de dados. Em seguida, foi feita uma consulta aos projetos no SGP (sgp.uem.br) e aplicou-se o filtro para exibir os “projetos docentes”, a partir da visualização de uma consulta sobre todos os 32.103 projetos cadastrados no sistema.

Após aplicação do filtro, foram obtidos 7.444 Projetos Docentes no SGP (23,18%), com informações básicas. Sobre este resultado, foi aplicado um novo filtro, “projetos em andamento”, sendo obtidos 697 projetos nessa situação (9,36% dos 7.444), com informações básicas compiladas novamente no banco de dados. Por fim, foi aplicada uma consulta manual de cada um dos 697 projetos, para classificar projetos com informação disponível sobre “vínculo”, onde se mencionava “Programa de Pós-Graduação” ou “Núcleo, Grupo de Pesquisa, Extensão e Outros”. Foram descartados da verificação 264 projetos com a informação sobre vínculo: “em branco” (41), “aba não disponível” (3), “não vinculado/não se aplica” (212) e “não informado” (8). Foram identificados 433 projetos atendendo esse critério (62,12% dos 697 projetos em andamento) e, desses, foram selecionados 426 projetos (61,11% dos 697 projetos em andamento).

O passo seguinte foi a verificação preliminar de aderência às Áreas de Projetos Temáticos da SETI de projetos docentes “em andamento” com vínculo a Programas de Pós-Graduação. Foram selecionados 176 (cento e setenta e seis) projetos, em 2 blocos, para verificação de projetos com “maior aderência” a ser

validada posteriormente: foram excluídos da seleção projetos não vinculados explicitamente a Programas de Pós-Graduação. O Bloco 1, com todos os projetos que apresentaram informação de 2 ou mais Programas de Pós-Graduação envolvidos: 44 projetos atenderam a esse critério e receberam a pontuação simbólica 20. No Bloco 2, todos os projetos que não atenderam o critério do Bloco 1, mas que apresentaram uma aderência a, pelo menos, 3 Áreas Temáticas propostas pela SETI ou aderência a qualquer área com 1 elemento de transversalidade (e.g. tecnologia, socioambiental, sustentabilidade, territorialidade, formação docente, etc.). Foram 132 projetos que atenderam a esse critério. Destes, foram selecionados 15 que tiveram a soma do número de áreas temáticas com o número de aspectos transversais atribuídos e com a nota do Programa na CAPES totalizou 10 e 11.

Foram selecionados 5 projetos com a indicação de transversalidade como “internacionalização” e “interculturalidade”, independentemente da pontuação obtida. Por fim, foi gerada uma consulta no banco de dados com os 64 (sessenta e quatro) Projetos selecionados conforme os critérios anteriormente estipulados. Esses projetos apresentados pela UEM na reunião das assessorias, para validação conjunta.

Quadro 1: Protocolo de pontuação para análise de sinergias entre projetos de pesquisa – UEM – 2022

Item	Descrição	Pontos (Máximo 30)
Área de CCT:	<i>Nome da área</i>	
Prioridade da Área de CCT na UEM:		Até 5
Programa de Pós-Graduação	<i>Nome do Programa</i>	
Aderente à Área de CCT		Até 5
É Programa Líder desta área CCT		Até 5
Nota do Programa		Até 6
Linha:	<i>Nome da Linha</i>	
Linha é Área Líder desta Área CCT		1
Linha está na Grande Área do Temático		1
Há publicações relevantes relacionadas com a Área Prioritária		1
Pelo menos 1 docente participa de ações de internacionalização		3
Linha com Abordagem Inter ou Multidisciplinar para o Temático		2
Potencial contribuição com a Área Prioritária do Temático		1

Fonte: Autoria própria.

Após análise das informações encontradas, como sugestões foram apresentados os próximos passos: revisão por pares do relatório elaborado, para identificar inconsistências; consulta à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) e aos Programas de Pós-Graduação para validação de Projetos estratégicos que não estivessem inseridos no SGP ou inclusão de Projetos “em andamento”. Exemplo: Projetos ligados a “Núcleos e Programas”; diálogo com Setor de Projetos do ECI para as finalidades do setor, não vinculadas diretamente à demanda da SETI; analisar cada Projeto, identificando sua linha.

Com isso, chegou-se a uma concepção de Projeto Temático que se refere a projetos de pesquisa, tanto básica como aplicada, abrangentes, transdisciplinares, com alto impacto social e acadêmico e que combine sinergia com as áreas prioritárias de Ciência e Tecnologia e com componentes globais e atratividade internacional. Desse modo, o Projeto Temático deve favorecer a cooperação internacional e o trabalho colaborativo entre pesquisadores em redes de pesquisa.

Segundo passo: análise de possíveis sinergias

O segundo grande passo metodológico, foi a análise de possíveis sinergias para a elaboração e desenvolvimento de Projetos Estratégicos Temáticos das IEES paranaenses SETI, produzido em junho de 2022, com participação das assessorias internacionais das universidades estaduais. O objetivo foi analisar os potenciais de cooperação científica entre as Instituições de Ensino Superior do Paraná, em áreas comuns de pesquisa, aderentes às áreas temáticas da SETI/ PR, para composição de Projetos Temáticos Estratégicos. A análise teve por base informações disponibilizadas pelas IEES em uma planilha elaborada pela SETI e preenchida de modo colaborativo.

Cada IEES apresentou suas prioridades de Projetos e Linhas de Pesquisa, por Programas de Pós-Graduação. Após uma rodada de análise, foram realizadas inclusões e complementações à planilha. A análise dessa compilação demandou novos detalhamentos, em especial a identificação mais precisa de sinergias entre projetos em andamento ou a serem propostos, o que é tarefa e desafio comum nesse esforço coletivo para se chegar a consensos.

Para a identificação mais precisa de sinergias entre projetos em andamento ou a serem propostos buscou-se:

- 1)** Identificar convergências no nível de detalhamento de Projetos: como a maioria das IEES se concentrou na análise das linhas de pesquisa, o estudo se baseou nas informações disponíveis sobre Projetos, se restringindo, em grande parte, ao passo seguinte.
- 2)** Identificar convergências nas linhas de pesquisa: há linhas de pesquisa com o mesmo foco, bem como linhas exclusivas de cada IEES, dada sua dinâmica própria; algumas linhas são transversais às diferentes áreas de pesquisa e áreas de conhecimento prioritárias, por isso, buscou-se identificar essas convergências no tópico oportunidades, passo seguinte.

3) Sugerir oportunidades prospectadas, a partir do estudo comparativo, para cada Área Temática e entre as Áreas (por exemplo, Geografia -Espaço Urbano e Ambiental – Agronomia – Sustentabilidade tem estudo de áreas territoriais) dada a transversalidade de áreas de pesquisa, identificada nos passos anteriores. Com isso, a análise foi complementada e validada.

Terceiro passo: análise da sinergia e atratividade

O terceiro passo metodológico foi a análise da sinergia e atratividade Internacional de Projetos da UEM com impacto acadêmico e social, por vinculação às Áreas Temáticas da SETI. Essa análise deu continuidade ao levantamento de Projetos de Pesquisa da UEM para subsidiar aderência às Áreas Temáticas da SETI”, de abril de 2022, que apresenta uma metodologia para seleção de projetos de pesquisa estratégicos da UEM e relaciona 65 projetos considerados potenciais para a construção de Projetos Temáticos na instituição, com base no relatório de análise de possíveis sinergias dos Projetos Estratégicos Temáticos das IEES paranaenses da SETI, em junho de 2022 e com alto potencial de contribuição para o desenvolvimento das Áreas Temáticas da SETI. Com isso, as iniciativas selecionadas se aproximam da concepção de Projeto Temático aqui proposta.

Os passos foram os seguintes:

- a) verificação dos/as pesquisadores/as da IEES de maior referência no contexto científico e acadêmico global, tendo por fonte de dados os rankings, notícias veiculadas e currículo lattes;
- b) comparação dos perfis dos/as pesquisadores/as com os projetos da UEM selecionados no atual levantamento;
- c) sugestão de projetos com potenciais de atratividade internacional elevados, considerando os seguintes critérios: citações, mérito científico (produtividade comprovada por publicações significativas internacionalmente), financiamentos, impacto social e originalidade da pesquisa, inovação e rigor científico e qualidade.

A partir da análise dos projetos apresentados por todas as IEES do Paraná, foi elaborada uma síntese, identificando as sinergias principais para a elaboração de Projetos Temáticos e seus elemento motivadores, para as áreas estratégicas de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná. Além disso, buscou-se identificar a atratividade internacional das sinergias identificadas. Como resultado, o tema das “Smart Cities” se revelou agregador de todas as áreas prioritárias. Em seguida, o objeto “doenças negligenciadas”, que agrega as áreas de Saúde, Ciências Biológicas, Educação e Ensino e Sociedade e Cultura. E o terceiro tema identificado foi “nanoplataformas”, que potencializa as sinergias entre Saúde, Engenharias, Sociedade e Cultura e Ciências Biológicas.

Resultados

Como resultados, foram compilados, pelas IEES os projetos mais aderentes. No caso da UEM, a metodologia desenvolvida compreendeu a construção de um

banco de dados relacional, com informações de projetos cadastrados no Sistema de Gestão de Projetos (SGP) da instituição e aplicados filtros, de acordo com os critérios de seleção.

Os resultados da análise possibilitaram a construção de um quadro síntese e sinergias por Áreas Temáticas Estratégicas.

Para a área estratégica 1, “Agronomia e Agronegócio”, a sinergia principal foi definida como “Agronomia e Agronegócio para o Desenvolvimento Territorial Sustentável” e o elemento motivador “Territórios como unidades para pesquisa e ação integradora com as demais áreas de conhecimento”.

Na área 2, “Educação e Ensino”, a sinergia se concentra na “Formação de Professores para a diversidade de aprendizagens e desenvolvimento”, tendo por elemento motivador a “Formação docente para as aprendizagens”, recorrente em todas as IEES.

Já para a área 3, Saúde, “Saúde Coletiva, gestão e cuidado no ciclo vital” como sinergia e o elemento motivador se refere a iniciativas muito diversificadas podem ter um eixo orientador comum, pois a abordagem do ciclo vital tem sido levada em consideração em pesquisas de diferentes áreas de conhecimento, em todas as IEES.

Nas Engenharias (área 4), a sinergia principal considerada foi “monitoramento ambiental e desenvolvimento territorial sustentável”, como elemento motivador a consideração de que, para um projeto estadual, a questão “ambiental” pode ser a contribuição central dessa área.

Para a área 5, “Sociedade e Cultura” as “dinâmicas territoriais, socioculturais e políticas públicas” formam a sinergia, pois se relacionam com o desenvolvimento do estado e seu estudo pode ser motivador da elaboração de políticas públicas que compreendam mais as questões socioculturais presentes nas demais áreas estratégicas.

E, por fim, nas “Ciências Biológicas”, área 6 a sinergia é a “biodiversidade”, que sobressaiu como uma área de pesquisa e interesse comum com interação diretamente com as demais áreas.

Para validar essa elaboração, foi verificado, junto às assessorias internacionais das IEES, se algum ponto não foi contemplado e/ou precisava ser considerado/detalhado. Foi encaminhado elencar projetos com maior sinergia para serem priorizados, alterando e/ou validando os pontos de convergência. Em consequência, duas tarefas foram identificadas: dar continuidade ao detalhamento dos títulos dos projetos, preferencialmente de acordo com as prioridades e elaborar escopos de Projetos Temáticos a serem submetidos aos gestores e programas das IES envolvidas. Importante destacar que a síntese das sinergias por áreas temáticas estratégicas e prioritárias demandou um esforço de detalhamento de vários pontos de convergência identificados em cada uma das áreas, bem como a descoberta de oportunidades, dos projetos específicos para as linhas e áreas, em uma construção indutiva. E o resultado foi muito convergente, inclusive nos detalhes, com o documento da SETI “Áreas prioritárias atuais”, publicado em 2021.

Quadro 2: Síntese das Sinergias para Projetos Temáticos e seus elementos motivadores por Área Estratégica de Ciência e Tecnologia no Estado do Paraná – 2022

Área Estratégica	Sinergia principal para Projeto Temático	Elementos motivadores	I N T E R N A C I O N A L I Z A Ç Ã O
1) Agronomia e Agronegócio	Agronomia e Agronegócio para o Desenvolvimento Territorial Sustentável	<ul style="list-style-type: none"> Territórios como unidades para pesquisa e ação integradora com as demais áreas de conhecimento.. 	
2) Educação e Ensino	Formação de Professores para a diversidade de aprendizagens e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> Formação docente para as aprendizagens é recorrente em todas as IEES. 	
3) Saúde	Saúde Coletiva: gestão e cuidado no ciclo vital	<ul style="list-style-type: none"> Iniciativas muito diversificadas podem ter um eixo orientador comum. O ciclo vital tem sido levado em consideração em pesquisas de diferentes áreas de conhecimento. 	
4) Engenharias	Monitoramento ambiental e desenvolvimento territorial sustentável	<ul style="list-style-type: none"> Para um projeto estadual, a questão “ambiental” pode ser a contribuição central dessa área. 	
5) Sociedade e Cultura	Dinâmicas territoriais, socioculturais e políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> As dinâmicas territoriais se relacionam com o desenvolvimento do estado e seu estudo pode ser motivador da elaboração de políticas públicas que compreendam mais as questões socioculturais presentes nas demais áreas estratégicas. 	
6) Ciências Biológicas	Biodiversidade	<ul style="list-style-type: none"> A biodiversidade sobressaiu como uma área de pesquisa e interesse comum e interage diretamente com as demais áreas. 	

Fonte: Elaboração própria.

Para aprofundar a análise das sinergias identificadas, devem ser envolvidos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e os Programas de Pós-Graduação para validação de Projetos Estratégicos e formulação de Projetos Temáticos. Além disso, prosseguir na identificação de pesquisadores, grupos e redes de pesquisa das universidades e institutos de pesquisa no exterior, para estabelecimento de projetos em comum, acordos e parcerias. Também é necessário o aprofundamento dos estudos e do desenvolvimento de metodologias de análise sobre o Futuro da Pesquisa e o Futuro da Educação (Elsevier, 2022), para identificar cenários, tendências e oportunidades. E, por fim, a apresentação dos projetos em eventos nacionais e internacionais prospectados, tendo em vista a captação de recursos.

A identificação de sinergias apresenta confluência com a visão do futuro da educação e educação superior em um cenário transcultural, que situa como imprescindível uma ciência cada vez mais acessível, transparente, democrática e inclusiva, que se manifesta em uma maior abertura aos desafios da sociedade com o avanço das ciências a serviço da humanidade e do planeta (UNESCO, 2022). Tais esforços se coadunam com a Declaração de Marselha, de 8 de março de 2022, que, embora ter uma ênfase maior para a União Europeia, reforça a

importância da articulação entre pesquisa e desenvolvimento para atingir os objetivos do desenvolvimento sustentável (Presidence française du conseil de l'union européenne, 2022).

A construção de um novo paradigma de cooperação também exige a articulação entre as redes de pesquisa, entre os diferentes campos de pesquisa científica, contemplando as demandas da sociedade. Com essa articulação que representa também um novo posicionamento das instituições de ensino superior, lança para o Estado o compromisso de formular e materializar políticas públicas que tenham previsão de financiamento da pesquisa e desenvolvimento.

Considerações finais

A busca de sinergias no campo da pesquisa acadêmica envolve uma construção coletiva e o diálogo entre os pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento em suas especificidades, mas com as perspectivas globais que emergem das diferentes iniciativas. Mostrou-se que a análise de atratividade requer parâmetros de ética e abordagens qualitativas, como defendido por De Wit (2020). A construção de Projetos Temáticos implica em selecionar tópicos de relevância para abordagens nas diferentes expectativas de contribuição de cada área das análises transdisciplinares necessárias para compreender as complexidades da atual época histórica. Indubitavelmente, inaugura-se uma nova era no campo da cooperação internacional, principalmente fundamentada no trabalho colaborativo em redes de pesquisa, envolvendo temáticas que articulam o local com o global e o regional. Essas tendências na pesquisa, desenvolvimento e inovação impactam no ensino superior.

Ressalta-se o papel do Estado em seu papel indutor do desenvolvimento científico e tecnológico, contribuindo para que o novo paradigma de cooperação internacional se consolide. Com isso, as instituições de ensino superior podem fortalecer e consolidar suas estratégias de internacionalização abrangente e inclusiva, com maior autonomia, protagonismo, participação e atratividade (OECD, 2022). Essa política, adicionalmente, contribui para uma maior qualificação de jovens cientistas, também impactando em uma maior equidade de gênero, etnia e raça e respeito às diversidades, uma vez que a interdisciplinaridade propicia a abertura à formação para as competências globais e estabelecimento de novas parcerias, efetivamente mais sinérgicas (Elsevier, 2022). E o Estado do Paraná se posiciona estrategicamente com um protagonismo acadêmico e científico ao organizar suas IEES em uma grande plataforma de excelência e de convergência de iniciativas que, por meio da cooperação interna e internacional, contribuem para a sustentabilidade, a equidade de gênero, o atingimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030), com responsabilidade socioambiental e solidariedade.

Por fim, valoriza-se o debate e a aproximação entre as IEES paranaenses, favorecendo na articulação de ideias e forças para o enfrentamento das mudanças que a internacionalização tem passado, principalmente pela

escassez de recursos disponíveis e pelos novos formatos de interação e aprendizagem surgidos após a pandemia no ensino superior brasileiro e mundial. Novas formas de atratividade podem ser construídas e, como apontado por Tight (2021), o desenvolvimento metodológico pode contribuir para avanços nos estudos da internacionalização do ensino superior, que exigem interdisciplinaridade e sinergias. E isso fortalece tanto os projetos de pesquisa, temáticos ou não, bem como a arquitetura institucional da internacionalização no ensino superior.

Referências

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, 1991, 18(1), 1-21.

DE WIT, Hans. Internationalization of higher education: the need for a more ethical and qualitative approach. **Journal of International Students**. 10(1): i – iv. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345342308_Internationalization_of_Higher_Education. Acesso em 15 mar. 2023.

ELSEVIER. **Research Futures 2.0**: a new look at the drivers and scenarios that will define the decade. Amsterdam: Elsevier, 2022. Disponível em: https://www.elsevier.com/___data/assets/pdf_file/0017/1250423/Research-Futures-2_0-Full-Report.pdf. Acesso em 28 jul. 2022.

GROLLMUS, Nicolás Schöngut; TARRÉS, Joan Pujol. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. **Forum: Qualitative Social Research**, 24 mayo 2015, v. 16, n. 2, Art. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2207/3810/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

HÉNARD, Fabrice; DIAMOND, Leslie; ROSEVEARE, Deborah. **Approaches to Internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice**: a guide for higher education institutions. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.

HOWLETT, Robert J., GABRYS, Bogdan, MUSIAL-GABRYS, Katarzyna, ROACH, Jim (Eds.). **Innovation through Knowledge Transfer 2012**. Berlin: Springer, 2013. OECD. **Recommendation of the Council on OECD Legal Instruments International Co-operation in Science and Technology** (OECD/LEGAL/0237). OECD: 2022 Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/133/133.en.pdf>. Acesso em 18 jul. 2022.

PRESIDENCE FRANÇAISE DU CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. **Marseille Declaration international cooperation in research and innovation (R&I)**. Marseille: EU France 22: 2022. Disponível em: <https://presidence-francaise.consilium.europa.eu/media/xi1kxhzyg/marseille-declaration.pdf>. Acesso em 18 jul. 2022.

SETI. **Políticas e diretrizes.** Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI): 2022. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/ugf/politicasediretrizes>. Acesso em: 18 jul. 2022.

TIGHT, Malcolm. Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. **Research Papers in Education**, v. 36, 2021.

UNESCO. **Scientific research cooperation:** Why collaborate in science? Benefits and examples. Unesco, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/scientific-research-cooperation-why-collaborate-science-benefits-and-examples>. Acesso em 18 jul. 2022.

VAN DER MAREN, J.M. **Méthodes de recherche pour l'éducation.** Montréal et Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1995. Disponível em: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>. Acesso em: 5 jul. 2020.

IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DO LABORATÓRIO DE MUDANÇA NO ESCRITÓRIO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DA UEM PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE, INCLUSIVA E TRANSCULTURAL

Marcio Pascoal Cassandre²⁹

Renato Leão Rego³⁰

Fernando Franzoi³¹

Introdução

O Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/ UEM) é um programa com 25 anos de história. Criado no contexto da concepção de cooperação para o desenvolvimento socioeconômico e cultural que marcou a década de 1990 na geopolítica global e na perspectiva do processo estratégico de globalização das Universidades diante de exigências de compreensões globais do currículo e da inserção de estudantes internacionais (Alladin, 1992), o ECI/UEM se estruturou para impulsionar as iniciativas e internacionalização existentes à época. Para isso, recebeu a competência de coordenar os intercâmbios, convênios, captação de recursos, suporte à mobilidade, articulação com demais setores da universidade, formação de recursos humanos e assessoria aos serviços correlacionados junto à comunidade (Uem, 1997).

No momento atual em que os sentidos da cooperação são ressignificados e, considerando as Recomendações Globais da UNESCO para uma ciência aberta (Unesco, 2022), o ECI busca colaborar com a democratização das ações em internacionalização, especialmente fortalecendo os laços da cooperação internacional para que tenha relevância e impacto acadêmico e social, em uma perspectiva abrangente e inclusiva. Essa mudança de paradigmas no âmbito da cooperação e da internacionalização ensejou uma reformulação da declaração de propósitos do ECI, assim formulada: o ECI oferece suporte e mediação em atividades de internacionalização em uma concepção abrangente, inclusiva e transcultural. Seu objetivo estratégico é integrar a comunidade acadêmica das diferentes áreas do conhecimento no desenvolvimento de cultura de internacionalização, da UEM para o mundo e do mundo para a UEM, contribuindo com a formação, crescimento e desenvolvimento das competências globais de estudantes,

²⁹ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional e Departamento de Administração, Maringá, Paraná, mpcassandre@uem.br

³⁰ Universidade Estadual de Maringá, Escritório de Cooperação Internacional e Departamento de Arquitetura, Maringá, Paraná, rlrego@uem.br

³¹ Educador Popular, São Paulo, São Paulo, ferfsilva@gmail.com

professores, pesquisadores e corpo técnico. Para isto, incentiva ações de internacionalização para uma atuação profissional e uma produção de conhecimento colaborativas, com qualidade, excelência, alto impacto social e inserção internacional. Nos dois últimos anos o ECI vem passando por reestruturação interna, realizando um constante aperfeiçoamento de sua estrutura, organização e equipe. Nesse sentido, relatamos a experiência decorrente da implementação de uma metodologia intervencionista, o Laboratório de Mudança (LM), combinada com outras abordagens participativas entre dezembro de 2019 e novembro de 2020.

Metodologia

O LM é uma proposta metodológica desenvolvida na Finlândia a partir dos anos 1990, que se baseia em um referencial teórico e metodológico oriundo da Teoria da Atividade Histórico-Cultural de origem russa, provenientes da Educação e da Psicologia (Virkkunen; Newnham, 2015). A título de um breve histórico, para ampliar o engajamento através de um planejamento participativo, foi escolhida essa abordagem intervencionista que orienta a transformação colaborativa de pessoas e organizações, mediante a aprendizagem expansiva, como representado na *Figura 1*.

Figura 1: Ciclo da aprendizagem expansiva



Fonte: Virkkunen, 2015, p. 113.

No decorrer de 2019 foi constatada a necessidade de dar concretude à proposta de institucionalização do ECI, com sua reestruturação. Para isto, os gestores conjuntamente com toda a equipe ECI instauraram um processo de planejamento, tendo o LM iniciado em novembro de 2019 com finalidade de orientar a transformação colaborativa do ECI/UEM, mediada por um modelo organizativo construído coletivamente.

Objetivou-se construir a identidade do ECI, por meio de nove oficinas.

Construindo coletivamente o modelo organizativo

Com isso, deu-se início, simultaneamente, a um processo de reestruturação e planejamento, articulado à política institucional de internacionalização, em duas fases.

Em síntese, a primeira fase, realizada em novembro e dezembro de 2019, consistiu em: construção do histórico/memória do ECI (sistema do passado), a partir da vivência de cada participante, com a elaboração de uma Linha do tempo do ECI (1997 – 2020) e as perspectivas de consolidação de uma universidade internacional em 2030 (*Figura 2*).

Foi feita uma reflexão sobre o ECI na perspectiva do sistema do presente (suas atribuições, definidas em modalidades) e desenhadas modalidades a partir das seguintes categorias e questões orientadoras:

- 1) Definição: o que é a modalidade?;
- 2) Pessoas: quem?
- 3) Recursos materiais e financeiros: o que precisamos?
- 4) Recursos físicos: onde?
- 5) Processos: qual é o fluxo das informações?
- 6) Histórico: quais foram os resultados? As modalidades definidas coletivamente foram: Assessoria, Atendimento, Eventos, Línguas Estrangeiras, Mobilidade e Gestão da Informação e Comunicação.

O ano de 2020 foi dedicado à segunda Fase do LM e, partindo-se do acúmulo da Fase 1, foi destinada à construção e implantação de um modelo organizativo do ECI. foi considerado o regramento institucional que deu origem ao ECI, à Política de Internacionalização, a Lei de Cargos e Funções da IEES do Paraná.

Com isso, analisando as modalidades elencadas e, combinando com o regramento, foi feita a proposta de novos setores, a serem construídos e detalhados: Coordenadoria, Diretoria, Secretaria, Acordos, Projetos, Mobilidade e Internacionalização em Casa.

Os setores de Acordos e Mobilidade já vinham operando de modo mais ordenado, o setor de Projetos foi retomado e reestruturado, passando a oferecer um suporte sistemático aos interessados em oportunidades internacionais, em conjunto com o setor de Mobilidade e Acordos, já existentes, que também inovaram em seus escopos e procedimentos.

Figura 2: Percurso histórico do ECI

Fonte: Elaboração própria.

Com a diversificação e intensificação das ações nos diferentes campus, sobretudo no campus sede, o setor de Internacionalização em Casa (IeC) surgiu para se dedicar a essa temática estratégica, a partir do aprofundamento teórico e metodológico sobre a internacionalização abrangente e inclusiva como concepção para enfrentar os desafios da inserção das universidades públicas no cenário global do ensino superior e da Educação em uma perspectiva intercultural.

Para cada setor foi elaborado um roteiro/descritivo, a partir do escopo, com descritivo dos setores e todas as funções, posicionamento estratégico, base legal, histórico, organograma, fluxogramas, perfil profissiográfico atual e desejado, plano de ação com visão atual e futura, análise SWOT, gargalos e desafios detalhados, programa de melhoria contínua e métodos ágeis (Aziz, 2015; Scher, 2020). Cada escopo elaborado nas Oficinas do LM foi aprovado em reuniões da equipe. Para uso da equipe, também foram elaborados manuais internos, para serem utilizados como guias práticos, "mão na massa", para as rotinas, incluindo referências para qualificação permanente dos membros do ECI. Foram produzidos booklets de cada setor, com informações sobre suas finalidades, organização, estrutura, funcionamento, responsáveis e contatos.

A partir da discussão da comunicação, foi encaminhado que as informações para o site deveriam ser divulgadas considerando os diferentes usuários, de modo sintético, acessível e fácil de encontrar. O processo do LM gerou a produção de relatório global, com a descrição do processo, a base e teórico-metodológica, os resultados gerais e por setor, conclusões e perspectivas futuras. Foi feita a apresentação ao Reitor da UEM, Prof. Dr. Julio Damasceno, nos dias 5/8 e 16/9.

O LM do ECI compreendeu, portanto, de novembro de 2019 a dezembro de 2020, duas fases, com a realização de 32 Oficinas de planejamento (9 na Fase 1 e 20 na Fase 2) e 3 oficinas de acompanhamento (*follow-up*) da implantação e acompanhamento da testagem do novo modelo do escritório. As oficinas foram

semanais, intercaladas com reuniões setoriais e temáticas, que contribuíram para a reestruturação do Escritório e o redesenho de seus setores, com fundamento na concepção de internacionalização abrangente, chegando a um novo modelo organizativo.

Os integrantes debateram as etapas de problematização, análise e modelagem propostas pela metodologia, resultando no novo modelo de estrutura e atuação do Escritório, percorrendo o Ciclo de Aprendizagem Expansiva. Além do maior engajamento e entrosamento entre as pessoas, qualificação da equipe, reestruturação dos setores, desburocratização de processos e validação metodológica, resultando em: maior visibilidade junto à comunidade interna e externa, fortalecimento da articulação institucional, comunicação mais efetiva e maior conscientização e engajamento nas ações de internacionalização.

Dessa forma, o ECI foi modelado para avançar na internacionalização abrangente, inclusiva e transcultural como uma perspectiva estratégica, vinculada à missão e visão institucional da UEM. O LM do ECI se desdobrou em um Planejamento Estratégico, com acompanhamento e avaliação participativa, para fortalecer a Política Institucional de Internacionalização da UEM. Com isso, o ECI impulsionou, de forma mais incisiva, a internacionalização e o protagonismo do Escritório no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade. Tal reorganização é convergente com as tendências verificadas, nos últimos anos, de um crescimento de oportunidades e a expansão e diversificação de projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação, como elementos da consolidação da política de internacionalização da UEM para a comunidade acadêmica.

A realização do Laboratório de Internacionalização, com mentoria do Conselho Americano de Educação (ACE), em parceria com a CAPES e a Fundação Fulbright, iniciado em julho de 2019, foi praticamente concomitante ao Laboratório de Mudança do ECI e apontou a necessidade de uma estrutura organizacional que desse suporte às crescentes atividades vinculadas à internacionalização na UEM. Nesse período o Escritório, potencializou sua atuação na internacionalização, qualificando e sua equipe, seus setores, processos e serviços, para atender com excelência e proatividade a comunidade acadêmica.

Com isso, não apenas o ECI, mas a UEM como um todo foram reconhecidos como referência nessa nova modelagem de internacionalização junto ao Conselho Americano de Educação (ACE) que fez uma revisão por pares (peer review) positiva desse modelo e metodologia. Ao desenvolver um novo modelo de gestão, o ECI fortaleceu seus setores, para promover projetos em parcerias e articulados às redes e institutos internacionais por meio da cooperação técnico-científica, convênios, intercâmbios e mobilidade acadêmica, docente e técnica e ações de Internacionalização em Casa e do currículo, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação, com as dimensões e componentes internacionais. O ECI vem potencializando sua atuação junto a outros órgãos internos e aos diversos campus da UEM, desempenhando papel de catalisador e facilitador do processo de internacionalização da universidade,

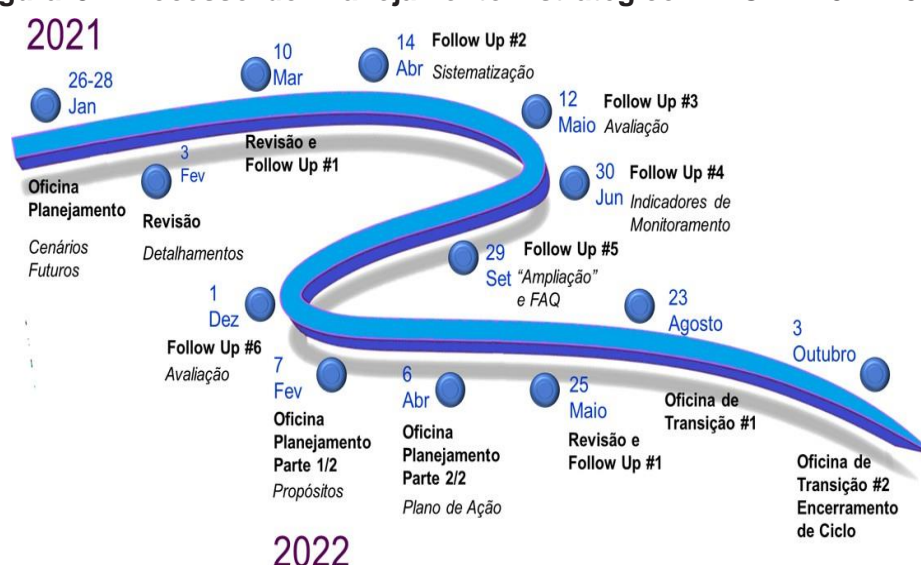
cujas estratégias, processos e funções são essenciais para seu desenvolvimento institucional. Como próximo passo, para ampliar sua capacidade de atuação e efetividade diante das crescentes demandas da comunidade acadêmica e das instituições parceiras nacionais e internacionais voltadas à internacionalização, o ECI-UEM necessita um desenho institucional com maior autonomia e visibilidade como. Tal mudança irá impactar ainda mais positivamente nos indicadores da internacionalização da UEM, contribuindo para que a universidade seja considerada uma universidade ainda mais internacional. Para isso, é preciso que as condições institucionais e estruturas para a internacionalização estejam consolidadas, com um ECI organizado, atuante e reconhecido, que subsidie a Política Institucional de Internacionalização, o Planejamento Estratégico e de Desenvolvimento Institucional da Universidade, dos cursos e programas, da pesquisa e da extensão, devidamente articulados em seus diferentes campus e sujeitos envolvidos como protagonistas da transculturalidade.

Destaque a ser registrado é que, em tempos pandêmicos, o ECI manteve-se ativo e proativo, desenvolvendo metodologia de trabalho online capaz de incentivar a equipe no desenvolvimento das ações estratégicas, mantendo e, até, ampliando, o atendimento aos sujeitos prioritários (estudantes, docentes e técnicos).

Aperfeiçoando e Validando o Modelo

Uma vez implantado o modelo organizativo, decidiu-se dar continuidade ao LM por meio de um processo contínuo de planejamento estratégico, combinando diferentes metodologias. No início de 2021, foi realizada uma Oficina de Planejamento Estratégico Anual, com a finalidade de aperfeiçoar e validar o modelo implantado. Esse Planejamento passou por uma revisão (3/2) e por mais 6 sessões de follow up do Plano de Ação, que ocorreram mensalmente no primeiro semestre de 2021 e trimestralmente no 2º semestre (Figura 3).

Figura 3: Processo do Planejamento Estratégico – ECI – 2021-2022



2022
Fonte: Elaboração própria.

Em 2021, como decorrência do planejamento, foi criado o Grupo de Trabalho em Comunicação, instâncias essas alinhadas estrategicamente à Política Institucional de Internacionalização e contribuindo decisivamente com os trabalhos do Laboratório de Internacionalização da UEM (Parceria ACE/CAPES/Fulbright Brasil).

Um destaque foi a Reunião de Planejamento – Equipe ECI. No dia 1º de dezembro de 2021, a equipe se reuniu de forma híbrida para a 6ª e última reunião de “follow up” do planejamento do ano de 2021. Nessa edição, a equipe discutiu sobre as atividades desempenhadas por cada setor durante o ano, apontou os desafios enfrentados no decorrer dos últimos meses e quais seriam as possíveis dificuldades a serem superadas no próximo ano. Além disso, foi apontado como os setores cooperaram entre si para alcançar o objetivo estratégico daquele ano: integrar a comunidade acadêmica com visão de internacionalização abrangente e inclusiva. Também em 2021 houve a finalização do UEM/IntLab, com a apresentação dos resultados à comunidade acadêmica, durante o peer review. O UEM/IntLab resultou em um Plano de Ação, com 36 propostas para incentivar a internacionalização abrangente e inclusiva na Universidade, de modo planejado e estratégico.

Outro destaque de 2021 foi a própria implementação do Modelo Organizativo do ECI, a partir das formulações do Laboratório da Mudança.

Assim foi avaliado o objetivo estratégico definido para 2021 pelo ECI: “integrar a comunidade acadêmica com visão de internacionalização abrangente e inclusiva”. E apontou como grande resultado esperado: “ter visibilidade resultante de comunicação efetiva”. O planejamento em 2021 teve como objetivo delinear um projeto coletivo, orientado por objetivos, realista e efetivo para a gestão do Escritório em 2021, no horizonte temporal da gestão 2018-2022.

A seguir, são apresentadas, em síntese, as atividades realizadas, com seus formatos:

1. Oficinas de Planejamento Estratégico: sessões presenciais, online e/ou híbridas com duração, em média, de 1 (uma) hora, compreendendo dinâmicas de debate e elaboração coletiva.
2. Sessões de follow-up: agendadas conforme a necessidade, também foram presenciais, online e/ou híbridas, com objetivo de verificar o andamento do Plano de Ação.
3. Atividades preparatórias aos encontros: cada setor se encarregou de preparar informes e planos para serem apresentados durante as oficinas e sessões de follow-up.
4. Apresentação de resultados: ocorreram 2 (duas) sessões de apresentação do Planejamento à Reitoria, em 2020, em 2021 durante o peer review do Laboratório de Internacionalização (outubro de 2021) e, em 2022, durante o Workshop com as Instituições de Ensino Superior Paranaenses (IES) e a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

(SETI), também foi apresentado e debatido o processo de planejamento e a metodologia do LM.

5. Planejamentos setoriais: além de subsidiar de modo geral o planejamento dos setores do ECI, foram realizadas sessões específicas para o Setor de Projetos e para o GT de Comunicação do ECI.

Em 2022, a oficina de planejamento marcou o propósito coletivo em relação ao ECI: “ser e ampliar referência e liderança (interna e externa) em internacionalização no Ensino Superior, como conquista da UEM”. Para garantir a unidade de ação no Plano e a socialização dos avanços e desafios, todas as semanas, durante a reunião de Equipe do ECI foram compartilhadas as ações em andamento. E cada setor teve a oportunidade de um acompanhamento pela Coordenação e Direção do ECI durante as reuniões setoriais, também semanais. A partir de 2020, o ECI recebeu a atribuição de lançar suas ações no sistema do PDI, como uma atribuição própria.

Observando o caminho percorrido, chega-se a vislumbrar que os objetivos das Oficinas do LM e do Planejamento Estratégico foram sendo elaborados e explicitados de acordo com cada momento do processo.

Quadro 1: Objetivos do Laboratório de Mudança e do Planejamento Estratégico do ECI – 2019- 2022

ANO	MOMENTO	OBJETIVO
2019-2020	Laboratório de Mudança	- orientar a transformação colaborativa do ECI/UEM, mediada por um modelo organizativo construído coletivamente.
2021	Planejamento 2021	- delinear um projeto coletivo, orientado por objetivos, realista e efetivo para a gestão do ECI em 2021, no horizonte temporal da gestão 2018-2022.
2022	Planejamento 2022	- definir ações conjuntas para o atingimento dos Marcos da Gestão do ECI; - delinear a atuação de cada pessoa e setor no Plano de Ação do ECI para 2022.

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as formulações se ressalta o caráter participativo da construção, com envolvimento e engajamento de todos os integrantes do ECI. E isso vai se expressar nos resultados a seguir apresentados.

Resultados

A construção e implantação participativas de um novo Modelo organizativo do ECI idealizadas no início do LM, além de reorganizar rotinas e processos internos, impactou positivamente, no desempenho da equipe e na visibilidade institucional. E teve como desdobramento a potencialização das iniciativas em curso e dê abertura a propostas inovadoras, em uma perspectiva estratégica da internacionalização abrangente e inclusiva, fornecendo bases para o Planejamento Estratégico.

Um dos grandes avanços em 2020 foi a construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) próprio do ECI, pois anteriormente era vinculado ao Plano da Reitoria. As Oficinas do LM contribuíram decisivamente para essa conquista, pois deu visibilidade maior ao Escritório e forneceu bases para um planejamento institucional a partir de metodologias ativas e participativas. O PDI, coordenado pela PLD, foi apropriado pelo ECI de uma maneira peculiar, fazendo aproximações importantes da Missão e Visão da UEM, com as ações inovadoras em internacionalização.

O impacto pretendido inicialmente foi obtido, com a (re)organização e potencialização das iniciativas, rotinas e processos, no desempenho da equipe, na visibilidade institucional, em confluência com a concepção de internacionalização abrangente e inclusiva.

Figura 4: Processo do Planejamento Estratégico – Oficina de Transição - ECI – out. 2022



Fonte: Arquivo pessoal autores deste texto.

Todas as ações desenvolvidas foram fundamentais para que o ECI continuasse a pautar na UEM uma concepção de internacionalização, abrangente e inclusiva, apoiada pela realização do LM e o Laboratório de Internacionalização, com a participação ativa e propositiva da equipe do ECI.

Um outro resultado importante foi a consolidação da concepção de escritório de cooperação internacional, um órgão que coordena e impulsiona as políticas institucionais e as atividades de internacionalização em suas múltiplas dimensões. É a instância que planeja estrategicamente e estabelece diálogos com a alta administração (ACE, 2022).

Considera-se que houve uma melhor compreensão do papel do ECI e sua função e estrutura como órgão no processo de internacionalização da universidade. Esse aspecto é essencial para definição dos caminhos a serem traçados nos próximos anos, rumo a uma UEM cada vez mais internacional. Assim, o planejamento estratégico do ECI, expresso em um PDI próprio do Escritório, porém articulado ao PDI da UEM constitui-se uma base para o refinamento de planejamentos anuais com metas, objetivos e indicadores, bem como a proposta

de fatores de impacto social. O foco é a ampliação da inserção internacional da UEM. E, para isto, a decisão da atual gestão em realizar o LM se revelou uma importante conquista tanto para o ECI como para a UEM e instituições parceiras.

A necessidade de mudança do paradigma da internacionalização na UEM para uma concepção abrangente e inclusiva se configurou como estratégica desde 2019 e repercutiu nas ações desenvolvidas em 2020. A partir de diferentes frentes, é importante considerar:

A continuidade do processo de implementação do Modelo do ECI, a partir do LM para a (re)estruturação organizacional e administrativa do ECI, com o intuito de definir atribuições mais explícitas, objetivas e arrojadas das funções, organograma, instruções de trabalho, fluxogramas e processos. Como já apontado em 2018 e 2019, isso permitiu, por um lado, a melhor gestão e agilidade das atividades no Escritório e futura otimização por meio dos princípios da aprendizagem expansiva (TOIVAINEN; ENGSTRÖM, 2009; ZABANIOTOU, 2020).

A conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da internacionalização recebe um impulso para “mover-se adiante”, com o Laboratório de Internacionalização, na sinergia com a CAPES, Fulbright e ACE. Isso deve envolver primeiramente um levantamento (questionário) sobre as percepções sobre internacionalização e sua importância; a divulgação intensiva de atividades do ECI junto a alunos, professores e pesquisadores; a criação de atividades de interação internacional, tais como cursos e eventos de extensão, dentre outras ações. E a elaboração de um Plano de Ação Estratégica de Internacionalização, de modo participativo e envolvente do campus sede e demais campus da UEM.

A intensificação das ações para inserção internacional, envolvendo a definição de áreas prioritárias para internacionalização, melhor interação com as universidades parceiras, e definição de mecanismos de incentivo para internacionalização e inserção internacional a partir do ensino, pesquisa e extensão.

Conclusão

Foram desenvolvidas diferentes atividades no ECI, com protagonismo e apoio dos seus setores, sendo que a Coordenação e a Assessoria propiciaram as condições para a obtenção dos resultados, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico, seguindo as diretrizes do modelo do ECI, formuladas no processo do Laboratório de Mudança.

O Planejamento, com fundamentação no Laboratório de Mudança reflete para o futuro, com a intencionalidade de alavancar para a internacionalização.

Outro resultado alcançado diz respeito à melhor compreensão do papel do ECI e sua função e estrutura como órgão no processo de internacionalização da universidade. Esse aspecto é essencial para definição dos caminhos a serem traçados nos próximos anos, rumo a uma UEM cada vez mais internacional. Assim, o esboço do plano para os próximos anos é base para o refinamento de planejamentos anuais com metas, objetivos e indicadores com foco no aumento

da inserção internacional da UEM. E, para isto, a decisão da atual gestão em realizar o LM se revelou uma importante conquista tanto para o ECI como para a UEM e instituições parceiras.

Referências

ACE. Comprehensive internationalization framework. **American Council on Education**, 2022. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Mo-del-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em 20 jul. 2022.

ALLADIN, Ibrahim. International cooperation in higher education: the globalization of universities. **Higher education in Europe**, XVII, 4, 1992 (UNESCO European Centre for Higher Education), p. 4-13

AZIZ, E. E. Project closing: the small process group with big impact. **PMI® Global Congress 2015**, EMEA, London, England. Newtown Square, PA: Project Management Institute. Disponível em: <https://www.pmi.org/learning/library/importance-of-closing-process-group-9949>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SCHER, Benjamin Niklas. **Moving forward as an organisation**: The importance of uncertainty work for the development of strategy practices. Hamburg: University of St. Gallen, 2020. (Dissertation). Disponível em: <http://ux-tauri.unisg.ch/EDIS/Dis5018.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TOIVIAINEN, Hanna; ENGSTRÖM, Yrjö. Expansive learning in and for work. In: DANIELS, Harry; LAUDER, Hugh Lauder; PORTER, Jill. Knowledge. **Values and Educational Policy**: a critical perspective. London: Routledge, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265193117_23_Expansive_learning_in_and_for_work. Acesso em: 16 ago. 2022.

UEM. **Portaria 2553/1997-GRE**, de 7 de outubro de 1997 – cria o programa Escritório de Cooperação Internacional (ECI).

UNESCO. **Certified Copy of the Recommendation on Open Science**. Paris: UNESCO, Director-General, 2022 (Azoulay, A.) [3217]. 123 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381148>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VIRKKUNEN, Jaakko. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. 424p. (Série: Trabalho e Sociedade).

ZABANIOTOU, Anastasia. New forms of social learning in Mediterranean higher engineering education: Change Lab for gender equality transformation, methodology, design principles. **Sustainability**, 2020, 12, 6618. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343692997_New_Forms_of_Social_Learning_in_Mediterranean_Higher_Engineering_Education_Change_Lab_for_Gender_Equality_Transformation_Methodology_Design_Principles. Acesso em: 16 ago. 2022.

ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO APRESENTAM TRABALHOS EM SEGUNDO IDIOMA NA SESSÃO INTERNACIONAL DA UEMA

Thales Passos de Andrade³²

Stefanie Zerba Monteiro³³

Introdução: conhecendo a UEMA

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) se consolidou em 30 de dezembro de 1981, por meio da Lei nº 4.400³⁴ e seu funcionamento deu-se a partir do Decreto Federal nº 94.143³⁵ em 25 de março de 1987, sendo desde então uma instituição multicampi e autarquia de regime especial.

Fala-se em consolidação, pois a UEMA teve sua origem anteriormente, na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei nº 3.260³⁶ de 22 de agosto de 1972. A FESM era composta por algumas unidades de ensino superior, sendo: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia, Escola de Medicina Veterinária de São Luís e a Faculdade de Educação de Imperatriz.

Figura 1: Universidade Estadual do Maranhão, campus Paulo VI



Fonte: Site da UEMA (2022).

³² Universidade Estadual do Maranhão, Superintendência de Relações Internacionais, São Luís, Maranhão, thalespda@hotmail.com

³³ Universidade Estadual do Maranhão, Superintendência de Relações Internacionais, São Luís, Maranhão, szerbamonteiro@gmail.com

³⁴ Disponível em: <https://www.uema.br/historico/> Acesso em: 02 nov. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://www.uema.br/historico/> Acesso em: 02 nov. 2022.

³⁶ Disponível em: <https://www.uema.br/historico/> Acesso em: 02 nov. 2022.

Como muitas instituições públicas, a UEMA tem por objetivos: “promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias interagindo com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão” (Decreto nº 15.581, 1997).

Em decorrência disso e da constante expansão e melhoramento da qualidade de ensino, pesquisa e extensão, a Universidade atualmente oferece 32 cursos de Graduação, nove cursos de Pós-Graduação Lato sensu e 17 programas de pós-graduação Stricto Sensu, sendo 16 cursos de mestrado (11 acadêmicos e seis profissionais) e cinco de doutorado (dois profissionais e três acadêmicos). Na modalidade de ensino à distância, oferece 24 cursos abertos, quatro cursos de pós-graduação, na modalidade Lato sensu (PINT, 2020, p. 5).

A partir deste histórico, a internacionalização tornou-se uma necessidade que coroa a expansão e permite que a instituição avance para galgar frutíferos acordos de cooperação internacional, posicionamentos em rankings acadêmicos internacionais, mobilidade internacional e articulações especiais para se consolidar como um ator global no cenário acadêmico internacional. Sendo assim, a universidade iniciou o processo de internacionalização em 2015.

A Uema iniciou seu processo de internacionalização formalmente em 2015, com a criação da Assessoria de Relações Internacionais – ARI (www.ari.uema.br), frente às necessidades de estruturação de um setor especializado para dar apoio e suporte às ações internacionais relacionadas a programas governamentais, como foi o caso do Programa Ciência sem Fronteiras (CAPES), Programa Cidadão do Mundo (SECTI/MA) – PEC-G, Bolsas Ibero-americana Santander, BRAMEX, BRACOL, BE A DOC no organograma da instituição, sendo que esse setor está diretamente vinculado à Reitoria. Reforçando o compromisso institucional com a internacionalização, em 2021, a ARI passou para Superintendência para Relações Internacionais (SRI), o que possibilitará ampliar a visibilidade e as atividades internas e externas nas áreas de cooperação, mobilidade, inteligência internacional, programas especiais, eventos, apoio linguístico e de comunicação e marketing. A SRI tem como objetivo desenvolver, orientar e promover a internacionalização da Universidade Estadual do Maranhão (Pint, 2020, p. 6).

Atualmente a UEMA conta com 24 parcerias internacionais³⁷ e participa ativamente de 03 redes de mobilidade internacional, sendo: INILATmov+, BRAMEX e PILA. Além do trabalho de internacionalização em casa, a UEMA, por meio da Superintendência de Relações Internacionais também promove anualmente um evento chamado Café Internacional caracterizado como uma busca de aproximar docentes e discentes com o intuito de oportunizar a vivência acadêmica internacional, por ligação a grupos de pesquisadores docentes de instituições acadêmicas estrangeiras, a especialistas em linguística e testes de proficiência, a representações diplomáticas e de agências de fomento governamentais.

³⁷ https://www.ari.uema.br/?page_id=13 acesso em: 03 de novembro de 2022

Este evento voltado para a conscientização da importância da internacionalização acadêmica gerou a Sessão Internacional, que oportuniza a apresentação de trabalhos em outro idioma, no caso o inglês, e tem por objetivo estimular discentes a se prepararem e buscarem apresentações internacionais a partir deste treinamento de exposições de pesquisas em qualquer área na Sessão Internacional. No cenário em que a Sessão se desenvolveu em 2020, propiciou a democratização de participação de todos os campuses da UEMA por se consolidar na modalidade online.

A Sessão Internacional

Em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19 em que a Universidade Estadual do Maranhão realizava eventos acadêmicos de maneira totalmente online, buscou-se uma forma de promover iniciativas de internacionalização que pudessem engajar a comunidade discente. As estratégias das Instituições de Ensino Superior – IES para alcançar a internacionalização envolvem cooperação e projetos internacionais; acordos e redes institucionais; diferentes tipos de mobilidade acadêmica, etc (Baumvol; Sarmiento, 2016). Muitas dessas ações estavam em reconfiguração pela emergência de saúde pública causada pelo novo coronavírus. Assim, a Internacionalização em Casa – leC mostrou-se como via que atendia às necessidades do momento, pelo caráter de envolver o intercultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, pesquisas e atividades extracurriculares (Knight, 2008) e poder se adaptar à realidade remota.

Em vias da Semana Acadêmica 2020 ser realizada, principal evento de integração discente da UEMA, a Superintendência de Relações Internacionais – SRI, à época ainda Assessoria para Relações Internacionais, juntou-se à organização da Semana para elaborar uma programação que promovesse a internacionalização (no contexto, a leC) e que, ainda, atendesse a Política Linguística do Plano de Internacionalização da instituição. Segundo o Plano, as diretrizes para a Política Linguística da UEMA englobam pontos tais como: estimular o uso de línguas estrangeiras em sala de aula e em outros espaços acadêmicos, e estimular a apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais.

Neste cenário, e considerando a realização do Seminário de Iniciação Científica – SE – MIC e da Jornada de Extensão Universitária – JOEX dentro da Semana Acadêmica, criou-se um espaço para que os estudantes pudessem apresentar os trabalhos de iniciação científica e de extensão em um segundo idioma. O inglês foi escolhido.

A UEMA e a língua inglesa têm uma grande aproximação. Além da universidade ofertar o curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, destaca-se a existência de dois Núcleos de Línguas; “um associado ao Programa de Idiomas Sem Fronteiras (Nuclin-ISF/MEC) e o Núcleo de Línguas do Curso de Letras de São Luís (NuCLIN-Letras), funcionando para promover aprendizagem em Inglês, Espanhol e/ou Francês” (Pint, 2016, p. 9). Destaca-se, também, o curso

semipresencial em EAD UEMA English Course que, em sua quarta edição, contou com aproximadamente 1200 discentes matriculados. Ainda, a UEMA, por meio da Superintendência de Relações Internacionais, promoveu a divulgação e assistência ao Curso em EAD MyEnglishOnline (MEC). Além disso, a universidade tem, desde 2016, o primeiro Escritório Regional do EducationUSA no Estado do Maranhão, que faz parte de uma Rede Global de Escritórios de Orientação do Departamento de Estado Americano para auxiliar pessoas interessadas em estudar nas instituições de ensino superior localizadas nos Estados Unidos da América (Pint, 2020).

Uma parceria com a Universidade do Arizona (Estados Unidos) por meio de Acordo de Cooperação Internacional possibilitou mobilizar quatro docentes norte-americanos para ministrar um curso presencial de inglês, com duração de dois meses, para professores dos Programas de Pós-graduação praticarem suas habilidades orais, de leitura e vocabulário, vitais para uma boa articulação acadêmica internacional. Uma parceria com British Council permitiu que docentes da Uema realizassem curso de curta duração em técnicas sobre o uso de Inglês como meio de instrução (English as Medium of Instruction Summer School), ação que possibilitou uma primeira experiência com o ensino de uma disciplina ministrada totalmente em inglês para discentes da graduação e pós-graduação. Todas essas ações são mencionadas no Plano de Internacionalização.

Com essa grande aproximação da instituição com o idioma, escolheu-se a língua inglesa como língua para submissão dos trabalhos da Sessão Internacional.

Primeira Edição

A primeira edição da Sessão Internacional foi realizada em dezembro de 2020. Integrando a Semana Acadêmica, o evento abriu inscrições para submissão de trabalhos nas categorias de Iniciação Científica e Extensão. Para participar, os estudantes de graduação da UEMA submeteram um resumo em inglês de 3 a 5 páginas, com Introdução, Metodologia, Resultados, Discussões e Referências, seguindo um template disponibilizado pela SRI. Obrigatoriamente, os trabalhos eram submetidos sob orientação de docentes da universidade.

No total, seis trabalhos foram apresentados em inglês, dentro das áreas de Biologia, Geografia, Letras e Química. Todos os estudantes participantes eram do Campus Paulo VI – São Luís. A UEMA possui 20 campi espalhados pela capital e pelo continente – nomenclatura utilizada para se referir às áreas para além da Grande Ilha de São Luís.

Cada trabalho era apresentado em um tempo mínimo de 5 e máximo 10 minutos, com 5 minutos para feedback. Os slides das apresentações seguiam um modelo fornecido pela SRI. Foi composta uma banca para avaliação dos trabalhos. Os feedbacks consistiam em análises do desempenho que cada aluno demonstrou durante a apresentação. Considerações sobre os temas apresentados eram

facultativos. A Sessão Internacional se estabelece como espaço para discentes viverem a experiência de apresentação de trabalhos científicos em um segundo idioma.

Portanto, o foco da banca foi estabelecido para o uso da língua.

A banca da primeira Sessão foi composta por integrantes da Superintendência de Relações Internacionais: dois professores doutores com experiência em internacionalização e uma bacharela com experiência em ensino de línguas.

A divulgação do evento foi feita totalmente em ambiente digital, com notícias publicadas nos sites da SRI e da UEMA, além das redes sociais e comunicação interna (e-mail e sistema de gestão). Após o fim do evento, foi emitido certificado de participação para os estudantes. Os participantes possuíam diferentes níveis de domínio da língua inglesa. Nas regras de inscrição não é exigido comprovação de proficiência no segundo idioma, sendo aceitas submissões de discentes com nível básico, intermediário ou avançado.

Figura 2: Participantes da Sessão Internacional



Fonte: Superintendência de Relações Internacionais (2020).

A Sessão Internacional foi transmitida pelo YouTube, alcançado o público acadêmico e geral. Após o sucesso da boa edição - com bom feedback dos estudantes participantes e dos docentes - já foram apontadas melhorias para serem aplicadas nas próximas edições.

Segunda Edição

Em 2021, a Sessão Internacional passa a integrar o Café Internacional da UEMA, evento promovido pela Superintendência para discutir temáticas de internacionalização. Ainda em formato on-line, as regras de submissão permanecem iguais à primeira edição, porém com possibilidade de submeter trabalhos em quatro categorias: além das já existentes Iniciação Científica e Extensão, adicionam-se as categorias ODS e Livre. Nesta última, são aceitos

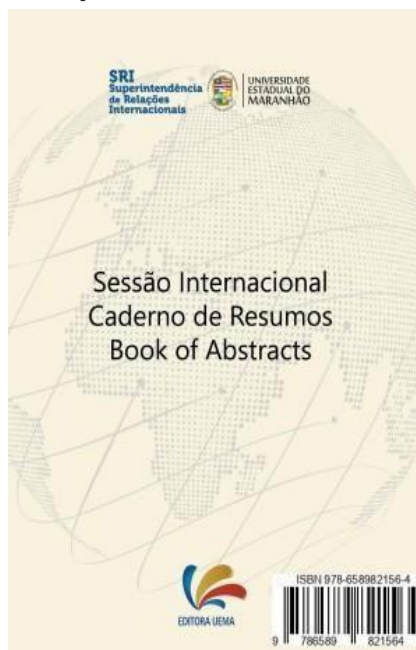
trabalhos desenvolvidos em disciplinas, dando oportunidade para os discentes que não estão envolvidos em pesquisa e extensão. A categoria ODS surge a partir do compromisso da UEMA com os Objetivos de Desenvolve Sustentável, já que a IES instituiu o Biênio “2021/2022: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS” através da RESOLUÇÃO N.º 1047/2021-CONSUN/UEMA e criou a Assessoria Especializada na Articulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Além da novidade de categorias, a edição de 2021 contou com um Manual de Participação, documento divulgado durante o período de inscrições com orientações de submissão, apresentação além de dicas de expressões e vocabulário em língua inglesa que podem ser úteis para o momento da Sessão Internacional.

No Manual, podem ser encontradas informações detalhadas das regras de submissão dos trabalhos, além de prazos e templates.

Nas Orientações e Dicas de apresentação do Manual, há direcionamento sobre o uso da língua inglesa e desempenho de apresentação propriamente dito, com dicas para engajar e manter a atenção do público, por exemplo. O documento surgiu após a identificação de dúvidas na edição anterior, além de pontos de melhorias.

Figura 3: Capa do Manual de Participação



Fonte: Superintendência (2021).

Outra inovação da segunda edição foi a produção e publicação do Caderno de Resumos³⁸, com apoio da Editora UEMA. O Caderno possui número ISBN, garantindo registro e mais valor aos resumos submetidos à Sessão, podendo ser adicionado ao Currículo Lattes dos participantes. O critério para publicação no Caderno de Resumos é a submissão dos trabalhos seguindo as normas

³⁸ Disponível em: <https://www.ari.uema.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno-de-Resumos-Sess%C3%A3o-Internacional.pdf>

estabelecidas e a presença na Sessão Internacional. Alunos que submetem trabalho, mas não fazem a exposição oral em inglês perdem o direito de terem os trabalhos publicados nos anais do evento.

Figura 4: Capa do Caderno de Resumos



Fonte: Superintendência (2021).

Na segunda edição da Sessão Internacional, 19 trabalhos foram apresentados, sendo nove na categoria Iniciação Científica, sete na Categoria Livre, dois na Categoria ODS e um na Categoria Extensão. Os trabalhos eram das áreas de Direito, Biologia, Química, Letras, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Engenharia Civil, Medicina Veterinária e do Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia. Apesar do foco da Sessão ser os estudantes de graduação, abriu-se exceção para um aluno de pós, pelo interesse demonstrado pelo próprio estudante. A participação da comunidade discente contou com a maioria dos estudantes sendo do Campus São Luís, tendo apenas um estudante de campus diferente: Caxias.

Na banca de professores, optou-se por convidar docentes com experiências internacionais e domínio da língua inglesa. Foram convidados oito professores da UEMA e dois profissionais externos, sendo estes Internacionalistas atuantes em secretarias do Governo do Estado e em Gestão Portuária.

Em caráter excepcional, na II Sessão Internacional ocorreu uma apresentação gravada, sendo todas as outras ao vivo, transmitidas pelo YouTube.

Terceira Edição

Em novembro de 2022, foi realizada a terceira edição da Sessão Internacional. Dessa vez, foram abertas vagas para apresentações presenciais. A Sessão continua atrelada à programação do Café Internacional que também aconteceu de

maneira presencial – sendo as atividades transmitidas on-line.

No total, foram 26 apresentações realizadas - 28 trabalhos foram submetidos, mas houve duas desistências. Oito estudantes apresentaram os trabalhos de maneira presencial. Os outros 18 foram divididos em salas on-line. Em 2022, tivemos maior participação dos estudantes dos campi do continente: foram 12 alunos de fora da capital maranhense, sendo oriundos dos campi Balsas, Caxias e Pinheiro. Os estudantes eram de cursos como Arquitetura e Urbanismo, Letras- Inglês, Direito, Ciências Biológicas e Relações Internacionais.

Para as bancas, foram convidados sete professores da UEMA e um profissional externo, internacionalista com experiência em Gestão Portuária.

Foram percebidos que alguns alunos já haviam participado da edição anterior da Sessão. Uma estudante, por exemplo, havia participado das três edições.

Para a terceira edição, manteve-se a publicação de Caderno de Resumos. Na abertura de inscrições, também foi disponibilizado o Manual de Participação³⁹, com versão atualizada.

Desafios

Entre os desafios encontrados: a desistência de estudantes ao longo do processo. Na primeira Sessão, foram recebidos oito trabalhos, mas houve duas desistências. Os motivos apresentados foram a falta de confiança para apresentar em outro idioma. Este foi um dos motivos para a criação do Manual de Participação, com dicas de apresentação. Em 2021, a possível desistência foi contornada com a permissão de apresentação gravada, já que a estudante em questão sofreu alguns imprevistos. Em 2022, uma desistência aconteceu por motivos de viagem acadêmica e outra não foi justificada - o estudante respondeu nenhuma das comunicações enviadas após confirmação das inscrições.

Outro desafio é em relação às ferramentas tecnológicas. As apresentações on-line contam com compartilhamento de slides; alguns alunos encontram dificuldades por não possuírem um desktop/computador pessoal ou estarem com problemas de conexão, sendo necessário apoio técnico da equipe da Superintendência de Relações Internacionais. Não foram encontradas dificuldades para a formação das bancas.

Considerações Finais

Uma ferramenta de fortalecimento de Política Linguística. Assim define-se a Sessão Internacional, que inicialmente começou como uma iniciativa de internacionalização em Casa e em sua terceira edição tomou formas de para além do ambiente remoto. Ainda considera-se abrir a Sessão para outros idiomas, como o Espanhol – idioma ofertado pelo Núcleo de Línguas da instituição, também ofertado na Licenciatura em Letras Português – Espanhol. Porém, ainda pretende-se consolidar a língua inglesa dentro da instituição.

³⁹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13N6_9qC0LcUloliGZEonRGzIbwBREP0U/view?us-p=sharing

Referências

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes: Further Reflections on Language and Literature**. 1ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 65-82, 2016.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: The changing world of internationalization**. Brill, 2008.

SRI. **Parcerias Internacionais**. Disponível em: https://www.ari.uema.br/?page_id=13. Acesso em: 03 nov. 2022.

SRI. **Site da Superintendência de Relações Internacionais**. Disponível em: <https://www.ari.uema.br/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

UEMA. **Histórico**. Disponível em: <https://www.uema.br/historico/> Acesso em: 02 nov. 2022.

CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESTADUAL

Rosenery Loureiro Lourenço⁴⁰

Maria Eugênia Petenuci⁴¹

Mônica de Fátima Berno⁴²

Vera Lúcia Lescano de Almeida⁴³

Introdução

As informações chegam até nós mais rapidamente hoje do que no passado. O mundo mudou em diversas esferas e continua em transformação cotidianamente. As mudanças também ocorrem no ensino superior e as universidades estão cada vez mais atentas a aspectos que há alguns anos não tinham o peso e o papel significativo dos dias atuais. Um exemplo disso é a dimensão dada à internacionalização universitária.

Nesse sentido, os conceitos e significados da internacionalização no ensino superior foram se refinando ao longo das últimas duas décadas e vários fatores contribuíram para a criação de uma nova abordagem conceitual e processual. Além disso, diferentes elementos surgiram para incrementar o processo de internacionalização, como por exemplo, a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo (Wit, 2013; Nilsson et al, 2000).

No Brasil, as primeiras políticas de internacionalização tomaram corpo com a criação da Universidade de São Paulo, Universidade do Distrito Federal, Universidade do Brasil e a Universidade de Porto Alegre, as quais receberam professores visitantes estrangeiros e estabeleceram parcerias internacionais na década de 1920. Em 2017 em estudo feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que das 246 instituições brasileiras com programas de pós-graduação, 70,3% delas são pouco ou medianamente internacionalizadas e apenas 8 instituições declararam-se altamente internacionalizadas. Este estudo destacou a necessidade de adoção de medidas estratégicas e institucionalizadas por parte das universidades para o avanço da internacionalização universitária (Lourenço; Petenuci, 2022).

É nesse contexto que apresentamos o presente relato de experiência (RE).

⁴⁰ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos (PPGDRS-UEMS); Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN), Dourados, MS, rosenery@uems.br

⁴¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN), Dourados, MS, maria.petenuci@uems.br

⁴² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN), Dourados, MS, monica@uems.br

⁴³ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN), Dourados, MS, veralescano@uems.br

A proposta de revisitar a internacionalização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) se dá a partir de um relato ordenado sobre a construção das normas institucionais e as estratégias em torno do processo de elaboração da política de internacionalização, do programa de mobilidade e do programa de apoio financeiro da instituição. Desta forma o objetivo geral do artigo é discutir as práticas sociais da universidade em torno da internacionalização e as alterações regimentais, bem como as rotinas de gestão na assessoria de relações internacionais para sustentar a política e os programas de internacionalização da universidade.

Para a UEMS a internacionalização se tornou foco da administração a partir do ano de 2011, ocasião em que foi criada a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (RELINTER). Esta Assessoria tratava de dois assuntos distintos, as relações internacionais e as interinstitucionais da universidade. No ano de 2014 a RELINTER foi desmembrada em duas assessorias, uma delas se tornou a Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN), uma assessoria responsável exclusivamente por questões relacionadas aos assuntos internacionais da instituição (UEMS, 2019).

Nos anos de 2011 e 2012 foram aprovadas nos conselhos superiores da universidade as resoluções CEPE-UEMS Nº 1.148/2011 e CEPE-UEMS Nº 1.239/2012, as quais dispunham sobre a regulação da mobilidade e intercâmbio internacional para alunos de graduação. A inclusão de alunos de pós-graduação no programa de internacionalização da UEMS se deu apenas em 2014 com a aprovação da Resolução CEPE-UEMS Nº 1.421/2014 (UEMS, 2019).

Embora esses regulamentos orientassem a mobilidade internacional e outras ações relacionadas a inserção da universidade em convênios e atividades com instituições estrangeiras, a internacionalização era incipiente na universidade e as ações e parcerias pouco desenvolvidas. Lourenço e Petenuci (2022) destacam em seu breve histórico sobre a internacionalização da UEMS que a partir de 2016 a internacionalização entrou no painel de gestão da universidade, e durante o ano de 2019 foram elaborados três documentos estratégicos: a política de Internacionalização, o Programa de Mobilidade Nacional e Internacional e o Programa Institucional para Suporte Financeiro para Mobilidade Nacional e Internacional (PIAFmob). Estes documentos e sua posterior aprovação nos conselhos superiores foram fundamentais para o avanço da internacionalização de uma forma mais coordenada e institucionalizada.

Cabe destacar que a importância do presente RE está em reconhecer que a internacionalização do Ensino Superior no Brasil é operacionalizada de forma distinta nas universidades brasileiras e isso se dá em função das diferenças das próprias instituições em termos de porte, estrutura financeira e cultura de internacionalização. De maneira geral, como constataram Miranda e Stavillieri (2017), o Brasil necessita de maior diálogo com os atores envolvidos na internacionalização, além disso, há carência de políticas próprias que imprimam identidade, institucionalidade e sustentabilidade ao processo de

internacionalização nas instituições.

Considerando estes aspectos, as autoras reconstróem a trajetória de elaboração, aprovação e implementação de importantes documentos que balizaram a internacionalização da UEMS e por meio do presente RE promovem um diálogo com a comunidade científica no que concerne a institucionalização do processo na instituição. O artigo está estruturado em 4 seções incluindo essa introdução. Na seção metodológica há detalhamento dos pressupostos para o método científico adotado, na terceira seção discorremos sobre a construção da política de internacionalização, do programa de mobilidade e do programa de apoio financeiro, os quais têm proporcionado uma inserção diferenciada da internacionalização no contexto dos cursos e programas da instituição. A quarta seção apresenta reflexões finais das autoras em termos de aprendizado com a experiência e perspectivas para o futuro. Por fim são elencadas as referências utilizadas.

Métodos

Este é um estudo qualitativo, do tipo Relato de Experiência (RE), realizado a partir da vivência profissional das autoras entre os anos de 2019 e 2022. Para construir o presente RE utilizamos uma metodologia fundamentada na exposição de Mussi, Flores e Almeida (2021) e Daltro e Faria (2019). O RE é um produto científico da pós-modernidade e consiste em uma narrativa que legitima a experiência ao mesmo tempo que desafia a hegemonia da tradição científica positivista. A narrativa maneja um referencial teórico que fundamenta a leitura da experiência, consiste em um texto que se reveste de análise política e analítica e mostra o lugar de onde os autores falam, adotando inclusive uma redação construída na primeira pessoa para problematizar os saberes científicos e as experiências (Daltro; Faria, 2019).

Considerando o exposto, o presente RE está organizado em quatro sessões dialogadas com os aportes teóricos pertinentes ao tema, pois acreditamos que desta forma o texto contribui para a construção da aprendizagem e do conhecimento por meio da narrativa ordenada da experiência, e possibilita a transposição das narrativas para outras realidades de similar complexidade.

Resultados e discussões sobre a experiência

A construção e os desdobramentos dos regulamentos

Nessa seção narramos como a política e os programas de mobilidade e apoio financeiro à internacionalização na UEMS foram construídos e destacamos os editais internos resultantes deles para implementar os propósitos constantes nos mesmos. Considerando que a internacionalização era executada anteriormente sem um planejamento estratégico institucional para a internacionalização, o primeiro passo importante foi a implementação desse planejamento formalizado para sinalizar as ações da ARELIN.

O Planejamento estratégico com escopo para cinco anos foi elaborado pela

primeira vez pela chefia e equipe da assessoria. O planejamento seguiu a metodologia do Balanced Scorecard e teve 14 objetivos estratégicos elencados às respectivas metas e indicadores (Lourenço e Petenuci, 2022). No plano de ação uma das ações para superar fatores críticos identificados consistia na reformulação e aprovação de resoluções que nortegassem a internacionalização para toda a universidade.

As resoluções aprovadas nos anos de 2011 e 2014 focavam os alunos da graduação e pós-graduação, mas não tratavam a internacionalização de forma ampla pois, tinham foco apenas na mobilidade sem discutir aspectos relacionados ao financiamento, a prestação de contas de quem participasse da mobilidade e outras questões importantes relacionadas à internacionalização.

Desta forma, com vistas a gerar resoluções mais completas o primeiro passo foi elaborar a política e o programa de mobilidade, bem como o programa de apoio financeiro à mobilidade contemplando os elementos ausentes. Para isso, foram consultados autores brasileiros e internacionais que discutem a internacionalização em busca da compreensão de conceitos relacionados ao tema, também foram consultados os regulamentos de outras instituições brasileiras que já haviam feito seus regulamentos e disponibilizaram os mesmos na internet.

O segundo passo foi discutir a minuta dessas três resoluções com o conselho gestor da universidade (reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretores, representação de assessores). Depois de uma reunião realizada para apresentar os documentos ao conselho gestor, cada membro recebeu os documentos por e-mail e posteriormente enviou a chefia da ARELIN os questionamentos, sugestões, e alterações que considerou pertinente. O terceiro passo foi reunir em um único documento todas as contribuições recebidas e devolver aos membros para uma leitura final e possíveis ajustes.

O quarto passo foi iniciar os trâmites internos para que toda a comunidade interna pudesse ter acesso aos documentos. Os dois primeiros (Política de Internacionalização e Programa de Mobilidade Nacional e Internacional) foram submetidos ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) que é o órgão colegiado superior deliberativo e consultivo em matéria didático-científica da UEMS. O terceiro documento (Programa de Apoio Financeiro à Mobilidade Nacional e Internacional) foi submetido ao Conselho Universitário (COUNI) que é o órgão colegiado de caráter normativo e deliberativo que emite pareceres e decide sobre assuntos administrativos e financeiros por meio da Câmara de Administração. Depois de apreciadas as matérias pelos conselheiros, ambos os conselhos aprovaram por unanimidade as três resoluções.

A Política de Internacionalização da UEMS foi aprovada por meio da Resolução CEPE-UEMS Nº 2.260, de 4 de dezembro de 2020; o Regulamento do Programa de Mobilidade Nacional e Internacional da UEMS foi aprovado por meio da Resolução CEPE-UEMS Nº 2.261, de 4 de dezembro de 2020; o Regulamento do Programa Institucional de Apoio Financeiro à Mobilidade Nacional e Internacional

da UEMS foi aprovado por meio da Resolução COUNI-UEMS Nº 584, de 13 de janeiro de 2021 (UEMS, 2020a, 2020b, 2021c). O *Quadro 1* sintetiza a estrutura de cada uma dessas resoluções que orientaram de forma mais precisa a internacionalização na UEMS.

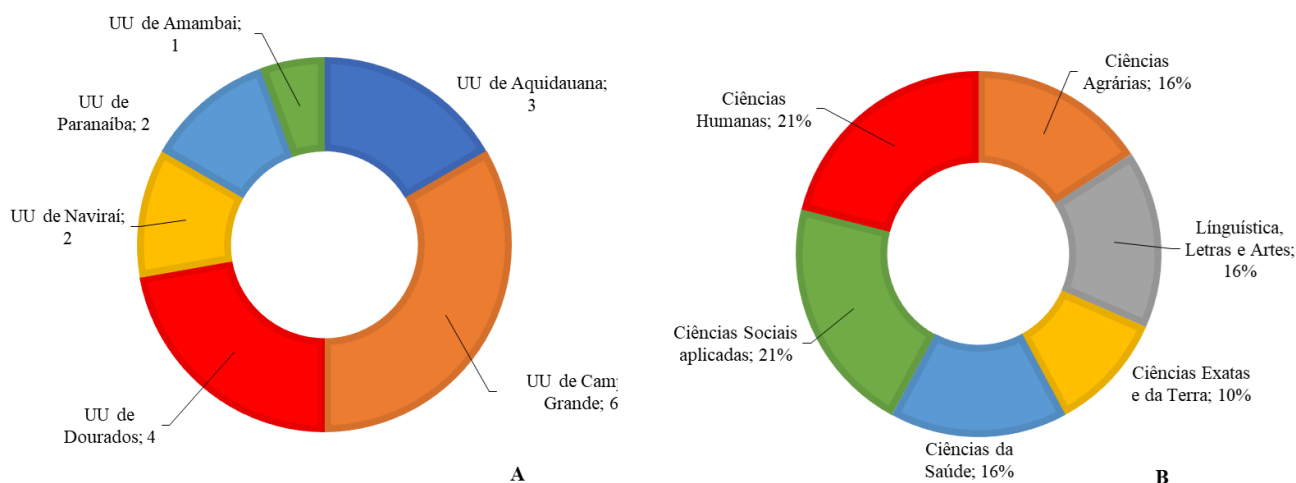
Quadro 1: Estrutura das Resoluções UEMS pertinentes à Internacionalização

Política de Internacionalização	Programa de Mobilidade Nacional e Internacional	Programa de Apoio Financeiro para Mobilidade Nacional e Internacional
<ul style="list-style-type: none"> •DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES •O objetivo •A referência •As finalidades •DAS DEFINIÇÕES •Internacionalização, internacionalização em casa, mobilidade, indicadores de internacionalização •Modalidades de mobilidade: Intercâmbio de Ensino; Intercâmbio de Pesquisa; Intercâmbio de Extensão; intercâmbio de estágio; intercâmbio <i>short</i>. •DOS PRINCÍPIOS •DAS DIRETRIZES •Da Infraestrutura institucional •Da Mobilidade •Da Internacionalização em Casa •Da Infraestrutura Linguística •Dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação •DAS DISPOSIÇÕES FINAIS 	<ul style="list-style-type: none"> •DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES •O objetivo da norma •DO PROGRAMA DE MOBILIDADE •A efetivação do programa •O objetivo do programa •As modalidades do programa de mobilidade •DO ALUNO UEMS EM MOBILIDADE •Dos componentes curriculares •Requisitos para participar da mobilidade •Do acordo de flexibilização de estudos •Do aproveitamento de estudos •Do vínculo com a UEMS •DO ALUNO EM MOBILIDADE NA UEMS •DO PROFESSOR DA UEMS EM MOBILIDADE •DOS TÉCNICOS DA UEMS EM MOBILIDADE •DO PROFESSOR E DO TÉCNICO EM MOBILIDADE NA UEMS •DA PRESTAÇÃO DE CONTAS •Cabe ao aluno •Cabe ao professor •Cabe ao técnico •DA OPERAÇÃO E DAS COMPETÊNCIAS •ARELIN: Coordenação de Cursos de Graduação e dos Programas de Pós graduação; Diretoria de Registro Acadêmico, Pró reitoria de Desenvolvimento Humano e Social; Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. •DAS DISPOSIÇÕES FINAIS 	<ul style="list-style-type: none"> •DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES •Da vinculação à política de internacionalização e ao programa de mobilidade •Do objetivo da norma •DO PROGRAMA DE APOIO FINANCEIRO •Os objetivos do PIAFmob •As modalidades de Financiamento: Bolsas de Mobilidade Nacional; Bolsas de Mobilidade Internacional; Bolsas de Fomento à Internacionalização; Bolsas de Iniciação Científica Internacional (PIBICin), Bolsas de Extensão Internacional (PIBEXin) e Bolsa de Iniciação à Docência Internacional (PIBIDin): Custeio de Atividades Científico acadêmicas. •A coordenação do PIAFmob •DOS RECURSOS FINANCEIROS •Recursos internos aprovados no COUNI, com orçamentos vinculados à ARELIN e pró-reitorias de ensino e pesquisa •Valor da bolsa nacional •Valor da bolsa internacional •Valor da bolsa para fomento à internacionalização concedida à professores ou técnicos •Valor da bolsa para fomento à internacionalização concedida à professores de língua estrangeira •Valor para custeio de atividades técnico-científicas vinculados à PIBICin, PIBEXin ou PIBIDin • DA SELEÇÃO DE BOLSISTAS E BENEFICIÁRIOS DE CUSTEIO •DAS OBRIGAÇÕES •DO CANCELAMENTO, DA SUBSTITUIÇÃO E DA RESTITUIÇÃO DE BOLSAS •DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Fonte: UEMS (2021b).

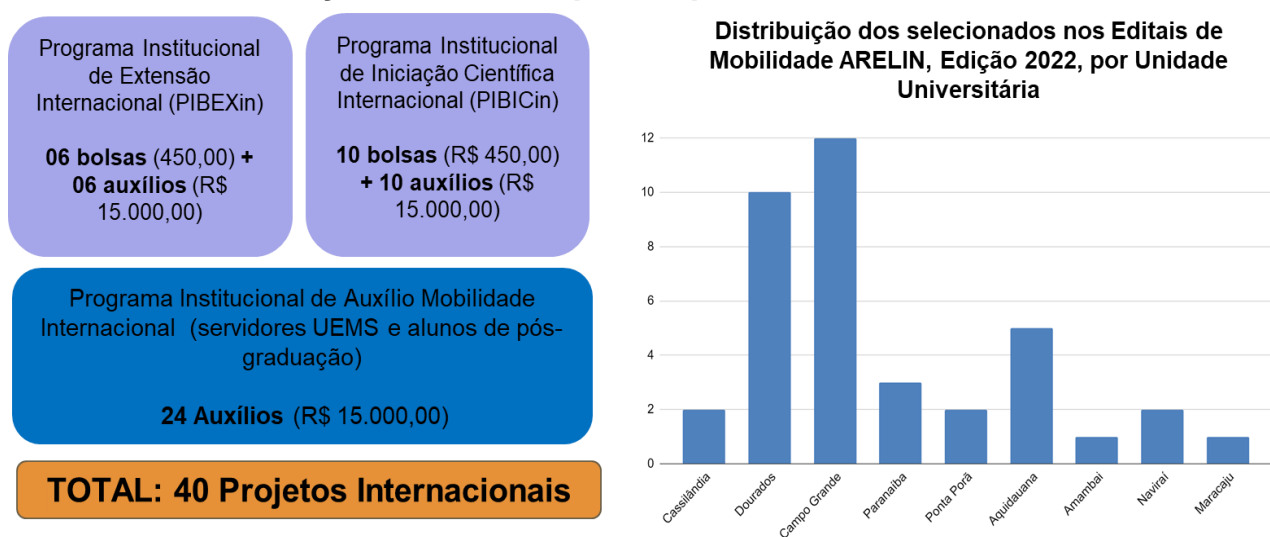
Os resultados dos editais, edição 2021, foram satisfatórios, visto que todas as vagas ofertadas foram preenchidas. Houve uma distribuição financeira para incentivo tanto de alunos quanto de servidores da UEMS que contemplou diferentes unidades universitárias, ou seja, as 20 vagas ofertadas nos editais ficaram distribuídas em sete unidades universitárias e contemplou projetos de diferentes áreas do conhecimento, conforme mostra a *Figura 1*.

Destaca-se ainda, que apesar dos esforços feitos em termos de divulgação e esclarecimentos aos programas, não houve inscrição de alunos de doutorado no edital de auxílio mobilidade internacional. Um fator que contribuiu para isso foi, segundo argumentos dados à equipe ARELIN, o receio dos orientadores em relação “a publicação de dados realizados no exterior”. A justificativa feita por eles se baseou nas experiências pessoais negativas que alguns tiveram no passado. Apesar disso, todos os auxílios ofertados nos Editais ARELIN foram utilizados, pois houve remanejamento do recurso que estava destinado aos doutorandos para a categoria de docentes a qual teve uma expressiva participação nas inscrições.

Figura 1:**A – Distribuição dos contemplados nos programas de mobilidade por Unidade Universitária****B – Distribuição dos contemplados nos programas de mobilidade por grande área do conhecimento****Fonte: UEMS (2021b).**

Em relação aos países escolhidos para realização da mobilidade internacional por meio dos editais abertos em 2021, houve uma distribuição geográfica entre 4 regiões, sendo que os países da América Latina representaram 40%, seguido pelos países da Europa com 35%, América do Norte com 20% e África com 5% das propostas aprovadas. A América Latina recebeu destaque nas propostas por ser região de prioridade no plano estratégico da ARELIN e também por ser palco de um importante projeto do qual a UEMS é pioneira, a Rota de Integração Latino Americana (RILA). A Argentina foi escolhida por 5 dos 8 alunos e servidores que se elaboraram projetos para a América Latina. A equipe ARELIN teve um papel fundamental nessa escolha, visto que, a partir do convênio firmado em 2020 com a Universidade Católica de Santiago del Estero (UCSE) articulou os contatos e os trâmites para construção dos projetos de 2 alunos de graduação, 1 aluno de mestrado e 1 técnico realizarem seus períodos de mobilidade internacional nesta IES.

Para o ano de 2022, a ARELIN ampliou o número de vagas ofertadas, de forma que a segunda edição dos editais passou para um total de 40 vagas distribuídas da seguinte forma nos programas: 10 vagas para PIBICin; 06 para PIBEXin e 24 para Auxílio mobilidade internacional. Além disso, o valor da bolsa mensal passou a ser R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) e o valor do auxílio mobilidade internacional disponibilizado para a realização do intercâmbio foi ampliado para R\$ 15.000,00 (quinze mil reais). Estes alunos e servidores contemplados nessa edição sairão para mobilidade internacional durante o ano de 2023. A *Figura 2* mostra que nessa edição estão contempladas 9 unidades universitárias da UEMS. Cabe destacar que dos contemplados nesses editais 60% dos projetos estão direcionados à América Latina, 13,2% dos projetos são para a América do Norte, 26,3% para a Europa e 2,6% para a África.

Figura 2: Editais de Auxílio Mobilidade Internacional, Segunda Edição, com distribuição dos contemplados por Unidade Universitária

Fonte: Documentos internos ARELIN (2023).

Outro Edital lançado em 2021 e também sustentado pelo PIAFmob, foi uma chamada para capacitação de servidores da UEMS. Atualmente estão sendo capacitados 83 servidores, dos quais 53 são técnicos e 30 docentes. Os docentes são provenientes das unidades universitárias de Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Dourados, Ivinhema, Jardim, Paranaíba e Ponta Porã. Os técnicos são provenientes das Unidades Universitárias de Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Dourados, Naviraí e Paranaíba. As aulas síncronas ocorrem duas vezes por semana por meio do Meet e nelas 52 servidores estão sendo capacitados na língua inglesa e 31 na língua espanhola.

Reflexões finais

Buscamos nesse RE discutir as práticas sociais da UEMS relacionadas à política de internacionalização, a construção regimental da mobilidade e os respectivos editais lançados para sustentar a política e os programas de internacionalização na universidade. Ao longo do artigo foi possível evidenciar que o processo para implementação e aceitação de regulamentos é complexa. Desde a sua elaboração e aprovação até a sua utilização de forma prática pelas instituições requer-se muita discussão e negociação, uma vez que há diferenciadas formas de pensar e agir no que se refere à educação superior e a internacionalização desafia conceitos já enraizados na cultura da organização pública. O apoio da alta gestão é fundamental para a internacionalização de qualquer instituição de ensino superior, como também é fundamental o entendimento da comunidade acadêmica sobre o papel e a importância da internacionalização nos processos de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Refletir sobre a internacionalização da UEMS significa um passo fundamental para o desenvolvimento institucional, regional e nacional, especialmente ao considerar que nossos alunos transitam e atuam para além das

fronteiras sul-mato-grossenses. O aprendizado adquirido pelas autoras durante o processo de elaboração e aprovação de cada documento, e durante o lançamento e finalização de cada edital foi de suma importância para aprimorar os editais em suas edições futuras e implementar novas ações vinculadas ao planejamento estratégico da internacionalização. Cada uma das autoras teve seu ingresso na ARELIN em um período diferente, mas todas experimentaram crescimento individual na perspectiva profissional durante a imersão nessa caminhada junto à internacionalização da UEMS.

Durante esse período foi possível observar o quanto se pode realizar em equipe, que apesar de pequena, conseguiu fomentar o início da pesquisa e da extensão internacional, com recursos provenientes da própria UEMS. A internacionalização da UEMS por meio destes editais está contribuindo significativamente na formação de profissionais inseridos no meio acadêmico e científico internacional. Não se pode deixar de mencionar que entre as experiências de aprendizado da Equipe ARELIN está a compreensão de que o processo de internacionalização é complexo, requer habilidade técnica, e também implica em decisão política institucional proativa, e implica em investimentos em recursos financeiros e humanos. Falar na necessidade de conhecimento de novos idiomas é apenas um aspecto dentre os muitos que despontam quando a internacionalização começa a ser levada aos quatro cantos da universidade, é necessário novas tecnologias, novas práticas acadêmicas, novos costumes, é necessária a criação de acordos internacionais e parcerias mais efetivamente comprometidas e para os quais o suporte da ARELIN pode ser determinante para desdobramentos mais eficazes entre as duas partes.

Nesse período conseguimos perceber que o trabalho desempenhado pela ARELIN em torno desse processo de internacionalização, além de indispensável para a instituição, tem sido muito prestigiado pela comunidade acadêmica, o que nos dá enorme satisfação e prazer de fazer parte de uma equipe que tem contribuído para mudanças e quebra de paradigmas institucionais. No dia-a-dia recebemos muitos depoimentos de alunos e servidores sobre o impacto de suas experiências ao olharem seus cursos e projetos sob uma perspectiva internacional ou ao retornarem aos seus cursos e postos de trabalho na UEMS depois da mobilidade. Nosso entendimento como equipe ARELIN é que eles começam a desfrutar dos benefícios de seu rompimento com as barreiras que os impediam de ir (muitos de nossos alunos não têm condições financeiras e sem o auxílio mobilidade não teriam oportunidade de conhecer outro país), e nós, é claro, a ruptura ocasionada pelo novo posicionamento da ARELIN frente à UEMS.

Antes, um posicionamento passivo, replicador apenas das ações promovidas pelas redes de cooperação das quais a UEMS é signatária, agora por meio de um posicionamento ativo, trabalhando arduamente sobre um planejamento para além do papel, alinhando-se à alta gestão em busca de recurso financeiro e oportunidades para toda a comunidade acadêmica, engajando os diferentes segmentos para pensarem seus projetos diários sob a lente da

internacionalização. Um propósito difícil, trabalhoso, mas que tem gerado impacto na vida de alunos e servidores e tem levado as parcerias internacionais a outro nível de cooperação.

Referências

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**, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2016.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

LOURENÇO, R. L.; PETENUCI, M. E. Balanced Scorecard como modelo para implementar a internacionalização na universidade pública: Um olhar interpretativo a partir da pesquisa participante. **Revista Contemporânea De Contabilidade**, v. 19, n. 50, p. 122-142, 2022.

MARANHÃO, C. M. S. DE A.; DUTRA, I. I. C.; MARANHÃO, R. K. DE A. Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 9-38, 2017.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 589-613, 2017.

MIURA, I. K. **O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo: um Estudo em três áreas de conhecimento**. 2006. 365p. Tese (Livre Docente), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. 2a ed. São Paulo. Atlas. 2006.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

NAKAMURA, A. R. L. **O discurso sobre a internacionalização das universidades brasileiras**. 2021. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2021.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144-175, 2020.

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

SILVA, N. As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. Convergência. **Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 26, 2001.

SIERRA, V. M.; COSCARELLI, P. G. Internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil. **(SYN) THESIS**, v. 10, n. 1, p. 65-74, 2017.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas), Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, MS. 2021a.

_____. **Relatório Anual de Atividades da Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN)**. 2019

_____. **Relatório Anual de Atividades da Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN)**. 2021b.

_____. **Resolução CEPE-UEMS Nº 2.260**, de 4 de dezembro de 2020. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, MS. 2020a.

_____. **Resolução CEPE-UEMS Nº 2.261**, de 4 de dezembro de 2020. Aprova o Regulamento do Programa de Mobilidade Nacional e Internacional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Presidência. 2020b.

_____. **Resolução COUNI-UEMS Nº 584**, de 13 de janeiro de 2021. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados, MS. 2021c.

WIT, H. Repensando o conceito da internacionalização. Revista de Ensino Superior da Unicamp. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 70, p. 69-71, 2013.

PRÁTICAS DE GESTÃO PARA DISSEMINAR A CULTURA DE INTERNACIONALIZAÇÃO E DE INOVAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Rosenery Loureiro Lourenço⁴⁴

Luciana Ferreira da Silva⁴⁵

Introdução

Nas universidades brasileiras o tripé ensino, pesquisa e extensão tem sido desafiado por inúmeras frentes de trabalho que impulsionam um novo olhar sobre os fazeres acadêmicos e requerem alguns direcionamentos específicos por parte da gestão universitária. Duas frentes importantes nos últimos anos dizem respeito à inovação e à internacionalização no contexto do Ensino Superior. De um lado, a inovação tecnológica tem sido considerada como essencial para o aumento da competitividade no cenário nacional e nesse contexto, claramente observa-se que um dos fatores capazes de impulsionar a capacidade de inovação das universidades é o fortalecimento de parcerias com empresas e indústrias (Noveli; Segatto, 2012).

Para isso, a vinculação com parques tecnológicos, a abertura do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) e a adoção de um perfil mais empreendedor na formação dos estudantes são algumas das medidas tomadas pelas universidades. Nessa perspectiva, a experiência de fomentar o diálogo com a comunidade acadêmica no esforço de sensibilizar para a cultura de inovação, tem o intuito de dar o suporte à formação sólida em ciência e tecnologia capaz de favorecer no ambiente universitário o surgimento de soluções criativas para problemas que extrapolam os muros da universidade. Nesse sentido, esta diversificação nos modelos de formação é crucial quando se pensa em um novo alinhamento entre universidade e sociedade.

De outro lado, quando se pensa em internacionalização ela tem sido considerada como um novo pilar universitário para tornar a educação superior responsiva aos desafios e exigências da sociedade globalizada e hiper conectada, e propiciar um avanço qualitativo na formação de recursos humanos. Há inúmeros desafios diante do pilar internacionalização, como por exemplo, estrutura administrativa e gestão universitária aderentes às demandas internacionais, bem como idioma de servidores e alunos, investimentos

⁴⁴ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos (PPGDRS-UEMS); ARELIN-UEMS, Dourados, MS, rosenery@uems.br

⁴⁵ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Programa de Pós-graduação em Agronegócio (PPGAGRONEGOCIO-UFGD); PROPPI-UEMS, Dourados, MS, luciana@uems.br

financeiros, organização curricular e cultura organizacional (Capes, 2017; Neves, Barbosa, 2020; Junqueira, Baldrighi, 2020). Além disso, a internacionalização do ensino superior ao se comprometer com a transmissão de conhecimento no mundo globalizado automaticamente adota uma orientação narrativa que não é neutra em seus processos, especialmente quando são considerados discursos como os da UNESCO e OCDE as quais sustentam uma base neoliberal para a visão econômica de mundo e de universidade (PARRA-SANDOVAL, 2022). Nesse sentido, os desafios que envolvem a internacionalização se revestem de complexidade em vários níveis e, quando depara-se com a colonialidade contemporânea em que a “multiplicidade das culturas dos países do eixo Sul-Sul foram historicamente definidos pela perspectiva hegemônica do eurocentrismo interconectado ao capitalismo e a colonialidade do poder” (Corte, Morosini, Felicetti, 2022) emerge a importância de políticas equitativas e de diferentes estratégias de internacionalização para processos mais solidários, democráticos e inclusivos aos diferentes tipos de universidades e países.

Considerando a importância de desenvolver na universidade tanto a internacionalização quanto a inovação de forma transversalizada e significativa, algumas ações foram desenvolvidas em uma universidade pública situada no Centro-Oeste do Brasil e são narradas neste artigo cujo objetivo geral é refletir acerca do processo de sensibilização para a cultura de internacionalização e inovação da comunidade universitária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especificamente, o artigo tem por objetivos específicos promover diálogos que permitam o aumento do grau de envolvimento dos cursos de graduação e programas de pós-graduação stricto-sensu em projetos de internacionalização e de inovação; promover diálogos que permitam o aumento da participação da universidade em projetos com fomento externo voltados à internacionalização e inovação.

O Método

Este é um estudo qualitativo, classificado como Relato de Experiência (RE), construído a partir da vivência profissional das autoras no ano de 2022. As autoras chefiam as pastas da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPI-UEMS) e Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN-UEMS) e viajaram juntas durante todo o primeiro semestre para promover diálogos com alunos de graduação e pós-graduação e servidores docentes e técnicos de cada uma das 15 unidades da universidade as quais estão distribuídas pelo estado de Mato Grosso do Sul. Para construir o RE utilizamos a metodologia sugerida na exposição de Mussi, Flores e Almeida (2021) e Daltro e Faria (2019).

O RE possui quatro sessões dialogadas entre aporte teórico e vivências das autoras, pois acreditamos que neste formato o texto permite o conhecimento do leitor por meio da narrativa ordenada da experiência e possibilita a transposição do aprendizado para outras realidades. Em nossas reflexões finais registramos o aprendizado da experiência e algumas ideias a serem implementadas nas

próximas edições.

Os desdobramentos da experiência

Diálogos para Inovação Tecnológica

No contexto da inovação tecnológica e do investimento em produção de conhecimento as universidades têm papel importante na trajetória de vários países considerados desenvolvidos (Amadei; Torkomian, 2009), à medida que se configura como importante estratégia de governos e empresas para possibilitar o crescimento econômico numa realidade cada vez mais competitiva (Carvalho; Reis; Cavalcante, 2011; Mazzucato, 2014; Eler; Andalécio, 2015). O Brasil, buscando ampliar sua capacidade de inovação, promulgou a Lei nº 10.973, de 2 dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, como mecanismo de estimular a participação das Instituições Científicas e Tecnológicas no processo.

Recentemente, a lei foi alterada pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o Marco Regulatório de Ciência, Tecnologia e Inovação, que amplia as parcerias entre os setores públicos produtores de conhecimento, como as empresas, institutos de pesquisas e as universidades.

Para Carvalho, Reis e Cavalcante (2011) há três elementos internos das organizações que contribuem para a capacidade de inovar: a) processo (ou método) sistemático e contínuo; b) ambiente propício à inovação, c) pessoas criativas (empresários, colaboradores, funcionários) preparadas e estimuladas para inovar. Existem também elementos externos como: políticas, investimentos e estímulos do governo, articulação entre associações e federações de empresas; abertura de universidades e institutos e parcerias; e financiamento e fomento à inovação.

Portanto, o processo de inovação não é linear e unidirecional, mas sim interativo e sistêmico, fruto da contribuição de diversos agentes, cujas interações – troca de informações, conhecimentos, experiências, recursos, ativos e feedbacks – ocorrem em vários sentidos, níveis e ambientes: dentro da empresa, entre empresas e com outros tipos de organizações como as instituições de ensino superior e órgãos governamentais (Gubiani, 2011; Toledo, 2015). Conhecido como modelo da Hélice Tríplice, composta pela universidade-indústria-governo, este constitui um modelo universal de inovação e empreendedorismo, que envolve múltiplas relações recíprocas em diferentes estágios do processo de geração e disseminação do conhecimento. Cada hélice é uma esfera institucional independente, mas trabalha em cooperação e interdependência com as demais esferas, por meio de fluxos de conhecimento entre elas (Stal; Fujino, 2005; Etzkowitz; Zhou, 2017).

As universidades são consideradas elemento-chave para o desenvolvimento econômico, devido a sua capacidade intelectual, uma vez que possuem um capital humano qualificado, capital estrutural adequado para explorar esses recursos e um capital relacional com os principais interlocutores da sociedade. “São coadjuvantes no processo de inovação e atuam como agentes de inovação nos sistemas de

inovação. Interagem com a sociedade, identificam problemas, propõem a solução e criam conhecimento” (Gubiani, 2011, p. 14). Pojo (2014) também aponta que as universidades e os centros tecnológicos são os principais responsáveis pela geração de conhecimento científico, que contribui de modo significativo para criação de novas tecnologias.

Nos países da América Latina, as universidades públicas são responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa básica, grande parte da pesquisa tecnológica e das atividades de inovação (Botelho; Alves, 2011). Como exemplo, as universidades e as agências de fomento são as maiores depositantes de patentes no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), e não as empresas, como em nações desenvolvidas (Toledo, 2015). Diante desse contexto, promover o diálogo de inovação com a comunidade acadêmica da UEMS, na forma das oficinas, permite criar um ambiente facilitador para despertar pessoas criativas com a capacidade de inovar nas mais diversas áreas do conhecimento, atendendo a alguns dos elementos internos preconizados pelos autores supracitados. Trazer a internacionalização para junto desse diálogo, reforça a necessidade de tratar temas transversais na construção de um conhecimento que não é unilateral, mas diverso e sistêmico.

As oficinas de inovação e internacionalização foram organizadas nas 15 unidades universitárias da UEMS com a participação de estudantes da graduação e pós-graduação, docentes e servidores técnicos administrativos atendendo as áreas de formação dos cursos e programas ofertados por essas unidades universitárias. As oficinas de diálogo com a comunidade acadêmica foram realizadas em dois módulos, com duração total de 2 horas, nos turnos manhã, tarde e noite, agendadas previamente de acordo com o turno de oferta de cursos nas unidades universitárias. Durante o primeiro módulo, o projeto estratégico para fomentar a cultura de inovação para universidade foi apresentado, ressaltando as áreas de atuação do Núcleo de Inovação Tecnológica da UEMS bem como as oportunidades de participação de editais com caráter de inovação para ideias iniciais e mais consolidadas, a exemplo do PRÊMIO INOVA que está na sua terceira edição. Ao final do primeiro módulo a comunidade acadêmica recebeu um flyer ilustrativo convidando para pensar nas possibilidades de inovar para as diversas áreas de conhecimento.

No aspecto da inovação, ao iniciar o diálogo, um quadro com algumas definições foi apresentado levando os participantes a pensarem sobre a forma como eles enxergavam o conceito de inovação a partir de alguns questionamentos. Como pesquisa, desenvolvimento e comercialização de tecnologias podem ser impulsionados pelas atividades corriqueiras dos cursos na Universidade? Como o desenvolvimento de novos produtos com foco no mercado afeta as atividades de pesquisa e extensão universitária? Ou ainda, como o cultivo de um ambiente criativo, cultura inovadora, identificação de oportunidades e criação de novos negócios, como por exemplo, no Facebook, podem transformar a atuação acadêmica e profissional? A discussão levou ao conceito de que seria algo diferente que gera impacto, o que levou a comunidade refletir que a inovação

pode partir de uma ideia, ou pela observação de uma necessidade ou problema, e que muitas vezes não está explícita no ambiente.

Um dos pontos fundamentais da oficina de inovação foi a conceituação sobre o aspecto de que a inovação pode ser interna, ou seja, para a organização (modelos de negócios, processos de gestão) ou externa, para o indivíduo consumidor da organização (produtos e serviços). Além disso, essa experiência propiciou iniciar o fomento para a cultura da inovação para a universidade e teve como reflexo quebrar alguns mitos comumente difundidos no meio, tais como, acreditar que a inovação depende de grandes insights. Quando na verdade os insights podem surgir por consequência de observações ou por estímulos de projetos de co-criação⁴⁶, prototipagem ou simplesmente ouvindo os clientes. Também acreditar que existe apenas um método para a inovação, quando na realidade existem maneiras de permitir que a inovação aconteça não sendo um método propriamente dito.

Os desafios que se impõem a partir dessa primeira sensibilização da comunidade acadêmica para a expandir e fomentar a cultura da inovação está em organizar novas oficinas com o intuito de trazer a abordagem do Design Thinking e levar a comunidade acadêmica experimentar algumas técnicas de co-criação e ideação, focando em um desafio que poderia gerar novos produtos ou serviços, ou modelos de negócio. O choque de ideias ou a divergência na linguagem do Design Thinking permite que as pessoas discutam a partir de um brainstorming, diversas possibilidades para gerar projetos de inovação. Paralela a essa ação se coloca o desafio de aprimorar a capacidade técnica da equipe do NIT e as questões jurídicas relacionadas aos processos de inovação. No que se refere aos aspectos mais satisfatórios no envolvimento dos alunos, observamos uma participação mais efetiva dos alunos da pós-graduação, o que reflete de certa forma o trabalho e as oficinas para capacitação com indicadores desenvolvidos com esse grupo específico nos últimos dois anos. Na graduação ainda é necessário estreitar a comunicação para termos maior aderência desse público.

Diálogos para Internacionalização

Porque internacionalizar é importante? Para melhorar a qualidade da educação; melhorar a qualidade da pesquisa; preparar os alunos para um mundo globalizado; melhorar a empregabilidade dos alunos; melhorar o atendimento da comunidade local e da sociedade; melhorar a reputação institucional, a competitividade; melhorar a posição nos rankings; gerar benefícios financeiros para a IES. De acordo com Buckner e Stein (2020) estas normalmente essas são as res- postas sustentadas pelas três organizações que representam as principais fontes de ideias sobre internacionalização no mundo, a NAFSA – Associação de Educadores Internacionais, a IAU – Associação global de universidades, e a EAIE – Associação Europeia para Educação Internacional. A ênfase dessas instituições

⁴⁶ Estratégia por meio da qual agentes externos contribuem com os processos de uma organização com objetivo de fomento da inovação.

está em uma internacionalização que visa estudantes internacionais, estudantes e mobilidade acadêmica, mudança curricular, sendo que “pouca atenção é dada a ética do engajamento internacional, particularmente nas relações desiguais de poder” (Buckner, Stein, 2020).

Para esses autores, tais respostas para internacionalizar são relevantes, mas não suficientes. Buckner e Stein (2020) argumentam que a importância de internacionalizar deve residir também em: responder às mudanças demográficas, reinterpretar a realidade local e ampliar a visão de mundo, ressignificar as dinâmicas de poder e geoconhecimento nas áreas de atuação. Por isso, ao elaborarmos nossos processos de internacionalização deveríamos nos questionar:

O que você está medindo? Quais premissas e investimentos estão refletidos nessas medições? Até que ponto os resultados da internacionalização são enquadrados em termos de “adquirir” conhecimentos sobre lugares e povos, em vez de “desconstruir” o conhecimento assumido e “abrir” novas possibilidades de relacionamento conosco e com o mundo de maneiras que levem em conta nossas diferenças e interdependências? (Buckner, Stein, 2020, p. 164).

Corroborando com essa linha de pensamento a abordagem de Martinez (2017, p. 82) ao afirmar que “do ponto de vista do projeto ocidental da promoção da internacionalização da universidade, a dificuldade da Educação Superior se tornar internacional reside na deficiência, e a deficiência é algo sempre do Outro”, assim, uma internacionalização relevante deveria permitir trocas em níveis mais igualitários e não pressupor que uma das partes deve estar sempre aquém de contribuições significativas.

A internacionalização tem sido considerada como um novo pilar universitário para tornar a educação superior responsiva aos desafios e exigências da sociedade globalizada e hiper conectada, e propiciar um avanço qualitativo na formação de recursos humanos. Mas em contrapartida esse pilar é desafiado por condicionantes relacionados ao idioma, a internacionalização passiva, aos escassos investimentos financeiros, e ainda nas carências estruturais quanto às equipes administrativas e a gestão da universidade em prol da internacionalização o que inevitavelmente reflete fortemente sobre os aspectos de mudança organizacional e inovação curricular (Capes, 2017; Neves, Barbosa, 2020; Junqueira, Baldrighi, 2020).

Além disso, internacionalização muitas vezes é criticada por estar relacionada com o capitalismo de países desenvolvidos, e no caso das instituições de ensino superior latino americanas, elas fazem parte da região menos desenvolvida no processo de internacionalização (Arana, Pereira, Perez, 2021). Apesar de a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro ser considerado um importante pilar universitário, o Brasil tem sua presença de mobilidade incoming junto às instituições estrangeiras abaixo da média tal qual outros países latinos como Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Honduras e República Dominicana, isto ocorre em função de questões como idioma, rede científica de migrantes,

reputação das universidades, presença em rankings internacionais e percepção de violência, por exemplo. Para o Brasil os principais fatores dizem respeito a ausência de uma rede de migrantes e o idioma (Junqueira; Baldrighi, 2020).

Para a UEMS a internacionalização é compreendida como “um processo de transformações no ensino superior que integra as dimensões culturais, locais e internacionais nos contextos de ensino, pesquisa e extensão a partir de estratégias para cooperação institucional por meio de convênios, projetos e currículos de educação internacional” (UEMS, 2020). Na UEMS a internacionalização tem avançado com base no planejamento estratégico da ARELIN que tem amparo normativo em três regulamentos – a Política de Internacionalização (Resolução CEPE 2.260/2020), o Regulamento do Programa de Mobilidade Nacional e Internacional (Resolução CEPE 2.261/2020) e o Regulamento do Programa Institucional de Apoio Financeiro à Mobilidade Nacional e Internacional (Resolução COUNI 584/2021) – e nos objetivos estratégicos da internacionalização constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025).

Com base nesses instrumentos o orçamento destinado às ações de internacionalização está aumentando anualmente, e nos anos de 2021 e 2022 a UEMS lançou os primeiros Editais voltados à apoiar projetos de iniciação científica internacional (PIBICin), projeto de extensão internacional (PIBEXin), auxílio mobilidade internacional para projetos de alunos de pós-graduação e servidores docentes e técnicos, capacitação linguística para servidores docentes e técnicos, e bolsas de pós-graduação para recepção de estudantes estrangeiros nos programas de mestrado e doutorado da UEMS. Por meio desses regulamentos e editais a UEMS vem buscando superar alguns dos desafios impostos à internacionalização tais como os descritos por Neves e Barbosa (2020) e Junqueira e Baldrighi (2020).

Os diálogos de Internacionalização e Inovação com a PROPPi e ARELIN ocorreram em todas as unidades universitárias e envolveram todos os cursos e programas da UEMS. Foram realizadas oficinas de internacionalização separadas para professores e alunos. Alguns elementos do diálogo foram comuns para ambos os públicos, como por exemplo, discorrer sobre os objetivos estratégicos do PDI-2021-2025 para a internacionalização, bem como a política de internacionalização, o programa de mobilidade e o programa de apoio financeiro.

Para os alunos o diálogo esteve centrado em três chaves temáticas:

- (i)** a importância da internacionalização e as motivações para a mobilidade acadêmica;
- (ii)** as oportunidades por meio de editais internos e externos;
- (iii)** a construção de projeto para vivência internacional.

No primeiro momento da oficina o diálogo com essa parte da comunidade acadêmica centrou-se em discorrer sobre a internacionalização na vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos e levou-os a refletirem sobre os impactos de uma experiência no exterior, como por exemplo, os benefícios advindos de realizar ensino, pesquisa ou extensão em universidades reconhecidas

internacionalmente; a oportunidade de adquirir conhecimentos e/ou proficiência em Língua Estrangeira; o crescimento a partir da imersão e aprendizado em outra cultura/sociedade e possibilidade de criar redes de contatos pessoais e profissionais, e como a experiência contribui para valorizar o currículo e contribuir para o destaque acadêmico e profissional.

No segundo momento, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer todos os editais internos abertos pela UEMS (PIBICIn, PIBEXin, Auxílio Mobilidade Internacional) bem como alguns editais externos para os quais a ARELIN fornece assessoria nos processos de seleção. Por fim, no terceiro momento os alunos puderam conhecer a estrutura de um projeto para concorrer às vagas internas, e o passo-a-passo até a submissão do edital, além de acompanhar um “painel de dúvidas frequentes” sobre elegibilidade para mobilidade, flexibilização de estudos, reconhecimento de créditos, carta convite e co-orientador no exterior, prestação de contas, documentos obrigatórios, vistos e outros assuntos pertinentes ao processo de mobilidade. Embora essa última seção tenha tido espaço para perguntas e respostas e a oficina tenha enfatizado a mobilidade, os alunos foram orientados sobre a amplitude da internacionalização (é mais do que simplesmente mobilidade) também assistiram vídeos curtos e receberam orientações para obterem informações ampliadas sobre o tema.

Para os professores e técnicos embora os diálogos também estivessem estruturados em três momentos:

- (i)** importância da internacionalização para o ensino superior;
- (ii)** Convênios UEMS, Editais Internos e Externos;
- (iii)** Acordos de Cooperação e Indicadores de Internacionalização – a abordagem foi diferenciada.

Os professores foram levados a refletir sobre o tipo de internacionalização que queremos construir na UEMS, especialmente considerando os argumentos de Martinez (2017) e Buckner e Stein (2020) e as implicações do cenário neoliberal atual, que inclusive dita regras para se internacionalizar, como discutem Lourenço e Petenuci (2022). No segundo momento os convênios vigentes com universidades estrangeiras e as redes de colaboração internacional foram apresentadas e os servidores puderam conhecer as oportunidades de editais internos para alunos e servidores.

O passo-a-passo para concorrer aos editais abertos também foi orientado por meio da estrutura dos projetos de vivência internacional. Especificamente os professores foram incentivados a tornarem-se incentivadores de seus alunos no processo de planejamento da internacionalização, e esse aspecto foi discutido com eles em termos de planejar/preparar-se para os desafios relacionados ao idioma, custos financeiros da mobilidade, e questões emocionais e psicológicas (impacto da chegada, impacto do retorno). Por fim, o último momento tratou da forma como a ARELIN trabalha os convênios de cooperação, o papel do docente no processo, os planos de trabalho e termos aditivos vinculados aos convênios e os indicadores de acompanhamento. Esse elemento foi importante para discutir

sobre a relevância dos professores nas parcerias duradouras e a formação de elos de trabalho com professores estrangeiros a partir de projetos conjuntos e participação em grupos de pesquisa.

Os desafios que se impõem a partir da sensibilização da comunidade acadêmica para a internacionalização estão em garantir que o corpo docente e técnico tenha condições de receber alunos, pesquisadores, professores e técnicos em uma proporção maior do que somos capazes no momento. A língua ainda é um desafio real em algumas unidades universitárias da UEMS, pois não há um corpo técnico preparado para falar inglês ou espanhol em todas as secretarias acadêmicas ou em todos os cursos de graduação e pós-graduação. Isso requer investimento, e como já citado anteriormente, alguns avanços já estão ocorrendo nesse sentido. Outro desafio é tornar a cultura de internacionalização sul-sul desejável quanto é a sul-norte. Em algumas unidades é clara a resistência de envolvimento com IES estrangeiras localizadas na América Latina, sob uma pretensa justificativa preconceituosa de que universidades “alemãs”, “norte-americanas”, “inglesas” ou similares são sempre de “maior proveito”. Mas cabe lembrar, como salientam Rocha e Maciel (2017) que a internacionalização sul-sul rompe com a reprodução de algumas desigualdades nos acordos de cooperação e tanto abre espaço para questionar conceitos dominantes de internacionalização, quanto para se conhecer perspectivas transculturais localizadas de instituições que embora estejam periféricamente localizadas, são mais próximas da nossa realidade econômica, histórica, social e política.

Por fim, também consiste em um desafio aumentar o valor do auxílio mobilidade internacional ofertado (para o ano de 2022 o edital previu o valor de R\$ 15.000,00 para intercâmbio short de até 90 dias, preferencialmente para países latinos) e organizar o auxílio em faixas por custo-país ou diferenciação de projeto, por exemplo. Esse será um avanço importante, pois como destacam Giménez e Albo (2022, p. 15), a ausência ou insuficiência de fundos financeiros consiste em uma das “principais debilidades ou obstáculos para o avanço da internacionalização” nas universidades.

Reflexões finais

Neste artigo as autoras buscaram refletir acerca do processo de sensibilização para a cultura de internacionalização e inovação da comunidade universitária em uma universidade pública estadual. O aprendizado da experiência de percorrer as 15 unidades universitárias da UEMS e abrir o diálogo com a comunidade acadêmica acerca de aspectos relacionados à internacionalização e inovação, trouxe de forma muito significativa o envolvimento dos participantes ao serem provocados com as questões de “porque e como inovar”? e “para que e como internacionalizar de forma significativa?”. Também trouxe para as gestoras um entendimento mais aprofundado sobre as dificuldades das diferentes unidades para implementarem algumas questões que para outros são de mais fácil execução, em função do tipo de curso ou da experiência dos alunos, docentes ou

técnicos com a inovação ou internacionalização.

A experiência nos fez pensar sobre novas possibilidades de interação e sensibilização da comunidade acadêmica para aspectos relacionados à internacionalização e inovação. Como meta ancorada no nosso planejamento estratégico será dada continuidade desse trabalho, a fim de tornar a UEMS mais internacional e inovadora. Nesse sentido, as próximas oficinas irão buscar discutir os papéis das pessoas num ambiente de inovação entre as que são ativadores, buscadores, criadores, desenvolvedores, executores e facilitadores, envolvendo sobretudo as instâncias da gestão superior da Universidade. Nesse aspecto, atenção especial será dado o conceito e ao ponto de vista da Gestão da Inovação, desde a apresentação do processo de inovação (fonte de ideias, seleção e priorização) até os modelos genéricos de inovação, no contexto da estratégia com exemplos de aplicação e casos de sucesso. No que concerne à internacionalização as oficinas compartilharão boas práticas e farão interlocuções como já ocorrem na semana de internacionalização.

Referências

AMADEI, J. R. P.; TORKOMIAN, A. L. V. As patentes nas universidades: análise dos depósitos das universidades públicas paulistas. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

ARANA, R. S.; PEREIRA, E. N.; PERES, F. F. F.. A Internacionalização da educação superior nas universidades da América Latina: uma revisão sistemática da literatura. 2021. **SciELO Preprints**, <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2431>.

BOTELHO, A. J. J.; ALVES, A. S. Uma avaliação da dinâmica das relações universidade-empresa para a inovação no Brasil. Evidências de duas experiências nacionais. **Redes**, v. 17, n. 32, p. 223- 243, 2011.

BUCKNER, E.; STEIN, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, v. 24, n. 2, p. 151-166, 2020.

CARVALHO, H. G.; REIS, D. R.; CAVALCANTE, M. B. Gestão da Inovação. Curitiba: Aymarã, 2011. CORTE, M. G. D.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. Internacionalização da Educação Superior na Perspectiva Sul-Sul: Movimentos e Contextos Emergentes em Tempos Pandêmicos. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v.8, p. 1-27, 2022.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Diretoria de Relações Internacionais: Brasília, 2017.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

ELER, E. O.; ANDALECIO, A. M. L. Indicadores de inovação: Estudo comparativo entre o Brasil e os demais países dos BRICS. **Revista GEINTEC – Gestão, Inovação e**

Tecnologias, v. 5, n. 1, p. 1683-1702, 2015.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p.23-48, 2017.

GUBIANI, J. S. **Modelo para diagnosticar a influência do capital intelectual no potencial de inovação das universidades**. 194 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JIMÉNEZ, C. S. H.; ALBO, M. V. Un Modelo de Gestión y Fondo Integrado para la Internacionalización: Un Análisis para Instituciones de Educación Superior. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v.8, p. 1-17, 2022.

JUNQUEIRA, C. G. B.; BALDRIGHI, R. M. A internacionalização do ensino superior no Brasil: analisando comparativamente a mobilidade internacional de estudantes face à realidade latino-americana. **Carta Internacional**, v. 15, n. 3, 2020.

LOURENÇO, R. L.; PETENUCCI, M. E. Balanced Scorecard as a model to implement internationalization in public universities: an interpretative glance through participative research. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 19, n. 50, p. 122-142, 2022.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MAZZUCATO, M. **O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado**. São Paulo: Portfolio – Penguin, 2014.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, p. 144-175, 2020.

NOVELI, M.; SEGATTO, A. P. Processo de cooperação Universidade-Empresa para a inovação tecnológica em um parque tecnológico: evidências empíricas e proposição de um modelo conceitual. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 81-105, 2012.

PARRA-SANDOVAL, M. C. Internacionalización de la Educación Superior: lo que Subyace en el Discurso de UNESCO y OCDE. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v.8, p. 1-18, 2022.

POJO, S.R. **Proteção e Licenciamento de Tecnologias da Universidade: a experiência recente da UFRGS**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. **Interletras**, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017.

STAL, E.; FUJINO, A. As relações universidade-empresa no Brasil sob a ótica da Lei de Inovação. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.5-19, 2005.

TOLEDO, P. T. M. **A gestão da inovação em universidades: evolução, modelos e propostas para Instituições Brasileiras**. 441 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Unicamp, Campinas, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. **Resolução CEPE-UEMS Nº 2.260**, de 4 de dezembro de 2020. Aprova a Política de Internacionalização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPRESSÕES DOS DISCENTES BRASILEIROS E ESTRANGEIROS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO LATINO-AMERICANO VIRTUAL (PILA VIRTUAL) SOBRE OS CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E DE ESPANHOL

Pedro Adrião da Silva Júnior⁴⁷

Zaira Nakala da Silva Câmara⁴⁸

Keyla Maria Frota Lemos⁴⁹

Thais Mendonça da Costa⁵⁰

Introdução

A internacionalização do ensino superior não é um fenômeno recente, ocorre desde a Idade Média (Teichler, 2003), porém, é precisamente no final do século XX, com a assinatura da Declaração de Bolonha (União Europeia, 2015), e no começo do século XXI, chamado de “o século da globalização”, que as instituições de educação superior perceberam sua importância nos desafios propostos para o novo milênio (Unesco, 2003). Por outro lado, De Wit (2014) afirma que, ao contrário do que muitos supõem, o sentido de internacionalização, na educação superior, não tem mais do que duas décadas.

Antes dos anos noventa, o termo usado era “educação internacional” e buscava englobar toda uma série de atividades internacionais na educação superior, como o estudo no exterior, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e funcionários entre universidades, ensino voltado para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas.

De Wit (2014) ainda afirma que, somente nas duas últimas décadas que se tornou possível observar uma transição gradual do uso de “educação internacional” para “internacionalização da educação superior”, e a criação de uma abordagem mais conceitual para a internacionalização. O fenômeno da internacionalização visa eliminar barreiras e fronteiras de conhecimento entre as nações, porém, o processo de internacionalização não é equilibrado nem homogêneo e nas IES se constrói desde diversas perspectivas, algumas delas fortemente assimétricas, em geral ligadas à ideia da Educação como um bem rentável e como mercado; e outras

⁴⁷ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Diretor da Diretoria de Relações Internacionais, Mossoró, RN, pedroadriao@uern.br

⁴⁸ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Secretária da Diretoria de Relações Internacionais, Mossoró, RN, zairanakala@uern.br

⁴⁹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Chefe do Departamento de Relações Internacionais, Mossoró, RN, keylafrota@uern.br

⁵⁰ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, estagiária de Língua Portuguesa da Diretoria de Relações Internacionais, Mossoró, RN, thaiscosta@alu.uern.br

voltadas para a cooperação e a partilha de recursos (Pinto; Larrechea, 2018).

De forma resumida, a internacionalização pode ser entendida como um processo de mudanças organizacionais, que envolve inovação curricular, desenvolvimento profissional do corpo acadêmico, desenvolvimento da equipe administrativa, a mobilidade acadêmica, a excelência na docência, a excelência na pesquisa, entre outras atividades que fazem parte da universidade. A internacionalização se refere ao desenho da universidade, com toda a sua estrutura e baseia-se em relações entre instituições e países, sendo considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho, permeadas por diferentes racionalidades (Morosini, 2006, p. 192).

Tendo em vista a relevância do tema, o presente trabalho tem por objetivo apresentar relatos de experiência de estrangeiros de diversos países que participam do Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano virtual (Pila Virtual) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e que se inscreveram no curso de português como língua adicional, cujo objetivo principal foi promover a aprendizagem dos aspectos linguísticos do português e da cultura brasileira. Também descrevemos a opinião dos discentes da Uern que integram o Pila Virtual e participaram do curso de “Español Básico”. As aulas foram ministradas na modalidade remota, com aulas síncronas e assíncronas. O curso de português totalizou 40 horas e foram ofertadas 50 vagas. Por outro lado, o curso de espanhol totalizou 40 horas e foram ofertadas 40 vagas.

Procura-se, por meio desta pesquisa, apresentar as impressões e a avaliação que os participantes realizam sobre os cursos. No que concerne à bibliografia sobre relatos de experiência, debruçamo-nos em autores como Bondiá (2017), Almeida (2016), Santos (2021), Paiva (2021). Quanto aos estudos sobre internacionalização, a pesquisa foi fundamentada com base nos pesquisadores mais proeminentes que estudam a internacionalização do ensino superior (MOROSINI, 2017; DE WIT, 2014; MOK, 2006; KNIGHT, 2015; VEIGA, 2012; STALLIVIERI, 2017; TEICHLER, 2003). A pesquisa possui carácter qualitativo e descritivo. A abordagem metodológica baseia-se nos relatos, impressões e experiências dos discentes que participaram dos cursos, os quais responderam um questionário.

A avaliação foi realizada com base na análise dos referidos questionários. Espera-se que a sistematização dos estudos de relatos de experiência possa implicar na melhoria dos cursos propostos e que, futuramente, a oferta de novos cursos de idiomas possa ter o respaldo da avaliação realizada nesta pesquisa.

Referencial teórico: a internacionalização do ensino superior

Compreende-se a Internacionalização da educação superior como um processo de integralização entre a dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, resultantes de interações, sustentadas por redes

colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável. (Morosini, 2017). Knight (2003) define a internacionalização como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária.

Por outro lado, a internacionalização da educação superior, conforme a UNESCO (2003, p. 154), é entendida como um conceito amplo, muito abrangente, que pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico.

Alguns estudiosos costumam associar a internacionalização à globalização, porém, De Wit (2002) destaca que a internacionalização é uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a globalização por ela mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais quanto internacionais, ou seja, elementos interculturais.

Segundo Sudgen (2004), no âmbito institucional, a internacionalização poderia ser entendida simplesmente como um processo voltado para a mera aquisição de renome internacional em benefício de certa instituição de ensino superior (IES).

Nessa concepção, o objetivo maior da internacionalização seria o da divulgação da IES para a “venda” de seus serviços (Mok, 2006). Na atualidade, existe uma expansão significativa da internacionalização no ensino superior. De acordo com Stallivieri (2017), a comunidade acadêmica começa a reagir aos efeitos da globalização através da sua inserção em cenários globais através da participação em conferências, seminários, eventos ou programas de intercâmbio. Essa expansão também está presente em apresentação de estudos de natureza científica ou, ainda, pela publicação de artigos em revistas científicas internacionais.

A internacionalização é possível fazer-se presente em todos os ambientes das instituições de ensino superior. É um ambiente educacional que vai muito além do tripé conhecido do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão da universidade e que deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos institucionais superiores. Ela deixa de ser uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada, com razões evidentes para isso (Stallivieri, 2017).

Modelos/formas de internacionalização da educação superior

É comum, no âmbito do ensino superior, associar o conceito de internacionalização como sinônimo de mobilidade, porém, existem outros modelos e formas de inserção da comunidade acadêmica à internacionalização. Morosini (2019) apresenta alguns modelos de internacionalização que vão além da mobilidade acadêmica presencial: A internacionalização integral – a *comprehensive*, é conceituada como: um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através do

ensino, da pesquisa e das missões de serviço na educação superior. (Hudzik, 2011).

Segundo (Morosini, 2019), essa forma delinea o ethos e os valores institucionais e afeta a instituição da educação superior em sua totalidade. Ainda, na perspectiva da internacionalização integral, Knight (2015) aponta três tipos de gerações do tema: a clássica, a satélite e a co-fundada. A clássica é aquela que tem a mobilidade como fator importante, com colaboração com vários parceiros desde universidades, centros de pesquisa, órgãos governamentais, etc. Prevê, primordialmente, o intercâmbio de professores e estudantes para qualificação em outro país, em instituição universitária qualificada, dupla diplomação, pesquisas e publicações conjuntas, etc. A satélite, considerada a segunda geração, é caracterizada por localização de campi fora da instituição mãe, em outro país e tem forte vinculação com a captação de recursos.

A terceira geração de internacionalização é a universidade co-fundada, que implica em universidade independente licenciada em outro país por uma mantenedora. A internacionalização do Currículo (IoC) é uma forma mais recente. Conceituada como a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo (Leask, 2015).

O modelo de IoC abarca a internacionalização transfronteiriça (mobilidade) e a internacionalização em casa (Morosini, 2018). A Internacionalização em casa – IaH é conceituada como a integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos nos ambientes de aprendizagem doméstico (Beelen; Jones, 2015). O conceito de Internacionalização em Casa – IaH surgiu na década de 1990 como nova estrutura curricular nas Instituições de Educação Superior.

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

A internacionalização em casa é apresentada como o processo de integração das dimensões internacional e intercultural, no currículo formal e informal, para estudantes em ambientes domésticos (Beelen e Jones, 2015). Este modelo de internacionalização tem ganhado bastante destaque e importância, atualmente, principalmente devido ao isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus. É, precisamente, este modelo de internacionalização que a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais vem adotando para realizar e consolidar ações de internacionalização, como será descrito no tópico subsequente.

O Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano Virtual (PILA Virtual) e o curso de português como língua adicional e espanhol básico

Em 2021 a Uern assinou o termo de adesão ao Programa de Intercâmbio

Latino-Americano virtual (Pila virtual). Esse Programa é uma iniciativa conjunta da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN), da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES), do Conselho Nacional Interuniversitário (CIN), do Conselho Nacional de Universidades (CNU), a da Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), da Associação Nacional de Líderes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), do Ministério da Educação Superior da República de Cuba (MES) e da Universidade da República do Uruguai, enquadrado no Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (Pila). Vários países aderiram recentemente ao Programa. Participam do Pila, além do Brasil, a Argentina, Colômbia, Chile, Cuba, México, Nicarágua, Uruguai e Paraguai.

O Pila Virtual promove o intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação na modalidade virtual, com o objetivo de enriquecer sua formação acadêmica, profissional e integral, e permitir a concretização de uma visão internacional em sua formação universitária. Além disso, busca promover a internacionalização do ensino superior e fortalecer os laços de cooperação acadêmica.

O programa permite que alunos da Uern, regularmente matriculados, cursem parte de seus estudos virtualmente em uma das universidades afiliadas e professores da Uern também recebem alunos estrangeiros em suas aulas. A participação das IES na modalidade Pila Virtual é reservada às que participam do programa e é voluntária. Para tanto, devem oferecer disciplinas ministradas na modalidade virtual ou online de forma completa, incluindo o processo de avaliação. Cada IES participante propõe uma série de vagas disponíveis para estudantes estrangeiros, incluindo as condições ou requisitos de cada disciplina.

O Pila foi aprovado na Uern pela assessoria jurídica dia 27 de maio de 2021.

Cursos de português como língua adicional

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte tem aumentado seus convênios com universidades estrangeiras latinas e, pensando em romper com a barreira linguística que ainda separa o Brasil dos demais países que falam espanhol, vem propor curso de português, gratuito. O curso de português como língua adicional é uma ação de extensão da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – Diri, da Uern, cujo público-alvo são estrangeiros residentes no Brasil e alunos estrangeiros das universidades com as quais a Uern mantém convênio internacional. As aulas foram ministradas de modo online, com aulas síncronas e assíncronas.

As aulas síncronas aconteceram uma vez por semana com duração de uma hora e trinta minutos, enquanto as assíncronas aconteceram uma vez por semana, equivalente a uma hora e trinta minutos cada uma. O curso totalizou 40 horas e o número de vagas corresponde a 50. As aulas foram ministradas no semestre 2022.1.

A proposta do curso de português como língua adicional está alinhada à proposta do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

Brasileiras – FORPROEX, 2012. O curso abarca o tripé previsto pela Constituição Federal no Art. 207. O curso também contribui com a formação linguística e cultural da sociedade estrangeira que tem a oportunidade de conhecer aspectos da língua portuguesa, o qual propõe o uso da língua coloquial, principalmente, com a finalidade de facilitar a interação dos migrantes, estrangeiros e refugiados em situações do seu cotidiano, em diferentes contextos. Ressaltamos que o curso possui grande alcance social, já que a modalidade remota possibilita essa expansão.

Curso de espanhol básico

Em um mundo globalizado, é fundamental dominar uma língua estrangeira para se destacar no mercado de trabalho. Atualmente, é grande a procura dos brasileiros por aprender espanhol, em virtude da sua similaridade com nossa língua materna, da nossa proximidade com muitos países falantes do espanhol e por se tratar de um idioma com grande influência no cenário mundial, tanto do ponto de vista acadêmico e profissional, quanto cultural.

Pensando em dar suporte linguístico aos alunos da Uern que possuem deficiência na língua espanhola e que estavam matriculados em disciplinas nas universidades estrangeiras credenciadas ao Pila, a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais propôs curso de espanhol básico online para contribuir com a formação linguística dos discentes, a fim de que pudessem compreender o idioma espanhol e a cultura hispânica. Conhecer a língua espanhola facilitar a compreensão do conteúdo, oportunizar aos alunos a participação nas aulas, a interação, o intercâmbio e o contato com professores e alunos estrangeiros, empregando a língua espanhola como ferramenta de comunicação.

O curso online também oportunizou a participação de alunos da Uern que participam do Pila, matriculados em outros Campi, residentes em cidades distantes do Campus Central. Por tanto, o público-alvo do curso foram os alunos da Uern que participaram do Programa de Intercâmbio Latino-americano Virtual, 50% das vagas e a comunidade uerniana em geral, 50%.

O curso de espanhol básico correspondeu a um total de 40 horas. A duração do curso justifica-se por ser um curso de nível inicial, que pretende ensinar noções básicas do espanhol, aproximar e inserir os alunos à cultura hispânica, por meio de situações práticas e cotidianas. Por tanto, a duração do curso que se propõe cumpre com os objetivos do curso. A Diretoria de Relações Internacionais pretende dar continuidade ao curso em níveis mais avançados.

Metodologia e descrição dos dados

Caracterização da pesquisa

Utilizou-se, neste estudo a abordagem metodológica exploratória, explicativa, de caráter qualitativo e descritivo. Inicialmente, realizou-se estudo sobre a

internacionalização do ensino superior e relatos de experiência.

Posteriormente, enviamos formulário digital para que os alunos que participaram dos cursos respondessem às questões que tentam traçar panorama sobre as perspectivas dos discentes sobre os cursos de português como língua adicional e espanhol básico.

Foram elaboradas 06 (seis) questões subjetivas. Em cada resposta faremos a descrição das impressões dos alunos de cada curso. A primeira resposta refere-se ao Curso de Português como Língua Adicional (identificado como CPLE), portanto, alunos estrangeiros, e a segunda resposta foi mencionada pelos alunos brasileiros, estudantes da Uern, sobre o curso de espanhol básico (identificado como CEB).

Impressões dos alunos matriculados nos cursos

Qual foi a sua expectativa para o curso?

CPLA: Em relação à segunda questão, constata-se que as principais perspectivas para o curso: foram conhecer a língua e a cultura brasileira. Aproximadamente sete alunos, marcaram esse item. Além disso, treze alunos também responderam que aprender um novo idioma seria um diferencial. Dessa forma, podemos observar que esse curso de português como língua adicional, possibilitou para os alunos das universidades estrangeiras um primeiro contato com a língua e uma forma de se inserir em uma nova cultura para se obter fluência. Em função disso, um aluno mencionou a possibilidade de conseguir um emprego na área, visto que, ao se falar um novo idioma o empregado melhora seu desempenho no trabalho. Nessa perspectiva, um aluno relatou sobre o aperfeiçoamento na área, essa forma de se especializar possibilitaria um nível escolar ou acadêmico mais elevado.

CEB: Todos os alunos participantes responderam que a expectativa para o curso foi aprender um novo idioma.

De que forma o curso foi útil para a sua permanência no programa?

CPLA: Mediante o exposto, perguntamos aos alunos de que forma o curso de português foi útil para a sua permanência no programa. Nesse contexto, obtivemos como primeira resposta: “A língua portuguesa contribui para a formação acadêmica e profissional”. Assim, destina-se e prepara o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações.

Resp1: “O ensino da língua portuguesa foi muito útil e de fácil compreensão. Através das aulas, a professora nos ajudou na apresentação de exposições de diálogos compartilhados”. Desse modo, percebe-se que a professora buscou estratégias para facilitar a comunicação entre todos os envolvidos.

Resp2: “Através de minhas participações nas aulas, eu criei bases para expandir meus conhecimentos”. Para ela, aprender a língua foi uma forma de entender o que as pessoas falam em português e poder se socializar com os colegas foi muito útil, mesmo sendo no ambiente virtual de aprendizagem Google Meet.

Resp3: “Aprender um novo idioma como ferramenta na vida profissional e pessoal diária é uma oportunidade de compreender um novo idioma e propicia o surgimento de novos horizontes de atuação profissional, no aprimoramento das competências e a obtenção de benefícios pessoais”.

Resp4: “Aprender uma nova língua foi muito útil, pois eu me apaixonei pela língua e quero continuar estudando”. Nesse contexto, a aluna nos mostra que sua participação no curso, foi essencial para aprender uma nova língua, e pretende estudar um pouco mais.

A aluna também mencionou que o ensino de língua portuguesa é muito importante, pois é uma linguagem muito interessante. Isso nos mostra, que o domínio na língua portuguesa contribuirá no seu bom desempenho.

CEB: No que tange às respostas dos alunos brasileiros, os seis que responderam afirmaram que é primordial (participar do curso) para compreender as bases do espanhol.

Como foi o diálogo professor-aluno?

CPLA: Dezoito alunos responderam que o diálogo foi bom e proveitoso e três alunos responderam que foi razoável. Nas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de dialogar com a professora tanto pela plataforma de ensino, como no momento tira dúvidas. Esse momento era destinado a alunos que estavam precisando de ajudas nos conteúdos ministrados em sala virtual, ou queriam saber alguma curiosidade sobre a língua ou conteúdo. Assim, por meio de mensagens via Whatsapp a professora esclareceu todas as perguntas e dúvidas que os alunos tinham.

CEB: Todos consideram que o diálogo professor-aluno foi bom.

Estabeleça uma comparação entre o ensino remoto e presencial.

Nesta seção, mostraremos os relatos dos alunos sobre o ensino remoto e presencial, e como eles comparam essas duas modalidades de ensino.

CPLA:

Resp1: “No ensino virtual deve haver maior autonomia por parte do aluno.”

Resp2: “O ensino virtual nos permitiu acessar novos aprendizados, economizando custos e abrindo portas para outras culturas.”.

Resp3: “O ensino virtual nos permitiu acessar novos aprendizados, economizando custos e abrindo portas para outras culturas”.

Resp4: “O curso é mais fácil de forma remota já que não temos a oportunidade de ir ao Brasil”.

Resp5: “Aprender por meios virtuais é de fácil compreensão”.

Resp6: “As aulas presenciais são bem melhores, com isso não teremos problemas com o wi-fi”.

Resp7: “A diferença mais importante é a interação entre aluno-aluno e aluno-professor”.

Resp8: “Ensinar português online depende muito da autonomia e disciplina do

aluno; além disso, você pode conhecer pessoas de outras cidades e países, algo que nem sempre acontece quando o ensino é presencial.”

CEB: Os alunos brasileiros descrevem que:

Resp1: “Sem prejuízos o aprendizado”;

Resp2: “O ensino remoto na minha perspectiva e se inserindo na minha realidade, foi o único modo de eu poder participar do curso, pois presencial não teria como se deslocar e ir para participar, com isso, o modo remoto, me deu a oportunidade de fazer o curso que almejava”.

Resp3: “O ensino remoto é melhor, pois nos deu a possibilidade de estudar, mesmo morando longe do local no qual o curso foi disponibilizado, que no caso, seria na cidade de Mossoró/RN”.

Resp4: “Acredito que o ensino presencial seja mais proveitoso, uma vez que o ambiente de sala de aula promove uma maior concentração do discente as aulas. Outrossim, o ensino remoto promove uma maior acessibilidade as pessoas que moram em outras cidades e não conseguem viajar para o Campus Central para assistir as aulas, todavia, há uma maior possibilidade a resposta de estímulos externos, sendo favorável à não prestar tanta atenção a aula”.

Resp5: “O ensino remoto permitiu ter um maior acesso ao conteúdo, que seria ministrado, de forma antecipada. O ensino remoto também evitou gastos com transporte, que acabaria ocorrendo no caso de um curso presencial”.

Resp6: “No meu caso o remoto é mais vantajoso, possibilitando a participação no curso, já que os professores são do Campus de Mossoró e caso não fosse dessa maneira não teria oportunidade”.

Relate, brevemente, sobre os pontos positivos do curso:

CPLA:

Resp1: “A explicação da professora foi muito boa, trazendo uma fácil compreensão”.

Resp2: “Os alunos aprenderam datas culturais e um novo idioma”.

Resp3: “A professora foi muito amável, sempre disposta a ensinar, os conteúdos foram de fácil compreensão, eram conteúdos de nível básico, porém nós pretendemos aprender um nível mais avançado”.

Resp4: “A participação nas aulas, os conteúdos e avaliações foram muito boas.”

Resp5: “Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e se comunicarem com outras pessoas”.

Resp6: “Os alunos tiveram a oportunidade de aprender um novo idioma e conteúdo da cultura brasileira”.

Resp7: “A professora teve uma boa dinâmica, os conteúdos foram fáceis de aprender e compreender, as atividades eram muito boas”.

Resp8: “A professora era divertida para ensinar, conteúdos claros e fáceis”.

Resp9: “Excelente professora ensinava tópicos interessantes. Os alunos tiveram bons companheiros que participavam e ajudavam a aprender a língua através de diálogos.”

Resp10: “A didática da professora foi muito boa. Os temas do curso foram muito

interessantes. Houve uma boa participação dos colegas”.

Resp11: “A forma de ensino da professora e sua paciência, bem como as diferentes atividades realizadas”.

Resp12: “A professora era uma pessoa gentil, explicava quantas vezes fosse necessário para que os alunos entendessem os tópicos.”

Resp13: “Enviava as atividades que eram muito fácil de entender, com quadros comparativos”.

Resp14: “A atenção da professora, as atividades e o sotaque do português foram excelentes.”.

Resp15: “A aluna se sentiu muito feliz em aprender português”.

CEB:

Resp1: “O curso foi ministrado inteiramente no idioma”.

Resp2: “Professores altamente preparados; didática bem dinâmica para compartilhamento do conhecimento; material disponibilizado bem fácil de manusear e rico em conhecimentos; Aulas interativas; avaliações bem estruturadas e de acordo com o que foi abordado no curso”.

Resp3: Melhoria da pronúncia, fácil conteúdo e compreensão.

Resp4: Aprender outro idioma.

Resp5: Uso de metodologia que buscava a participação ativa dos alunos.

Resp6: A didática, interação e disponibilidade dos professores

Relate, brevemente, sobre os pontos negativos do curso:

Nesta seção, mostraremos o que os alunos responderam sobre os pontos negativos do curso.

CPLA:

Resp1: “Falta de tradução do espanhol para o português.”

Resp2: “A demora na entrega dos certificados”.

Resp3: “É interessante que mais adiante, possamos ter aulas presenciais”.

Resp4: “Os horários não foram flexíveis.”.

Resp5: “O curso durou muito pouco, não é tão avançado e por isso não existe essa continuidade”.

Resp6: “O sinal da internet interferia na continuidade das aulas.”

CEB:

Resp1: “Precisaria de mais encontros”;

Resp2: “O horário destinado ao curso, às vezes, ficava próximo do horário de aula da universidade, então tinha vezes de chegar e já ter começado”;

Resp3: “Conteúdo repetitivo e poucas atividades avaliativas”.

Resp4: “O ponto negativo foi que o curso teve início já no fim do Pila. Se tivesse iniciado no início do programa, poderia ter ajudado ainda mais no transcurso das disciplinas”.

Resp5: “Forçar os alunos a falar chamando-os pelo nome não foi uma boa opção, porque acredito que todos participariam sem ter a necessidade de “obrigar” a falar em

determinados momentos”.

Resp6: “Queria outro módulo”.

Considerações finais

A presente pesquisa se propõe a apresentar um relato de experiência a partir do curso de português como língua adicional e do curso de espanhol básico, ofertado pela Diretoria de Relações Internacionais (DIRI) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O estudo teórico realizado nesta pesquisa mostra que a internacionalização não se resume unicamente à mobilidade acadêmica presencial e que existem várias outras ações que podem incrementar e melhorar o currículo dos alunos. Por meio da modalidade da internacionalização em casa, já implantada pela Universidade do Estado do Rio Grande em suas ações. A internacionalização em casa é uma opção concreta para a atualidade, como exemplo, o Pila Virtual.

Percebe-se, também, que a internacionalização como elemento central na formação universitária, transversal (ensino, pesquisa, extensão), expressa-se em outras vertentes universitárias, como na pesquisa, por meio de conexões com redes de pesquisadores, publicações conjuntas com pesquisadores internacionais e cotutelas.

De acordo com todos os dados obtidos percebemos que, o ensino de língua portuguesa é fundamental na vida de cada aluno que participou do curso. O domínio da língua oral e escrita nos traz uma participação social e efetiva, pois é por meio dela que nos comunicamos e nos expressamos defendendo nossos pontos de vista, partilhando e construindo visões de mundo na busca pelo conhecimento.

De acordo com a comparação dos alunos sobre o ensino remoto e presencial, percebemos que, uma grande parte dos alunos se identificou com essa nova plataforma de ensino e aprendizagem à distância. Esse ensino trouxe a possibilidade dos alunos se comunicarem e estudarem com pessoas de outros países, havendo interação e comunicação. Para os estrangeiros que não tinham como vir ao Brasil, foi uma forma de conhecer línguas e culturas distintas. Os alunos também relataram sobre o problema com a internet, pois no presencial, isso não existiria, e poderiam ficar frente a frente com todos os participantes do curso.

Os dados obtidos mostram que os cursos ofertados deram uma nova visão de mundo aos alunos. Todos esses pontos positivos, nos mostra que os objetivos e metas foram alcançados de forma enriquecedora, e aqueles que pretendem vir ao Brasil um dia, podem se especializar na área

Como reflexo desses posicionamentos, percebemos poucos pontos negativos no curso, esses relatos servirão de reflexões para os novos cursos que virão. O que deixou de ser ensinado agora poderá ser repensado para os novos cursos que surgirem.

A título de conclusão, é importante mencionar a importância da comunidade acadêmica no processo de consolidação da internacionalização na Uern. Os dados apontam que toda a comunidade é responsável pelos avanços

e crescimento dos índices de internacionalização. É preciso que a comunidade acadêmica vivencie a internacionalização em seu cotidiano e não de forma pontual e se sinta corresponsável pela consolidação e expansão das atividades de internacionalização.

Referências

BEELEN, Jos; JONES, Elspet. Redefining internationalization at home. In: CURAI, L; MATEI, R; PRICOPIE; J. SALMI; SCOTT, P. (Ed.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.

DE WITT, Henry. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis. **Greenwood Studies in Higher Education**, 2002.

DE WIT, Henry. Repensando o conceito de internacionalização. *International Higher Education*. **International Higher Education**. N. 70, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-highereducation/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao> Acesso em: 25 nov. 2020.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, n. 3, pp. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. **International universities: misunderstanding and emerging models?** *Journal of Studies in International Education*. Thousand Oaks: California, v. 19 (2), p. 107- 121, abr. 2015.

LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, dez. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300009>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. Routledge: New York, 2015.

MOK, Ka Ho. Questing for internationalization in east Asia: critical reflexions. In: **Anais...** Simpósio Internacional da Universidade de Osaka, 13 a 14 de janeiro de 2006, p. E-254-274.

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

MOROSINI, Marília Costa. **Apresentação**. *Educação*, 40(3), 288-292, 2017. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>

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

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: a produção em

organismos internacionais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan. /abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf> Acesso em: 21 nov. 2020.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, dez. 2018. Disponível em . Acesso em: 27 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300009>.

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

SUDGEN, Roger. A small firm approach to the internationalization of universities: a multinational perspective. **Higher Education Quarterly**, v. 58, n. 2- 3, p. 114-35, abril-julho 2004.

TEICHLER, Ulrich. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. **Journal Of Studies In International Education**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 312-341, winter 2003.

UNESCO. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. 208 p.

UNIÃO EUROPEIA. **Processo de Bolonha**: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088>. Acesso em: 26 nov. 2020.

VEIGA, Rita. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal**: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização. 2012. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012.

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA REDE DE PESQUISA

Elizeu Clementino de Souza⁵¹

Christine Delory-Momberger⁵²

Para iniciar a conversa: entrever a rede entre o dito e o dizer

O texto apresenta disposições epistêmico-metodológicas que têm possibilitado alargar horizontes de intercâmbio interuniversitário no domínio da pesquisa (auto)biográfica em educação, ao sistematizar experiências de pesquisa-formação de uma rede de pesquisa constituída a mais de vinte anos, com a participação de grupos de pesquisadores da América Latina e Europa que trabalham nessa área em diferentes instâncias e diversas modalidades de atuação.

As formas de cooperação acadêmica, usualmente, construídas pelos grupos de pesquisas, são marcadas por modos próprios de realizar projetos conjuntos, de estabelecer interação entre pares, os quais se aprofundam mediante aproximações a interesses comuns de pesquisa e por afinidades intelectuais. Do ponto de vista geográfico e cultural, esses grupos reúnem pesquisadores de língua francesa, portuguesa e espanhola, o que tem favorecido aberturas valiosas para a internacionalização da pesquisa mediante intercâmbios entre países da francofonia, lusofonia e da hispanofonia.

O texto organiza-se a partir de três entradas. A primeira discute aspectos teóricos da pesquisa (auto)biográfica em educação; a segunda apresenta o Grupo de Interesse Científico (GIS) *Le Sujet dans la Cité* – uma rede nacional e internacional de pesquisa biográfica em educação –, sediado na Universidade de Sorbonne Paris Nord; a terceira sistematiza modos de organização da rede, através da configuração dos grupos de pesquisa e das associações científicas, com as quais os autores colaboram e mantêm vínculos institucionais, mediante a promoção da pesquisa biográfica no seio da comunidade acadêmica e fora dela.

Do ponto de vista metodológico o texto busca cartografar as produções geradas no interior da rede de pesquisa, ao destacar o fortalecimento das parcerias em curso e de novas ações de pesquisa-formação com ênfase nos estudos (auto)biográficos em educação na França, no Brasil, na Argentina, na Colômbia e no México. Intenta-se situar desenvolvimento de projetos de pesquisas conjuntos, organizações de eventos na França, Brasil, Argentina e Colômbia, publicações (revistas, trabalhos individuais e coletivos, artigos de autores estrangeiros) e

⁵¹ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: esclementino@uol.com.br

⁵² Université Sorbonne Paris Nord, Departamento de Ciências da Educação, Paris, França. E-mail: delory@univ-paris13.fr

intercâmbio de professores-pesquisadores, doutorandos e pós-doutorandos, visitas científicas de docentes sobre questões biográficas no campo educacional e das ciências humanas e sociais.

A problemática que mobiliza o texto articula-se com princípios epistêmicos e teórico-metodológicos que têm ancorado e fortalecido a rede, assim como a criação do Grupo de Interesse Científico (GIS) *Le Sujet dans La Cité*. Assim, importa levar em consideração a experiência vivida e a palavra dos sujeitos como constitutivas de um desafio ético e político, mas também epistemológico e científico. Este reconhecimento do poder de narrar e do poder de agir dos sujeitos é um objetivo central que a corrente da pesquisa biográfica em educação se fixou. Em um momento em que a pesquisa estatística e explicativa está sendo realizada sem muitas vezes levar em conta as narrativas e histórias de vida dos sujeitos diretamente envolvidos, inclusive no campo das intervenções socioeducativas, sociais e médico-sociais, parece hoje necessário dar maior visibilidade à pesquisa que dá voz e lugar à experiência e às palavras dos sujeitos.

O interesse de pesquisa pelo “biográfico” ganha força com a criação do GIS *Le Sujet dans La Cité*, cujo objetivo é explorar a diversidade das situações de educação e aprendizagem fora dos espaços instituídos da escola e da formação. Nesse quadro geral de análise dos processos de educação informal e das aprendizagens não-formalizadas, através da compreensão dos processos de construção do sujeito no espaço social. Tais processos estão estreitamente ligados à compreensão que os indivíduos têm da história de sua vida e do sentido que dão a suas experiências, as quais se desdobram em ambientes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Portanto, é foco de especial interesse a relação recíproca entre a influência dos ambientes sociais, econômicos e profissionais das sociedades contemporâneas sobre as representações e biografias individuais e a capacidade dos indivíduos, em suas práticas sociais, de agir em seus contextos e criar laços sociais.

Os trabalhos relacionados a este tema se desenvolvem em diferentes “campos” (inserção social e profissional, setor médico-social, educação e formação) e em diferentes níveis: situações de precariedade e exclusão; mobilidades e migrações; identidades sociais e culturais; processos associativos e construção de competências coletivas; transformações sociais (gêneros, parentalidades, comunicação e tecnologias modernas); escola e situações de deficiência; acompanhamento de atores individuais e coletivos. O conjunto desses trabalhos contribui para esclarecer o campo da “pesquisa biográfica em educação” em seus desafios epistemológicos e metodológicos, bem como em sua dimensão sociopolítica.

Essa rede de colaboração envolve professores pesquisadores com relevante produção científica em suas diferentes vertentes e possibilita um diálogo frutuoso entre as instituições, considerando-se as aproximações teóricas e as experiências de formação. O trabalho realizado pela rede de pesquisadores em torno da pesquisa (auto)biográfica nesses últimos anos apresenta-se, portanto,

como uma projeção de suas potencialidades e evidenciam o interesse de seu alcance para a pesquisa e a prática educacional, notadamente no que concerne à formação e à inserção profissional docente no país, no contexto latino-americano e europeu.

Pesquisa (auto)biográfica: tramas, redes e dimensões epistêmicas

A opção pela pesquisa (auto)biográfica, enquanto dispositivo epistêmico-metodológico, advém da possibilidade de, no encontro entre pesquisador-sujeito-autor, acessar a vida das pessoas, prestando atenção às (re)significações das experiências pessoais, as relações com o outro e com o contexto social. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos para valorizar a singularidade de suas vidas, “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 27).

O movimento biográfico que se desenvolve e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

Ao teorizar sobre o campo da pesquisa biográfica Delory-Momberger (2012) apresenta questões pertinentes aos pressupostos epistemológicos, às dimensões metodológicas e às possibilidades de análise. As discussões construídas pela autora buscam evidenciar configurações epistemológicas da pesquisa biográfica no domínio da sociologia, ao entrecruzar relações específicas entre o indivíduo na sua singularidade com o biográfico e as experiências que são construídas ao longo da vida. Destaca também aspectos relacionados à construção/produção de entrevista biográfica e categorias de análise, no que se refere aos discursos, ações, motivos e gestão biográfica, contidos nos textos narrativos.

As relações estabelecidas entre o projeto epistemológico da pesquisa biográfica e a antropologia social, conforme teorizadas por Delory-Momberger (2012, 2016), inscrevem-se na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas, ao explicitar marcas de como os indivíduos representam-se a si mesmos e aos outros numa perspectiva temporal de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. Da mesma forma, a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

As discussões sobre a utilização ou origem das histórias de vida enquanto método/técnica de pesquisa vinculam-se a princípios teóricos da Escola de Chicago e as influências exercidas pelas reconfigurações de diferentes campos do conhecimento. Cabe ainda destacar implicações da História Oral e suas relações com a Escola dos Annales, centrando-se nas fontes orais de excluídos da história como uma possibilidade de apreensão do cotidiano e da escuta das vozes dos atores, as quais foram negadas pela histórica factual, eurocêntrica e dos vencedores. A pertinência teórico-metodológica das histórias de vida como método e técnica de pesquisa assenta-se, em sua origem, no confronto entre ciência positivista, atrelada ao binômio racionalidade metodológica e objetividade, desdobrando-se, como forma de resistência e de confronto, com princípios da abordagem qualitativa e do movimento de virada no domínio das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a partir dos anos de 1960.

A crescente utilização e os diferentes modos de trabalho com as (auto)biografias tomam como referência influências da história social, especificamente as contribuições teórico-epistemológicas da história cultural, seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar e suas representações e apropriações sobre a singularidade humana.

Com o advento dos métodos (auto)biográficos nas ciências sociais em meados do século XX e, posteriormente, nas pesquisas educacionais, anuncia-se um período de resignificação da subjetividade humana, quando as pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação. Desse modo, o sujeito passa a “produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (Souza, 2006, p. 54).

No campo educacional e no domínio da formação, cabe destacar estudos da didática, formação de professores, história da educação, história do currículo, das instituições escolares, das práticas e culturas escolares, do processo de profissionalização e desenvolvimento profissional, com ênfase nas práticas docentes e nas aprendizagens construídas cotidianamente pelos próprios sujeitos, bem como narrativas sobre processos de aprendizagens com a doença, narrativas de resistências e empoderamento e narrativas digitais.

Nesse sentido, tal perspectiva metodológica alinha-se aos estudos de vertente qualitativa, desenvolvidos no âmbito das ciências sociais. Assim sendo, por considerar fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

Por meio deste método de pesquisa, por conseguinte, de suas perspectivas

epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estrutura fundante do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa biográfica torna-se um ato, uma disposição ontológica. Isto porque os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido. Tais narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas, valores e princípios que orientam as ações dos narradores, que, ao assumirem a “condição biográfica” (Delory-Momberger, 2012), anunciam compreensões de si, circunscritas em um espaço social.

A consolidação desta abordagem de pesquisa vem sendo marcada por diversos estudos (Passeggi e Souza, 2017; Serrano Castañeda & Ramos Morales, 2014; Mignot & Souza, 2015; Souza, Sousa & Catani, 2008; Bueno Et Al, 2006; Nóvoa & Finger, 1988) empreendidos em diferentes programas de pós-graduação, os quais voltam-se para os domínios das pesquisas (auto)biográficas na vertente da socialização de experiências em contextos de formação e de aprendizagens profissionais de professores.

Com base nas reflexões epistemológicas apresentadas neste capítulo, observa-se que a pesquisa (auto)biográfica se insere em um campo que legitima outros modos de produção de conhecimento, por vezes menosprezados pela ciência conservadora, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo. Portanto, não se trata de considerar a realidade narrada como uma verdade científica, no seu sentido objetivo, mas de compreender os significados de cada relato na produção da existência narrada.

Tais princípios epistêmico-metodológicos têm possibilitado aos diferentes pesquisadores em suas inserções institucionais, ancorados em dimensões contextuais, culturais, educacionais e políticas de seus países, ampliarem modos próprios como trabalham e investigam questões experienciais e cotidianas da vida e da profissão.

O sujeito na polis: processos de biografização em redes de colaboração

Ancorado em noções conceituais da pesquisa biográfica e (auto)biográfica nas ciências humanas o Grupo de Interesse Científico (GIS) Le sujet dans la Cité Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet emerge de movimentos colaborativos e parcerias interinstitucionais e interuniversitárias no domínio da investigação com histórias de vida e da pesquisa (auto)biográfica em Educação. Fundado em 2022 o GIS Le sujet dans la Cité permite uma extensão ainda mais ampla e uma ancoragem fortalecida em nossa rede de pesquisa.

Conforme sistematiza Delory-Momberger (2022), ao problematizar questões sobre “pensar em novos termos e pensar novos termos le sujet dans la Cité” destaca que o termo cité é traduzido e utilizado ao longo do capítulo como o sujeito na Polis, visto que responde à vontade programática de traduzir em termos ético-políticos as relações entre o indivíduo e o social. Aí está o desafio político de nossa corrente de pesquisa biográfica, que visa explorar a dimensão

constitutiva dos processos integrados de individuação-subjetivação-socialização no desenvolvimento e formação dos sujeitos e de seu poder de agir no espaço social.

A criação de uma nova entidade, uma nova instituição de pesquisa e formação – como este Grupo de Interesse Científico – se inscreve numa história e tem suas origens em desenvolvimentos teóricos, práticas e instituições anteriores. Trata-se certamente de uma oportunidade para revisitar o campo contextual e conceitual no qual se edifica, para recolocar em discussão as ideias, representações e noções que até agora orientaram e estruturaram o pensamento de seus membros e atores.

Inscrita na história e na sociedade, essa relação entre o sujeito e a Polis coincide com as condições de realidade de sua realização comum. A Polis é a projeção, o alvo das associações humanas, assim como o sujeito é a projeção, o alvo do indivíduo humano. Em busca de seu poder de agir, o sujeito é confrontado com as realidades sociais, políticas e ideológicas das formas de sociedade em que vive: família, meio social, grupo profissional, nação, estado etc., e com os mundos das representações, crenças e valores que as sustentam. E é a partir desses pertencimentos e dependências materiais e imateriais que os indivíduos humanos exercem seu devir e sua capacidade como sujeitos.

Na época contemporânea, desde o último quarto do século XX, as condições de individualidade foram profundamente transformadas e afetaram todas as áreas da vida coletiva e individual: a família, o casal, a educação e formação, o trabalho, o emprego, as práticas sociais, a ciência e tecnologia, as formas de poder e de participação no poder etc. Tais transformações sociais afetaram consideravelmente as formas da relação consigo mesmo e com os outros. Em particular, estamos assistindo a uma verdadeira mudança de regime na relação entre o indivíduo e a sociedade, que se traduz pelas injunções impostas a indivíduos cada vez mais solicitados a serem responsáveis por si mesmos, a serem os atores de sua existência, empreendedores e autores de suas vidas.

Nesse quadro geral que define o que chamamos de condição biográfica, os trabalhos da pesquisa biográfica examinam as modalidades de exercício e realização dos sujeitos nas organizações e funcionamentos contemporâneos do conviver (instituições, comunidades, estruturas estatais). Seja em educação e formação sob todas as suas formas, na vida social e profissional, na saúde e na experiência da doença, na mobilidade e migração, na criação e na experiência estética, nas práticas militantes e políticas – em todos os campos da atividade humana e da experiência, trata-se sempre de reconhecer e compreender como os sujeitos em processo de formação se formam e se atualizam, como se desenvolvem as capacidades individuais e coletivas, como se territorializam diferentes formas de poder agir, que são também poder pensar, poder criar e poder viver. O GIS *Le sujet dans la Cité* se inscreve de fato e de direito na continuidade desses trabalhos e pesquisas, os quais pretende prolongar e aprofundar, dando-lhes maior visibilidade no âmbito da comunidade científica nacional e internacional. O grupo possui uma historicidade e uma tradição na Universidade Paris 13 (hoje chamada Sorbonne Paris Nord), por meio dos interesses de

pesquisa de vários departamentos disciplinares pelas construções biográficas e da rede internacional construída com outras instituições europeias e latino-americanas. Mobiliza a rede de pesquisa e o GIS modos como os indivíduos “escrevem suas vidas”, dão formas e sentido as suas experiências, constroem representações de sua existência, produzem configurações de si mesmos em relação e em interação com seus ambientes de todas as ordens.

O interesse de pesquisa pelo “biográfico” teve uma nova virada, nos anos 2000, no Departamento de Ciências da Educação da Université Sorbonne Paris Nord e, em particular, no centro de pesquisa interuniversitário EXPERICE (Expérience Ressources Culturelles Éducation), cujo objetivo é explorar a diversidade das situações de educação e aprendizagem fora dos espaços instituídos da escola e da formação. Nesse quadro geral de análise dos processos de educação informal e das aprendizagens não-formalizadas, o tema de pesquisa (antigo Eixo A) “Le sujet dans la Cité : éducation, individuation, biographisation” [O sujeito na Cidade: educação, individuação, biografização] visa compreender os processos de construção do sujeito no espaço social. Tais processos estão estreitamente ligados à compreensão que os indivíduos têm da história de sua vida e do sentido que dão a suas experiências e se desdobram em ambientes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Portanto, é foco de especial interesse a relação recíproca entre a influência dos ambientes sociais, econômicos e profissionais das sociedades contemporâneas sobre as representações e biografias individuais e a capacidade dos indivíduos, em suas práticas sociais, de agir em seus contextos e criar laços sociais.

Os trabalhos ligados a este tema se desenvolvem em diferentes “campos” (inserção social e profissional, setor médico-social, educação e formação) e em diferentes níveis: situações de precariedade e exclusão; mobilidades e migrações; identidades sociais e culturais; processos associativos e construção de competências coletivas; transformações sociais (gêneros, parentalidades, comunicação e tecnologias modernas); escola e situações de deficiência; acompanhamento de atores individuais e coletivos. O conjunto desses trabalhos contribui para esclarecer o campo da “pesquisa biográfica em educação” em seus desafios epistemológicos e metodológicos, bem como em sua dimensão sociopolítica.

Uma rede nacional e internacional de pesquisa biográfica em educação desdobra-se e consolida-se a partir de ampliação de questões epistêmicas da corrente de pesquisa biográfica em educação sustentada pelas parcerias interinstitucionais construídas entre a Universidade Sorbonne Paris Nord, a Universidade de Lille, Universidade Paris-Est Créteil, Freie Universität Berlin-Allemagne, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Universidade de Buenos Aires, Universidade de Antioquia e Universidade Pedagógica Nacional do México, traduzindo-se em colaborações científicas, criação de organismos internacionais de pesquisa, organização e participação em colóquios, publicação de números especiais de revistas ou livros em coleções

dedicadas a temática e ao campo dos estudos (auto)biográfico em educação. O GIS le sujet dans la Cité faz parte desta história e constitui a continuidade destes trabalhos, os quais pretendem ampliar e aprofundar, conferindo-lhes maior visibilidade na comunidade científica nacional e internacional. Reunindo universidades, laboratórios, centros de pesquisa, associações e parceiros profissionais, seu objetivo é fortalecer e estruturar uma rede internacional de pesquisa, ampliando práticas e formação em torno de uma orientação comum, ancorada num elemento potente, tanto no plano científico como profissional: o paradigma biográfico como abordagem específica das ciências humanas e sociais, visando explorar a dimensão constitutiva dos processos de individuação, subjetivação e socialização no desenvolvimento e na formação dos sujeitos e de seu poder de ação. Ao colocar em interação “o sujeito” (como processo e devir do ser individual) e “a Cidade” (no sentido da polis grega, das formas organizadas que as coletividades humanas assumem), o GIS pretende enfatizar a maneira como as construções individuais se efetivam em ambientes históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos, e como os espaços coletivos são objeto da ação dos atores individuais, ao mesmo tempo que são por eles significados e transformados.

De um ponto de vista mais programático, o GIS le sujet dans la Cité procurará facilitar, no campo da pesquisa biográfica em educação, sinergias entre instituições competentes para:

- a)** federar competências e recursos científicos em torno de projetos de pesquisa centrados no paradigma biográfico em educação;
- b)** tornar visíveis as colaborações e favorecer a sinergia entre os parceiros a fim de contribuir para a valorização e desenvolvimento do paradigma biográfico em educação;
- c)** beneficiar-se de um financiamento conjunto para divulgar os trabalhos de estudo;
- d)** constituir uma organização “aprendente” apoiada por um polo de competências científicas;
- e)** responder coletivamente, de acordo com o tipo de consórcio, aos concursos europeus e internacionais na área de formação, estudo e pesquisa;
- f)** contribuir para a organização de eventos científicos: congressos, simpósios, jornadas de estudos;
- g)** comunicar e valorizar os saberes resultantes da pesquisa;
- h)** desenvolver colaborações entre círculos de pesquisa e círculos profissionais;
- i)** oferecer formações com o objetivo de divulgar e aprofundar o paradigma biográfico.

Finalmente, uma série de projetos de pesquisa, em andamento ou em preparação, coordenados por pesquisadores do GIS, já fazem parte de suas atividades e nutrirão os vínculos científicos entre seus membros, bem como futuras publicações, cabendo destacar a recente aprovação do projeto “Educação, narrativa e saúde: direito à vida e à educação em tempos de refigurações”, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito

da Chamada nº 40/2022 – Linha 3B – Projetos em Rede – Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social. Tal aprovação possibilitará novas e outras entradas da rede no domínio da educação e da saúde, na vertente dos estudos (auto)biográficos.

Pesquisa em rede: ações e projetos colaborativos

As formas de cooperação acadêmica, usualmente, construídas pelos grupos de pesquisas que constituem o GIS *Le sujet dans la Cité*, são marcadas por modos próprios de realizar projetos conjuntos, de estabelecer interação entre pares, os quais se aprofundam mediante aproximações a interesses comuns de pesquisa e por afinidades intelectuais. Com o objetivo de sistematizar tais modos de cooperação, buscamos apresentar entradas que têm possibilitado alargar os horizontes de intercâmbio no domínio da investigação (auto)biográfica no campo educacional, por meio de uma rede de pesquisa que tem se constituindo, nos últimos vinte anos.

Integram a rede e o GIS dois grupos no Brasil: o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC UNEB) e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais (GRIFARS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEdu UFRN); um grupo na França: o Laboratório – Centro de Pesquisas Interuniversitário Experiência, Recursos Culturais, Educação (EXPERICE), vinculado à Universidade Sorbonne Paris Nord; o Grupo Memória Docente e Documentação Pedagógica, vinculado à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FFyL UBA) e ao Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP); o Grupo de investigação Discursos, Sujeitos e Práticas no campo pedagógico e Grupo de investigação Formação e Antropologia Pedagógica e Histórica, da Universidade de Antioquia-Medellín; e o Grupo Práticas Institucionais e Construção do Sujeito em Educação, da Universidade Pedagógica Nacional-México.

As ações empreendidas pelos grupos e laboratórios de pesquisas somam-se com as experiências e vida acadêmica em associações científicas, com as quais os autores colaboram e mantêm vínculos institucionais, o que têm possibilitado a consolidação da rede, mediante a promoção da pesquisa biográfica no seio da comunidade acadêmica e fora dela.

Destacamos o papel de uma associação internacional, a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF-RBE), criada, em 1991, no contexto da francofonia, assim como as duas associações no Brasil, uma nacional, criada em 2008, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) e uma inter-regional, a Associação Norte Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), criada em 2006. Neste movimento criamos em dezembro de 2009 a Rede Latino-americana de Pesquisa Narrativa, (Auto)biografia e Educação (RedNAUE), constituída por pesquisadores da

América Latina, na Universidade de Buenos Aires. A força do movimento biográfico amplia-se através de parcerias regulares, notadamente com o Brasil e outros países latino-americanos (Argentina, Chile, Colômbia e México), que levaram à criação na França, em 2010, da rede BioGraFia (Rede América Latina-Europa de pesquisa biográfica).

As práticas de pesquisa conduzida no seio da ASIHVIF afirmam os vínculos entre formação e pesquisa e mostram que as histórias de vida permitem atualmente questionar os aspectos coletivos emergentes de novas formas de cidadania. Nesse sentido, elas produzem saberes específicos que abrem uma dimensão de pesquisa, cujas chaves oferecidas pelos saberes disciplinares fracassam, habitualmente, para identificá-los com clareza. O uso das histórias de vida em formação aparece assim muito marcado pela realização de pesquisas antropológicas, essencialmente qualitativas, pluridisciplinares e convenientes à medida que buscam implicar os sujeitos com os quais a ASIHVIF tem uma atenção muito particular para colocar em rede polos internacionais de pesquisa. Os vínculos estreitos existentes entre a ASIHVIF e as associações irmãs criadas no Brasil – a ANNHVIF e a BIOgraph – assim como com os grupos de pesquisa – GRAPHO e GRIFARS – permitiram construir intercâmbios científicos duráveis com o Brasil.

Fundada em 2011, a Université Ouverte du Sujet dans la Cité [Universidade aberta do sujeito na Cidade] (UOSC) nasceu do desejo de criar um espaço de produção de conhecimentos, transmissão e troca de experiências e saberes nos campos de reflexão, pesquisa e ação da revista *Le sujet dans la Cité*. Em interface com a sociedade civil, a UOSC se baseia em parcerias permanentes com atores associativos ou institucionais ativamente envolvidos nas áreas de pesquisa consideradas e que podem contribuir com suas experiências e análises.

Tais experiências associativas e de criações nacionais e internacionais de redes de pesquisa foram propulsores para a criação, em janeiro de 2014, do Collège International de Recherche Biographique en Éducation [Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação] (CIRBE), reunindo seis equipes internacionais de pesquisa (três francesas, uma alemã, duas brasileiras) e institucionalmente filiadas aos diferentes laboratórios e universidades parceiras do projeto.

A construção e a consolidação da rede de colaboração, propiciadas no domínio das pesquisas biográficas, têm nos permitindo implementar diferentes ações de pesquisa, formação, assumindo-se as quatro vertentes da pesquisa (auto)biográfica como eixos de ação e de investigação. O primeiro eixo focaliza o ato de narrar como um fenômeno antropológico e civilizatório, que se realiza mediante diferentes sistemas semióticos, notadamente, a linguagem oral e escrita. O segundo eixo considera as narrativas autobiográficas como método de investigação, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes (auto)biográficas para investigar aspectos históricos, sociais, (multi)culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente. O terceiro toma as narrativas de si como prática de (auto)formação, procurando investigar as

atividades auto-reflexivas e suas repercussões na formação e inserção na vida profissional. Considerando que as práticas de formação implicam formandos e formadores, o quarto eixo investiga o uso das narrativas autobiográficas como procedimento de intervenção educativa, focalizando a formação docente para o acompanhamento das escritas de si.

Os projetos de pesquisa, em andamento, desenvolvidos pelos pesquisadores e orientandos dos quatro grupos, contemplam ações de pesquisa-formação, visto que se voltam para a formação e a profissionalização docente, analisam fontes (auto)biográficas e trabalham em uma das dimensões da pesquisa (auto)biográfica.

No contexto brasileiro as pesquisas desenvolvidas nos domínios da educação e, mais especificamente, das práticas de formação têm evidenciado diferentes modos de trabalho com as memórias, as histórias de vida e as escritas de si, seja na formação inicial e continuada, seja nos processos de inserção e de profissionalização docente. Temos adotado como base teórica tanto na BIOgraph, quanto na ANNIHVIF, os desenvolvimentos recentes dos princípios epistemológicos, deontológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, tais como estão dispostos nas publicações das diferentes edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)⁵³, os quais admitem como pressuposto que as narrativas autobiográficas contribuem para a auto(trans) formação de sentidos histórico-culturais concernentes à representação de si e à ação docente.

A gênese do CIPA, em Porto Alegre (2004), tem sua marca inaugural numa rede que emerge de diálogos iniciais entre pesquisadores brasileiros em colaboração com pesquisadores de diferentes países, a partir da temática *A pesquisa (auto) biográfica: teoria e empiria* (ABRAHÃO, 2004), possibilitando a sistematização de aspectos teórico-metodológicos das pesquisas com (auto) biografias. Tais diálogos avançam e ganham força no II CIPA, em Salvador (2006), com a publicação do livro *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Souza e Abrahão, 2006) – reunindo diferentes grupos de pesquisa do país e do exterior, bem como demarcou a necessidade de criação da Associação brasileira de pesquisa (auto) biográfica e a organização do III CIPA.

O III CIPA realizado na UFRN em 2008 culminou com a criação da associação brasileira BIOgraph e o lançamento de duas Coleções geminadas Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação (Edufrn; Paulus) e (Auto)Biographie ∞ Education (Paris: Téraèdre), coordenadas por Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi e Christine Delory-Momberger. As coleções consolidam, então, os resultados do trabalho de cooperação científica entre o GRAFHO, GRIFARS e EXPERICE. Destaca-se neste momento a ampliação da rede de

⁵³ O Congresso inicia em 2004 com o I CIPA (PUCRS-Porto Alegre), o II CIPA (UNEB-Salvador, 2006), o III CIPA (UFRN-Natal, 2008), o IV CIPA (USP-São Paulo, 2010), o V CIPA (PUCRS-Porto Alegre, 2012), o VI CIPA (UERJ-Rio de Janeiro, 2014), o VII CIPA (UFMT-Cuiabá, 2016), o VIII CIPA (UNICID-São Paulo, 2018); o IX CIPA (UnB-Brasília, 2021) e em preparação o X CIPA que aconteceu em Salvador, no ano de 2023, contribuindo para a ampliação de uma rede de pesquisa que toma as fontes (auto)biográficas como domínio de pesquisa, de formação e de práticas de formação.

cooperação acadêmica na América Latina, mediante a colaboração entre os três primeiros grupos e o grupo de Documentação narrativa de Experiência Pedagógica, da Universidade de Buenos Aires, emergindo a criação da coleção argentina Narrativas, Auto biografías y Educación, no mesmo formato das duas primeiras, lançada em dezembro de 2009, publicada numa parceria entre o Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP), a Faculdade de Filosofia y Letras da Universidade de Buenos Aires (FFyL) e o Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO).

Em 2010, foi criada a revista *Le sujet dans la Cité*: revista internacional de pesquisa biográfica, vinculada ao Laboratório EXPERICE e mantida pela associação “Le sujet dans la Cité” (<http://www.lesujetdanslacite.com/>). Prosseguindo com o processo de socialização e circulação de conhecimento na área, criamos em 2016 a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) (<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB) e alocada no portal de periódicos da UNEB.

Dois eventos mais recentes possibilitaram a realização de um balanço dessas pesquisas e da corrente que as engloba, com a ambição de favorecer o reconhecimento do paradigma biográfico como uma abordagem específica nas ciências humanas e sociais: o Colóquio Internacional “A pesquisa biográfica em situações e diálogos”, realizado em Paris em outubro de 2019, promoveu um diálogo entre abordagens biográficas situadas em diferentes campos científicos, tais como as histórias de vida em formação, sociologia clínica, filosofia, psicanálise, sociologia, antropologia, etnografia e geografia humana, que compartilham com a pesquisa biográfica em educação o estudo da constituição e da experiência individual e seu questionamento sobre as condições, modalidades e efeitos desse “saber sobre si”. O *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* [Vocabulário das histórias de vida e da pesquisa biográfica], publicado em 2019 pela editora Erès sob a direção de Christine Delory-Momberger, apresenta uma revisão das noções, abordagens, práticas e trabalhos que constituem a base comum dos pesquisadores e demais profissionais que se vinculam à pesquisa biográfica.

Os trabalhos de pesquisas propostos e desenvolvidos pelos grupos mantêm articulações importantes e trabalhos conjuntos de grande interesse para a consolidação da rede nacional e internacional de pesquisa (auto)biográfica com outras instituições, contando com financiamentos nacionais e internacionais, o que, sem dúvidas, possibilita a consolidação dos grupos da rede e fortalecimento de ações e políticas de internacionalização.

Essa rede de colaboração que, como temos insistido, vem se constituindo e se consolida, envolve professores pesquisadores com relevante produção científica em suas diferentes vertentes e possibilita um diálogo frutuoso entre as instituições, considerando-se as aproximações teóricas e as experiências de formação. O trabalho realizado pela rede de pesquisadores em torno da pesquisa

(auto)biográfica nesses últimos anos apresenta-se, portanto, como uma projeção de suas potencialidades e evidencia o interesse de seu alcance para a pesquisa e a prática educacional, notadamente no que concerne a formação e a inserção profissional docente no país, no contexto latino-americano e europeu.

Nos últimos vinte anos, os grupos vêm se aproximando pelo interesse comum nas pesquisas (auto)biográficas e buscado compatibilizar seus interesses e pesquisas em movimentos de intercâmbios, formação em rede e transferência de conhecimento. Os pesquisadores são associados dos grupos nos diferentes países, o que facilita a mobilidade e a troca de informações, assim como a realização de publicações conjuntas, as quais se multiplicam pela ação das associações científicas, das coleções e revistas que nasceram no interior da rede.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Org.). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 555 p.;

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, nº 2, p. 385-410, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200013&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em: 02 de março de 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Pensar em novos termos e pensar novos termos “o sujeito na polis”. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 7, n. 21, p. 465-475, 4 nov. 2022. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n21.p465-475>

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Erès, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. V. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acessado em: 02 de março de 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acessado em: 05 de março de 2020

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010> Acessado em: 28 de fevereiro de 2020

NÓVOA, António e FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/ CFAP, 1988.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2 (1) p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>
Acessado em: 28 de fevereiro de 2020.

SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio y RAMOS MORALES, Juan Mario. Boceto del espacio biográfico educativo en México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 3, No. 62, 831- 858, 2014. Disponível em: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/208>). Acesso em: 12 dez. 2022.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/rt/captureCite/30500/0>. Acesso em: 12 dez. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2008. (Coleção Histoire de Vie – Direção Gaston Pineau).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DELORY-MOMBERGER, Christine & SUÁREZ, Daniel. Réseaux de coopération scientifique et académique : la recherche biographique en Amérique latine et en Europe. **Le sujet dans la cité**, 5, 183-199, 2014. <https://doi.org/10.3917/Isdlc.005.0182>

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. La recherche (auto)biographique et l'invention de soi au Brésil. In.: PINEAU, Gaston (Dir.). **Le biographique, la réflexivité et les temporalités**. Paris: L'Harmattan, 2008, p. 155-170.

SOUZA, Elizeu Clementino de ; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMA DE INTERCÂMBIO VIRTUAL INSTITUCIONAL

José Celso Freire Junior⁵⁴

Ana Cristina Biondo Salomão⁵⁵

Gustavo Primo⁵⁶

Introdução

O oferecimento de ensino de qualidade, que dê respostas eficientes às demandas oriundas da Quarta Revolução Industrial que vivemos, marcada pela movimentação de grandes volumes de dados, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação e de alcance global, definem o contexto geral do estudo apresentado neste capítulo. Nesse cenário, em que governos, famílias e instituições de ensino superior devem se ocupar cada vez mais com a questão da empregabilidade dos egressos, é importante refletir se as Instituições de Ensino Superior (IES) podem garantir que estão preparando seus estudantes para o competitivo mercado de trabalho atual, considerando que a empregabilidade é calcada em um conjunto de habilidades, conhecimentos e atributos pessoais, como a reflexão crítica, os papéis de liderança, o trabalho em equipe, a sensibilidade intercultural e a proficiência em línguas estrangeiras, para citar alguns, que tornam um indivíduo melhor preparado para encontrar e se manter em um emprego.

É essencial que as IES ofereçam aos seus estudantes a oportunidade de desenvolver Competências Globais que estão intrinsecamente ligadas a habilidades sociais interculturais. Conforme indica um estudo aprofundado de Crossman e Clarke (2010), a educação internacional é uma das ferramentas mais reconhecidas para fornecer essas competências. Mas é necessário considerar também que no mundo todo, e também no Brasil, diferentes fatores dificultam o acesso à educação internacional para um grande número de estudantes. O maior impeditivo está associado aos custos que uma experiência internacional de mobilidade física envolve, já que apenas uma pequena porcentagem dos estudantes pode pagar por esta experiência. Problemas associados ao reconhecimento acadêmico das atividades realizadas no exterior também contribuem negativamente. Entretanto, deve-se considerar ainda outros fatores, como, por exemplo, os currículos pesados e engessados das IES brasileiras que dificultam a inserção de janelas específicas para um processo de mobilidade internacional.

⁵⁴ Departamento de Engenharia Elétrica, Faculdade de Engenharia e Ciências de Guaratinguetá, Unesp.

⁵⁵ Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp.

⁵⁶ Assistente do Programa BRaVE – Brazilian Virtual Exchange, Unesp.

Ao mesmo tempo, como indicam Beelen e Jones (2015), nos últimos anos, Instituições de Ensino Superior (IES) têm reconhecido cada vez mais, a importância de iniciativas focadas no que se define atualmente como Internacionalização em Casa⁵⁷ (IeC) que será definida na sequência. Neste contexto específico, atividades com foco na aprendizagem global e na internacionalização do currículo têm se destacado, em particular iniciativas denominadas como intercâmbio virtual (IV), que é a temática central deste capítulo.

Para harmonizar a compreensão de diferentes conceitos e ideias exploradas no texto, a seguir se discute algumas das principais temáticas abordadas neste capítulo.

Internacionalização do Ensino Superior

No mundo todo, a temática da internacionalização do ensino superior desperta cada vez mais atenção da comunidade acadêmica. Neste texto, duas visões complementares serão introduzidas. A primeira delas, considera a definição de dois especialistas da área, Hans de Wit e Fiona Hunter (2015, p. 2-3) que a definem como: “processo intencional para integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferta de ensino superior, para melhorar a qualidade do ensino e pesquisa, oferecendo uma contribuição significativa para a sociedade”.

Uma visão mais pragmática, utilizada no Plano Estratégico de Internacionalização da Unesp, baseia-se na ideia de Hudzik (2011) de Comprehensive Internationalization que a define como: um compromisso, confirmado através de ações, para introduzir perspectivas internacionais e comparativas em todas as missões de ensino, pesquisa e serviços à comunidade do ensino superior. Este compromisso desenvolve a natureza e os valores institucionais e aborda todos os desafios do ensino superior. É essencial que seja adotado pela liderança institucional, pela administração, pelos professores e alunos, bem como por todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. Ele é um imperativo institucional, e não apenas uma possibilidade desejável.

Mesmo considerando as definições apresentadas, é inegável que a mobilidade acadêmica ocupa lugar central nas atividades de internacionalização. Da mesma forma, é inegável, segundo dados da OCDE (2019), que apenas 2% dos estudantes de nível superior das nações que fazem parte do grupo, estavam matriculados no exterior em 2017. Para o Brasil, o mesmo estudo indica um número de 1%.

Como contraponto a esta situação, para propor um modelo mais inclusivo de internacionalização, iniciativas foram propostas na comunidade. A mais importante delas foi a ideia de IeC, definida por Beelen e Jones (2015) como: “A internacionalização em casa é a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal de todos os alunos em ambientes de aprendizado doméstico”.

⁵⁷ Tradução de Internationalisation at Home (IaH) como conhecido internacionalmente.

Estabelecidas essas ideias iniciais, se passará a abordar a temática central que integra o texto deste capítulo, a de Intercâmbio Virtual (IV).

Intercâmbio Virtual

Conforme definido por O'Dowd (2018), o IV se configura como uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line estruturada pedagogicamente entre grupos de alunos em diferentes contextos culturais e/ou localizações geográficas, sendo centrado na interação com foco em questões locais e globais. Combinando o profundo impacto do diálogo intercultural com o amplo alcance da tecnologia digital, o IV pode atuar como catalisador no avanço do processo de internacionalização das IES. Central também no IV é a questão do planejamento conjunto das atividades didáticas que serão desenvolvidas pelos estudantes para buscar um desenvolvimento intercultural.

Os intercâmbios virtuais têm sido realizados pelas IES por meio de ferramentas digitais da internet, com o objetivo de internacionalizar seus currículos usando a telecolaboração para facilitar a comunicação e interação de seus estudantes com estudantes de diferentes partes do mundo. Uma das mais conhecidas iniciativas para o estabelecimento de intercâmbios virtuais na atualidade foi estabelecida pela State University of New York (SUNY) através de seu SUNY COIL Center. Esta iniciativa ajudou a difundir mundialmente o termo COIL: Collaborative Online International Learning. Há várias iniciativas em diferentes IES e países, que usam o termo COIL ou têm denominações próprias (como discutiremos adiante ao focar o Programa BRaVE, no Brasil).

Deve-se destacar também que o IV se constitui como uma estratégia de internacionalização que tem, entre outros, o potencial de trazer para o ensino superior uma abertura para exploração de novas ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, podem-se mencionar as metodologias ativas, que podem contribuir para preparar os alunos para serem cidadãos do mundo por meio do desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho em equipe, resolução de problemas, tomada de decisão e comunicação (em língua estrangeira), além do desenvolvimento de pensamento crítico, empatia e adaptabilidade.

A importância de iniciativas deste tipo foi, inclusive, reconhecida pela CAPES no relatório sobre a internacionalização das universidades brasileiras. Nele se indica que (Brasil, 2017, p. 6) que a internacionalização das IES deve ser encorajada de uma maneira ampla, “não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior”. Esta afirmação está em perfeita consonância com o contexto da Internacionalização Abrangente de Hudzik, definida na seção anterior.

Os diferentes modos de internacionalização virtual

Talvez por ser uma novidade no meio acadêmico, diversos termos têm sido

utilizados para definir diferentes formas de interação virtual. Para poder contextualizar melhor a temática usada neste capítulo, se irá fazer uma breve descrição de alguns deles, para diferenciá-los do IV.

Para além da explicação sobre IV dada acima, apresentamos uma complementação, a partir de uma definição da Scholarly Community Encyclopaedia (2022), que indica que,

O intercâmbio virtual é um tipo de programa educacional que utiliza tecnologia para permitir que pessoas geograficamente separadas interajam e se comuniquem. Este tipo de atividade é mais frequentemente situado em programas educacionais (mas também é encontrado em algumas organizações de jovens) a fim de aumentar a compreensão mútua, cidadania global, literacias digitais e aprendizagem de línguas. Os modelos de intercâmbio virtual também são conhecidos como telecolaboração, intercâmbio intercultural on-line, ensino e aprendizagem em rede global, e aprendizagem colaborativa on-line internacional (COIL).

Já o conceito de Mobilidade Virtual, além de não envolver um planejamento conjunto entre os docentes, geralmente não envolve a interação entre turmas de estudantes das diferentes IES. Um exemplo seria a possibilidade de que um aluno de uma instituição curse uma disciplina oferecida por outra instituição de modo on-line, podendo nesta experiência, desenvolver ou não as habilidades que um processo de mobilidade físico pode oferecer. Outro exemplo seria um professor estrangeiro fazer uma participação como convidado em uma disciplina, que emularia uma visita física, mas ocorreria totalmente de forma virtual (professor visitante virtual).

As Aulas Espelho são um recurso por meio do qual dois professores de instituições diferentes e com disciplinas afins fazem uma participação ou palestra na aula do outro. Assim, cada professor ministra uma aula no grupo do outro professor sobre um tema previamente acordado através do uso de novas tecnologias em sessão síncrona. Embora seja uma atividade relevante para os alunos por meio da interação com o docente internacional para reflexão sobre o tema apresentado, este tipo de atividade não envolve a interação entre os alunos das diferentes turmas.

A implementação de um programa de IV institucional

Diferentes iniciativas para apoiar programas de IV têm sido desenvolvidas em todo o mundo. No Brasil, entretanto, eram quase inexistentes iniciativas institucionais. O cenário começou a mudar em 2018 com a proposta do programa BRaVE (Brazilian Virtual Exchange), que foi criado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), com o objetivo de fomentar uma modalidade de aprendizagem colaborativa que promova o contato intercultural e a troca de ideias ao conectar disciplinas de IES brasileiras com as de instituições de ensino superior ao redor do mundo.

Desde o início do desenvolvimento do programa BRaVE, a Unesp esteve envolvida. Na realidade, as primeiras ações realizadas no Brasil tiveram a Unesp e a Universidade Federal de Pernambuco como organizadoras e protagonistas.

Mesmo antes de 2018, a partir de um primeiro contato na Conferência Anual da AIEA nos Estados Unidos, com Jon Rubin, idealizador e então coordenador de COIL na SUNY, a Unesp percebeu o potencial que o IV oferecia como uma ferramenta de IeC. A partir daí, a Unesp ativamente participou de inúmeras iniciativas como a coorganização em 2016, na Conferência Anual da FAUBAI, de uma série de sessões para disseminação da ideia, e o lançamento da iniciativa na Unesp com Gianmario Besana da DePaul University em 2017. Neste ano, decidiu-se também pela criação de uma coordenadoria de intercâmbio virtual. Uma professora que tinha experiência com atividades de Teletandem (ver próxima seção) assumiu então essas atividades.

Em 2018, após ser inserido como atividade central no Plano Estratégico de Internacionalização da universidade, e com a coordenadoria criada, teve início a realização das primeiras reuniões online para apresentação do programa ao corpo docente e oferta de cursos de treinamento online para professores da Unesp por especialistas do SUNY COIL Center e De Paul University. Os próximos passos envolveram o desenvolvimento de suporte administrativo do escritório internacional, pagamento de um aluno-bolsista para apoio às atividades, e sobretudo garantia de recursos financeiros para desenvolvimento do programa e treinamento de professores. Os esforços foram concretizados em 2020 com o lançamento de um edital com financiamento para que 10 professores fossem treinados pela DePaul, implementassem uma disciplina com IV e realizassem uma visita de uma semana ao parceiro. Infelizmente, em função da pandemia de Covid-19, não foi possível realizar as visitas.

O desenvolvimento do BRaVE na Unesp contou basicamente com três principais atores. O primeiro deles foi a coordenadora, que desenvolveu as atividades de marketing e comunicação, gerenciamento e acompanhamento do desenvolvimento do corpo docente, localização e combinação de parceiros, acompanhamento e avaliação de projetos. Já a Assessoria de Relações Externas da universidade atuou na coordenação geral, sendo liderança visível da iniciativa e assegurando os recursos financeiros, a facilitação da construção de parcerias e a gestão com a Coordenação BRaVE. Outro importante ator foi a Pró-Reitoria de Graduação, que assegurou o apoio institucional, a interação com órgãos acadêmicos e a divulgação para os docentes da instituição.

A próxima seção detalha um pouco mais o desenvolvimento institucional do programa BRaVE na Unesp.

O Programa BRaVE na Unesp

Na Unesp, o Programa BRaVE (<https://www.unesp.br/brave>) é uma estratégia institucional de internacionalização do currículo que visa dar aos alunos a oportunidade de comparar perspectivas globais e locais, fazendo uso de metodologias ativas e unindo ensino e aprendizagem à interconectividade do mundo real (Salomão & Freire Junior, 2020). A experiência da Unesp com a telecolaboração já vem de um projeto de grande envergadura criado em 2006, o Teletandem Brasil

(<http://www.teletandembrasil.org>), que coloca duplas de falantes de diferentes linguagens trabalhando de forma colaborativa por meio de ferramentas de comunicação síncrona na Internet aprender a língua uns dos outros (Telles & Vassallo, 2006; Telles, 2009). Embora ambos os programas visem estabelecer contato intercultural, o foco principal do programa BRaVE é estabelecer a colaboração entre alunos de duas turmas (seja em cursos de graduação ou pós-graduação) usando tarefas que envolvam a aprendizagem conjunta por meio de tecnologias digitais, utilizando metodologias ativas e geralmente conectadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU) (ODS, <https://sdgs.un.org/goals>). O contato estabelecido entre as turmas pode ser realizado por meio de interações síncronas e/ou assíncronas, buscando criar um contexto que enfatize a aprendizagem pela experiência e construção conjunta do conhecimento.

Desde 2018, 61 professores da Unesp já ofereceram 82 cursos com componentes de IV, em parceria com outros parceiros de 41 IES diferentes em 17 países (Alemanha, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, Espanha, França, Inglaterra, Honduras, México, Itália, Moçambique, Uruguai, Peru, Taiwan). Alguns desses cursos são descritos a seguir para ilustrar como o IV tem ocorrido em diferentes áreas do conhecimento.

Todas as parcerias são co-planejadas pelos docentes parceiros, compreendendo atividades “concebidas para que os alunos em turmas parceiras interajam e colaborem uns com os outros em para atender aos objetivos de aprendizagem” (Helm & Beaven, 2020, p. 3).

Ecologia vegetal urbana e botânica: um contraste de países e estações

Este curso foi oferecido como disciplina eletiva, no curso de Biologia da Unesp. As atividades de intercâmbio virtual duraram 6 semanas, em parceria com uma universidade dos EUA. Os alunos foram separados em 12 equipes, cada uma com o nome de um mês do ano e tiveram como tarefa comparar as paisagens de suas cidades ou países. Os resultados dos grupos foram fundidos em quatro grupos maiores que representavam cada estação do ano. Por fim, doze imagens com descrições foram coletadas e um calendário bilíngue foi criado.

Introdução à Robótica

Incluiu atividades síncronas com alunos de uma universidade nos EUA, consistindo na montagem de robôs e competições entre os grupos. As primeiras sessões decorreram com a presença de todo o grupo e foram conduzidas pelos professores por meio de videoconferência em sala de aula para promover a interação entre as turmas. Algumas das sessões foram realizadas com conversas síncronas com todo o grupo, através da projeção da imagem de ambos os grupos de alunos em uma tela grande e o uso de um microfone para captar suas vozes. Outras trocas síncronas foram realizadas em grupos em salas separadas. Além de aulas síncronas, os alunos também puderam se comunicar com seus colegas por

meio de outros aplicativos para desenvolver as atividades propostas antes ou depois da aula.

Recursos energéticos e meio ambiente

Esta iniciativa envolveu uma colaboração sobre sustentabilidade, oferecida em uma disciplina no curso de Engenharia, e foi desenvolvida em parceria com uma universidade no Chile. Os alunos foram divididos em grupos e a tarefa consistia em analisar a composição da matriz energética de transporte no Chile e no Brasil e fazer um diagnóstico dos impactos ambientais causados pelos combustíveis utilizados na matriz de transporte de cada país. Eles também discutiram os desafios de mudar as atuais matrizes de transporte nos dois países, pesquisando quais ações foram tomadas em cada um deles para cumprir o ODS 7 (Energia Acessível e Limpa), ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis) e ODS 13 (Ação Climática). Ao final, os professores sugeriram aos estudantes que propusessem opções de melhoria e ações para aumentar a sustentabilidade do transporte nos dois países.

Saúde Global

Neste curso oferecido na Faculdade de Medicina, professores da Unesp e de uma universidade da Inglaterra apresentaram aos alunos o conceito de doenças virais e um caso clínico. Os estudantes foram divididos em grupos e estimulados a realizar investigação clínica e, se necessário, exames laboratoriais para definir o diagnóstico e plano de tratamento. As discussões em grupo mostraram que os alunos da Inglaterra compreenderam o cenário relacionado a uma pandemia de gripe, enquanto que seus colegas brasileiros discutiram a enfermidade a partir de um quadro de dengue, reforçando a necessidade de conhecimento epidemiológico local para estudantes da área da saúde. É importante destacar que este projeto ocorreu antes da pandemia de Covid-19, mas preparou os alunos para o que estava por vir e destacou a necessidade de discutir questões de saúde sob perspectivas globais. Projetos similares têm sido realizados todos os anos em tal disciplina, com diferentes IES.

Educação inclusiva

Outro exemplo de trabalho colaborativo foi na área de educação, com foco na inclusão. Alunos da Unesp trabalharam junto com alunos de uma universidade nos Estados Unidos. Foram quatro semanas com atividades de IV focadas em diferentes tipos de deficiência (auditivo, visual, físico e aprendizagem). Na primeira vez que realizaram a colaboração, as professoras criaram um grupo fechado no Facebook, mas os alunos também puderam utilizar outros meios de comunicação para realizar as atividades em conjunto. Primeiramente, os alunos se apresentaram através de vídeos postados no grupo fechado para que todos pudessem se conhecer. Nas semanas dois, três e quatro, as equipes foram montadas e divididas para focar um tipo específico de deficiência, analisando vídeos e artigos. Os

resultados das equipes foram compartilhados em forma de slides de apresentação no grupo fechado do Facebook para discussão entre todos os alunos. Esse curso foi implementado três vezes e as atividades foram migradas para o Google Sala de aula nas iterações subsequentes.

Tecnologias das Fermentações

O último exemplo mostra como o IV traz a oportunidade para a interdisciplinaridade. Na Unesp, um grupo de estudantes de um curso sobre processos de fermentação no âmbito da alimentação e tecnologia trabalharam conjuntamente com um grupo de alunos de uma Escola de Arte, Tecnologia e Comunicação em uma universidade nos Estados Unidos, que cursava animação. Em cada grupo misto, os alunos brasileiros apresentaram os processos de fermentação e os alunos americanos criaram uma animação que ilustrava esse processo. Este trabalho colaborativo destacou a junção de diferentes habilidades e a variedade de competências que podem ser desenvolvidas por meio do IV.

Lições aprendidas

Talvez a mais importante das lições aprendidas com o desenvolvimento do programa BRaVE na Unesp foi que o sucesso de uma iniciativa focada no oferecimento de disciplinas com componentes de IV passa pela necessidade de existência de um Coordenador de IV. Embora este elemento não seja obrigatório, é possível afirmar que sua ausência dificultaria enormemente que um programa de IV tivesse sucesso.

Adicionalmente, deve-se destacar que pode ser muito mais fácil iniciar o desenvolvimento de um programa se a instituição inicialmente se associar com um centro que tenha experiência com IV. Conforme apresentado, no caso da Unesp, as parceiras foram sobretudo a DePaul University e a SUNY. A participação nas conferências internacionais de IV como a IVEC (<https://iveconference.org>), também foram importantes para sedimentar as ideias, buscar parceiros e aprender. Ao mesmo tempo, percebeu-se a importância de promover fortemente o programa internamente, o que na Unesp foi feito por meio de e-mails, oficinas, boletins, emissões na rádio universitária e programas internos de TV produzidos pela TV Unesp. Outro fator fundamental de sucesso é a importância que a universidade precisa dar para que algum recurso financeiro seja assegurado para iniciar um pequeno programa de IV. A indisponibilidade mínima de recursos para, por exemplo, realizar oficinas de capacitação, participação em eventos nacionais e internacionais, convite a especialistas para sessões de treinamento, pode inviabilizar a implementação de um programa institucional.

A importância da construção de uma “rede de aliados” envolvendo as Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação, o próprio Reitor, os professores, não pode ser negligenciada. Sem um apoio institucional e interação entre os diferentes atores envolvidos, dificilmente se conseguirá ter sucesso com o desenvolvimento de uma iniciativa institucional de IV.

Empregabilidade e novas habilidades e competências

No contexto deste texto, a empregabilidade é utilizada com o sentido introduzido por York (2006) como “um conjunto de competências – habilidades, entendimentos e atributos pessoais – que aumentam a probabilidade de os graduados se empregarem e serem bem-sucedidos nas ocupações escolhidas, beneficiando a si mesmos, a força de trabalho, a comunidade e a economia”.

Na atualidade, esta definição precisa ser compreendida no âmbito da nova sociedade do conhecimento em que vivemos, na qual os reflexos da Indústria 4.0 se fazem presentes. As competências e habilidades que se espera de um graduado são diferentes daquelas demandadas 25 anos atrás. Esse conjunto de competências, muitas vezes tratadas como “competências não técnicas” passaram a ser cada vez mais fundamentais na busca de um emprego e no sucesso profissional. Diversos estudos, por exemplo, o produzido por Finch et al. (2013), com entrevistas de 30 empregadores e dados quantitativos de mais 115 empregadores, mostram que empregadores dão a maior importância a essas “competências não técnicas”. Entre elas se pode citar:

Competências comportamentais (soft skills), definidas no Glossário de Terminologias Curriculares da UNESCO (2013) como um conjunto de qualidades pessoais intangíveis, características, atributos, hábitos e atitudes que podem ser usados em muitos tipos diferentes de trabalhos;

Competências transversais (transversal skills), definidas pelo mesmo glossário como as habilidades normalmente consideradas não relacionadas especificamente a um trabalho, tarefa, disciplina acadêmica ou área de conhecimento específica e que podem ser usadas em uma ampla variedade de situações e ambientes de trabalho;

Competências transferíveis (transferable skills), definidas pelo mesmo glossário como habilidades que podem ser introduzidas em um ambiente sociocultural ou técnico diferente, ou que podem ser usadas em outras ocupações;

Competências interculturais, definidas por Deardorff (2006) como “possuir as atitudes necessárias e habilidades reflexivas e comportamentais e usá-las para se comportar de maneira eficaz e apropriada em situações interculturais”. De forma similar, Spitzberg e Chagnon (2009), as definem como a capacidade de “gerenciamento adequado e eficaz da interação entre pessoas que, de uma forma ou de outra, têm orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo” (p. 7).

No contexto das “competências não técnicas” e interculturais apresentadas, se introduz outro conceito central para a empregabilidade na nova sociedade do conhecimento na qual vivemos, o das competências globais. Este conceito se mostra de grande importância ao considerarmos que, se as universidades têm tido sucesso na criação de estruturas altamente eficientes para a produção de conhecimento e capacitação de quadros, é necessário entender também que o mundo para o qual elas preparam seus estudantes, com crescente interdependência global, é diferente daquele da sociedade industrial, no qual as

instituições se fortaleceram.

Com a clara evidência de que o futuro se tornará cada vez mais global, será fundamental considerar o papel vital que o talento global, definido por Mansilla e Jackson (2011) na Asia Society Partnership for Global Learning como “posse do conhecimento, habilidades e disposição para entender e agir com criatividade nos assuntos de importância global”, desempenhará na economia e na sociedade do conhecimento para a qual as universidades devem capacitar seus estudantes. Esses autores, ainda indicam que “uma compreensão substantiva do mundo é a base da competência global”.

O Quadro de Competências Globais PISA (PISA Global Competence Framework) estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018), deixa claro que as “competências não técnicas” e interculturais estão na base das competências globais. É importante ressaltar também, que a literatura está plena de referências como Remedios (2012), Welch (2011), Majid et al. (2012), Glasbeek (2018), que demonstram a importância das “competências não técnicas” como fundamentais para a empregabilidade na atual sociedade do conhecimento.

Conforme se poderá observar na análise que é apresentada na próxima seção, os resultados colhidos por estudantes após a participação em atividades acadêmicas com componentes de IV, facilitam o desenvolvimento de competências globais, e podem construir de forma efetiva para uma maior empregabilidade dos egressos.

Uma análise da perspectiva dos estudantes

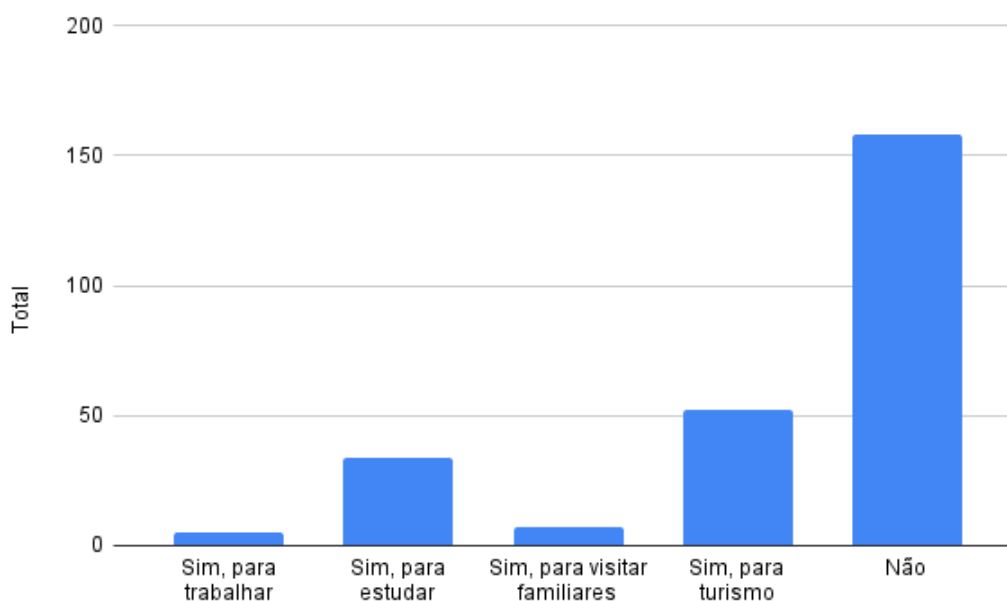
Foi realizada análise quantitativa e qualitativa de questionários respondidos por um total de 331 estudantes que participaram de atividades de IV no BRaVE Unesp entre 2018 e 2020 e 2021 e 2022.

Os questionários, realizados de forma anônima e não-compulsória, foram enviados aos alunos após a conclusão dos módulos de IV e contaram com perguntas fechadas (com uso de escala Likert) e abertas sobre a experiência e percepções dos estudantes em relação aos aspectos interculturais, habilidades e conhecimentos trazidos, demandas tecnológicas e desafios, questões linguísticas e relacionadas à sua carreira profissional.

Os questionários contavam com as mesmas perguntas, exceto uma que foi adicionada às versões de 2021 e 2022 sobre a oportunidade de experiências de mobilidade física no exterior.

Conforme se pode observar no *Gráfico 1*, dos 256 estudantes que responderam a esta pergunta, nota-se que a grande maioria (158) não teve nenhum acesso a esse tipo de experiência e poucos (34) relataram experiências acadêmicas internacionais.

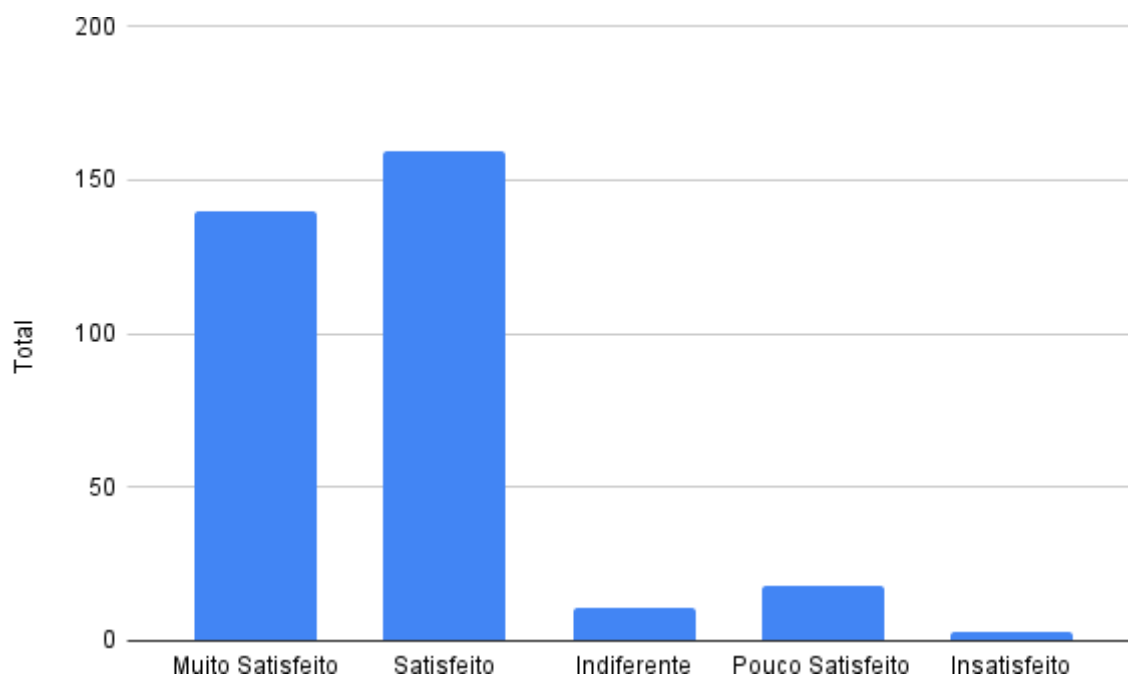
Gráfico 1: Respostas à questão: “Você já teve a oportunidade de viajar para outro país?”



Fonte: Elaborado pelos autores.

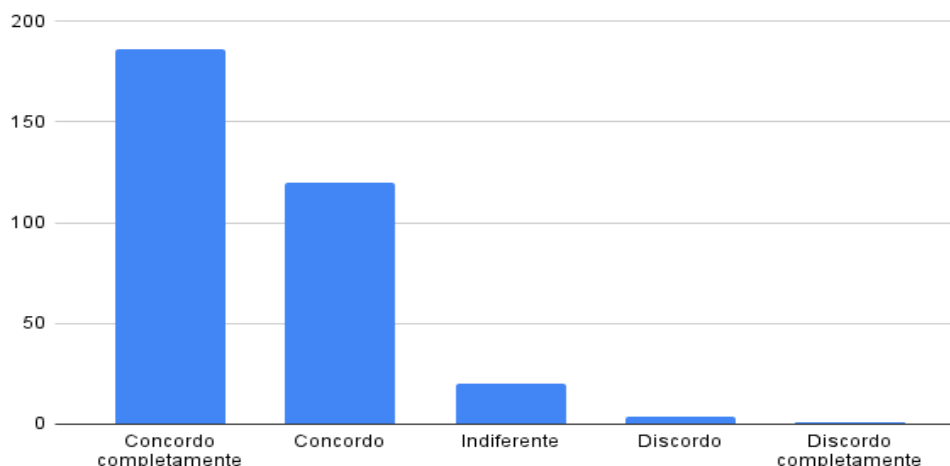
Esses dados reforçam o argumento de que há a necessidade de se empenhar esforços para ampliar as oportunidades de internacionalização no ensino superior. Outros dados dos questionários reforçam a proposição de que o intercâmbio virtual se materializa como uma atividade relevante para os estudantes, como se pode ver nos *Gráficos 2 e 3*:

Gráfico 2: Respostas à questão: “No geral, em relação ao componente de intercâmbio virtual no curso, eu me senti:”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 3: Respostas à afirmação: “A experiência de intercâmbio virtual nessa disciplina me apresentou uma nova perspectiva e novas maneiras de refletir sobre o conteúdo estudado.”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se nos *Gráficos 2 e 3*, que a grande maioria dos 331 respondentes concorda com a relevância deste tipo de atividade e seu potencial para gerar novas reflexões sobre os conteúdos estudados. Nas respostas às questões abertas, podemos ver alguns dos elementos que compõem na visão dos estudantes a relevância deste tipo de experiência de leC.

Quadro 1: Respostas à pergunta: “Você recomendaria uma disciplina com intercâmbio virtual para um colega?”

<i>Excertos retirados das perguntas abertas</i>	<i>Elementos relevantes do IV</i>
“Na nossa vivência da faculdade não somos submetidos a outras universidades de outros países, a não ser que realmente seja feito um intercâmbio presencial. Como muitas pessoas não possuem condições de arcar com os custos, um intercâmbio virtual também passa novos conhecimentos e perspectivas de outro país, de uma maneira gratuita, de acesso a todos e com muito enriquecimento pessoal.”	<ul style="list-style-type: none"> - democratização da internacionalização - desenvolvimento de competências interculturais
“O intercâmbio virtual foi uma experiência única de troca acadêmica, cultural e linguística com alunos de outro país. Além disso, a experiência nos proporcionou não só a oportunidade de dialogar e trabalhar em língua estrangeira, mas também abriu espaço para um diálogo científico produtivo, pois tanto os alunos dos Estados Unidos quanto os alunos do Brasil compartilharam aspectos teóricos específicos de cada país.”	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimentos de competências interculturais, acadêmicas e linguísticas - aprendizagem colaborativa - ampliação de interlocução social e acadêmica
“Foi uma experiência muito satisfatória em questão de entrar em contato com uma turma de outra disciplina e de outro país ao mesmo tempo. Foi único poder discutir sobre como funciona o sistema único de saúde e protocolos terapêuticos.”	<ul style="list-style-type: none"> - oportunidade de experiências de internacionalização nos currículos

“No início estava muito ansiosa, porém ao decorrer das atividades percebi que era uma oportunidade única de aprendizado e que impactará na minha formação.”

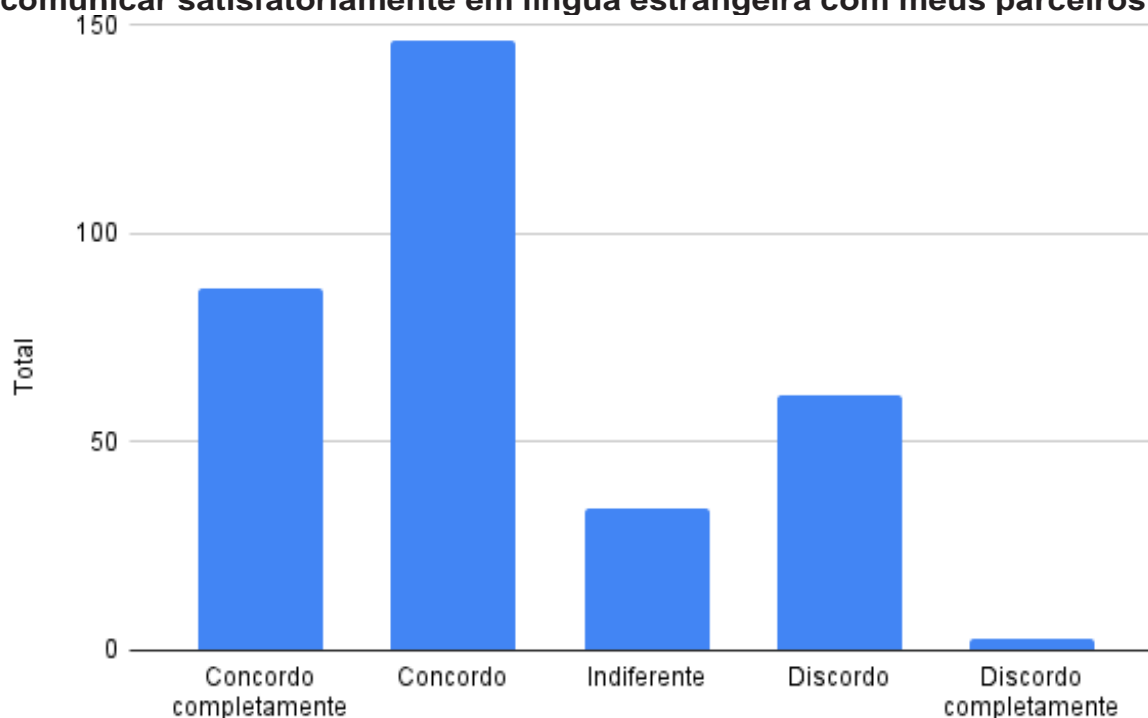
- relação da experiência com a carreira

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os elementos marcados nos excertos no *Quadro 1*, corroboram a proposição de que o IV é uma estratégia de democratização das experiências de internacionalização, que traz à tona a oportunidade de internacionalização dos próprios currículos com o objetivo de desenvolvimento de competências interculturais, acadêmicas e linguísticas, que poderão impactar positivamente a carreira profissional dos estudantes.

O último excerto mostra também que a participação no IV traz uma carga emocional forte (“No início estava muito ansiosa”), uma vez que para muitos dos estudantes essa é uma experiência inédita, que inclui a necessidade de se comunicar em uma língua estrangeira. Nesse sentido, o *Gráfico 4* mostra a percepção dos estudantes sobre tal questão.

Gráfico 4: Respostas à afirmação: “Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros.”



Fonte: Elaborado pelos autores.

É interessante notar que muitos estudantes afirmam ter conseguido se comunicar satisfatoriamente, mesmo em um cenário brasileiro em que sabemos que a maioria da população não fala línguas estrangeiras. Por meio de suas respostas à parte aberta da questão, que pedia para justificarem sua escolha, podemos verificar os elementos que emergem na interação com os pares que podem influenciar a percepção dos estudantes sobre a comunicação no IV.

Quadro 2: Respostas abertas justificando a pergunta: “Durante o intercâmbio virtual, eu consegui me comunicar satisfatoriamente em língua estrangeira com meus parceiros?”

<i>Excertos retirados das perguntas abertas</i>	<i>Elementos relevantes do IV</i>
“Foi difícil no começo perder a vergonha de se expressar. Porém, a disciplina permitiu que aos poucos aumentasse a vontade de se comunicar e permitiu o desenrolar do idioma.”	- contexto autêntico de prática de língua estrangeira
“A turma [do outro país] foi muito paciente e empática quanto às dificuldades da língua, especialmente os alunos estrangeiros, que estavam sempre preocupados em saber se estávamos entendendo e com curiosidades pela nossa cultura brasileira.”	- construção conjunta de significados na interação e a colaboração entre os pares
“Em alguns momentos [do intercâmbio] senti dificuldades, mas voltei aos meus estudos da língua e contei com a ajuda dos colegas brasileiros e mexicanos.” “Houve dificuldades em relação à língua inglesa, mas essa foi uma oportunidade, inclusive, de estudar um pouco mais e de aprender com os colegas.”	- motivação para estudar a língua estrangeira
“Na mistura de línguas, buscamos nos expressar com cuidado para que houvesse compreensão de todos. Portanto, tanto a escrita quanto a fala foram essenciais para mantermos a comunicação e a compreensão.”	- vivência da comunicação real em diferentes modalidades

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os elementos marcados nos excertos no quadro mostram que o espaço de comunicação criado no IV se mostra como um contexto para a prática de língua estrangeira, que estimula o estudante a tentar usar seus conhecimentos e ‘perder o medo’, além de ser também uma motivação para estudar a língua. Nota-se também que há um esforço colaborativo em prol da comunicação nos grupos e a oportunidade de vivenciar o uso da língua em uma situação autêntica. Estes são fatores de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades de produção em língua estrangeira, que demonstram que o IV pode representar para a IES brasileiras uma estratégia para lidar com a questão da baixa proficiência em idiomas.

Salomão (2022) pesquisou as estratégias usadas pelos professores no Programa BraVE – Unesp para lidar com as questões linguísticas envolvidas nas atividades de intercâmbio virtual. Seus resultados mostram que a maioria dos professores brasileiros estava preocupada com a comunicação em um idioma estrangeiro e tentou planejar e organizar atividades, incluindo estratégias específicas, como comunicação multimodal, uso de ferramentas de tradução automática, escolha de um líder por grupo com maior proficiência na língua alvo e facilitação/mediação das interações síncronas. Segundo a autora, algumas dessas estratégias parecem ter sido desenhadas a partir do planejamento de atividades, enquanto outras provavelmente foram incorporadas durante o processo de colaboração, impulsionados pelas necessidades e dificuldades

apresentadas pelos alunos. Entende-se que há que se aliar aos programas institucionais de intercâmbio virtual ações específicas que envolvam o ensino de línguas, assim como a preparação dos professores para lidar com as questões linguísticas específicas de seu grupo de alunos.

O IV é também uma oportunidade de ampliação das perspectivas da comunidade acadêmica sobre comunicação intercultural. Alguns estudantes brasileiros afirmaram terem se comunicado em português e, ao mesmo tempo, compreendido seus colegas estrangeiros que utilizavam sua própria língua materna, o espanhol. Nesse sentido, ao se referir à ‘mistura de línguas’, o/a estudante do último excerto do Quadro 2 abre um espaço para se refletir sobre conceitos como translanguagem (Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014) e intercompreensão (Alas-Martins, 2014; Araújo e Sá & Pinho, 2015) na comunicação em IVs e sua importância para compreender as formas como a fluidez da interação na educação não formal pode ser incorporada a contextos educacionais formais. Translanguagem significa ver as diferentes línguas conhecidas pelo indivíduo como um continuum relacionado com a sua história de vida e identidade, considerando os usos criativos da linguagem como parte do seu conhecimento linguístico (García & Wei, 2014). A intercompreensão entre línguas próximas é uma prática de interação na qual dois falantes, de diferentes países, conversam entre si usando suas línguas maternas, adquirindo habilidades de compreensão oral e/ou escrita devido à proximidade das línguas. Assim, corroboramos Salomão (2022) quanto à necessidade da formação de professores para desenvolvimento de IVs ser baseada na Linguística Aplicada para fornecer aportes teóricos e fomentar a autorreflexão de professores e alunos sobre suas crenças em relação à linguagem e à comunicação.

Considerações finais

Este texto teve como tema central a questão da IeC, que cada vez mais tem assumido, no Brasil e no mundo, um protagonismo na área de internacionalização do ensino superior. Em particular, foram abordados diversos tópicos associados a uma das principais expressões de IeC, que é o intercâmbio virtual. A questão da empregabilidade que pode ser associada às habilidades e competências que podem ser desenvolvidas ao se participar de um curso do qual atividades de IV façam parte, também foi discutida.

Ao longo do texto se discorreu também a importância que iniciativas de IV têm assumido. A implementação do programa institucional para o desenvolvimento de atividades de IV na Unesp foi explorada, e neste contexto se expôs a importância de cada um dos envolvidos para o sucesso da iniciativa. A partir de uma pesquisa que foi realizada com estudantes que participaram dos cursos com IV se mostrou a perspectiva dos discentes em relação aos benefícios trazidos por essa modalidade e seu potencial para impactar a aprendizagem no ensino superior. Constatou-se que a implementação de programas institucionais de intercâmbio virtual traz diferentes desafios, mas também muitas oportunidades para a

internacionalização das IES. Um exemplo disso é a necessidade de preparação dos professores para planejar colaborações que conectem os conteúdos estudados ao mundo real, assim como explore o uso da língua estrangeira nas atividades conjuntas. Tal desafio pode ser visto como uma oportunidade de aliar a aprendizagem de línguas no ensino superior a contextos autênticos de prática de interação, transformando a ecologia institucional ao ampliar a interlocução social e acadêmica em espaços virtuais de aprendizagem para alunos e professores.

Entende-se que as IES do país devem investir cada vez mais em iniciativas institucionais que fomentem o desenvolvimento de programas que assegurem o oferecimento de atividades de IV. Além da questão da empregabilidade, o desenvolvimento de habilidades interculturais poderá contribuir para entrelaçar questões profissionais a uma maior compreensão do mundo e das diferenças com as quais é necessário conviver nesta sociedade global em que coabitamos para uma atuação mais socialmente responsável. Assim, as IES podem também contribuir para a construção de um mundo mais aberto às diferenças e à compreensão de realidades e visões diversas.

Referências

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista Moara**, n. 42, p. 117–126, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2059>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; PINHO, A. S. P. (orgs.). **Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação**. Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro, 2015. Acesso em: <http://hdl.handle.net/10773/16172>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (eds.). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Cham: Springer, 2015. p. 59-72. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. s.l.: Londres: Routledge, 2013.

CROSSMAN, J.E.; CLARKE, M. International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. **High Educ**, v. 59, p. 599–613, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, 83, Special Issue, p. 2–3. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073> Acesso em: 20 jun. 2022.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ805218>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FINCH, D.J.; HAMILTON, L.K.; BALDWIN, R.; ZEHNER, M. An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. **Education + Training**, v. 55 n. 7, p. 681-704, 2013. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-07-2012-0077/full/html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GARCÍA, O.; Wei, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. doi:10.1057/9781137385765. Acesso em: 21 jun. 2022.

GLASBEEK, S. The importance of transversal skills for young people. Policy paper, European students' **Forum – AEGEE**, 2018. Disponível em: <https://www.aegEE.org/policy-paper-the-importance-of-transversal-skills-and-competences-for-young-people-in-a-modern-europe/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HELM, F.; BEAVEN, A. (eds.). **Designing and implementing virtual exchange: a collection of case studies**. Research-publishing.net, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609252.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators, 2011. Disponível em: <http://hdl.voced.edu.au/10707/299464>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MAJID, S.; LIMING, Z.; TONG, S.; RAIHANA, S. Importance of soft skills for education and career success. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**. v. 2, n.2, p. 1036- 1042, 2012. Disponível em: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-2-2012/Importance-of-Soft-Skills-for-Education-and-Career-Success.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MANSILLA, V. B.; JACKSON, A. **Educating for global competence: preparing our youth to engage the World**. New York: Asia Society Partnership for Global Learning, 2011. Disponível em: <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1> Acesso em: 24 jun. 2022.

OECD. **Organization for Economic Cooperation and Development. Education at a glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REMEDIOS, R. The role of soft skills in employability. **International Journal of Management and Review**, v. 2, n.17, p. 1285-1292, 2012.

SALOMÃO, A. Foreign language communication in virtual exchanges: reflections and implications for applied linguistics. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, v. 12, n. 3, p. 1-14, 2022.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (orgs.) **Perspectivas de internacionalização em casa**: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/202860>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SCHOLARLY COMMUNITY ENCYCLOPEDIA. **Virtual Exchange**, 2022. Disponível em: <https://encyclopedia.pub/entry/35517>. Acesso em: 20 jun. 2022. Acesso em: 25 jun. 2022.

SPITZBERG, B.H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. In: DEARDORFF, D.K. (ed.). **The SAGE Handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. p. 2-52.

TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in callt. **The ESpecialist**, v. 2, n.27, p. 189-212, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/1629>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNESCO International Bureau of Education - UNESCO-IBE, **Glossary of Curriculum Terminology**. Geneva: UNESCO-IBE, 2013. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

WELCH, R. Professional skills: the globalization equalizer. In: PACHURA, P. (ed.). **New Knowledge in a New Era of Globalization**. s.l.: IntechOpen, 2011. Disponível em: DOI: 10.5772/19377. Acesso em: 22 jun. 2022.

YORKE, M. **Employability in higher education: what it is, what it is not**. York: Higher Education Academy, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083582_Employability_in_Higher_Education_What_It_Is_What_It_Is_Not. Acesso em: 20 jun. 2022.

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO UNIFACEF: O RELATO DA EXPERIÊNCIA NO IFBAE

Melissa Franchini Cavalcanti Bandos⁵⁸

Alfredo José Machado Neto⁵⁹

Introdução

O processo de internacionalização apresenta-se como uma importante estratégia para as Instituições de Ensino Superior (IES) visando inseri-las no mundo globalizado (Castro; Cabral Neto, 2012).

É vista, hoje em dia, como uma realidade inevitável para aquelas IES que desejam preparar cidadãos globais, com uma visão de mundo ampliada, tendo em vista que o processo de internacionalização agrega valor aos currículos permitindo que os estudantes, futuros profissionais, desenvolvam competências interculturais (Morosoni, 2019).

Embora o processo de internacionalização estivesse na agenda de muitas IES brasileiras, poucas delas formalizam uma política de internacionalização, capaz de atingir toda a comunidade acadêmica (Lima; Contel, 2008), pois a internacionalização, muitas vezes, fica restrita aos estudantes de graduação ou pós-graduação.

Atuando neste ponto, o processo tecnológico acelerado pela pandemia de Covid-19 intensificou a aproximação entre as pessoas das instituições, viabilizando a ampliação das conexões, expandindo as possibilidades dentro do processo de internacionalização de IES. Pode-se afirmar que a popularização de vídeo conferências com o uso de plataformas on-line como Zoom, G. Meet e Teams, além de lives na internet com Instagram e/ou YouTube aumentaram a aproximação de pessoas interessadas na internacionalização.

Inserido neste cenário, o capítulo tem como objetivo central destacar a importância do processo de internacionalização universitária e apresentar o relato da experiência de uma IES municipal, situada na cidade de Franca, estado de São Paulo, o Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca, e o início de sua internacionalização, por meio de sua participação em uma rede chamada IFBAE – Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas.

De tal modo, este relato foi escrito a partir de uma pesquisa descritiva qualitativa, baseada em dados secundários oriundos de artigos científicos e documentos e, posteriormente, em dados primários, coletados de um questionário respondido pelo reitor da IES municipal.

⁵⁸ Centro Universitário Municipal de Franca, Uni-FACEF, Docente do Programa de Pós graduação em Desenvolvimento Regional, Franca, São Paulo, melissa@facef.br

⁵⁹ Centro Universitário Municipal de Franca, Uni-FACEF, Docente do Programa de Pós graduação em Desenvolvimento Regional, Franca, São Paulo, alfredo.unifacef@gmail.com

Deve-se esclarecer que o IFBAE é uma rede de cooperação criada em 2001, com o foco de estruturar uma rede acadêmico-científica internacional entre IES situadas na França e no Brasil, apoiando o sistema de mobilidade das instituições parceiras, amparando projetos conjuntos de pesquisa, disseminando o conhecimento por meio de um colóquio bianual entre as IES parceiras, criação de duplo diploma, entre outros.

Nesse contexto, este artigo se propõe a destacar a importância da internacionalização nas IES e apresentar o processo de internacionalização de uma instituição municipal de ensino superior localizada no estado de São Paulo (Brasil): o Uni-FACEF. Para tanto, perguntamos: como aconteceu o processo de internacionalização na Uni-FACEF? Assim, decidimos contextualizar esta pesquisa para descrever o início do processo de internacionalização da Uni-FACEF por meio de sua participação nesta rede chamada IFBAE, viabilizando seu primeiro acordo de cooperação.

Desta forma, este artigo foi estruturado, inicialmente, nesta introdução, depois a revisão de literatura em que foi abordado sobre o processo de internacionalização nas IES e destacado os principais desafios. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos, após o estudo de caso do Uni-FACEF como membro do IFBAE. Ao final, apresentou-se as considerações finais e as referências.

Revisão da Literatura

A internacionalização nas IES tornou-se um processo imperativo, especialmente devido à globalização econômica e aos processos acelerados de mudanças tecnológicas e científicas. No entanto, não basta assinar acordos com universidades estrangeiras. Para consolidar o processo de internacionalização é necessário despertar o interesse da comunidade acadêmica e trabalhar com professores e pesquisadores as relações interpessoais entre as universidades parceiras (Machado Neto; Cavalcanti-Bandos; Guerra, 2019).

De Wit e Altbach (2021, p. 28) explicaram que:

A internacionalização como conceito e a agenda estratégica é um fenômeno relativamente novo, amplo e variado no ensino superior, impulsionado por uma combinação dinâmica de lógicas e partes interessadas políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Seu impacto em regiões, países e instituições varia de acordo com seus contextos particulares.

O processo de internacionalização é uma estratégia para as IES que exige uma gestão universitária especial para adequar os processos administrativos para garantir o sucesso. Representa um avanço como estratégia e oportunidade na promoção do intercâmbio acadêmico e na divulgação da pesquisa (Sierra; Coscarelli, 2017). Esse processo pode trazer benefícios, além da gestão universitária, mas a articulação entre governo e universidades pode oferecer vantagens em tecnologia inovadora e produção de conhecimento, reduzindo as desigualdades Norte-Sul, promovendo a integração Sul-Sul (Sierra; Coscarelli, 2017).

A internacionalização é um caminho para concepções mais densas,

vinculadas ao bem viver, ao desenvolvimento sustentável e à conquista da cidadania global (Morosini, 2019). Neste contexto, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (ONU):

O envolvimento do ensino superior com o desenvolvimento internacional na nova era dos ODS apresentará muitos desafios éticos e políticos. Responder adequadamente a esses desafios pode exigir que questionemos o imaginário global moderno/colonial em que as instituições tradicionais, incluindo a maioria das universidades e a própria ONU, estão situadas (Stein et al., 2019).

O fato é que, nesse cenário, o esforço de internacionalização impacta a cultura institucional, fazendo com que ela se renove e se torne mais dinâmica e, para o sucesso, a iniciativa deve ser concebida de forma estratégica, permitindo visualizar as possibilidades de inovação e desenvolvimento. (Sierra; Coscarelli, 2017)

Existem alguns desafios que podemos listar com base em de Wit e Altbach (2021):

- 1) geração de receita;
- 2) competição por talentos;
- 3) marca e reputação;
- 4) necessidade de foco em pesquisas e publicações internacionais;
- 5) no recrutamento de estudantes e acadêmicos internacionais;
- 6) e sobre o uso do inglês como idioma para pesquisa e ensino.

Outro desafio inserido por Sierra e Coscarelli (2017) é que as IES tenham um corpo técnico especializado, com experiência em atividades de internacionalização, que saiba lidar com a burocracia para facilitar esse processo. Algumas pressões vêm de fora: por exemplo, as políticas de financiamento (Wit; Altbach, 2021).

Procedimentos Metodológicos

Este capítulo foi escrito a partir de um método qualitativo por meio de pesquisa descritiva abordando o tema da internacionalização em IES. Assim, estabeleceu-se, como principal objetivo da pesquisa: destacar a importância do processo de internacionalização universitária e apresentar o relato da experiência de uma IES municipal, o Uni-FACEF e o início de sua internacionalização, por meio de sua participação em uma rede chamada IFBAE.

De forma específica, foram definidos os seguintes objetivos secundários:

- # as principais motivações para o processo de internacionalização do Uni-FACEF;
- # a relevância de ser membro da rede IFBAE;
- # as perspectivas futuras proporcionadas pelo processo de internacionalização.

O método qualitativo foi usado nesta pesquisa tendo em vista a necessidade de coletar detalhes aprofundados sobre um tópico, usando uma abordagem interpretativa conforme orienta Rahi (2017).

Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica com base em dados secundários extraídos de artigos científicos localizados em bases de dados científicas, posteriormente, para a elaboração do estudo de caso, foram extraídos

dados do site do IFBAE, bem como do site da Uni-FACEF. As informações foram complementadas com um questionário enviado por e-mail ao reitor da Universidade com questões abertas para melhor esclarecer o processo de internacionalização da Uni-FACEF.

A seguir, foram elencadas as perguntas dirigidas ao Reitor:

Descreva o início do processo de internacionalização do Uni-FACEF?

Quando isso aconteceu?

Quais eram as motivações na época?

Qual a importância do convênio feito com o IFBAE para o Uni-FACEF?

Quais são os principais resultados imediatos?

Qual a expectativa da Uni-FACEF ao assinar este convênio?

Quais são as perspectivas futuras para a parceria Uni-FACEF/IFBAE?

É importante dizer que para fins deste capítulo restringiu-se em abordar a participação do Uni-FACEF na rede franco-brasileira IFBAE não sendo destacados outros convênios e acordos de cooperação posteriormente realizados pela IES.

O Processo de Internacionalização Uni-FACEF: Membro do IFBAE

O Uni-FACEF

O Uni-FACEF é uma instituição de ensino superior municipal (pública) fundada em 1951, localizada na cidade de Franca, no estado de São Paulo, Brasil. Aos setenta e um anos, a IES tem cerca de dois mil alunos e treze cursos de graduação (Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Publicidade e Propaganda, Letras, Matemática, Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Medicina, Psicologia e Enfermagem), com alto nível de empregabilidade. Existem alguns cursos de pós-graduação – lato sensu – e um Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional.

A sua estrutura física é composta por três edifícios: no primeiro estão os cursos de Engenharia e a biblioteca universitária, no segundo estão os cursos de Ciências Sociais e o departamento de Informática, os cursos de pós-graduação, e o gabinete da Reitoria; e no terceiro estão os cursos da área de Saúde. O Uni-FACEF tem uma ótima infraestrutura com laboratórios de informática, equipamentos multimídia, Wi-Fi e sistema de som em todas as salas de aula e muitos laboratórios direcionados para práticas específicas, como por exemplo um “3D Digital Desk” usado nos cursos de Medicina e Enfermagem, um Set de Comunicação usados nos cursos de Publicidade e Propaganda. Além disso possui um Ambulatório Médico, vinculado ao Curso de Medicina, que realiza, por mês, cerca de 1.000 (mil) atendimentos a usuários do SUS.

O Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas – IFBAE

O IFBAE é uma estrutura associativa criada em 2001, pelo Prof. Hubert

Drouvot, resultante da cooperação acadêmica e científica entre o Instituto de Administração de Empresas de Grenoble (IAE Grenoble) e diversas instituições brasileiras como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP). Deve-se mencionar que a USP no momento de criação do IFBAE estava representada pelo Prof. Fernando de Almeida e a UFRGS pela Profa. Dra. Valmíria Piccinini.

A partir desta associação foi possível construir uma rede entre a França e o Brasil com alguns objetivos (IFBAE, 2021):

- # o desenvolvimento de alunos, professores e pesquisadores em um sistema de mobilidade;
- # cooperação científica entre os membros por meio de apoio financeiro para projetos conjuntos de pesquisa;
- # a disseminação do conhecimento por meio de uma conferência bianual que ocorre alternadamente no Brasil e na França;
- # parcerias acordos de cooperação entre universidades francesas e brasileiras;
- # a possibilidade de graus duplos ou graus conjuntos;
- # a possibilidade de parcerias com empresas para promoção da pesquisa.

No site verifica-se que os atuais membros do Brasil são (IFBAE, 2021):

- a) Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba;
- b) Centro Universitário Municipal de Franca, Uni-FACEF, Franca (SP);
- c) Escola de Administração, EA/UFRGS, Porto Alegre (RS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- d) Faculdade de Administração e Negócios, FAGEN, Uberlândia (MG); e
- e) Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Os membros atuais da França são (IFBAE, 2021):

- a) Institut d'Administration des Entreprises de Grenoble (Université Grenoble-Alpes);
- b) Institut d'Administration des Entreprises de Poitiers (Université de Poitiers); e
- c) Institut d'Administration des Entreprises de Rennes (Université de Rennes)

A *Tabela 1*, a seguir, relaciona os congressos realizados, seus respectivos anos, locais e o número de artigos publicados.

Tabela 1 – Congresso Bienal do IFBAE

Edição	Ano	Tema	Número de artigos	Local
1º IFBAE	2001	“Relações industriais franco-brasileiras: resultados e perspectivas”	*	IAE – Grenoble- Alpes (Grenoble, França)
2º IFBAE	2003	“Estratégias Internacionais”	31	Uni-FACEF (Franca, São Paulo, Brasil)
3º IFBAE	2005	“Gestão internacional e países emergentes”	39	IAE – Grenoble- Alpes (Grenoble, França)

4º IFBAE	2007	“Comércio Internacional e Desenvolvimento Local em Países Emergentes”.	68	Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
5º IFBAE	2009	“Pólos territoriais, inovação e internacionalização”.	61	IAE da Universidade de Grenoble-Alpes, (Grenoble, França)
6º IFBAE	2011	“Inovação, cooperação internacional e desenvolvimento regional”.	60	Uni-FACEF (França, São Paulo, Brasil)
7º IFBAE	2013	“Competências, inovação, redes e globalização”.	33	IAE da Universidade François Rabelais, (Tours, França)
8º IFBAE	2015	“Contexto geopolítico mundial no Século XXI: repercussões nas relações industriais, comerciais, financeiras, sociais e culturais”.	71	Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil)
9º IFBAE	2017	“As pessoas e as organizações em um mundo complexo e competitivo”.	*	IAE de Poitiers (Poitiers, França)
10º IFBAE	2019	“As pessoas e as organizações em um mundo complexo e competitivo”	147	Universidade Federal de Uberlândia (UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)
11º IFBAE	2022	“Gerenciar as organizações em um contexto incerto: processos e práticas”.	46	IGR – IAE de Rennes (França)

Fonte: IFBAE (2022).

Como pode-se observar a Rede IFBAE ampliou as conexões entre as IES francesas e brasileiras e o Uni-FACEF é uma dessas instituições com sua experiência relatada no tópico a seguir.

Experiência Uni-FACEF como membro da Rede e Principais Resultados

Esta seção foi escrita a partir da análise dos dados obtidos com o questionário.

O início do processo de internacionalização da Uni-FACEF começou em 2001 por meio de um Acordo de Cooperação com a ESA – École Supérieure des Affaires, da Université Pierre-Mendès-France, localizada na cidade de Grenoble, no sul da França, para o intercâmbio de professores, alunos e estagiários. O reitor da universidade explicou que o Uni-FACEF naquele momento estava em um importante processo de expansão, crescimento e desenvolvimento e o processo de internacionalização seria um dos principais pilares.

Essa experiência com a Universidade de Grenoble permitiu que a Uni-FACEF fizesse parte de um grupo de universidades brasileiras como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG) e com eles criou o IFBAE no

mesmo ano de 2001, com o objetivo de consolidar as relações acadêmicas e econômicas entre a França e o Brasil, no que diz respeito a alunos e professores, ensino e pesquisa empresarial.

O 1º Congresso Internacional da IFBAE foi realizado na cidade de Grenoble, no ano de 2001, pela ESA – École Supérieure des Affaires, da Universidade de Grenoble. Neste evento participaram alguns professores do Uni-FACEF, inclusive o Prof. Dr. Alfredo, reitor da IES e era doutorando na USP, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando de Almeida.

Em 2003, o Uni-FACEF firmou convênio com o IFBAE juntamente com a USP, UFRS, UFMG, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e ESA – École Supérieure des Affaires, da Université Pierre-Mendès-France.

Como resultado imediato dessa parceria, o reitor conta que o Uni-FACEF realizou, na cidade de Franca, em 2003, o 2º Congresso Internacional do IFBAE, que contou com a presença de cerca de 400 alunos, pesquisadores, professores, executivos e autoridades dos dois países, Brasil e França. Neste congresso, foram apresentados 31 trabalhos científicos de pesquisadores brasileiros e franceses.

Em 2004, o reitor do Uni-FACEF foi convidado por professores de Grenoble para ficar um mês na França ajudando a formatar o 3º Congresso Internacional do IFBAE realizado em 2005 pelo IAE Grenoble.

Nos anos seguintes, o Uni-FACEF recebeu alunos que vieram para um programa de mobilidade e encaminhou alunos para um programa de mobilidade no IAE de Grenoble. As relações entre o Uni-FACEF e as IES francesas continuaram e os professores e alunos brasileiros trabalharam em suas pesquisas para serem publicadas nos eventos do IFBAE, que são sediados no Brasil ou na França. Além disso, quando o evento aconteceu na França, o Uni-FACEF estimulou as viagens internacionais dos professores e/ou alunos para apresentação de suas pesquisas.

O Uni-FACEF voltou a acolher o 6º Congresso Internacional do IFBAE, cujo tema foi “Inovação, cooperação internacional e desenvolvimento regional”. Neste evento, foram 61 trabalhos científicos de pesquisadores brasileiros e franceses.

Após esse primeiro e importante passo, o Uni-FACEF buscou outros parceiros no mundo, firmando convênios com outras universidades europeias (Portugal, Espanha e França), latino-americanas (Argentina, Chile, Colômbia e Peru), além de americanas, aumentando e expandindo o processo de internacionalização.

A política de formação do corpo docente incentiva financeiramente a participação dos docentes para a divulgação de suas pesquisas em diversas partes do mundo, aumentando a visibilidade e as possibilidades de parceria.

Atualmente, algumas pesquisas estão sendo realizadas por professores do Programa de Mestrado em conjunto com pesquisadores de universidades localizadas na Inglaterra e na América Latina. Como se pode constatar, esta parceria foi uma excelente janela de oportunidade para a instituição crescer,

desenvolver e consolidar a internacionalização nas IES.

Sobre as perspectivas atuais do IFBAE, o Uni-FACEF ajudou a atrair duas universidades brasileiras (Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Universidade de São Caetano do Sul – USCS) para fazer parte do convênio e, pretende continuar trabalhando para aumentar o número de universidades francesas no programa. Hoje são cinco IES brasileiras e três francesas.

Em 2022, foi realizado o 11º IFBAE em Rennes, na França, e o Uni-FACEF compareceu ao evento apresentando as pesquisas desenvolvidas na IES principalmente no âmbito da pós-graduação. É importante mencionar que o evento de 2021 deveria ter ocorrido em 2020, contudo e devido à Pandemia, foi adiado em um ano. Além disso, em 2023, o Uni-FACEF já assumiu o compromisso de sediar novamente o congresso internacional do IFBAE, em comemoração aos 20 anos do primeiro evento brasileiro da IFBAE, realizado na cidade de Franca.

Considerações Finais

Este capítulo de livro se propôs em abordar a importância do processo de internacionalização universitária e apresentar o relato da experiência do Uni-FACEF e o início de sua internacionalização, por meio do IFBAE.

Constatou-se, após análise dos dados obtidos com o questionário e com o relato da experiência, que a internacionalização do Uni-FACEF foi um evento fundamental na história da instituição. O IFBAE “abriu portas” ao Uni-FACEF, trazendo pesquisadores de outros países para atuação conjunta, enviando estudantes e docentes instituições internacionais, ampliando os horizontes de formação acadêmica. Verificou-se com o relato da experiência, que o primeiro passo internacional do Uni-FACEF foi respaldado não apenas com a mobilidade envolvendo estudantes e docentes, mas, fundamentalmente, alicerçado na pesquisa científica internacional oportunizada nos eventos bianuais da rede.

Observou-se que a rede IFBAE é tão importante na história do Uni-FACEF que apesar de estar restrita a uma área do conhecimento que é a Administração de Empresas, trouxe experiência institucional internacional, permitindo que após essa parceria, a IES fosse buscar outras parcerias em outras áreas do conhecimento, para ampliar a mobilidade e a pesquisa científica na instituição, expandindo para outros países da Europa, agregando a América Latina e também os EUA.

A internacionalização segue crescendo no Uni-FACEF e mesmo durante a Pandemia de Covid-19 que permeou a vida de todos, influenciou as relações internacionais e os processos de internacionalização, abrandando a mobilidade presencial no ano de 2020, aproximou as universidades por meio de plataformas online, possibilitando novos acordos e novos formatos de internacionalização da cooperação, implementados a partir de 2021.

Com a pesquisa, foi possível verificar que existem alguns desafios no processo de internacionalização, mas o principal é desenvolver competências globais nos estudantes e no processo de internacionalização que começou no Uni-FACEF, por conta do Acordo de Cooperação com a ESA, na França, que permitiu

a mobilidade internacional de estudantes brasileiros para aquele país. Foi reforçado com a entrada da Uni-FACEF na rede do IFBAE, ampliando as possibilidades de pesquisa e atividades científicas em conjunto como os eventos científicos que foram descritos.

Referências

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. 'O ensino superior : a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina'. **Revista Lusófona de Educação**, 21 (21), pp. 69–96, 2012.

IFBAE . '**Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas**'. Disponível em: <<https://www.ifbae.com>> Acesso 3 nov. 2022

LIMA, C.; CONTEL, B. 'Internacionalização Das Instituições De Educação Superior No Brasil', **Revista E-Curriculum**, 3(2). 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 2 jun 2021.

MACHADO NETO, A. J.; CAVALCANTI-BANDOS, M. F.; GUERRA, J. A. de P; CARVALHO NETO, S. 'Análise Quantitativa Das Publicações Científicas Apresentadas Nos Congressos Do IFBAE - Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas: um olhar sobre a produção em internacionalização', **FACEF Pesquisa - Desenvolvimento E Gestão**, 22(2), p. 209–223, 2019.

MOROSINI, M. (Org). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/download/livros/1383.pdf>> Acesso em 3 nov. 2022.

RAHI, S. 'Research Design and Methods: A Systematic Review of Research Paradigms, Sampling Issues and Instruments Development', **International Journal of Economics & Management Sciences**, 06(02), 2017. Disponível em <doi: 10.4172/2162-6359.1000403>.

SIERRA, V. M.; COSCARELLI, P. G. 'Internacionalização das Instituições de Ensino Superior No Brasil', **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN] THESIS**, 10, pp. 65–74, 2017.

STEIN, S., ANDREOTTI, V. de O.;SUŠA, R. "Beyond 2015", within the modern/colonial global imaginary? Global development and higher education', **Critical Studies in Education**, 60(3), pp. 281–301, 2019. Disponível em: < doi: 10.1080/17508487.2016.1247737>.

WIT, H de.; ALTBACH, P. G. 'Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future', **Policy Reviews in Higher Education**, 5(1), pp. 28–46, 2021 Disponível em: < doi: 10.1080/23322969.2020.1820898>.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PFI UNIOESTE: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA GLOCAL SOB QUATRO PRISMAS

Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorrato⁶⁰

Luísa Baena Canezim de Melo⁶¹

Aline Stenzel Yago⁶²

Marconcine Trindade⁶³

Introdução

A expansão do ensino superior e o processo de internacionalização têm exigido que alunos/as e professores/as se apropriem, produzam e difundam conhecimento em inglês ou, em outras palavras, publiquem e apresentem seus trabalhos nesta língua estrangeira (Tognato et al, 2021). Tendo essa demanda em vista, o Programa Paraná Fala Inglês (doravante PFI) surgiu em 2014 propondo-se aprimorar a qualificação do Ensino Superior no estado do Paraná.

Para tal, através do programa são oferecidos cursos a alunos da graduação, estudantes da pós-graduação, docentes, colaboradores e agentes universitários de todas as instituições Estaduais de Ensino Superior (IES) paranaenses. Os cursos são gratuitos, variam do nível básico ao avançado e podem conter diferentes ênfases, a exemplo dos cursos de escrita acadêmica, inglês como meio de instrução e preparatório para exames de proficiência.

Atualmente na quarta fase do programa, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) conta com o trabalho de uma coordenadora institucional, uma orientadora pedagógica, um secretário e três professoras. Para o pleno funcionamento do programa, faz-se necessário que cada membro da equipe tenha seus papéis e deveres bem estabelecidos, além de um organizado plano de ação contendo todas as atividades que devem ser cumpridas em cada semestre.

O presente trabalho articula um relato de experiência partindo do ponto de vista de quatro membros do projeto, cada qual debruçando-se sobre as incumbências de sua função.

Secretário

O exercício de relatar experiências acerca do funcionamento concreto da secretaria de um projeto de extensão vai além do mero compartilhamento narrativo das funções – assume, noutras vias, a tentativa de materializar os procedimentos basilares de toda a estrutura da gestão do programa.

⁶⁰ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

⁶¹ Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

⁶² Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá.

⁶³ Acadêmico de Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Ao assumir a frente da secretaria do PFI-Unioeste, imediatamente observei⁶⁴ os três conceitos que sustentam toda a minha participação no projeto, nos quais teorizarei a respeito a seguir:

- a) A gestão do tempo como recurso fundamental para o funcionamento eficiente do programa;
- b) A liberdade de ações conferida ao colaborador dentro das suas atribuições básicas, e:
- c) O reconhecimento de espaços limitantes que uniformizam o PFI nos diferentes campi e nas diferentes abordagens pedagógicas.

Acerca do primeiro tópico, é preciso elucidar que as funções básicas que permeiam a secretaria do PFI são perpassadas pelo cumprimento de prazos distintos: matrículas, contatos com alunos (e potenciais novos, em período de divulgação), agendamentos de nivelamentos e atendimentos tanto físicos quanto virtuais, requerem ações dinâmicas e responsivas, de caráter quase instantâneo. Desenvolver, protocolar e arquivar documentos, confeccionar declarações de participação, realizar a manutenção do site e dos formulários que sustentam todo o processo de inscrição/matricula e demais atos administrativos requerem ações previamente planejadas e genuinamente pacientes, de caráter pragmático.

A partir desse conceito, ao assumir o cargo de secretário, com o programa já no segundo ano de sua quarta fase, deparei-me com um modelo de tomada de decisão baseado exclusivamente na prioridade por deadline: ações mais rápidas recebiam prioridade, enquanto funções burocráticas aconteciam em segundo plano – culminando em pouca automatização (em um sentido de praticidade) do trabalho. Dessa forma, optei por alterar o funcionamento da secretaria a partir da Matriz de gestão do tempo (1989), de Eisenhower.

Dividindo as atividades entre os quadrantes já notoriamente conhecidos (importante, urgente, não importante e não urgente), consegui estabelecer um funcionamento mais automático da secretaria, uma vez que esta tornou-se um alicerce capaz de abrigar as necessidades da coordenação e das professoras, ao passo em que também se tornou um veículo de comunicação direta com alunos e comunidade interna das universidades – funcionando, inclusive, como um medidor referencial das preferências do nosso público-alvo, por meio de levantamentos em questionários e em diálogos rotineiros.

Todo esse método de adequação dos formulários para oferecer cursos de maior interesse em horários mais confortáveis para os alunos, bem como entremeio de comunicação entre docentes e discentes, foi possível a partir do conceito **b)** “A liberdade de ações conferida ao colaborador dentro das suas atribuições básicas”. Há um incentivo constante na construção da independência dos bolsistas por parte da gestão do programa, conferindo um caráter dialógico e criativo para o exercício das funções.

⁶⁴ Utilizaremos a primeira/terceira pessoa do singular quando descrição e/ou função for apenas do autor que as descreve, optando pelo plural nos mesmos casos quando fizerem referência à equipe como um todo.

Dessa forma, todo o roteiro de abordagem aos alunos e de realização das atividades cotidianas passou a ser elaborado por quem de fato a executa, não significando, entretanto, uma desassistência ou não-supervisão – ao contrário. As reuniões semanais e contatos diários acerca das questões que perpassaram a secretaria, tornou o PFI uma unidade motora coesa entre todos os participantes da referida fase do programa, desenvolvendo a identidade da equipe e conferindo maior solidez ao projeto na Unioeste.

Esse processo de renovação metodológica do funcionamento do PFI anda em conformidade com o movimento do mercado de trabalho contemporâneo, digitalizado e de dinamismo técnico, ao passo em que se apresenta na contramão das mazelas corporativistas como cobranças excessivas, modelos ultrapassados de gestão de trabalho individualizado e ausentes de diálogo – resultantes óbvios de burnout e alta rotatividade de funcionários.

Pensando nisso, elaboro sobre o tópico **c**).

Toda essa metodologia de trabalho colaborativo e de valorização de pessoal funciona como um filtro que facilita o reconhecimento do DNA do programa: sua natureza multicampi apresenta as aproximações e os distanciamentos entre gestões distintas, mantendo o caráter heterogêneo de um trabalho em busca do resultado homogêneo: a educação em línguas estrangeiras e a internacionalização dos acadêmicos da Unioeste.

Além de ser um projeto de extensão, o PFI atua como um polo educacional condensado em células menores, explorando suas capacidades a partir dos tópicos previamente abordados. O caráter exploratório a partir de recursos sintetizados dentro dos campi garante aos bolsistas do programa oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. O cargo de secretário oferece uma ampla visão do dinamismo necessário para se estabelecer a educação de modo público, gratuito e de qualidade – nos moldes das universidades que abarcam o projeto.

Essa visualização acaba por enriquecer as noções acerca do funcionamento além da sala de aula; como bolsista estudante de graduação de licenciatura em Letras, são assegurados a mim o conhecimento de mecanismos essenciais para que as salas de aula do PFI se estabeleçam, primordialmente, em *didascália*⁶⁵ – e que, a partir disso, a experiência seja potencializadora o suficiente para o momento embrionário da minha carreira frente ao universo pedagógico.

Logisticamente, há uma busca constante do aproveitamento de recursos digitais, visto que as formas de administração do programa não são estanques, nem estão submetidas a pensamentos cristalizados e desconectados da realidade glocal na qual o PFI se insere. Dessa forma, é mais relevante para seu funcionamento efetivo a elaboração de estratégias que contam com o imprevisível e flertam com o novo que a tomada de decisões no previsível, no insuficiente, na evidência óbvia e superficial. Morin (2000) estabelece:

⁶⁵ Termo elaborado por Freire (1996), que estabelece a relação de aprendizado crítico em constante evolução a partir do dialogismo entre docente e discente, em participação ativa e humanizada, visando a autonomia do educando e a liberdade do educador, perpassado pela ética no ato de ensinar.

Assim, a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva (Morin, 2000, p. 91).

Pensar em atitudes inovadoras acerca de procedimentos diários é estabelecer presença em um mercado competitivo, inovador e providencialmente versátil – do ensino de língua inglesa – sem desconsiderar os papéis indispensáveis dos educadores e de toda a equipe envolvida para que esses possuam as condições ideais de trabalho. É firmar um diálogo, funcionando como um elo entre o tradicional e o inovador, entre o indissociável e o variável.

Dessa forma, a secretaria do PFI oferece o potencial catalizador da convergência de todos os campos, experiências e influências que compõem a estrutura principal do programa: da equipe aos alunos, do contato administrativo com a universidade ao diálogo com a comunidade que a compõe – os funcionamentos do setor conferem o arrimo do programa e anuncia, semanalmente, suas transformações em constância.

Profissional graduada

A seguir, apresentarei o relato do ponto de vista de profissional graduada, cujas principais funções ao longo das 40 horas de dedicação semanal são ministrar os cursos; preparar as aulas; desenvolver pesquisa; participar de formações profissionais; realizar atendimentos individuais com os/as alunos/as; e participar das reuniões semanais, dos workshops e dos minicursos promovidos pela equipe. O PFI conta com três professoras, responsáveis por, no mínimo, três turmas por semestre, a depender da carga horária dos cursos.

Financiado com recursos da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o programa prevê carga horária dedicada à preparação das aulas, fundamental para que os cursos atendam às exigências do ambiente acadêmico e às particularidades de cada turma.

Enquanto que o material didático dos cursos com focos específicos é, em sua maioria, elaborado pela equipe, o material empregado nos cursos de inglês de nível iniciante a avançado é adquirido na plataforma Smart English, organizado nas seções de Listening, Vocabulary, Grammar, Reading, Use of English e Writing. Cabe às docentes selecionar as lições e materiais didáticos complementares, quando julgarem necessário.

Um dos fatores que diferencia o PFI de outros programas de idiomas é a oferta de cursos com foco na língua inglesa no meio acadêmico, os quais serão especificados posteriormente. O objetivo é potencializar a internacionalização das IES paranaenses, por meio da formação linguística da comunidade acadêmica para promover pesquisas, publicações e parcerias internacionais (Rios, 2021).

Além dos cursos regulares, a equipe realiza outras atividades com a comunidade acadêmica, como workshops no formato de aulas virtuais, que

incluem temas como relatos de experiências internacionais, literatura, ensino, internacionalização e conversação, os quais serão comentados mais adiante pela coordenadora institucional. Ações como essas são importantes tanto para a divulgação do programa quanto para o envolvimento de acadêmicos e pesquisadores com ações que visam à internacionalização da universidade.

Antes da adaptação do PFI à modalidade virtual, com a chegada da pandemia do Covid-19, os cursos eram ministrados presencialmente nos campi de Cascavel e Toledo. A partir de 2020, com as aulas remotas, o programa passou a atender, além do público dessas duas cidades, membros ligados a todos os campi da Unioeste e, inclusive, de outras IES paranaenses, fortalecendo a oferta em rede, pois a distância geográfica não era mais um fator limitante. Especialmente em uma universidade multicampi como a nossa, a manutenção dos cursos remotos, nos permite atender um maior número de pessoas.

Somada à carga-horária destinada às aulas, os alunos têm disponíveis horários de atendimentos individualizados com as professoras, para que possam resolver possíveis dúvidas, por exemplo.

Além das atribuições pedagógicas, as professoras atuam com o restante da equipe do PFI-Unioeste em questões administrativas, como a definição dos cursos ofertados a cada semestre e o contato com os alunos.

Orientadora pedagógica

O trabalho da orientadora pedagógica foca em diferentes atividades ao longo do semestre. Adotarei nesta seção, uma descrição cronológica das atividades que ocupam as 20 horas semanais como orientadora.

Seja no primeiro, seja no segundo semestre do ano letivo, as atividades sempre iniciam-se da mesma maneira: com a elaboração do calendário letivo. Durante a pandemia do Covid-19, o calendário letivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) sofreu diversas alterações. Em 2020, quando foram divulgadas as medidas de isolamento e quarentena, o programa PFI conseguiu rapidamente se adaptar e migrar para a modalidade online, fato que não aconteceu com os cursos de graduação e de pós-graduação. Dessa maneira, durante os anos de 2020 e 2021, o PFI operou utilizando um calendário letivo diferente do da instituição. No ano de 2022, visando, principalmente, melhorar a adesão dos cursos pelos alunos, foi possível alinhar o calendário letivo do programa ao calendário da universidade.

Definido o calendário letivo, a coordenação parte para a segunda tarefa. Levando em consideração os dados coletados anteriormente sobre quais os cursos em que os alunos têm interesse, os horários das professoras, as turmas que necessitam de continuação, os períodos do dia mais apropriados em cada campi e as salas disponíveis nas instituições, cabe à orientadora montar o cronograma das turmas, definindo níveis, horários, salas e professores. Todo esse processo é feito com ajuda da equipe, que está constantemente em reuniões discutindo se o cronograma proposto é o melhor possível dentro das

condições do momento.

Vale salientar que, dependendo da fase em que o programa se encontra, pode ocorrer também a abertura de edital para contratação de novos bolsistas no início do semestre. Nesse caso, é papel também da orientadora pedagógica elaborar, aplicar e corrigir as provas que compõem o edital, assim como participar das bancas de seleção.

Definido o calendário, as turmas e o quadro de professores, a equipe parte para elaboração das estratégias de divulgação e de matrículas. Nessa etapa, todos os membros do programa se organizam com um cronograma para realizar atividades de divulgação presencial e online. Nos últimos anos, têm sido adotadas estratégias como: divulgação no Instagram, através de reels, stories e posts no feed; envio de e-mails para coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação, colegiados, centros acadêmicos, direção de campus e demais canais de comunicação dentro das universidades; panfletagem nos corredores da universidade e no restaurante universitário; divulgação de sala em sala convidando todos os alunos e professores a participarem do programa. Por vezes, as ações presenciais demandam deslocamento da equipe entre diferentes cidades, uma vez que a Unioeste, em sua realidade multicampi, está presente em Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu.

Com as divulgações ainda ocorrendo, iniciam-se as matrículas. Nesse período, a principal tarefa da orientadora pedagógica é trabalhar com os professores para realizar os testes de nivelamento com os novos alunos. Ainda nesse estágio, a orientadora pedagógica também se ocupa com a aquisição do material didático.

O PFI possui parceria com a Smart English, plataforma canadense que provê o material didático digital utilizado na maioria dos cursos ofertados. É de responsabilidade da orientadora entrar em contato com a equipe canadense para registrar as turmas na plataforma e selecionar o material adequado a ser utilizado naquele semestre. Ademais, alguns cursos como Academic Writing, English as a Medium of Instruction, Conversation, e Preparatório para o teste TOEFL utilizam um material específico desenvolvido pelas professoras, com o auxílio da coordenação, quando necessário.

Finalizadas as atividades burocráticas de divulgação, matrículas e separação do material didático, iniciam-se as aulas. A partir desse momento, a orientadora pedagógica passa a dedicar-se às tarefas de foco educativo.

Tendo como objetivo centralizar as principais informações de aspecto pedagógico do programa, foi elaborado um documento guia, no qual os professores encontram: descrição das atividades a serem desempenhadas durante o ano, de acordo com sua determinada carga horária; o calendário letivo; a tabela de oferta de cursos; link de acesso aos materiais de nivelamento, link de acesso a todos os materiais utilizados nos cursos; link de acesso aos diários de classe e à pauta das reuniões semanais.

No decorrer do semestre, a orientadora pedagógica tem uma função

principal: acompanhar e oferecer suporte para professoras e alunos. O desempenho dessa função acarreta na execução de diferentes tarefas. A tarefa mais importante para acompanhar e auxiliar a equipe de professoras é a realização de reuniões semanais. Nessas reuniões, cada professora tem espaço para falar sobre o andamento de suas turmas, comentar sobre alunos específicos que demandam mais atenção, solicitar que a orientadora ou o secretário entre em contato com algum aluno para marcar atendimento, além de ocasionalmente também pedir ajuda da equipe com alguma atividade ou material.

Entre uma reunião e outra, além de manter contato com as professoras através de e-mails e mensagens, a orientadora pedagógica também acompanha os diários de classe, entra em contato com alunos que possuem muitas faltas ou que têm dificuldade nos cursos, visando prover todo o apoio necessário para que estes estudantes consigam chegar à conclusão do curso.

No decorrer do semestre, ocorre ainda o acompanhamento ao vivo das aulas. A orientadora busca assistir ao menos a uma aula de cada professora, em diferentes cursos. Com isso, é possível desenvolver um feedback detalhado da performance das professoras, oferecer dicas e sugestões – seja de atividades práticas, seja de materiais de estudo, visando assim contribuir com a formação pedagógica das profissionais.

Ao fim do semestre, surgem novas demandas. Enquanto as professoras aplicam e corrigem provas, atribuem notas às atividades desenvolvidas ao longo dos cursos e calculam a frequência dos alunos, a orientadora acompanha o diário de classe para entrar novamente em contato com alunos que possam precisar de atendimento ou remarcar uma prova, por exemplo. Fechados os diários de classe, as informações são passadas para a secretaria, que se encarrega da produção dos certificados.

Assim que se encerram os cursos, a equipe se reúne para elaborar um formulário que é enviado a todos os alunos. Esse formulário tem como objetivo pesquisar o nível de satisfação dos estudantes com o curso que foi feito e também investigar as intenções para o semestre seguinte. Tais dados são levados em conta no próximo semestre na elaboração do período letivo seguinte.

Entre um semestre e outro, os alunos possuem um período de férias. A equipe, no entanto, continua trabalhando. Nesse período, as reuniões semanais seguem sendo realizadas para elaborar os workshops que ocorrem durante o recesso, assim como para iniciar o planejamento das próximas atividades letivas.

O encerramento do semestre é marcado por uma reunião com a coordenação estadual, na qual a orientadora pedagógica e a coordenadora institucional participam para apresentar o relatório com as experiências e os resultados do programa em sua fase atual.

Coordenadora institucional

Em setembro de 2021, assumi um grande desafio acadêmico-profissional:

ser coordenadora institucional do PFI, na Unioeste, campus de Cascavel. Minha entrada se deu concomitantemente com a implementação da quarta fase do programa; por essa razão, a equipe foi renovada com a entrada de dois novos profissionais graduados na função de instrutores de idiomas, nossos teachers.

Assim como exposto pela orientadora pedagógica, nesta seção, farei uma descrição das atividades atribuídas ao cargo de coordenadora institucional, cuja carga horária também é de 20 horas semanais. Não o farei, no entanto, de maneira cronológica, haja vista que algumas ações ocorrem concomitantemente e outras não seguem um cronograma fixo.

No termo de compromisso, consta as ações que deverão ser realizadas pela coordenadora institucional, quais sejam:

- I** – Coordenar e acompanhar o desenvolvimento do projeto em nível institucional na Unioeste;
- II** – Orientar o orientador pedagógico e os bolsistas quanto às ações a serem desenvolvidas no projeto;
- III** – Participar de reuniões de acompanhamento e avaliação com os demais coordenadores na SETI;
- IV** – Promover reuniões com os bolsistas envolvidos no projeto para avaliação e acompanhamento;
- V** – Responsabilizar-se pelos relatórios parciais e finais.
- VI** – Divulgar as ações do projeto em eventos técnico-científicos e/ou outras mídias.

Para garantirmos um andamento profícuo do programa, realizamos uma reunião semanal com toda a equipe. Nela, tratamos de questões burocráticas, como assinatura de recibos de pagamento; institucionais, como calendário acadêmico, atividades sendo realizadas nos campi para que possamos divulgar o PFI; e pedagógicas, desde desempenho escolar até o maior interesse dos/as alunos/as nas atividades extras que lançamos todo semestre.

Neste diálogo com as professoras, notamos o interesse dos/as estudantes em lives com temas específicos relacionados aos cursos que ofertamos, tendo como exemplos: o curso de English as a Medium of Instruction – EMI, que proporciona anualmente diálogo com o professor doutor Rafael Mattiolo, da ARI, com foco nas relações internacionais e cooperação universitária. Nosso curso de Professional Development for Teachers, cuja atividade extra teve foco no ensino bilíngue, com a professora doutora Dhandara Capitani que, além de professora formadora, já foi coordenadora pedagógica do PFI-Unioeste e atua na área; palestra sobre o ensino de inglês por meio da literatura com a professora doutora e também formadora Simone Burguês, sem deixar de enaltecer as atividades extras que mais atraem nossos estudantes: conversation class. Para tal, variamos os temas e o foco linguístico.

As conexões entre a coordenação institucional do PFI e a comunidade acadêmica são imensuráveis. Desde o contato pessoal com a divulgação do programa e dos cursos, na fila do Restaurante Universitário, nas salas de aula no período da manhã, da tarde, da noite e aos sábados, nas semanas de recepção

dos/as estudantes de graduação e de pós graduação, para que consigamos contemplar todos e todas, até relações institucionais com a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), o setor de convênios com o auxílio para pagamentos das bolsas, dos transportes para disponibilização de carro e motorista para as visitas em outros campi, a Assessoria de Comunicação Social (ACS) com o auxílio nas divulgações. Ou seja, o trabalho da coordenação institucional é realizado por meio de uma rede colaborativa com a própria equipe do PFI-Unioeste, com as demais equipes do PFI pelo estado do Paraná e toda comunidade universitária.

Como consta no item V, ao término de cada semestre, cabe à coordenadora institucional desenvolver o relatório parcial para a UGF. Este trabalho é um ótimo exercício reflexivo sobre tudo que realizamos no último semestre e aquilo que podemos/devemos promover no seguinte. Com o auxílio de fotos e de contribuições de toda equipe, o texto é escrito e enviado. Além disso, como o programa é institucionalizado também como um projeto de extensão, é de responsabilidade da coordenadora institucional manter os relatórios e as atualizações com a comissão de extensão universitária. A título de exemplificação, quando um novo bolsista é inserido no projeto, é preciso informar e atualizar a nova equipe, bem como a exclusão do antigo.

Como já mencionado no papel desempenhado pela orientadora pedagógica, realizamos semestralmente uma reunião com todas as equipes do PFI e a coordenação geral. Esse é um momento de extrema relevância e de muitas trocas para que possamos fortalecer os laços e as práticas institucionais e didático-pedagógicas.

Neste primeiro ano da quarta fase do PFI-Unioeste, já realizamos duas seleções de profissionais graduados, uma para estudante de graduação e outra para coordenadora pedagógica. Além de gerenciar o andamento e o desenvolvimento burocrático do edital, com o auxílio do secretário nas atualizações do site da Universidade, bem como da orientadora pedagógica para a seleção dos instrutores de idiomas, faz-se relevante entrar e manter contato com alunos egressos dos cursos de Letras para uma seleção profícua.

Em janeiro de 2022, retomamos nosso atendimento presencial na secretaria e nos encaminhávamos para um maior número de turmas presenciais. Em razão das demandas da própria Universidade, tivemos que mudar de sala e passamos a compartilhar com o curso de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) um novo laboratório de idiomas, que manteve a qualidade e as exigências operacionais do PFI: internet cabeada, computadores em todas as carteiras, quadro tradicional, computador e televisão para uso das professoras.

Os desafios enfrentados nessa quarta fase ainda estão relacionados às consequências da pandemia de Covid-19. O calendário acadêmico do ano de 2022 teve início em setembro de 2022, de maneira que também iniciamos o semestre do PFI, porém os cursos de pós-graduação já haviam começado as atividades letivas no período tradicional, ou seja, em julho. Assim, os calendários

não ocorreram de maneira concomitante, mitigando o interesse de estudantes da pós-graduação.

A data da prova de vestibular para o ingresso na Unioeste também ocorreu antes do término do calendário letivo para muitos alunos e alunas que iriam concluir o ensino médio, fator que culminou em baixos números de ingressantes em todos os campi da Universidade em diversos cursos de graduação.

Ademais, neste mesmo ano, em função das eleições, tivemos nossas redes sociais desligadas durante todo período de matrículas dos cursos ofertados pelo programa. Por isso, optamos por visitar todos os campi da Unioeste presencialmente, isto é, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu e Cascavel, onde temos a nossa secretaria e duas salas de aula.

O trabalho realizado pela equipe do PFI-Unioeste pode ser considerado uma prática colaborativa, pois, apesar de termos responsabilidades distintas e específicas, seja por meio das reuniões semanais, seja pelo nosso grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, estamos sempre em contato e contribuindo uns com a prática dos outros. Em outras palavras, colocamo-nos na mesma posição hierárquica, um ao lado do outro e não um acima e outro abaixo, ombro a ombro (Techman et al, 2018) constituindo diariamente a equipe do PFI-Unioeste, contribuindo com a comunidade acadêmica e a qualidade da formação dos nossos/as estudantes, corpo docente e servidores.

Para encerrar a seção acerca da função realizada pela coordenadora institucional do programa PFI, em sua quarta fase, enalteço que nossa maior conquista, além da realização de um trabalho colaborativo que nos beneficia pessoal e profissionalmente, é a oferta de cursos presenciais no campus de Marechal Cândido Rondon pela primeira vez, bem como a continuação das aulas presenciais em outros dois campi, Cascavel e Toledo.

Conclusão

O PFI é, indubitavelmente, um programa que beneficia toda comunidade acadêmica. No entanto, para aqueles que fazem o projeto acontecer, o progresso é ainda mais expressivo. Como narrado por meio de quatro pontos de vista diferentes, o papel do secretário, da professora, da orientadora pedagógica e da coordenadora institucional, o PFI nos permite desenvolver habilidades de gerenciamento de uma equipe, comunicação, crescimento pessoal e um constante processo de atualização profissional.

Para finalizarmos, sabemos da nossa responsabilidade, enquanto instituição de ensino superior, de não nos restringirmos apenas à alfabetização funcional da nossa comunidade acadêmica, mas também com um ensino voltado às questões sociais e profissionais que envolvem o ensino de língua inglesa neste mundo globalizado, neoliberal e digital (Canagarajah, 2022). Por isso, mantemo-nos conscientes às questões educacionais, sociais, econômicas e comunicativas desencadeadas pelo processo de internacionalização do ensino superior no Brasil e no mundo para que, como sugere Canagarajah (2022), não estejamos em

cumplicidade com interesses e agendas neoliberais – e isso não significa que abandonemos nosso compromisso de desenvolver tais ações, mas que as façamos por meio de pedagogias críticas e reflexivas para práticas de linguagem mais éticas, democráticas e inclusivas.

Referências

CANAGARAJAH, S. Multilingual pedagogies in neoliberal times: clearing the terrain and charting the way forward. In. **Contemporary critical studies in linguistics: festschrift for Kanavillil Rajagopalan**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RIOS, E. S. O PARANÁ FALA IDIOMAS: um programa estratégico da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. In: RIOS, E. S.; NOVELLI, J.; CALVO, L. C. S. (Orgs.). **Paraná Fala Idiomas – inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 19-28.

TECHMAN, G.; LE´VESQUE, M; KEBOA, M.; DANISH B.; MASTORAKIS, K.; NORONHA, C.; SANTOS, R.; SINGH, H.; MACDONALD, M. Group Peer Review Reflections on a Model for Teaching and Learning Qualitative Inquiry. **International Review of Qualitative Research**, v. 11, n. 4, Winter 2018, p. 452–466. ISSN 1940-8447, eISSN 1940-8455

TOGNATO, M. I. R.; FRANCESCON, P. K.; VIGNOLI, J. C. S. Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Acadêmicos. **Signum: Estudos da Linguagem, Londrina**, v. 24, n. 1, p. 149-161, abr. 2022.

O PROGRAMA PILA VIRTUAL E A ASCENSÃO DE UMA DEMANDA REPRIMIDA: A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Rafael Mattiello⁶⁶

Larissa Terra Langer⁶⁷

Naiani Borges Toledo⁶⁸

Introdução

No que tange às atividades acadêmicas destinadas ao ensino superior, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são acessadas por estudantes brasileiros. É nas universidades públicas brasileiras que essa “tríade” do Ensino Superior se faz mais presente. Nesse cenário, uma importante atividade faz parte do sonho de milhares de estudantes: a mobilidade acadêmica internacional.

No âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARI) é responsável pelos trâmites internacionais, como a negociação de convênios bilaterais entre universidades, que prevêm a mobilidade estudantil internacional.

De modo a fortalecer o processo de internacionalização universitária, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) promove estratégias de inserção no exterior, como por exemplo, acordos de cooperação e missões internacionais, além de interiorizar essas ações no Ensino Superior, para que a população que não vive nos grandes centros possa ter oportunidades internacionais mesmo estudando em Universidades menos conhecidas. O objetivo do presente artigo, é portanto, compreender as vantagens e desafios tecnológicos e socioculturais da internacionalização em casa.

As Associações de Universidades oportunizam, dessa forma, a facilitação do acesso a determinados programas de mobilidade internacional. Nesse sentido, a formação de uma aliança estratégica dos programas bilaterais existentes entre a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES) do México, a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) da Colômbia e a Associação Nacional de Conselho Interuniversitário (CIN) da Argentina originaram, em 2018, o Programa Latino-Americano de Intercâmbio Acadêmico (PILA). O PILA tem por objetivo: promover o intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação, bem como de

⁶⁶ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais, Cascavel, Paraná, internacional@unioeste.br

⁶⁷ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais, Cascavel, Paraná, larissa.langer@unioeste.br

⁶⁸ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais, Cascavel, Paraná, naiani.toledo@unioeste.br

acadêmicos, pesquisadores e gestores das universidades e instituições de ensino superior participantes, a fim de enriquecer sua formação acadêmica, profissional e integral, bem como promover a internacionalização do ensino superior e fortalecer os laços de cooperação (Programa PILA, 2022, *tradução nossa*).

No ano de 2020 ocorreu a primeira versão virtual do programa. Mas foi só no primeiro semestre de 2021 que a versão piloto com universidades de países fora das associações de universidades da Argentina, Colômbia e México, ocorreu. Naquela edição, quatro universidades brasileiras, além de universidades do Uruguai, da Nicarágua e de Cuba foram convidadas para participar do PILA Virtual. No ano de 2022, o programa conta um total de 224 universidades adeptas, representando nove países da América Latina e do Caribe, desse total, 21 universidades brasileiras participam do programa, sendo os países retardatários Chile e Paraguai.

Ao estimar a participação da Unioeste no Programa PILA Virtual, foi utilizada a metodologia de análise de dados, que foram coletados e analisados antes, durante e após a adesão da Unioeste no Programa PILA Virtual, a partir do método descritivo.

Na sequência, o artigo está dividido nos seguintes subtítulos: experiência da Unioeste; os estudantes da Unioeste e a busca pela internacionalização do currículo; a União das Universidades Latino-americanas e a descentralização da Mobilidade Acadêmica Internacional; e Internacionalização em Casa: a experiência dos discentes da Unioeste no Programa PILA Virtual. Essa divisão é essencial para que os temas aqui abordados sejam compreendidos melhor.

Experiência da Unioeste

Apesar de o termo “Internacionalização em Casa” não ser novo, a Unioeste nunca havia conseguido implementar essa modalidade de intercâmbio entre a comunidade acadêmica. Nesse sentido, como as aulas aconteceram de forma remota no ano de 2021, a modalidade de ensino virtual pode ser experimentada pela primeira vez em seu formato internacional.

Para que a participação da Unioeste no Programa PILA Virtual fosse efetivada, foi necessária uma série de etapas. Primeiramente, o Conselho diretivo do Espaço Latino-Americano e Educação Superior do Caribe (ENLACES) orientou a ABRUEM para a adesão das Universidades Brasileiras no Programa PILA Virtual, além da Unioeste e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, escolhidas pela Direção da ABRUEM, em conjunto com a Câmara Técnica de Internacionalização, duas universidades federais foram convidadas a participar na versão piloto: a Universidade Federal do Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal do Paraná, porém, nenhuma das duas aderiu ao Programa naquela edição. As trocas de e-mail com a ABRUEM iniciaram no mês de março de 2021, e a convocatória de novas adesões ao PILA Virtual ocorreu no início do mês de abril do mesmo ano.

Inúmeros foram os desafios após adesão da Unioeste no programa, entre

eles, estabelecer, juntamente com o departamento de Assessoria Jurídica da Unioeste, com quais universidades a Unioeste poderia participar. No total, 94 universidades dos sete países mencionados ofertaram disciplinas de graduação e de pós-graduação no formato virtual. A possibilidade de inscrição e recebimento de estudantes de apenas 11 Instituições de Ensino Superior da totalidade de participantes se deu em decorrência de que naquele momento, a Unioeste apenas poderia realizar essas trocas com universidades com as quais havia estabelecido acordos bilaterais.

Apesar disso, os estudantes enviaram suas inscrições apenas para sete universidades, sendo elas duas argentinas, quatro colombianas e uma mexicana.

Enquanto aguardava o parecer jurídico, a ARI utilizou-se de uma vasta consulta entre todos os programas de pós-graduação e cursos de graduação da Unioeste. O contato inicial se deu com os Pró-reitores de Graduação e de Pós-Graduação bem como com os coordenadores de Cursos e de Programas dos cinco Campi da Unioeste, (Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo), naquele momento foi solicitado que repassassem as informações para todos os docentes: efetivos e temporários. Após a apresentação via e-mail, da proposta do Programa PILA Virtual, a solicitação foi para que os professores disponibilizassem suas disciplinas para os estudantes estrangeiros, caso fosse da vontade de cada um.

A consulta aos docentes trouxe resultados muito positivos para a internacionalização do ensino superior: no total, 145 disciplinas foram ofertadas, sendo elas oriundas de 17 Cursos de Graduação e de 16 Programas de Pós-graduação de todos os Campi da Unioeste. Nesse ínterim, o programa gerou curiosidade entre os docentes, que ligavam e mandavam e-mails solicitando mais informações e conhecimentos sobre o PILA Virtual. Mesmo após a oferta das disciplinas, alguns professores entraram em contato para saber se a disciplina havia sido escolhida por algum estudante estrangeiro.

Como a Unioeste não participaria do PILA Virtual com todas as universidades que estavam aderidas ao programa, houve a impossibilidade de colocar as disciplinas no sistema, sendo necessário o uso da ferramenta Microsoft Excel como forma de listar por área do conhecimento e Curso/Programa para melhor divulgar a oferta das disciplinas. O material se tornou bastante extenso, e continha informações básicas, como o e-mail de contato da ARI, nome da disciplina, pré-requisitos, semestre, data de início e de fim, e se era de Graduação ou de Pós-graduação.

Apesar da ampla oferta de disciplinas, apenas um estudante estrangeiro cursou uma disciplina na Unioeste. O estudante era oriundo da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidad Nacional de La Plata – Argentina, e escolheu cursar a disciplina de Empreendedorismo, vinculada ao Curso de Graduação em Administração do Campus Cascavel.

Os estudantes da Unioeste e a busca pela internacionalização do currículo

Ao mesmo passo em que estudantes de apenas 11 universidades poderiam se inscrever para o PILA Virtual na Unioeste, os estudantes da instituição também só puderam escolher disciplinas das mesmas instituições. Nessa perspectiva, foi necessário estabelecer contato diretamente, via e-mail ou reuniões virtuais com os representantes das seguintes instituições: a Universidad Nacional de la Plata, a Universidad Nacional de Catamarca, a Universidad Nacional de La Rioja e a Universidad Nacional de Misiones, todas da Argentina; a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a Universidad Pedagógica Nacional e a Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm (Cartagena e Montería) da Colômbia; a Universidad Autónoma De Baja Califórnia e a Universidad Autónoma Chapingo do México; e a Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, de Cuba.

As universidades contatadas foram todas muito solícitas e indicaram os trâmites que seguiriam. A documentação das disciplinas já havia sido realizada pelas universidades e foi disponibilizado o arquivo para consulta dos interessados. Após a escolha das disciplinas, os estudantes baixavam os documentos necessários no site da ARI/Unioeste e entravam em contato com a Assessoria. O envio dos documentos e a manifestação de interesse iniciava diretamente entre Assessorias, após, a universidade estrangeira enviava as cartas de aceite dos estudantes, que eram encaminhadas para os mesmos. A partir disso, todo o contato de como seria realizado o intercâmbio virtual, os acessos aos sistemas de aulas e de notas, e outras informações necessárias eram enviadas para os estudantes, sem passar pela ARI.

Apesar da baixa taxa de inscrição para cursar disciplinas na Unioeste, os estudantes da universidade aproveitaram a oportunidade. No total, foram 17 cartas de aceite recebidas pelos estudantes, sendo a instituição mais procurada a Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainúm – da Colômbia, com 12 cartas de aceite.

A divulgação para os estudantes da Unioeste foi mais fácil e assertiva do que a divulgação para alunos estrangeiros. Além da notícia vinculada ao site da Unioeste o principal meio de comunicação utilizado foi a rede social Instagram, que chamava atenção com as cores e com o lema “Intercâmbio em Casa”. Alguns alunos entravam em contato para tirar determinadas dúvidas, sobre como aconteceria o programa, se era totalmente virtual e se precisava dominar a língua espanhola, por exemplo. Dos contatos feitos via redes sociais e via e-mail, cerca de 90% decidiu realizar a inscrição, e todos esses foram aceitos.

A ampla adesão dos docentes e dos discentes da Unioeste nessa forma de internacionalização proporcionou à ARI o entendimento de que as trocas de saberes e de interculturalidade não são realizadas apenas por meio de mobilidades presenciais, mas que, na mobilidade virtual é sim possível experimentar novas culturas e conhecimentos.

A União das Universidades Latino-americanas e a descentralização da Mobilidade Acadêmica Internacional

O mundo globalizado, tal como conhecemos atualmente, consolidou-se em todo o globo a partir de 1989, marcado principalmente pelo Colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e queda do Muro de Berlim. A chamada “quarta fase” da globalização é marcada pelo sistema capitalista e seu domínio mundial do sistema financeiro internacional.

O progresso e investimento massivo em ciências e tecnologias, decorrente da globalização, contribui para a reforma das questões produtivas, trabalhistas, interpessoais e educacionais, dentre outros setores, que impactam no dia a dia da sociedade. Em relação à modificação nas questões educacionais, a tecnologia contribui não apenas para o avanço científico, e vice-versa, mas também para a facilitação e massificação do acesso às informações e conhecimentos antes restritos à poucos indivíduos no nível global. Portanto, a atual fase da globalização contribui para a “diminuição do mundo”, isso porque os serviços de informação, comunicação e de transporte, tanto de passageiros quanto de cargas, acontecem num tempo reduzido.

Desta forma, o crescente relacionamento entre países ocorre não apenas no âmbito econômico ou político, mas em diversos ambientes, como na educação. É, portanto, a educação especialmente à nível superior, responsável por parte das transformações do cenário internacional. A correlação entre a internacionalização do ensino superior com a tríplice universitária: ensino, pesquisa e extensão, faz das universidades importantes espaços de debate crítico, de compreensão de temáticas globais e de multiculturalidade. A Internacionalização, dessa forma, contribui para que as universidades cooperem no nível interinstitucional, seja através de acordos bilaterais ou multilaterais.

Chegamos agora, à mobilidade acadêmica internacional, especialmente àquela voltada aos estudantes de graduação e de pós-graduação, sob a ótica da Teoria Crítica das Relações Internacionais e do Pós-colonialismo. Nesse sentido, o estudo do Pós-colonialismo está sob a égide da Teoria Crítica das Relações Internacionais. Ao contrário do que propõem as teorias tradicionais aplicadas às ciências humanas e sociais – de que o uso da ciência pode desvendar um conjunto de fatos, os teóricos críticos propõem que “os teóricos tradicionais estavam equivocados ao propor que o “fato” a ser descoberto pudesse ser percebido independentemente da estrutura social em que a percepção ocorria” (Silva, 2005, p. 253) – na Teoria Crítica são as estruturas histórico-sociais que produzem os “fatos”, dessa forma, acontecimentos são percebidos de maneiras diferentes para diferentes países, povos ou classes sociais. Assim, a emancipação é a preocupação central dessa teoria, “o conhecimento que a teoria crítica persegue não é neutro; é política e eticamente carregado por um interesse na transformação social e política” (Silva, 2005, p. 258).

O mundo é visto de uma posição definida em termos de nação ou classe social; de dominação ou subordinação; de ascensão ou declínio de poder; de um sentido de

imobilidade ou de crise atual; de experiências passadas e de esperanças e expectativas para o futuro. Uma teoria jamais é a expressão pura e simples de sua perspectiva. Por outro lado, quanto maior a sua sofisticação, mais ela reflete sobre si e transcende sua perspectiva. Por conseguinte, não existe teoria por si só, divorciada de sua posição no tempo e no espaço. Quando uma teoria se apresenta como tal, faz-se necessário examiná-la como uma ideologia, e tentar revelar sua perspectiva (Cox, 1995, p. 87).

Em contraponto às teorias citadas, está a teoria que inicia as Relações Internacionais: a Escola Realista. Essa teoria baseia-se principalmente na ideia de que a natureza dos Estados-nação é anárquica, e os Estados buscam sempre a maximização do poder, principalmente através do uso da força (Darby; Paolini, 2017).

Essa corrente teórica sofre inúmeras críticas, especialmente relacionadas ao seu caráter imperialista de dominação global, sendo os países do Norte os que mais se utilizam/utilizaram dela. Tanto os países europeus quanto os Estados Unidos possuem em comum o passado imperialista, aplicado de formas diferentes, em períodos diferentes, especialmente nos países africanos e latino-americanos. São esses países também, que conseguiram se consolidar em diversas áreas ao longo das décadas (ou séculos), destacando-se a econômica, a tecnológica e a educacional.

Igualmente importante, o que se caracteriza como “colonialismo” não é apenas a experiência de imperialismo ocidental no mundo não europeu, que terminou em algum momento particular da história. Em vez disso, o colonialismo significa um conjunto contínuo de práticas que determinam relações entre o Ocidente e o Terceiro Mundo além das independências das ex-colônias (Darby; Paolini, 2017, p. 375 – *tradução nossa*).

O estigma de inferioridade dos países do Sul, em partes consequência da própria fase da globalização em que vivemos, é também reforçado pelos próprios habitantes de regiões do Sul global, que acabou enraizando a percepção de que os países do Norte são melhores. A indústria cultural tem, nesse sentido, importante responsabilidade sobre a criação desse estigma, isso porque além de determinadas culturas serem retratadas como superiores às outras, o acesso a produções centralizadas é maior e mais facilitado do que às produções regionais/periféricas.

A cultura, assim como a educação, são aspectos historicamente negligenciados no que tange às Relações Internacionais no nível transnacional (Darby e Paolini, 2017). Os teóricos do pós-colonialismo, trazem, entretanto, esse debate sobre a cultura e a educação internacional como formas de Soft Power⁶⁹, para a academia e cada vez mais para o cenário político internacional. Conforme a análise de Darby e Paolini (2017, p. 384), “é precisamente através da cultura que o pós-colonialismo monta um desafio às bases epistemológicas dos regimes

⁶⁹ O termo “Soft Power” é utilizado por diversos autores como um contraponto ao poder tradicional: coercitivo, econômico, militar e governamental, por exemplo. No Soft Power, questões culturais, ideológicas, simbolismos, imagens, esportes, credibilidade internacional e educação, entre outras, são importantes instrumentos na projeção internacional de Estados-Nação, uma vez que, além de promover a cooperação internacional, possui a capacidade de atrair investimentos externos (Nye, 2004).

de pensamento como as relações internacionais”.

A epistemologia da ciência, faz com que os conhecimentos de países periféricos sejam por vezes, subvalorizados, ou até mesmo negligenciados pelos países do Norte (Baiardi; Ribeiro, 2011). Esse pensamento, entretanto, tem quebrado barreiras, dado o maior uso da Teoria Crítica nas ciências sociais, além da qualidade de pesquisas de cientistas dos países do sul e decorrente também do maior acesso à troca de informações, participação em eventos e mobilidades acadêmicas internacionais.

A forma mais almejada de internacionalização universitária é a mobilidade internacional, porém, a internacionalização curricular, o desenvolvimento de tecnologias com patentes compartilhadas, o compartilhamento de estudos, principalmente através da participação em eventos, e as pesquisas acadêmicas e publicações de artigos em conjunto contribuem para o desenvolvimento internacional da comunidade acadêmica como um todo.

Alinhados na busca por equilibrar a balança de poder internacional, no nível do ensino e pesquisa, os países do Sul são protagonistas no uso da Teoria Crítica e do Pós-colonialismo. Dessa forma, a aproximação com os países do Norte pode contribuir para aumentar a visibilidade e importância dos países do Sul, especialmente em relação às influências culturais, sociais e ideológicas.

Em nível universitário, a cooperação Norte-Sul proporciona às universidades periféricas maiores oportunidades financeiras para: pesquisas e publicações conjuntas; aperfeiçoamento de tecnologias e inovações; mobilidade acadêmica internacional, objetivando o progresso socioeconômico da comunidade externa à universidade.

Esse tipo de cooperação, especialmente quando financiado por universidades europeias ou dos EUA, é de extrema importância para a internacionalização universitária e disseminação do pensamento crítico, a interdependência entre os países é o que traz a diversidade de estudos e de inovações a nível global. Entretanto, é a cooperação Sul-Sul a mais representativa no que tange às universidades dos países periféricos, que tornam esse intercâmbio importante na busca por soluções para as dificuldades vividas por esses países. Afinal, é o ambiente universitário que cria estudos, teorias e inovações aplicáveis em benefício da sociedade.

Na esfera da Assessoria de Relações Internacionais da Unioeste, a cooperação Sul-Sul representa mais de 60% dos convênios firmados. É com as universidades de países vizinhos, Argentina, Paraguai, Bolívia e Colômbia, além das universidades de outros países latino-americanos, a exemplo do Chile e o México, que são realizadas as principais ações, sejam de pesquisas em conjunto, de transferências de tecnologias, de eventos ou mesmo de mobilidade internacional.

As trocas culturais e de conhecimentos realizadas no nível universitário, sejam elas de cooperação Sul-Sul ou Norte-Sul, são de extrema importância não apenas para as Instituições de Ensino Superior (IES), mas também para os indivíduos enquanto formadores de opinião e detentores de conhecimentos. Apesar de a

mobilidade acadêmica ser, como dita anteriormente, almejada por boa parte dos estudantes universitários, o percentual de alunos de países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento que efetivamente possuem recursos financeiros ou que conseguem investimento para realizar a atividade é ainda extremamente baixo.

Tendo em vista que o uso de tecnologias para a informação e estudos foi intensificado com o advento da Pandemia do Covid-19, e que diversas universidades passaram a fazer uso de aulas remotas durante aquele período, o movimento da chamada “Internacionalização em Casa” foi difundido e/ou adotado por diversas IES em todo o mundo.

No caso da Unioeste, a irmandade e cooperação que já ocorria através de acordos bilaterais com universidades latino-americanas foi reforçada pela participação no Programa PILA. Além de possibilitar a internacionalização dos estudantes, através do “intercâmbio em casa” e de fortalecer as trocas culturais, o programa possibilitou o estreitamento de laços entre algumas instituições e cursos de graduação específicos, que seguem trabalhando e estabelecendo projetos para execução conjunta.

Internacionalização em Casa: a experiência dos discentes da Unioeste no Programa PILA Virtual

A ampla participação dos estudantes da Unioeste no Programa PILA Virtual, entre os meses de abril e setembro de 2021, tornou visível a busca dos estudantes por experiências acadêmicas internacionais. As diferentes metodologias de ensino, os diversos saberes e as trocas culturais são, talvez, os grandes motivadores da internacionalização curricular.

De todo modo, a modalidade de “internacionalização em casa”, foi de extrema importância não apenas no nível individual de cada estudante, mas também no nível institucional da Unioeste como um todo. No ano de 2021 não houve nenhuma mobilidade presencial, nesse sentido, o PILA conseguiu manter a média de mobilidades alcançadas em anos anteriores, contribuindo para a internacionalização universitária. Os anos de 2020 e 2022 são exceções no que tange às mobilidades internacionais, no primeiro, saíram apenas cinco alunos, e no segundo, apenas uma estudante de doutorado.

Outro dado relevante, relacionado ao PILA Virtual, é o grau de estudo dos discentes, cerca de 80% provenientes de Cursos de Graduação. No caso de mobilidades presenciais, a grande maioria é proveniente de Programas de Pós-Graduação, em especial de Doutorado. Isso acontece porque no caso de mobilidades com bolsa, os doutorandos geralmente possuem um currículo mais forte e mais afinidades com temáticas pesquisadas em outros países. Desse modo, os alunos de Pós-graduação costumam ter mais oportunidades em países do Norte, especialmente no continente europeu, enquanto para os alunos de graduação, essa mobilidade é variável, ora ocorre em países do Norte, ora em países latino-americanos. Geralmente os alunos de graduação participam de

mobilidade internacional com recursos próprios, nesse sentido, a mobilidade em países latino-americanos se torna mais acessível financeiramente do que em países europeus ou da América do Norte.

No que tange à participação no PILA Virtual, a maior parte dos estudantes é oriunda da grande área das Ciências Sociais Aplicadas, seguida de Ciências Humanas e com alguns representantes de Ciências da Saúde. As áreas de Ciências Agrárias e Ciências Exatas e Tecnologias não tiveram representação para a Unioeste na edição de 2021 do programa.

O percentual dos cursos escolhidos pelos estudantes da Unioeste pode ser visto na *Figura 1*:

Figura 1: Percentual de cursos escolhidos pelo público discente da Unioeste



Fonte: Dados Assessoria de Relações Internacionais – ARI – Unioeste

Conforme o gráfico apresentado, o curso com mais disciplinas escolhidas pelos alunos da Unioeste foi o curso de Direito, todos os estudantes que escolheram disciplinas jurídicas, estavam matriculados em cursos de Direito na Unioeste, com exceção de uma estudante, que na época do programa cursava Direito em uma universidade particular e Pedagogia na Unioeste concomitantemente. O segundo curso mais escolhido pelos estudantes da Unioeste foi o curso de Administração de Negócios Internacionais, eleito pelos estudantes de Administração, Economia e Pós-graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras da Unioeste.

Por fim, para que este relato de experiência possa se concretizar, utilizamos os depoimentos dos estudantes para relatar algumas questões-chave decorrentes da internacionalização em casa, mais especificamente, do Programa PILA Virtual. Dos 17 estudantes que participaram, apenas cinco

responderam o e-mail da ARI, que solicitava um breve relato de suas experiências nas universidades escolhidas.

Em relação às dificuldades experimentadas, todos os cinco respondentes relataram alguma dificuldade, em maior ou menor nível:

Inicialmente, tratando da parte administrativa, foi bem complicado o PILA Virtual. Primeiro foi exigida uma matrícula na Universidade por meio de pagamento de uma taxa, sendo necessária a emissão de um boleto no site da instituição. Como não entendia quais das opções deveria escolher, encaminhei um e-mail manifestando a dificuldade e enviaram um boleto. Todavia, não consegui por nenhum método do Brasil realizar a quitação do valor, que era em torno de 35 reais. [...] Consegui um contato de uma brasileira (residente na Colômbia) que se disponibilizou a pagar o documento, porém, ele havia vencido. Solicitei um novo à Universidade, mas não fui atendido. Continuei frequentando as aulas, sem saber se estava matriculado ou não. Informei a Unioeste sobre a taxa, que disse que seria isento, e entraram em contato com a UPN, que ficou de verificar em um departamento deles e depois com a reitoria. Algum tempo depois enviaram um e-mail com um pedido de desculpas e com a declaração de conclusão. Enfim, administrativamente foi uma péssima experiência, frequentei as aulas sem mesmo saber se era um aluno formal ou não (*Estudante 1*).

Durante o intercâmbio, uma das maiores dificuldades foi o horário das aulas, que, por conta do fuso horário, terminavam num horário bem avançado, no Brasil. Mas isso não foi fator determinante, nem afetou negativamente minha experiência do intercâmbio (*Estudante 2*).

Foi uma experiência bem diferente do que eu estava acostumado: não dominava a língua espanhola, o método de estudo e de ensino era diferente, os horários eram complicados, muitas variáveis que, somadas, criaram uma experiência enriquecedora (*Estudante 3*).

Em relação às dificuldades encontradas posso citar a questão da plataforma utilizada por eles, que é muito diferente do Academus (sistema utilizado pela Unioeste) entre outras dificuldades técnicas facilmente superáveis (*Estudante 4*).

Tive vários percalços devido à desorganização da Universidade em criar credencial e acesso ao sistema [...] mas no final fechei com chave de ouro (*Estudante 5*).

De acordo com o relato dos alunos, a Unioeste passou por problemas, enquanto instituição ofertante de disciplinas. Apesar de apenas um estudante argentino ter participado do PILA Virtual na Unioeste, a maior dificuldade foi inserir o aluno no sistema. Como no sistema de matrícula da Unioeste é necessário inserir o número do RG, CPF ou Passaporte, e o aluno apenas possuía o Registro Nacional argentino, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), precisou pedir para que o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) realizasse a quebra de campo no sistema, para que o total de números no registro do estrangeiro coubesse no campo do documento de identificação. Esse processo levou alguns dias e algumas trocas de e-mail, mas tudo foi resolvido.

Por parte do relato dos estudantes, as principais dificuldades encontradas foram técnicas, linguísticas, ou relacionadas ao fuso-horário. Isso porque, os sistemas utilizados eram diferentes do utilizado pela Unioeste, a língua espanhola não era dominada pela maior parte dos estudantes, e como grande parte das aulas acontecia no período noturno, acabavam tarde da noite no Brasil. Entretanto, chamou a atenção da ARI, ainda no decorrer do processo, o relato do

“*Estudante 1*”. Como o Programa PILA não previa o pagamento de taxas por parte dos estudantes, a Assessoria foi pega de surpresa ao aluno informar que a universidade estava cobrando uma taxa e que ele não conseguia efetuar o pagamento. O contato feito com a universidade em questão evocava que não deveria haver pagamentos e que estava à disposição para debater tal questão. Ainda, se fosse necessário o pagamento, a Unioeste reembolsaria o aluno, que havia sido informado pela ARI que não existia qualquer tipo de taxa. O contato com a outra universidade foi bastante complicado, isso porque o tempo de resposta dos e-mails era muito grande, e algumas vezes não houve resposta. Conforme relatado pelo aluno, como ele tinha acesso ao sistema, a orientação da ARI foi de ele seguir cursando a disciplina e esperar o contato ao final da mobilidade. Ao final, a experiência dele, como dos outros estudantes, foi positiva. Conforme o relato dos alunos, as experiências de debates em sala de aula foram bastante divergentes para estudantes em universidades diferentes e com professores diferentes.

Durante as aulas, percebi que o professor teve dificuldades de me entender. Quando ele me fazia pergunta ou pedia para contar como era no Brasil, e não me entendia continuava a aula sem abordar a resposta. Serviu-me como reflexão a como tratamos e recebemos os colegas de outros países em nossa comunidade (*Estudante 1*).

Contei com o interesse e a disposição do professor que ministrava referida matéria, em envolver os alunos internacionais em sua aula, sendo este ponto decisivo para o sucesso da minha experiência intercultural do intercâmbio. O professor nos dava lugar de fala, fazendo perguntas relacionadas ao nosso país, o que permitiu uma efetiva troca de informações que enriqueciam grandemente a aula (*Estudante 2*).

Ao contrário da experiência do “*Estudante 1*”, a “*Estudante 2*” teve como percepção a integração dos alunos internacionais na sala de aula. Esse é um debate importantíssimo, pois, apesar de dificuldades linguísticas o cunho do professor enquanto transmissor de conhecimentos deve ser de compreender as diversas culturas, vivências e opiniões, de modo a não apenas ensinar, mas também a aprender.

Em relação especificamente à “Internacionalização em Casa” motivada pelo PILA Virtual, os estudantes foram unânimes em comentar que esse tipo de mobilidade foi decisivo para que participassem:

Por fim, tenho certeza de que apresentaria candidatura novamente, tanto virtual como presencial. A experiência foi enriquecedora, tanto academicamente quanto para percepções pessoais. Talvez se fosse presencial não poderia ter participado por questões de trabalho, então reforço a importância da continuidade da modalidade ofertada (*Estudante 1*).

Dessa forma, posso afirmar que minha experiência com o intercâmbio PILA Virtual ultrapassou as barreiras acadêmicas, atingindo o âmbito sociocultural, sendo totalmente benéfica e proveitosa, não só para meu currículo, mas também para minha vida. [...] essa nova modalidade, no seu melhor aspecto (conectar aqueles que estão longe) possibilitou a realização do intercâmbio virtual, permitindo aos alunos internacionais a participação de referido programa sem a necessidade do deslocamento. Se não fosse essa possibilidade de

mobilidade internacional acadêmica virtual, nem eu nem meus colegas conseguiriam participar do programa mencionado (*Estudante 2*).

Sobre o intercâmbio com o Pila Virtual, não poderia pedir uma experiência melhor no momento da pandemia. As aulas, por serem online, me proporcionaram uma experiência que normalmente eu não teria, principalmente por conta do custo de uma viagem internacional – sendo um programa gratuito para os discentes, foi ainda melhor! (*Estudante 3*).

Considerações Finais

A participação da Unioeste na primeira versão do Pila Virtual a englobar universidades brasileiras, apesar de desafiadora, gerou resultados positivos para a internacionalização universitária e da curricularização. Essa modalidade de internacionalização virtual, que há muitos anos se discutia no âmbito institucional, pôde finalmente ser aplicada. Nesse sentido, o fato de as aulas estarem ocorrendo remotamente foi fundamental para que a Unioeste pudesse ofertar disciplinas.

Por outro lado, o fato de participar com apenas cerca de 10% das instituições no Programa Pila Virtual, aliado a dificuldade de divulgar a oferta em uma planilha de Excel, pode ser um dos fatores que contribuiu para a baixa procura por disciplinas na instituição.

Com a volta das aulas presenciais, não foi mais possível ofertar disciplinas no modo virtual. O acesso a tecnologias, como câmeras, microfones ou mesmo sinal de internet constante tornam-se impeditivos para que os docentes possam ofertar suas disciplinas nesse formato. Talvez, a solução para que a Unioeste possa continuar participando do Pila Virtual seja ofertar alguns cursos específicos, de modo que o investimento em tecnologia não precise ser demasiadamente alto.

Ao levarmos em consideração que, 52% do total de alunos participantes do Pila Virtual são oriundos da grande área das Ciências Sociais Aplicadas, e que as temáticas estudadas por esses cursos englobam questões sociais, políticas, econômicas, histórico-culturais, entre outras, nos leva à uma análise crítica sobre o caráter global desses estudos.

Portanto, a interdependência e a cooperação com as universidades dos países participantes do Pila contribui, na diversificação do modo de enxergar as soluções para os problemas comuns da sociedade. O passado histórico-cultural de formação da sociedade e da economia dos países latino-americanos é bastante semelhante, assim, a corrente de estudos do Pós-colonialismo, pode explicar as dinâmicas desses países.

Em relação à dinâmica universitária, apesar de o Brasil ser o último país sul-americano a implementar o ensino superior, hoje o país conta com várias das melhores universidades da América-Latina. De mesmo modo, muitas das universidades dos países participantes do Programa Pila, conquistaram posições privilegiadas nos rankings internacionais. A troca de experiências das universidades, bem como as trocas entre alunos e professores, ou entre alunos, contribui para a formação profissional e de vida dos estudantes que realizam

mobilidade acadêmica internacional, seja ela presencial ou virtual.

Referências

BAIARDI, A.; RIBEIRO, M.C.M. A Cooperação Internacional Norte-Sul na Ciência e na Tecnologia: Gênese e evolução. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 593-608, 2011.

COX, R. W. Critical Political Economy. In.: B. Hettne (org.), **International Political Economy: Underglobal Disorder**. Nova Scotia: Fernwood Books, 1995.

DARBY, P.; PAOLINI, A. J. **Bridging International Relations and Postcolonialism. Alternatives: Global, Local, Political**. New York, v.19, n. 3, p. 371-397, 2017.

PROGRAMA DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO LATINO-AMERICANO. PILA, 2022. Disponível em: <<https://www.programapila.lat/presentacion/>>. Acesso em: 10/11/2022.

SILVA, M. A. M. Teoria Crítica em Relações Internacionais. **Contexto Internacional**. v. 27, no 2, julho/dezembro, pp. 249-282, Rio de Janeiro, 2005.

SENSIBILIZAÇÃO PARA INTERNACIONALIZAÇÃO POR MEIO DE MISSÃO ACADÊMICA

Aline Bento Ambrósio Avelar⁷⁰

João Batista Pamplona⁷¹

Maria do Carmo Romeiro⁷²

Edson Keyso de Miranda Kubo⁷³

A internacionalização Instituições de Ensino Superior (IES) é um dos mais complexos e estratégicos processos que o ensino superior deve enfrentar. Além disso, não se restringe aos países desenvolvidos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), organização que dentro das Nações Unidas supervisiona o desenvolvimento da ciência e da cultura com equidade, em sua Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em 1998, identifica o conhecimento como um bem social que em sua dimensão internacional deve estar presente nos currículos e nos processos de ensino e aprendizagem (Unesco, 2022).

Knight (2020) entende a internacionalização das IES como uma das estratégias ou formas pelas quais estas reagem às possibilidades e desafios da globalização, sendo então um processo de integração com dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e organização do ensino superior. Desta forma, na busca por superar tal desafio, entender como atuam IES nos demais países poderá colaborar para superá-lo, desde que as IES tenham interesses acadêmicos correlatos.

A integração e a cooperação entre as IES latino-americanas e caribenhas é um processo desafiador e a Missão Acadêmica, que tem como objetivo estreitar relações entre IES e acadêmicos envolvidos, representa elemento fundamental no processo de internacionalização do ensino superior. Morejón (2020) afirma que o espanhol, a segunda língua mais falada no planeta, pode se tornar uma língua comum dentro de um espaço ibero-americano a ser desenvolvido. Além disso, acredita que tal interface entre os países pode permitir a transformação do ensino superior vinculado à pesquisa, desenvolvimento e inovação, que beneficiará os países envolvidos, bem como a legitimação da competitividade internacional destes.

⁷⁰ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação de Administração, São Caetano do Sul, São Paulo, aline.avelar@online.uscs.edu.br

⁷¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação de Administração, São Caetano do Sul, São Paulo, joao.pamplona@online.uscs.edu.br

⁷² Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação de Administração, São Caetano do Sul, São Paulo, maria.romeiro@online.uscs.edu.br

⁷³ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação de Administração, São Caetano do Sul, São Paulo, edson.kubo@online.uscs.edu.br

O presente capítulo se utiliza de abordagem qualitativa para relatar Missão Acadêmica. O conteúdo deste capítulo resulta do levantamento e interpretação de dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas e de documentos. A Missão Acadêmica que envolveu acadêmicos dos Cursos Stricto Sensu em Administração, Educação, Comunicação e Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), no Brasil, para Bogotá, na Colômbia.

Figura 1: Foto dos participantes da Missão Acadêmica



Fonte: Arquivo pessoal.

A Missão contou com 11(onze) representantes da USCS, sendo 9 (nove) docentes dos Cursos Stricto Sensu em Administração, Educação, Comunicação e Saúde; 1 (um) representante da Opção Brasil e 1 (um) representante da AUALCPI. A organização e operacionalização foi de responsabilidade da Associação de Universidades da América Latina e do Caribe para a Integração (AUALCPI) e da Opção Brasil.

Tabela 1: Lista de acadêmicos que participaram da Missão Acadêmica

<i>Participante</i>	<i>Atuação na USCS</i>	<i>Stricto Sensu</i>
Ana Sílvia Moço Aparício	Docente/Coordenadora	Educação
Arquimedes Pessoni	Docente	Comunicação
Daniel Vaz	Organização	AUALCPI
Isabel Cristina dos Santos	Docente	Administração
João Batista Pamplona	Docente	Administração
Marco Antônio Pinheiro Silveira	Docente	Administração
Maria do Carmo Romeiro	Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa	Administração
Milton Carlos Farina	Docente	Administração
Nonato Assis de Miranda	Docente	Educação
Priscila Ferreira Perazzo	Docente/Coordenadora	Comunicação
Ricardo Carvalho de Almeida	Organização	Opção Brasil

Fonte: Autoria própria

Missão Acadêmica pode ser entendida como oportunidade, pois o acesso a espaços internacionais permite a formação de redes acadêmicas e de pesquisa; a aproximação entre docente, fomenta a qualidade acadêmica, a pesquisa e o currículo das IES participantes. Além disso, possibilita a criação de comunidades de conhecimento sólidos e vivência da dinâmica de outros espaços acadêmicos (Morejón, 2020). A Missão Acadêmica à Colômbia, ocorreu de 27 de novembro a 03 de dezembro de 2016, com visita a treze IES, localizadas em Bogotá:

Tabela 2: Universidades visitadas durante a Missão Acadêmica

Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)
Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Fundación Universitaria San Mateo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad de los Andes
Universidad de San Buenaventura
Universidad El Bosque
Universidad Externado de Colombia
Universidad Nacional de Colombia (UNAL)
Universidad Piloto de Colombia (UNIPILOTO)
Universidad Santo Tomás
Universidad Sergio Alborado
Universidad Tecnológica de Antioquia

Fonte: Autoria própria

A USCS é uma IES pública municipal, fundada em 1968, localizada em São Caetano do Sul, Brasil. Consciente de seu papel regional, em 1998 foi criado o Programa de Mestrado em Administração, com o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento e qualificação de recursos humanos para a docência na região do Grande ABC Paulista.

AUALCPI e Opção Brasil são entidades não governamentais e sem fins lucrativos. A AUALCPI foi fundada em 1993, em Mendoza, na Argentina e sua sede em 2022 está localizada em Bogotá, na Colômbia. O objetivo da instituição é promover a integração e a cooperação entre IES latino-americanas e caribenhas. Para tanto, são propostos e executados diversos programas e projetos para consolidar tal integração, sendo a Missão Acadêmica, um exemplo da atuação da Associação em pauta.

Os resultados esperados por parte da USCS eram integração e posterior cooperação para com as IES visitadas. O relato de experiência foi possível por meio da realização de entrevistas com os acadêmicos da USCS, que participaram da Missão Acadêmica.

Dimensões da Internacionalização

Em sua missão com Universidades Colombianas, a USCS seguiu o modelo de internacionalização de Uppsala (Johanson e Vahlne, 2009) ao se aproximar de instituições latino-americanas com menor grau de distância psíquica (dp). De

acordo com o modelo de Uppsala, a distância psíquica representa o grau de diferenças institucionais e culturais entre países e quanto menor for essa diferença, mais fácil se torna a internacionalização. No caso da USCS como IES brasileira seria natural e desejável começar a sua internacionalização pela América do Sul, em que o grau de distância psíquica é menor. Com isso são mitigadas as diferenças de leis, normas, culturas que refletiriam nas questões de parcerias contratuais.

Portanto, a internacionalização da USCS em direção às Universidades Colombianas é promissora conforme o modelo de Uppsala (Johanson; Vahlne, 2009; Rezende; Alves; Versiani, 2022). Não obstante, há outras dimensões que interferem neste desempenho de internacionalização de universidades (Souza; Moraes; Tezza; Cancellier, 2022) e que merecem ser endereçadas para o caso da USCS. Dentre essas dimensões (Souza; Moraes; Tezza; Cancellier, 2022) podem ser enunciadas crenças e habilidades e consciência interculturais, visão de mundo, consciência global, consciência de diversidade, desenvolvimento cultural e vida no exterior (expatriação). Embora haja o interesse e vontade em dar prosseguimento à missão internacional da USCS pela América do Sul, o desempenho vindouro das próximas missões e aprofundamentos dependem dessas dimensões.

Em relação às crenças, habilidades e consciência interculturais há unanimidade na USCS quanto à relevância desses tópicos por parte da IES, mas permanece o desafio da língua espanhola a ser desenvolvida por uma parte significativa de docentes e pesquisadores. No que tange à visão de mundo, desenvolvimento cultural e consciência global, observa-se o empenho da comunidade da USCS em pesquisar temas globais, que tenha impacto local, mas também regional e internacional, além de um comportamento proativo às cooperações internacionais. Há também um ambiente favorável à consciência de diversidade, por meio da aderência à Agenda 2030 e sustentabilidade. Porém, no que tange à vida no exterior (expatriação), as ações institucionais ainda são incipientes e pontuais, com número reduzido de intercâmbios entre estudantes de graduação e pós-graduação com instituições da América do Sul. A expatriação demandaria políticas e práticas institucionais de treinamento intercultural, benefícios, suporte organizacional e preparação dos docentes e discentes para o aproveitamento da rica experiência internacional em Universidade Colombianas. Há o potencial de desenvolvimento dessas políticas e práticas, embora ainda sejam incipientes em termos de concretização. O quadro a seguir apresenta os desafios da internacionalização e benefícios com base nos achados encontrados até aqui.

Quadro 1: Desafios e benefícios da Internacionalização da USCS pela América do Sul

<i>Desafios</i>	<i>Benefícios</i>
Domínio da língua espanhola por parte considerável de docentes e discentes	Reduzida distância psíquica (dp)
Predomínio da inclinação anglo-saxônica em utilização de literaturas e temas de pesquisa	Parcerias em convênios e pesquisas acadêmicas

Fortes traços de neocolonialismo e preferência por instituições americanas e europeias	Consciência de pertencimento e identidade latino-americana
Baixa inserção em redes de pesquisadores de universidades colombianas	Publicações em conjunto com pesquisadores colombianos e sul-americanos
Missões intermitentes e espaçadas, dificultando o aprofundamento dos laços	Potencial de fortalecimento, cooperação e integração
Diferenças nos sistemas de créditos reconhecidos para reconhecimentos pelas Secretarias Acadêmicas	Convênios para disciplinas e grupos de pesquisa
Institucionalização e continuidade de eventos	Eventos interinstitucionais

Fonte: Autoria própria

Observa-se do *Quadro 1* que os desafios parecem se igualar aos benefícios e que corre-se o risco de neutralizá-los em função de aspectos ligados ao histórico neocolonialismo que afeta as IES brasileiras em termos de esquecimento da América do Sul. Observa-se a necessidade de um esforço concentrado tal como a missão Colômbia promovida pela USCS para mitigar a preferência pelas instituições anglo-saxônicas e incentivar a aproximação com instituições apresentadas neste capítulo. Os benefícios dessa internacionalização da USCS seriam imediatos em termos de acesso à rede e inserção de pesquisadores brasileiros em instituições com renomado arcabouço científico que são muitas vezes esquecidas pela comunidade acadêmica brasileira.

Os desafios apresentados no *Quadro 1* precisariam ser endereçados para fortalecer os resultados obtidos pelas missões de internacionalização da USCS e a pós-graduação seria por exemplo uma via de inserção visando as pesquisas de campo em conjunto com pesquisadores latino-americanos. Com isso seria possível maior continuidade de interação e esforços em conjunto para co-orientações, publicações de impacto e intercâmbio que ser refletiria também em nível de graduação e extensão. Embora sejam equivalentes em termos de quantidade, os desafios parecem se sobrepôr aos benefícios da internacionalização em termos qualitativos, demandando um esforço concentrado por parte da USCS.

Integração

A Missão Acadêmica possibilitou a integração horizontal entre os professores e as IES envolvidas. O início das reuniões, previamente agendadas, ocorriam a partir das apresentações das IES. Assim, os Cursos de Mestrado e Doutorado da USCS eram apresentados à IES visitada e o contrário também ocorria, e na sequência os professores de cada curso realizavam uma explanação sobre as linhas de pesquisa de seus respectivos cursos e temas de interesse para ensino e pesquisa.

A exposição por parte da USCS levou seus acadêmicos a pensarem em sua própria estrutura, e em como estavam estruturadas as linhas de pesquisa à época e na forma como atuavam em pesquisa para além do *Stricto Sensu*. Quanto ao fato de o idioma na Colômbia ser o espanhol, houve menção dos participantes

quanto à necessidade de uma maior atenção para o idioma:

Outro aprendizado importante foi de nos fazerem ver como o Brasil está de costas para a América Latina. O idioma nos afasta dos “hermanos”, pois pouco conhecemos o que eles pesquisam ou publicam, pois nossos levantamentos sempre nos conduzem aos pesquisadores que publicam em português e/ou inglês. O que se passa na América Latina pouco impacta nossas pesquisas. E tem muita coisa boa para conhecer, muitos teóricos que estão além de nosso foco, normalmente colocado em pesquisadores europeus ou estadunidenses. Acredito que, a partir da visita à Colômbia, passei a identificar a América Latina não só como celeiro de publicações científicas de qualidade, mas também potencial espaço para parcerias futuras (Professor Doutor Arquimedes Pessoni).

As apresentações, por parte da IES visitada, traziam luz às possibilidades de internacionalização, bem como conhecimento sobre estruturas de *Stricto Sensu* diversas às da USCS e que a partir da cooperação poderiam ser assimiladas pelo envolvidos. Os participantes da Missão Acadêmica destacaram a forma como foram recebidos:

Tivemos ótima acolhida em todas as universidades pelas quais passamos e foram muitas, no breve período da missão internacional. Em algumas delas, obtivemos acesso às práticas que fazem a diferença na percepção de oportunidades. Destaco o projeto premiado pela ONU, “Las manas por la paz”, em que os alunos da Administração e cursos análogos se dirigiram às áreas conflagradas pela guerrilha local para estimular, pelo empreendedorismo, e recuperar a economia local, como um projeto extensionista, ministrado por alunos, e que guarda, na intencionalidade, alguma semelhança com o Projeto Rondon (Professora Doutora Isabel Cristina dos Santos).

As exposições estavam além de simplesmente apresentar a estrutura da IES, houve a apresentação da ideia de novos recursos didáticos, com uso de tecnologia digital, para garantir o aprendizado de pessoas com deficiência auditiva, fruto de projeto financiado pelo órgão de apoio à inovação que, por sua vez, prioriza o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas como meio de alcançar taxas crescentes de inovação de interesse social e econômico. Ainda que pareça uma informação repetida, enfatiza-se que todas as universidades têm acesso aos recursos de fomento.

Entre os entrevistados é fato que as visitas realizadas possibilitaram o contato pessoa-a-pessoa, sob a égide da institucionalidade. Além disso, mencionam o grande aprendizado para todos e uma chance única de divulgar os interesses em pesquisa da USCS. Importante ressaltar, que houve consenso entre os participantes que a Universidade Los Andes e a Universidade Nacional da Colômbia se destacaram quanto à estrutura para internacionalização, assim as discussões sobre internacionalização na USCS foram enriquecidas sobre maneira em tais visitas.

Cooperação

A cooperação se refere aos resultados obtidos. Vale destacar que a Missão acadêmica ocorreu em 2016 e que os resultados se consolidaram ao longo dos anos seguintes (até 2022).

Os resultados são ações de cooperação concretas, como:

Edição Especial da Revista Gestão & Regionalidade (v. 35 n. 105, 2019). A Edição especial contou com a organização de dois professores que participaram da missão: *i)* João Batista Pamplona (USCS) e *ii)* Maurício Gómez Villegas (Universidad Nacional de Colombia). Foram onze artigos publicados na área de Gestão de Inovação na América Latina, que refletiram acerca dos desafios a serem enfrentados pelos estudos futuros sobre inovação (OGLIASTRI; PAMPLONA; VILLEGAS, 2019);

Co-orientação: Professora Doutora Paloma Maria Teresa Martinez Sanchez, da Universidade El Bosque, co-orientou tese de Doutorado de orientada do Professor Doutor Marco Antônio Pinheiro da Silveira;

I Simpósio Latinoamericano de Educación: Educación inclusiva caminos recorridos y retos en la atención a la diversidad, evento realizado em parceria com universidades da Colômbia, México, Peru e Chile, ocorreu de forma virtual, em outubro de 2021, com a participação de docentes e discentes da USCS, tanto na organização do evento, quanto na apresentação de trabalhos;

USCS assinou convênio com a Universidad Piloto de Colombia (USCS, 2022);

Em 2018, a USCS recebeu a visita de professores e estudantes de graduação de cursos de licenciatura, coordenado pela professora Nilsa Shirley Benítez, Coordenadora Acadêmica de las Licenciaturas da Universidad Tecnológica de Antioquia. Durante a permanência dos visitantes, ambas as universidades ministraram aulas conjuntas, com o objetivo de identificar e debater similaridades e especificidades da estrutura, organização e das políticas educacionais dos dois países.

Além disso, durante a permanência dos visitantes, professores de ambas as universidades ministraram aulas conjuntas, com o objetivo de identificar e debater similaridades e especificidades da estrutura, organização e das políticas educacionais dos dois países. Na oportunidade, os dirigentes das duas universidades discutiram critérios e trâmites para viabilizar intercâmbios de mobilidade acadêmica entre duas instituições, por meio de visitas e períodos de estudos de docentes e discentes, de validação de títulos e organização de eventos científicos pelas duas universidades.

Aprendizado

A internacionalização das IES é uma questão relevante que impõe novos desafios e exige uma adequada cultura de internacionalização dentro das instituições, bem como a adequada preparação dos fatores direta ou indiretamente envolvidos na sua aplicação. Porém, o presente capítulo reconhece o esforço empreendido pela USCS, meio da Missão Acadêmica relatada buscou aproximação das IES Colombianas visitadas.

Quanto ao número de IES visitadas há o entendimento de que um número menor de IES como maior tempo para integração seria mais proveitoso para cooperação no médio e longo prazo. Entretanto, dado a forma como ocorreu, treze IES, houve o entendimento de que em uma segunda missão acadêmica, deveria

regressar às IES colombianas em que a cooperação ocorreu em resposta à primeira missão acadêmica.

Após a Missão Acadêmica foi revisto o processo seletivo para candidatos aos cursos *Stricto Sensu*, em que não mais os candidatos sejam os responsáveis por escolher o tema de dissertação ou tese, mas sim que escolham entre as linhas de pesquisa de seus possíveis orientadores.

A próxima Missão Acadêmica contará com o aprendizado da primeira, pois uma gama de possíveis resultados que poderiam ser definidos à priori, por parte da USCS, como: Mobilidade, Grupo de Pesquisa, possibilidade de Co-orientação, convite para produção conjunta, entre outros.

Em relação à barreira do idioma, houve estímulo da IES para que os professores se aprimorassem para alcançar a fluência do espanhol, a fim de fomentar as várias formas de cooperação com a introdução dos programas de capacitação em idiomas da Plataforma Altíssia.

Os resultados consolidados da missão acadêmica mostram desafios e benefícios, mas o maior resultado da Missão Acadêmica foi a sensibilização dos envolvidos quanto à relevância da Internacionalização dos Cursos *Stricto Sensu* da USCS. Os acadêmicos que participaram relatam que o retorno os fez pensar de forma mais constante sobre como tornar suas atividades globais e cumprir com maestria para a missão de contribuir para a geração e disseminação de conhecimento.

Referências

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

Johanson, J., & Vahlne, J. E. (2009). **The Uppsala internationalization process model revisited: From liability of foreignness to liability of outsidership.** *Journal of International Business Studies*, v. 40, n. 0, p.1411-1431.

KNIGHT, Jane. **A internacionalização do ensino superior examinada: mobilidade internacional de programas e provedores.** *Sociologias*, v. 22, p. 176-199, 2020.

MOREJÓN, Caridad de Dios Soler. **Internationalization of knowledge.** *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, v. 34, n. 1, p. 1-8, 2020.

OGLIASTRI, Enrique; PAMPLONA, João Batista; VILLEGAS, Mauricio Gómez. **Management and innovation in Latin America: Introduction.** *Gestão & Regionalidade*, v. 35, n. 105, p. 5-17, 2019.

REZENDE, S. F. L.; ALVES, A. M.; BICALHO, D. D. R. M.; VERSIANI, A. F. **A evolução da rede na internacionalização da firma.** *Brazilian Business Review*, v. 19, n. 2, p. 116-132, 2022.

SOUZA, S.; MORAES, M. C. B.; TEZZA, R.; CANCELLIER, É. L. P. L. **Análise da produção científica e de escalas de mensuração do desempenho de internacionalização da universidade.** *Revista de Ciências da Administração*, v. 24, n. 63, p. 43-55, 2022.

UNESCO. **Education transforms lives.** 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/education>. Acesso em: 10 de out. 2022.

USCS. **USCS assina convênio com universidade da Colômbia (2022).** Disponível em: <https://noticias.uscs.edu.br/uscs-assina-convenio-com-universidade-da-colombia-2/>. Acesso em: 10 de out. 2022.

O PAPEL DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES

Marluce Fagotti de Paiva⁷⁴

Viviani Aparecida Bagio Furtoso⁷⁵

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do laboratório de línguas na implementação de programas de internacionalização em uma Instituição de Ensino superior (IES) no norte do Paraná. O laboratório de línguas ou centro de línguas, como era chamado pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), era visto pelo programa IsF como um elemento importante de acesso e desenvolvimento das atividades de internacionalização. Normalmente, é no laboratório de línguas que se reúnem as ofertas de cursos de línguas estrangeiras das universidades, e na Universidade Estadual de Londrina – UEL isso não era diferente. Tanto o Edital 59/2017, quanto os editais anteriores do IsF concebiam esses laboratórios já existentes como órgãos a serem fortalecidos com a chegada do programa nas IES, tendo como pressuposto de que o trabalho em conjunto com esses centros já consolidados, promoveria a democratização do acesso ao ensino de idiomas (Brasil, 2017).

Corroborando com Sarmento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016), ações em prol da internacionalização serão inócuas e não progredirão se não houver o aprendizado de línguas estrangeiras capaz de sustentar tais ações e um envolvimento institucional em prol do objetivo delineado na sua política linguística institucional; ressaltamos que o Laboratório de Línguas, como é chamado na UEL, tem sido a referência no ensino de línguas estrangeiras nesta comunidade.

O Laboratório de Línguas da UEL foi proposto originalmente em 1974 para atender aos alunos de graduação e de pós-graduação da UEL como ensino complementar, à época de francês e inglês. Atualmente, com quarenta e oito anos de atuação, esse Laboratório de Línguas oferece cursos de diversos idiomas, dentre eles alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, português para estrangeiros além do inglês e espanhol para crianças.

O espaço ocupado pelo laboratório está localizado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da UEL e é de conhecimento e referência no ensino de idiomas de toda a comunidade acadêmica dessa universidade, além de atender à comunidade externa. Seu regulamento interno, porém, data-se de 31/10/2012.

⁷⁴ Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Londrina, PR, marluce@uel.br

⁷⁵ Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Londrina, PR, viviane@uel.br

Para esta análise, foram selecionadas unidades de contextos (Bardin, 2006) de documentos oficiais tanto da instituição como do programa a fim de compreender o papel desse órgão institucionalmente com relação à internacionalização.

Metodologia

Para investigar a articulação de um programa com fomento externo com o centro de línguas local, o Laboratório de Línguas da UEL, na implementação do IsF, utilizamos a análise documental (BARDIN, 2006; KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015) e a importância da redação adequada e da atualização de documentos institucionais (CALVINO, 1990; DILTHEY, 1900; CHIAVENATO, 2000) para as tomadas de decisões. Para a análise do Laboratório de Línguas, utilizamos dez documentos, que neste artigo foram condensados em seis grupos considerando o papel dos centros de línguas previsto na proposição do IsF e o papel do respectivo centro de línguas do contexto investigado, Laboratório de Línguas, conforme apresentado no *Quadro 1*, a seguir.

Quadro 1: Documentos IsF e Laboratório de Línguas da UEL

TÍTULO DO DOCUMENTO	QUANTIDADE DE UNIDADES DE CONTEXTO
<i>Grupo 1:</i> - Portaria MEC nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012 que Institui o Programa Inglês sem Fronteiras; - Portaria 973 de 15 de novembro de 2014 – Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências; - Edital nº 59/2017 de Chamada pública para Credenciamento de Universidades Municipais e Estaduais para Atuação como Núcleo de Línguas (NuLi – IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras.	6
<i>Grupo 2:</i> - Declaração de Articulação entre o Centro de Línguas e o NuLi – IsF.	5
<i>Grupo 3:</i> - Caderno de Metas e Ações PDI 2016; - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2021.	10
<i>Grupo 4:</i> - Plano Internacional da Pesquisa e da Pós-Graduação.	6
<i>Grupo 5:</i> - Minuta de Política Linguística para a UEL; - Proposta de Política Linguística para apoio à Internacionalização da UEL.	12
<i>Grupo 6:</i> - Regulamento Interno do Laboratório de Línguas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.	16
TOTAL DE UNIDADES DE CONTEXTO	55

Fonte: As autoras.

A seleção dos excertos que representam as unidades de contexto (BARDIN, 2006) foram retiradas dos respectivos documentos a partir da menção da

expressão laboratório de línguas ou de objetivos relacionados à atuação desse órgão referente à universidade e à internacionalização.

Análise

Para dar início a esta análise do Laboratório de Línguas, utilizamos as portarias que instituíram o programa e os editais de credenciamento das universidades estaduais e federais. Na primeira portaria do programa, quando ainda era chamado Inglês sem Fronteiras, verificamos a primeira menção aos centros de línguas, ou do Laboratório de Línguas como este centro é chamado na UEL.

Quadro 2: Portarias e Editais do MEC sobre os centros de línguas

<i>Grupo 1: Editais</i>	
DOCUMENTOS: Portaria MEC nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012 Institui o Programa Inglês sem Fronteiras/ Portaria 973 de 15 de novembro de 2014 – Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências/ Edital nº 59/2017 de Chamada pública para Credenciamento de Universidades Municipais e Estaduais para a Atuação como Núcleo de Línguas (NuLi – IsF) e Centros de línguas conforme diretrizes das IES.	
ANO: 2012/ 2014/ 2015	
UNIDADE DE CONTEXTO: 1	
Art. 2º	V – Contribuir para o desenvolvimento ⁷⁶ dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.
Art. 9º Compete à SESu	II – auxiliar as IES na institucionalização de seus centros de línguas.
Art. 11º Cabe às IES participantes do programa	V – ofertar formação presencial em diferentes idiomas à comunidade acadêmica selecionada entre os potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, por meio de seu centro, núcleo ou estrutura congênere;
Anexo III	Democratização do acesso ao ensino de idiomas (IsF e Centro de Línguas). Articulação institucional para a oferta organizada de idiomas pelo IsF e Centros de Línguas conforme diretrizes da IES.
Anexo III	Visa ainda, contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos Núcleos de Línguas IsF (NuLi-IsF) e articulação desses Centros de Idiomas já existentes nas universidades, ampliando a oferta de vagas e fortalecendo o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior.
4.1 da Caracterização do Núcleo de Línguas	4.1.1 O núcleo de Línguas do Programa IsF (NuLi IsF) deve apoiar e fortalecer à internacionalização da universidade credenciada, em articulação com os setores institucionais, visando à participação de estudantes e de seu corpo técnico-administrativo em programas de mobilidade acadêmica.

Fonte: As autoras.

Desde a concepção do Programa Idiomas sem Fronteiras em 2012 percebemos a preocupação e a importância dadas aos centros e laboratórios de línguas no que diz respeito à internacionalização. No Art. 2 do *Quadro 2*,

⁷⁶ Os grifos nos quadros das unidades de contexto referem-se ao conteúdo em destaque para a análise.

verificamos propostas de não somente desenvolver, mas ampliar as ofertas de vagas desses órgãos, remetendo à preocupação da criação e/ou fortalecimento de um órgão que esteja diretamente engajado e comprometido não somente com o ensino de línguas estrangeiras, mas que se comprometa na contribuição para o processo de internacionalização das instituições de educação superior promovendo parceria, relacionamentos e referência (HUDZIK, MCCARTHY, 2012). Nesse sentido, ambas as portarias analisadas reforçam a importância do laboratório de línguas no processo de internacionalização.

Os Nuclis propostos pelo programa IsF tinham o propósito de fortalecer, agregar e expandir o ensino das línguas estrangeiras nos centros de línguas já existentes. Deste modo, o Núcleo Gestor do programa atribuía um distinto apreço a esses Laboratórios/ Nuclis/ Centros de Línguas, descrevendo-os como grandes aliados no processo de internacionalização dos alunos dentro das IES federais participantes do IsF. Os documentos propostos pelo programa IsF enfatizavam a promoção de ações do Núcleo Gestor e das IES para a ampliação e o desenvolvimento desses centros, por meio dos agentes envolvidos da implementação do programa.

Para uma articulação com os centros de línguas existentes nas IES, dentro de um processo de internacionalização, os laboratórios/centros de línguas já existentes deveriam se respaldar em documentos com diretrizes e objetivos claros. Tais objetivos deveriam estar abertos às articulações de ideias que expandam sua atuação. Diretrizes como “ampliar”, “fortalecer”, “apoiar” e “articular”, se verificam no Edital 59/2017, anexo III, no *Quadro 2*, como bases que mediarão a relação programa e os centros de línguas já existentes.

Dois outros documentos que representam um esforço da universidade na busca de direções para os próximos anos são o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UEL, 2021b) e o Caderno de Metas. Faz-se importante mencionar o Caderno de Metas já que, além de estar contido no PDI, é um documento independente, de porte menor, e sintetiza os planos da UEL divididos em quatorze metas sendo a de número décimo quarto, a meta referida à implementação da política de internacionalização da UEL. Essas metas foram apresentadas após a atualização do PDI para o período de 2018-2021.

Quadro 3: PDI e Caderno de Metas e Ações e PDI

<i>DOCUMENTO: Caderno de Metas e Ações PDI 2016-2021 e Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2021</i>	
ANO: 2018-2021/ 2016 – 2021	UNIDADES DE CONTEXTO: 5
Meta XIV Implementar a política de internacionalização da UEL Ações PDI:	<ol style="list-style-type: none">1. Adotar a internacionalização como eixo transversal das ações de ensino, pesquisa e extensão.2. Aperfeiçoar mecanismos de incentivo, validação e reconhecimento das atividades de internacionalização.3. Incrementar as atividades de internacionalização “em casa”.4. Incrementar as atividades de internacionalização no Exterior.5. Dar suporte institucional e integrar as ações de internacionalização, dando-lhes maior visibilidade.

Página 82 2.3 Responsabilidade Social da Instituição	Ainda no âmbito do ensino, há de se ressaltar o Laboratório de Línguas, que oferece cursos nas línguas inglesa, francesa, espanhola, alemã etc.
Página 158 3.3 Políticas de Atendimento à Comunidade 3.3.2.10 Formação Acadêmica 3.3.2.10.3 Laboratório de Línguas	O Laboratório de Línguas, localizado no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), tem como objetivo divulgar a língua e a cultura estrangeira entre a comunidade interna (estudantes, técnicos e docentes) e a comunidade externa. Além de dar apoio às atividades de ensino do curso de Letras e dos cursos de graduação do CLCH, também oferece cursos de línguas nos idiomas: Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Inglês e Japonês (em diferentes níveis) ligados ao programa de extensão do departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Os cursos são oferecidos em módulos semestrais e o ingresso se dá através de aprovação em teste de nivelamento, para quem já possui conhecimento da língua.
Página 198 Eixo IV: Políticas de Gestão 4.2 Organização e Gestão da Instituição 4.2.6.9 Assessoria de Relações Internacionais – ARI	Meta 6 – Melhorar os Serviços de Informação e Recebimento a Estrangeiros - Ação: identificar possibilidades de acomodação, alimentação e transporte, para viabilizar adesão a convênios de mobilidade; interagir com o Laboratório de Línguas para o planejamento de cursos de línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica; colaborar para o aperfeiçoamento de cursos do Programa Paraná Fala Inglês; interagir com o Laboratório de Línguas para o planejamento de cursos de Português para a comunidade acadêmica estrangeira; preparar material atualizado de divulgação da UEL em outras línguas.
Página 268 Meta 7: Fortalecer Políticas de Graduação	Ação 25 – Aumentar a abrangência do Laboratório de Línguas, permitindo aos estudantes carga horária em disciplinas de línguas ou proficiência para programas de mobilidade.

Fonte: As autoras.

As metas propostas nos documentos são amplas e, com exceção à meta XIV apresenta o termo “em casa” que pode ser associada a uma ação envolvendo o Laboratório de Línguas, nenhuma outra remete a uma ação do laboratório/ da internacionalização como órgão/ ação vinculado à expansão de pesquisas. O documento aponta os órgãos ARI, PROEX, PROPLAN, PROGRAD, PROPPG, PRORH, COM e a ATI como os envolvidos do desenvolvimento dessa meta sem uma menção direta ao Laboratório de Línguas.

Um ponto a ser observado é a ação de número um da meta XIV. Nela, o PDI propõe a adoção da internacionalização como eixo transversal das ações de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, em nenhum momento, na descrição das outras treze metas mencionam-se algo como um termo ou uma ação referente à importância da internacionalização da universidade. Um eixo transversal de todo ensino, pesquisa e extensão deveria ter sido retomado em algum momento do documento, mas não foi. Temos a impressão de que a internacionalização está isolada no documento, ou talvez tenha sido lembrada apenas no final de sua

produção, já que é a última meta do documento. Assim, sua inserção como meta XIV mais nos parece um anexo do que uma parte verdadeiramente pertencente ao bojo de questões centrais a serem consideradas nas ações da universidade como um todo.

As menções do laboratório no documento referem-se a um ambiente de formação profissional dos professores em pré-serviço, além de empregar profissionais de outros idiomas, contudo isso ainda não o torna um órgão com propósitos claros à internacionalização, ele figura como projeto de extensão. Ele é, como se percebe no documento, uma escola de idiomas, que cumpre seu papel social e acadêmico no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, servindo o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). No PDI, o laboratório não é descrito com proposições articuladas que perpassem estrategicamente por outras instâncias como participante do eixo de desenvolvimento institucional ou articulado às necessidades e demandas no campus como as ações desencadeadas por programas como o IsF.

Há um outro fato relevante a ser observado no PDI em relação ao laboratório. Não há menção desse órgão no capítulo destinado à Internacionalização (UEL, 2021b, p. 159) referidos ao laboratório. Sempre que esse órgão é mencionado, ele está descrito como espaço destinado ao ensino de línguas estrangeiras à comunidade interna e externa a preço simbólico. Esse fato remete a uma não discussão a respeito do papel do laboratório da universidade, certamente, há, no mínimo, uma década.

Perez, Furtoso e Abreu-e-Lima (2022, *no prelo*) ao remeterem à internacionalização, descrevem-na como uma “atividade abrangente, que envolve mobilidade acadêmica, acordos institucionais, projetos e programas internacionais e/ou transacionais, além do ensino de línguas”. Sendo assim, uma proposta de internacionalização juntamente com o laboratório também não deve concebê-lo um fim em si mesmo, ele deve estar para além do ensino de línguas.

A quarta menção referente ao Laboratório de Línguas no PDI encontra-se no Eixo IV de Políticas de Gestão, no subitem da Assessoria de Relações Internacionais (ARI). No referido capítulo do PDI, pretende-se apresentar a organização e a gestão da instituição. Dentre os inúmeros órgãos descritos, a ARI se apresenta como o órgão responsável pela promoção e relacionamento da universidade junto às comunidades interna e externa no estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras, no nível do ensino e da pesquisa.

A variedade de conjunto de metas que diferenciam entre si, mas que constam no mesmo PDI, pode resultar da história da elaboração do próprio documento, que é datada a partir de 1995. Contudo, o excesso de metas e conjuntos de metas distribuídos no documento podem comprometer a exatidão da análise no que diz respeito à origem dos dados (Dalrymple, 2015; Calvino, 1990).

Por fim, e não menos importante, a quinta e última menção ao laboratório no PDI, *Quadro 2*, página 268, contém elementos lexicais que se aproximam das definições mais atuais propostas pela literatura referente ao ensino de línguas

estrangeiras e à internacionalização como proficiência e mobilidade, mas percebe-se que tal abrangência não se encontra entranhada no documento como um todo, parece-nos que a internacionalização é um conceito novo na universidade. Os documentos analisados até então demonstram que a cultura organizacional citada por Hudzik (2011) ainda está em construção inicial no que diz respeito à internacionalização na UEL. A modalidade primária textual ainda carece de recursos para oferecer subsídios e se transformar na esfera da prática (Ball, 2017). Sem uma referência textual clara não há favorecimento de uma política (Lindblom, 1980).

Os documentos analisados até então atribuem ao laboratório atividades introspectivas, diferente das propostas pelo programa IsF, é uma atuação de missões mais locais. Em algumas partes dos documentos analisados (UEL, 2021b; BRASIL, 2017b), o laboratório se revela um polo importante neste processo, por outras vezes, se passa despercebido e as dificuldades expostas durante a implementação do programa são refletidas nos documentos até então analisados.

O próximo documento a ser analisado é o que se refere à pós-graduação. Na busca da relação do Laboratório de Línguas com o pós-graduação, verificamos cinco unidades de contextos pertinentes ao laboratório. Neste caso, percebe-se um engajamento e um reconhecimento do laboratório como órgão parceiro dos planos da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPPG), no que se refere à internacionalização. Já na introdução do documento, o texto traz o Laboratório de Línguas, como pode ser observado na unidade de contexto do *Quadro 4*.

Quadro 4: Plano Internacionalização da Pesquisa e PG

<i>Ponto 1: Laboratório de Línguas</i>	
DOCUMENTO: Plano de Internacionalização da Pesquisa e Pós-Graduação	
ANO: 2018-2022	UNIDADES DE CONTEXTO: 1
Pág. 3 Contextualização	Alunos de graduação participam de mobilidade “outgoing” por meio de acordos bilaterais. O ensino de línguas estrangeiras tem sido regularmente ofertado pelo Laboratório de Línguas há mais de quatro décadas. Deste modo, a internacionalização já faz parte da vida acadêmica da UEL...
Pág. 10 Diagnóstico Situacional como ferramenta para o planejamento de ações	Obviamente, as línguas estrangeiras desempenham papel fundamental nesse processo. Na UEL, o reconhecimento da importância do domínio de outras línguas que não apenas o Português pode ser constatado pelo número de alunos matriculados em cursos de línguas estrangeiras ofertados pelo Laboratório de Línguas, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). Com mais de 40 anos de atuação, o Laboratório de Línguas atende anualmente cerca de 1.500 alunos...

Pág. 18 – ambiente bilíngue Meta 14: Aumentar em 20% o número de usuários proficientes em língua inglesa	Indicador(es): Número de docentes, discentes e agentes técnico-administrativos cursando língua estrangeira nos programas Paraná Fala Inglês, Idiomas sem Fronteiras e Laboratório de Línguas.
Página 20 Meta 15: Aumentar em 100% a oferta de cursos de línguas estrangeiras, especialmente inglês	Ação 49. Definir estratégia de oferta de cursos de línguas estrangeiras no âmbito dos programas Paraná Fala Inglês, Idiomas sem Fronteiras Laboratório de Línguas em consonância com a política de internacionalização da UEL. Ação 50. Destinar amparo institucional ao Laboratório de Línguas, permitindo a contratação de instrutores de idiomas.

Fonte: As autoras.

Já na introdução do documento o laboratório aparece junto à concepção de internacionalização da PROPPG. Primeiro temos o termo mobilidade, que é uma das estratégias principais desse órgão que tem como um de seus objetivos expandir pesquisas. Logo em seguida, temos a relevância do meio, do órgão, o Laboratório de Línguas, que conduzirá a preparação para que a mobilidade aconteça e, por final, temos como resultados desses dois passos anteriores: a promoção da internacionalização fechando com as ações de pesquisa e pós-graduação.

Destoando-se dos excertos até então apresentados, a PROPPG traz nos elementos semânticos do seu texto uma concepção de internacionalização com objetivos claros, meios de atingi-la e resultados que irão ao encontro de seus propósitos como ensino de pós-graduação. Há uma exatidão no processo refletida no texto com início, meio e fim em um único parágrafo, a mesma que se propõem em documentos oficiais proposto por Calvino (1990), Dalrymple (2015) e Lindblom (1980).

O Laboratório de Línguas aparece pela segunda vez no documento da PROPPG na seção Diagnóstico Situacional como ferramenta para o planejamento de ações. Nesta seção, há uma ampla divulgação da PROPPG dando destaque a publicações nacionais e internacionais.

O documento ainda faz menção a exames de proficiência como o Celpe-Bras, deferindo a UEL, de muitas universidades brasileiras, como responsável por aplicar o único exame oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro como comprovação de proficiência em português por estudantes estrangeiros. Tal posicionamento vai ao encontro do papel de destaque que o português assume como articulador junto às outras línguas no âmbito da internacionalização e é de extrema importância que os países de língua portuguesa invistam em ações que elevem o português em contextos plurilíngues e pluriculturais” (Furtoso, 2021, p. 152).

Ainda neste documento, o registro do laboratório se faz na seção intitulada Ambiente Bilíngue. Ele, juntamente com os dois programas de ensino de línguas

estrangeiras na UEL com fomento externo, aparece em destaque como propulsor de aprimoramento da proficiência de docentes, discentes e agentes técnico-administrativos em língua inglesa.

Observamos que no *Quadro 4* (metas 14 e 15), há o uso de ambas as expressões: língua estrangeira e língua inglesa. O indicador remete à língua estrangeira, já a meta, à língua inglesa. Esse escape de revisão textual, se é que realmente ocorreu, ou se a PROPPG quis manter o aumento da língua inglesa, revela a posição intrínseca da língua inglesa como meio principal à internacionalização concebida pela PROPPG. Essa relevância se faz importante uma vez que cabe ao órgão envolvido no processo de internacionalização a determinação da ênfase que se quer dar ao idioma que mais atende às demandas do seu setor. Os dados de Internacionalização da PROPPG apontam para convênios firmados com países que utilizam o inglês como Estados Unidos, Austrália, França, Espanha e Reino Unido (UEL, 2021a).

No *Quadro 5*, apresentamos as unidades de contexto do Documento de Articulação entre o Centro de Línguas e o NuLi-IsF. Assim como o documento da PROPPG, este também é um documento recente, mas neste caso, parece também não ter sido relevante para promover ações articuladas entre o Laboratório de Línguas e o NuLi UEL como veremos a seguir.

Quadro 5: Declaração de Articulação entre o Centro de Línguas e o NuLi-IsF

<i>DOCUMENTO: Declaração de Articulação entre o Centro de Línguas e o NuLi-IsF</i>	
ANO: 2017	
UNIDADES DE CONTEXTO: 5	
Parágrafo II	Estamos cientes de que o Programa IsF visa fortalecer as ações de internacionalização e formação de professores de língua estrangeira nas universidades;
Parágrafo III	Estamos cientes de que os cursos ofertados pelo Programa IsF no âmbito do NuLi-IsF, quais sejam, língua para propósitos específicos de internacionalização e como instrumento de apoio ao desenvolvimento regional, apresentam foco distinto daqueles ofertados pelo Centro de Línguas desta Universidade, podendo ser articuladas ações complementares entre o NuLi-IsF e o Centro, ampliando a oferta de vagas, conforme disposto no inciso VI do Artigo 2º da Portaria MEC nº 30/2016;
Parágrafo IV	Atestamos que a oferta de cursos do NuLi-IsF e do Centro de Línguas desta Universidade será realizada em sintonia com as diretrizes e necessidades da comunidade acadêmica ou externa, considerando o público-alvo específico respectivo.
Parágrafo V	Estamos cientes e de acordo com a possibilidade de divisão de espaços administrativos e acadêmicos do Centro de Línguas com o NuLi-IsF promovendo a plena articulação das ações no âmbito desta instituição.
Conclusão	Por fim, estamos cientes de que a oferta pelo NuLi-IsF para ensino de língua com propósitos gerais, nas quatro habilidades, será solicitada via Ofício ao Núcleo Gestor do Programa IsF, se o Centro de Línguas não estiver atendendo à demanda desta Universidade.

Fonte: As autoras.

A Declaração de articulação entre o centro de línguas e o IsF era uma exigência do Edital 59/2017 no item 4.1.1 do processo de credenciamento das IES estaduais que já possuíam um centro de línguas na instituição (BRASIL, 2017b). Seu texto, era previsto pelo programa, e deveria ser adaptado com as informações pessoais de cada instituição. Os trechos selecionados para esta análise, com exceção do Parágrafo V, foram todos redigidos pelo Núcleo Gestor, cabia aos NuLis de cada universidade preenchê-lo e anexá-lo aos demais documentos durante o período do pleito da inscrição.

Nos parágrafos II, III e IV há um consenso quanto ao fortalecimento, à ampliação e à articulação de ações complementares para a implementação e atuação do NuLi em conjunto com o órgão que servia de referência ao ensino de línguas na UEL, o laboratório. Há, no entanto, a inserção do parágrafo V que trazia a ciência da divisão de espaços administrativos e acadêmicos entre laboratório e o NuLi-IsF promovendo a plena articulação no âmbito desta instituição. Esse foi o único parágrafo que não era sugestão no Núcleo Gestor. Todavia, a inserção da palavra “possibilidade” neste parágrafo, a pedido do conselho deliberativo do laboratório em reunião presencial com as coordenadoras enfraquece a proposta de articulação. O uso do termo possibilidade, não só modaliza o uso da divisão de espaços como tende a levar a uma não divisão de espaços entre os órgãos em questão, já que dependeria sempre de uma possibilidade. Durante o período que o NuLi atuou na UEL, raras foram as vezes que seus professores utilizaram as dependências do laboratório.

O caso da inserção do parágrafo V a partir de um termo modalizador reflete a falta de exatidão e a insinuação de suprimir o que se deseja a partir da promulgação de um documento. Tal inserção é tão nociva quanto a não redação do próprio documento. Dalrymple (2015) afirma que pequenas mudanças lexicais podem parecer ilesas ao propósito em questão, mas não são. O autor traz uma citação de Confúcio, de milhares de anos atrás, para sustentar seu argumento:

Se a linguagem não é correta, então aquilo que se diz não é o que se quer dizer, se o que se diz não é o que se quer dizer, então o que deve ser feito permanece por fazer; se isso permanece por fazer, a moral e a arte vão deteriorar-se; se a justiça se perder, as pessoas ficarão confusas. Por isso, não deve haver qualquer arbitrariedade naquilo que se diz. Isso é mais importante do que tudo (Dalrymple, 2015, p. 61).

Para Dalrymple (2015), o alinhamento do texto e as ações propostas pelos atores do texto (Ball, 2007) necessitam estar de comum acordo com a redação do mesmo, caso contrário, o que se propõe meticulosamente pelo documento na intenção de preservar, de gerenciar, de incrementar a instituição e novas ações para seus próximos agentes (Weber, 2016) se perde a partir de um simples jogo de palavras. No *Quadro 6*, analisamos o documento que deu início à discussão para a produção da política linguística da UEL, a Minuta de Política Linguística (PL) para a UEL, entregue ao NG IsF em 2017. Posteriormente, em 2018, uma proposta de política linguística da UEL foi submetida ao Núcleo Gestor do IsF, a qual também será analisada a seguir.

Quadro 6: Minuta de Política Linguística para a UEL e Proposta de PL*DOCUMENTO: Minuta de Política Linguística para a UEL*

ANO: 2017	UNIDADES DE CONTEXTO: 2
<p>Página 20 1. PRÁTICAS ATUAIS</p> <p>1.1 Aulas de línguas estrangeiras</p> <p>1.2 Laboratório de Línguas</p>	<p>O reconhecimento da existência de línguas outras que não apenas a portuguesa pode ser vista na existência do Laboratório de Línguas, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, dentre as línguas estrangeiras (...) o Laboratório de Línguas destaca-se também pelas ofertas de turmas de Português para Falantes de Outras Línguas aos alunos estrangeiros da UEL e aos estrangeiros de Londrina e região.</p>
<p>Página 20 1. PRÁTICAS ATUAIS</p> <p>1.1 Aulas de línguas estrangeiras</p> <p>1.1.1 Laboratório de Línguas</p>	<p>Com mais de 40 anos de atuação, o Laboratório atende cerca de 1500 alunos todos os anos. Além de se constituir como órgão de apoio às atividades de extensão do DLEM, este congrega atividades de ensino e pesquisa, na medida em que é, também, campo de estágio para os alunos dos cursos de Licenciatura – Letras Inglês e Letras Espanhol – do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – referido departamento.</p>
<p>Página 20</p> <p>2. POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INTERNACIONALIZAÇÃO</p>	<p>A contextualização apresentada na seção anterior demonstra que a UEL tem um histórico de comprometimento com a promoção das línguas estrangeiras ao longo da sua trajetória, por meio de cursos de aprimoramento linguístico de custo acessível (Laboratório de Línguas), cursos de extensão e cursos financiados pelo governo estadual (Paraná Fala Inglês), além do foco na certificação em inglês e em português para falantes de outras línguas. A coordenação do IsF em consonância com a Coordenação do Paraná fala inglês (PFI – UEL), do Laboratório de Línguas e da Assessoria de Relações Internacionais vêm trabalhando na condução de ações que promovam uma discussão acerca de uma política linguística ...</p>
<p>Página 20</p> <p>3. PRÓXIMOS PASSOS</p> <p>Do fortalecimento das ações de capacitação em Língua Estrangeira:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação dos trabalhos entre os dois programas e Laboratório de Línguas da universidade em prol da internacionalização da UEL. <p>Ampliação do campo de atuação do futuro professor de língua estrangeira por meio dos programas IsF e PFI e do Laboratório.</p>
<p>Página 20</p> <p>3. PRÓXIMOS PASSOS</p> <p>Da promoção e incentivo à capacitação da comunidade acadêmica em línguas estrangeiras:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização do ensino de idiomas ... • Proposta de promoção na carreira docente vinculada a participações e conclusões de cursos de idiomas... • Propostas de concessão de bolsas institucionais... <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de renovação de bolsas institucionais mediante o aperfeiçoamento contínuo nas línguas estrangeiras Reconhecimento das ações dos programas IsF, PFI e Laboratório de Línguas como Atividade Acadêmica Complementar....

DOCUMENTO: Proposta de Política Linguística para apoio à internacionalização da UEL	
Página 4 Proposição da Política Linguística voltada à Internacionalização	O Grupo de Trabalho será composto por representantes dos seguintes segmentos: I – Representante da Coordenação do Laboratório de Línguas; II – Representante do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; III – Representantes dos programas linguísticos e culturais da UEL diretamente envolvidos no uso das línguas como meio de internacionalização; IV – Representante da Comissão de Apoio à Internacionalização da UEL. V – Assessor de Relações Internacionais

Fonte: As autoras.

O documento da Minuta de Política Linguística para a UEL foi um documento motivado pelo cadastramento da universidade no programa IsF. Não podemos afirmar que, não fosse a exigência do referido programa, ela teria acontecido naturalmente como uma exigência da própria instituição. Essa conjectura se reforça diante a situação de que a maioria das universidades participantes do IsF, incluindo as universidades federais, não tinham uma política linguística e muitas delas enviaram ao programa como exigência para a permanência no mesmo juntamente com as universidades estaduais, conforme já apontado anteriormente nesta tese.

O Programa IsF promoveu uma autonomia nas instituições de Ensino Superior no processo de internacionalização e de preparação linguística de profissionais de diversas áreas do conhecimento. No mais, a necessidade de se elaborar uma política nacional linguística para o Ensino Superior, a partir das locais, de maneira articulada com a mobilidade acadêmica e as políticas de internacionalização foi certamente um dos maiores ganhos para as universidades envolvidas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017). Verifica-se desse modo, o papel instigador que o IsF teve com uma PL nacional, impulsionando as PL locais. As discussões, as novas direções e as ações decorrentes do programa projetaram um rumo a muitas universidades que talvez demorariam décadas para encontrá-lo sozinhas, incluindo a UEL.

Na primeira parte do documento da minuta da PL da UEL, o Laboratório de Línguas já é mencionado como o órgão responsável pelo ensino de línguas estrangeiras na universidade. A preposição do ao lado da palavra departamento, como veremos também no regulamento do laboratório, é substituída pela expressão vinculado ao departamento, conforme apresentada do *Quadro 6*. Essa pequena mudança já denota um órgão com administração do departamento de línguas, porém a serviço da universidade, ampliando as ações do laboratório. A descrição do órgão é importante para o documento, mas nela há um retorno à visão de que o laboratório pertence ao departamento de Letras Estrangeiras Modernas e se configura como um campo de atuação para estágio

dos alunos de Letras inglês e Letras Espanhol. O parágrafo não expande a atuação do laboratório para outras instâncias e o restringe ao departamento.

Na seção Práticas Atuais do *Quadro 3*, apresenta-se o histórico do Laboratório de comprometimento com a promoção das línguas estrangeiras ao longo da sua trajetória. Não há como negar que a UEL que o laboratório promove o ensino de línguas estrangeiras, com custo acessível. No entanto, isso não basta para o processo da internacionalização. Questiona-se o papel do laboratório diante a demandas como os programas externos que precisam de espaço para sua atuação em prol das demandas da universidade. Os documentos do programa externo requerem um laboratório mais ativo do processo de internacionalização da universidade, e talvez seria exatamente este o ponto a ser revisto neste órgão.

Na parte destinada à análise das metas, novamente o que se constata é a tentativa de alguns setores da universidade promoverem discussões em prol de uma política linguística. Independentemente de qual setor dê o primeiro passo, o que merece atenção é que o processo da internacionalização deve ser fruto de desejos de participar de um espectro maior das pesquisas e estudos que apontarão respostas aos questionamentos do Ensino superior. Assim, não é um processo solitário, ou de mérito de um ou outro órgão institucional. Knight (2016) afirma que a internacionalização é um processo que precisa ser integrado e sustentado em âmbitos institucionais. É um processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural dentro do ensino, da pesquisa e os serviços da instituição.

A redação das metas (Próximos passos) propostas trazem escolhas lexicais de peso com relação à palavra democratização. As outras quatro metas trazem ações concretas que colocarão o laboratório como órgão protagonista no processo da internacionalização. Associar a promoção de carreira docente, atrelar a participação de bolsas de projetos ao estudo de idiomas e reconhecer ações dos programas de internacionalização e do laboratório como Atividade Acadêmica Complementar são passos que demonstram os caminhos da universidade em prol da internacionalização (Hudzik; Mckarthy, 2012).

Na análise da Proposta de Política Linguística para apoio à internacionalização percebe-se que em todo o documento não há menção ao laboratório de línguas. A referência ao laboratório é retomada somente quando é citado o grupo que colaborou na elaboração dessa proposta e na sua participação como membro na criação do Grupo de Trabalho.

A minuta apresentada anteriormente à proposta traz mais autenticidade do que a proposta em si. Na proposta, a ausência de articulação do laboratório é mais uma vez constatada nos documentos da universidade, desta vez, no entanto, esta ausência é percebida no mais recente documento proposto pela UEL referente à internacionalização.

O último documento a ser analisado de modo a compreendermos o papel do laboratório de línguas no processo de internacionalização da UEL, é o próprio

Regulamento Interno do Laboratório de Línguas. Nele, três conjuntos de excertos merecem atenção. O primeiro deles diz respeito à identificação deste órgão na UEL, conforme destacado no *Quadro 7*.

Quadro 7: Regulamento do Laboratório de Línguas da UEL

<i>DOCUMENTO: Regulamento Interno do Laboratório de Línguas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL</i>	
ANO: 2012	UNIDADE DE CONTEXTO: 1
Art. 1º	O Laboratório de Línguas é um órgão complementar de fomento ao ensino, pesquisa, extensão, e prestação de serviços vinculado ao Centro de Letras e Ciências Humanas sob coordenação do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.
Art. 3º	I – Coordenar as atividades de prestação de serviços nas áreas de línguas e literaturas estrangeiras desenvolvidas por servidores (docentes e técnicos administrativos de nível superior) e profissionais contratados especificamente para esse fim; II – Apoiar o ensino de graduação e de pós-graduação do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; mantendo infraestrutura necessária para desenvolvimento de atividades voltadas para aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras; III – Apoiar a promoção e a organização de grupos de estudos e pesquisas destinadas a fomentar o conhecimento sobre línguas e literaturas; IV – Congregar interessados em desenvolver projetos de ensino e extensão voltados para o ensino/aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras modernas; V – Propiciar o intercâmbio entre instituições e estudiosos com interesses afins; VI – Propiciar oportunidades para estudantes estagiários de graduação e de pós-graduação para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas nas áreas de línguas e literaturas.
Art. 4º Atividades	# Aulas e atividades amparadas por recursos didáticos e tecnológicos disponíveis; # Cursos de línguas estrangeiras às comunidades interna e externa; # Estudo individual ou em grupo com utilização dos recursos didáticos/ tecnológicos; # Atividades inerentes aos projetos de ensino, pesquisa e extensão; # Prestação de serviços às comunidades interna e externa, de acordo com a Resolução em vigor; # Atividades de estágio curricular obrigatório e não obrigatório de graduação; # Intercâmbios com embaixadas, entidades culturais, nacionais ou estrangeiras, que atendam os objetivos acadêmicos, científicos e tecnológicos do Laboratório de Línguas; # Outras atividades na forma indicada por este regulamento interno.

Fonte: As autoras.

Na sua identificação, no Art. 1, o laboratório de línguas é amplamente descrito como órgão que complementa ações de ensino, pesquisa e extensão. É uma definição extensa, que não remete à canalização de um perfil mais claro, objetivo e identitário desse órgão. Essa amplitude de definição descrita no regulamento, não é percebida nos documentos analisados anteriormente. O laboratório não parece transitar como parte pertencente à universidade, de modo transversal e engajado

(Cross; Mhlanga; Ojo, 2013). Diante da magnitude do documento do PDI, por exemplo, podemos constatar um laboratório ainda sem uma participação protagonista referentes às ações de internacionalização como era proposto pelo programa IsF.

No item I do Art. nº 3, percebe-se a evidência de uma expressão que se repete em cinco dos seis itens propostos nestes objetivos: Línguas e Literaturas Estrangeiras. Não cabe a nós julgarmos a excessiva utilização do termo literatura nos objetivos do exercício do laboratório, mas apresentarmos conjecturas que a análise de conteúdo nos permite. Após uma breve análise dos cursos ofertados pelo laboratório em 2021, não se verificam cursos destinados ao ensino da literatura. O foco desse órgão tem sido o ensino de línguas estrangeiras gerais em todos os seus cursos. A internacionalização, como uma das ações propostas por esse órgão, não pode ser localizada em nenhuma parte do documento. O conteúdo proposto pelo regulamento distancia o laboratório de tendências mais atuais do ensino de idiomas. Faz-se necessário o ajuste de termos para que as ações possam ser sustentadas e executadas (Ball, 2017; Calvino, 1990; Dalrymple, 2015; Weber, 2016).

Há termos no regulamento que o remetem às concepções de línguas pertinentes à época em que foi concebido. Essa afirmação não tem a intenção de desmerecer o papel que o laboratório tem desempenhado na comunidade acadêmica da UEL, mas justamente, e principalmente, fazer uma análise crítica da sua função de modo que questões mais atuais de ensino de língua estrangeira sejam consideradas em um documento que regula sua atuação. A responsabilidade institucional do Laboratório de Línguas é a de prover à comunidade acadêmica questões relacionadas não somente ao ensino de línguas e literatura, mas também à internacionalização em casa e estar aberto a outras questões que estão porvir interagindo e engajando-se com diferentes áreas da universidade. Neste regulamento não consta a possibilidade de atendimento de novos programas que possam cobrir temas internacionais, conforme Knight (2008) aponta com relação à importância da promoção e do incentivo do aprendizado de uma língua estrangeira nos cursos existentes da instituição, fazendo uma fusão de dimensões internacionais, culturais e globais.

No item V do Art. nº 3, há menção do termo intercâmbio. Semanticamente, este termo se remete à troca, às ações que são realizadas de forma recíproca entre universidades e órgãos governamentais ou privados no que diz respeito às viagens in loco. Ocorre que, ligado à internacionalização, o termo mobilidade além de agregar agilidade ao processo da internacionalização por não depender da troca, tem sido intensamente utilizado nas pesquisas destinadas à internacionalização e ao ensino de língua estrangeira (Calvo; El Kadri; Passoni, 2020; Paiva, 2020). A leitura que se faz do regulamento é a de que o Laboratório de Línguas da UEL não está para servir a comunidade acadêmica, mas sim ao próprio Laboratório de Línguas.

Por último e não menos importante, o item VI do Art. 3º dessa unidade de contexto, referente ao regulamento do laboratório, ressalta o objetivo de ser um

espaço onde alunos, tanto de graduação como de pós-graduação, desenvolvam atividades didático-pedagógicas nas áreas de línguas e literaturas, distanciando-se dos objetivos de um centro de Línguas. Tal percepção revelada no documento tem sustentado ações desse órgão que remetem a um ensino de língua estrangeira de alcances reduzidos. O Laboratório de Línguas nas universidades, juntamente com a ARI, se não for, deveria ser considerado um importante órgão agregador de internacionalização, mobilidade e disseminação das línguas estrangeiras.

Deste modo, ao analisarmos a implementação do programa IsF na UEL à luz dos documentos oficiais dessa IES e do programa IsF, percebemos que o espaço projetado de atuação e disseminação das atividades de um programa de internacionalização conta com um ponto de referência institucional que comungue de objetivos pertinentes, como o laboratório de línguas. Tais ações devem permear como eixo transversal no seu Projeto Político Pedagógico proporcionando equidade e oportunidade à comunidade acadêmica que deseja fazer parte do mundo globalizado por meio de suas pesquisas, levando em consideração a inclusão e a simetria na difusão de conhecimentos e práticas culturais (Abreu-e-Lima et al., 2017).

No mais, a organização burocrática de documentos permite apresentar normas e regulamentos que serão coerentes com os objetivos visados. Um dos pontos dessa questão é prezar pela impessoalidade nas relações (Chiavenato, 2000). No que diz respeito à linguagem, Calvino (1990) defende valores óbvios relacionados à exatidão do texto e alerta para o problema de uma linguagem aproximativa ou descuidada. Para esse autor, “o justo emprego da linguagem deve aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com descrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras” (Calvino, 1990, p. 93).

Nesse sentido, ao analisarmos os documentos, percebemos que o laboratório é a referência de línguas estrangeiras na UEL, mas ainda lhe falta protagonismo para agir perante as novas demandas institucionais no seu principal documento, seu regulamento. A democratização do ensino de línguas com vistas à internacionalização tem sido demanda de inúmeras IES desde a década de 80 (Knight, 2012; Marginson, 2003). Todavia, isso só é possível mediante a exploração do potencial semântico das palavras que apontarão as ideias e as coisas a serem realizadas mediante a concretude do documento redigido com exatidão (Calvino, 1990).

O Edital 59/2017 estava para o ensino de línguas visando à internacionalização, já o regulamento do laboratório estava para o ensino de línguas visando aos interesses do departamento. No regulamento do laboratório não há elementos linguísticos que remetam à diversidade das línguas, à expansão do apoio à pesquisa em outros países desvinculados dos interesses do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Queremos reiterar que o posicionamento adotado nesta análise não é acusatório, mas de analistas que percebem através da análise

conteúdo (Bardin, 2006) uma necessidade de revisão de um regulamento tão importante para a universidade.

Considerações Finais

Para finalizar, esta análise documental também demonstra que os documentos revelam um amadurecimento e atenção às demandas de internacionalização de modo temporal. A análise nos permite verificar que documentos mais antigos, como é o caso do regulamento do laboratório, se mostram mais distante das demandas atuais, já o da PROPPG, o mais atual analisado, já se apresenta com termos e ações que se aproximam dos conceitos mais atuais de internacionalização. Tal movimento, inclusive, nos parece óbvio e pertinente diante da burocracia, neste caso no sentido positivo do termo abordado por Weber (2016), que é inerente às instituições públicas. Para esse autor, na esfera pública, o princípio jurisdicional é realizado plenamente através da burocracia e, a administração de um cargo público moderno se baseia em documentos escritos, quando um posto cumpre seu propósito dentro da organização, ele tende a continuar existindo e é ocupado por outra pessoa. Por isso, faz-se necessário a atualização e a clareza dos documentos que nortearão as atividades do novo funcionário público para que a máquina estatal gire adequadamente, contudo, tal movimentação, na esfera pública, demanda tempo.

A partir da análise de conteúdo dos documentos da UEL e do IsF revisitados nesta seção, percebe-se que o papel do laboratório de línguas na UEL não se articulava com a perspectiva de internacionalização proposta pelo IsF, pelo menos quando definido a partir dos próprios contextos de influência e de produção (BALL, 2007). Por outro lado, foi apresentado como potencial articulador de ações para a promoção da internacionalização na instituição, quando interpretado por outras instâncias da UEL, como observado em documentos da PROPPG e na articulação com a ARI para a elaboração da Minuta de Política Linguística. Assim, o contexto de prática atribuiu significados ao laboratório de línguas para além daqueles que o próprio laboratório se atribui por meio de seu regulamento interno. Interessante observar o movimento que o contexto de prática teve ao se voltar para o laboratório de línguas da UEL, criando expectativas da comunidade acadêmica que podem impactar positivamente na ampliação do escopo do próprio laboratório. Por isso abordar o papel dos agentes da internacionalização se faz complementar ao objetivo central deste estudo.

As diretrizes do laboratório parecem remeter-se à sua concepção original, a de servir ao departamento, primeiro, e depois à instituição. Dentro de um planejamento institucional como o PDI, que propõe a adoção da internacionalização como eixo transversal das ações de ensino, pesquisa e extensão, tal propósito necessita de atualizações principalmente no que diz respeito à redação do regulamento interno do laboratório. Caso contrário, novos programas com vistas à internacionalização que chegarem na instituição ficarão à

deriva na universidade, desperdiçando o tempo que deveria ser empreendido em ações de internacionalização, em busca de uma estrutura que já deveria estar consolidada pelo laboratório/centro de línguas. Este por sua vez, deveria desempenhar o papel de democratização do acesso ao ensino de idiomas e estar apto à articulação de novas demandas do campus, como é proposto, por exemplo, no Edital 59/2017 do credenciamento das universidades estaduais e municipais do programa IsF.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros; BARBOSA, Wagner José Corradi; BLUM, Avram Stanley. O programa idiomas sem fronteiras e a Política de incentivo à internacionalização do Ensino superior brasileiro. In: SARMENTO Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

AMORIM, Gabriel Brito. **A internacionalização do ensino superior no Brasil: uma proposta de matriz multidimensional de (Auto)avaliação**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ARAÚJO, Luísa, RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Mundos Sociais: Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 83, 2017. P. 11-35. Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/2662>. Acesso em 23 fev 2022.

BALL, Stephen J. **The education debate**. Bristol: Police Press, 2017. 257p.

BALL, Stephen J. **Understanding PLC: understanding private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007. 231p.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006. 223 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital N. 29/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades federais para atuação como núcleo de línguas (NuLi-IsF) no âmbito do programa idiomas sem fronteiras. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: isf.mec.gov.br. Acesso em: 16 nov.2020

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141p.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti. **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: Contributions from Applied Linguists**. Campinas: Pontes Editores, 2020, 130p.

CHAGAS, Lucas Araújo. **Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma Universidade Federal Brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UFU, Uberlândia, 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de

Janeiro: Campus, 2000. 698 p.

CROSS, Michael; MHLANGA, Ephraim; OJO, Emmanuel. Emerging concept of Internationalisation in South African Higher Education: Conversation on Local and Global Exposure at the University of the Witwatersrand (Wits). **Journal of Studies in International Education**, Parktown, p. 75 – 92, Aug. 2013.

DALRYMPLE, Theodore. **Podres de mimados**: as consequências do sentimentalismo tóxico. São Paulo: É Realizações, 2015. 204 p.

DILTHEY, Wilhelm. O surgimento da hermenêutica. **Numen**: Revista de estudos e pesquisas da religião, Juiz de Fora, 1900, v. 2, n. 1, p. 11-32.

FINARDI, Kyria Rebeca. **English in Brazil**: views, policies, and programs. Londrina: Eduel, 2016. 230 p.

FURTOSO, Viviane Bagio. Idiomas sem fronteiras. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021. p. 151- 163.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization from concept to action**. Washington CD: NAFSA, 2011. 44p.

HUDZIK, John K. MCMARTHY, JoAnn S. **Leading Comprehensive Internationalization**: Strategy and Tactics for Action. NAFSA, 2012. 32p.

KNIGHT, Jane. Student Mobility and Internationalization: Trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, Ontario: Jan, 2012a, v. 7, n. 1. p. 20-33.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracajú. **Anais [...]**. Aracajú: CIAIQ, 2015. v. 2, p. 243-247.

LINDBLOM, Charles E. **The policy-making process**. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1980. 125 p.

MARGINSON, Simon. **High fee market for Australian universities?** International Higher Education, Chestnut Hill, n. 33, p. 19-20, 2003.

PAIVA, Marluce Fagotti. Políticas públicas de internacionalização em universidades públicas: o caso do idiomas sem fronteiras na UEL. In: SANTOS, R. C. **Desigualdades sociais e os desafios das políticas públicas**. Maringá: Ed. Uniedusul, 2020. p. 29-41.

PASSONI, Taisa Pinetti. **O Programa Inglês sem fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em

Estudos da Linguagem) – UEL Londrina, 2018.

PEREZ, Mariana; FURTOSO, Viviane Bagio; ABREU-E-LIMA, Denise. **O projeto letras sem fronteiras piloto**: impactos para a formação docente em língua estrangeira. [S.l.: s.n., 2022?]. (No prelo).

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 315 p.

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de desenvolvimento institucional 2016-2021**. Londrina: UEL, 2021b. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf. Acesso em: 19 jun.2021.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. 325p.

O LABORATÓRIO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM-INTLAB): UM PROCESSO PARTICIPATIVO PARA INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE DO ENSINO SUPERIOR

Sandra Mara de Alencar Schiavi⁷⁷

Luiz Fernando Cotica⁷⁸

Fernando Franzoi da Silva⁷⁹

Julyerme Matheus Tonin⁸⁰

Introdução

A internacionalização no ensino superior é um processo de convergência entre ações interculturais concretas e a modelagem de um ethos institucional que permite a todos os envolvidos a materialização de competências globais (HUDZIK, 2011, 2012). A passagem de uma internacionalização individualizada, reativa, localizada e fragmentada para uma perspectiva abrangente, inclusiva e intercultural se constitui como uma exigência contemporânea que, assumida pela Alta Direção de uma Universidade, expressa um potencial transformador das pessoas e organizações. E esse processo contribui para reposicionamento dos propósitos das instituições de ensino superior quanto a seus pilares do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, científica e social (KNIGHT, 2012, 2018). E, com esses parâmetros, é impulsionada a consolidação de uma Universidade efetivamente internacional, que desenvolva em seus campus e currículos, uma perspectiva intercultural, sem fronteiras.

A UEM, ao longo de sua trajetória, ao abordar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a hélice tríplice e a internacionalização, vem se consolidando como uma Universidade internacional, que combina sua abertura ao global, fundamentada nas ações locais e regionais. Ao longo de sua história, a UEM desenvolve iniciativas de ensino de idiomas, promove convênios, intercâmbios, pesquisas e publicações em parceria com instituições e pesquisadores internacionais, fortalecendo redes de cooperação científica, tecnológica e de inovação, nacional e internacional. Há um compromisso institucional de sua direção em consolidar uma política de internacionalização que articula com outras, como a política linguística, a política de inclusão de refugiados e migrantes, as políticas de qualificação docente e discente, bem como a extensão universitária, impactando mudanças curriculares e outras frentes. Em 1997, a UEM

⁷⁷ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Administração, Maringá, Paraná, smschiavi@uem.br

⁷⁸ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Física, Maringá, Paraná, lfcotica@uem.br

⁷⁹ Educador Popular, São Paulo, São Paulo, ferfsilva@gmail.com

⁸⁰ Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Economia, Maringá, Paraná, jmtonin@uem.br

criou, como um programa, um Escritório de Cooperação Internacional (ECI), que representa o esforço coletivo e participativo de construir a institucionalidade do processo de internacionalização, para que se enraíze e se aprofunde em seus diferentes cursos, campus e ações estratégicas.

Como reconhecimento de seu potencial como “Universidade Internacional”, em 2019, a CAPES e a Comissão Fulbright Brasil convidaram a UEM a participar do Programa Laboratório de Internacionalização do Conselho Americano de Educação (ACE-IntLab), voltado a impulsionar esse processo de internacionalização por meio da mentoria para elaboração de um plano estratégico de internacionalização abrangente e inclusivo (ACE, 2019; 2021). Por meio desse programa, propõe-se a coordenação de ações estratégicas, contribuindo para que as instituições de ensino se tornem globalmente orientadas e internacionalmente conectadas. Nesse processo, a UEM adaptou o modelo do ACE a sua realidade e estratégia e, a partir disso, desencadeou um processo participativo e envolvente de lideranças da internacionalização nos campus da UEM.

Assim, este capítulo traz como objetivo apresentar o processo de planejamento estratégico da Internacionalização da UEM, a partir de um modelo de internacionalização abrangente e da experiência do UEM-IntLab. Mais especificamente, busca-se apresentar alguns aspectos metodológicos inerentes a este processo, os principais resultados, e as lições e desafios da internacionalização abrangente na UEM. Espera-se que este relato permita reflexões e insights sobre o processo de internacionalização, e sirva de subsídios para o desenho da internacionalização em instituições de ensino superior e para elaboração de políticas públicas voltadas à internacionalização para avanços científicos e para o desenvolvimento sustentável. Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: além desta introdução, na seção 2 apresentam-se os procedimentos metodológicos, e os resultados são apresentados na seção 3. Por fim, à guisa de conclusão, apresentam-se alguns desafios e lições apreendidas, finalizando com as referências bibliográficas.

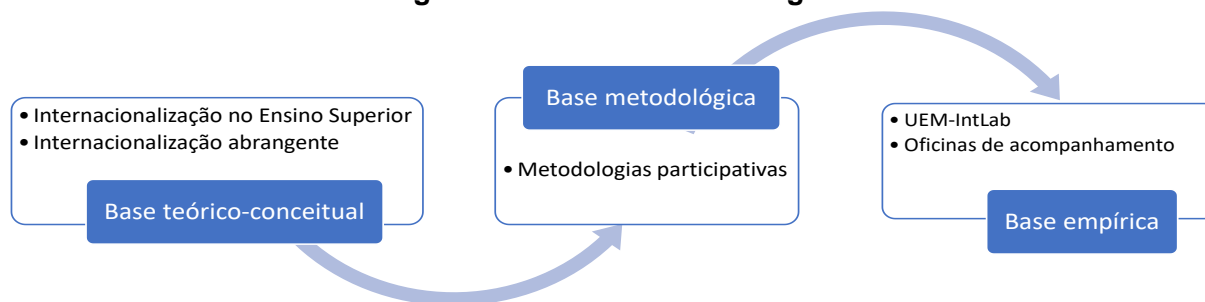
Método

A metodologia de relato de experiência é uma abordagem qualitativa caracterizada pela narrativa dos processos vivenciados (GROLLMUS; TARRÉS, 2015; POLKINGHORNE, 1988). Por meio do relato, a experiência vivida é recontada, possibilitando tanto sua interpretação a partir de uma categoria ou eixos definidos a priori, como pela construção de novos parâmetros explicativos que são trazidos à tona e revelados pela análise dos processos desenvolvidos.

O relato de experiência é sustentado em abordagens e conceitos, apresentados com a finalidade de buscar elementos que fundamentam as práticas sociais, no caso, a internacionalização no ensino superior. A abordagem temática escolhida para o relato e a revisão foi relacionar a construção do Modelo UEM de internacionalização abrangente e inclusiva com o processo participativo, enquanto uma metodologia de ação para transformar a situação existente, tendo como referência a estratégia da

instituição, conforme ilustrado na *Figura 1*.

Figura 1: Percurso metodológico



Fonte: Elaboração própria.

A internacionalização abrangente e a experiência do UEM-IntLab

A literatura sobre internacionalização no ensino superior tem avançado conceitualmente ao longo dos últimos anos (autor, ano). A internacionalização do ensino superior pode ser entendida como “[...] the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education institutions and systems”. (KNIGHT, 2021, p. 11) ou “[...] a process of organizational change, curriculum innovation, staff development and student mobility for the purpose of attaining excellence in teaching, research and the other activities which universities undertake as part of their function” (RUDZKI, 1998, p. 16).

A concepção de internacionalização abrangente e inclusiva é uma formulação que resulta da superação de práticas assistemáticas, individualizadas e com baixo compromisso e engajamento nas instituições de ensino superior. A internacionalização abrangente pode ser entendida como “um compromisso através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em toda a missão de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior”. (HUDZIK, 2011, p. 10), o que envolve “[...] a strategic, coordinated framework that integrates policies, programs, initiatives, and individuals to make colleges and universities more globally oriented and internationally connected” (ACE, 2021, p. 01).

Nesse contexto, uma internacionalização mais organizada e institucionalizada, com estruturas de gestão e maior investimento abre caminho para ações cada vez mais ampliadas que buscam o envolvimento e participação de toda a comunidade acadêmica e do entorno das Universidades para o desenvolvimento das competências globais de todos os segmentos da comunidade acadêmica e para o fortalecimento da inserção, presença, visibilidade e atratividade da Universidade nos diferentes cenários internacionais. E isso exige mudanças institucionais, curriculares e culturais para que o compromisso com uma política de internacionalização seja cada vez mais efetivo e com impacto social (ACE, 2021).

Essa concepção de internacionalização abrangente e inclusiva se materializa na realização de ações concretas, em um esforço consciente para infundir as dimensões internacional, intercultural e global, moldando o ethos institucional, em uma perspectiva duradoura (HUDZIK, 2011). Há quatro aspirações que sustentam o

sucesso de iniciativas de internacionalização abrangente: i) as ações devem afetar a comunidade acadêmica, em sua totalidade; ii) as ações devem ser integradas ao caráter indissociável do ensino, pesquisa e extensão; iii) deve-se expandir o leque de intervenientes, apoiadores e parceiros das iniciativas de internacionalização, com o intuito de distribuir as responsabilidades e aumentar a abrangência das ações; e iv) interligar as atividades de internacionalização, para produzir sinergias e criar uma visão unificadora da projeto de internacionalização (HUDZIK, 2011).

O modelo de internacionalização do ACE (2019; 2021) expressa a concepção abrangente e inclusiva, e inspirou a construção do modelo próprio e adaptado da UEM, durante a realização do Laboratório de Internacionalização. Na etapa inicial do UEM-IntLab, os representantes discutiram a adaptação do modelo de internacionalização abrangente do ACE, considerando as especificidades da Universidade Estadual de Maringá. A assessoria e a mentoria do Conselho Americano de Educação contribuíram para incorporar o aspecto “fundamentado” em nosso modelo de internacionalização e sua experiência tornou esse modelo adaptado à realidade da UEM, articulando-o com a história e estratégia institucional da universidade (*Figura 1*).

O modelo adaptado foi o guia para a formação do grupo de trabalho, considerando seus diferentes eixos e a experiência dos membros, com realização de debates, reflexões e proposições para e pelos membros dos comitês e subcomitês. Logo de início, findada a Etapa 1, tem-se o esboço de um projeto participativo, integrativo, adaptado e fundamentado com o intuito de implementar uma internacionalização abrangente e inclusiva.

A inovação conceitual e metodológica representada pelo Modelo UEM de Internacionalização abrangente e inclusiva (Modelo UEM-IntLab) (*Figura 2*), decorrente da definição dos eixos focais e transversais, permitiu avaliar o grau de internacionalização em múltiplas dimensões integradas, que reforçam o slogan “UEM no mundo e o mundo na UEM”, repetido e discutido no âmbito do comitê gestor do projeto.

No desenho do Modelo UEM-IntLab foram definidos quatro eixos focais:

- i)** pesquisa e pós-graduação;
- ii)** mobilidade;
- iii)** engajamento comunitário; e
- iv)** internacionalização em casa (IeC).

O objetivo central desses eixos focais foi a construção de uma cultura de internacionalização, focando em aspectos da internacionalização que também são importantes, mas muitas vezes não estão no radar de estratos da comunidade acadêmica.

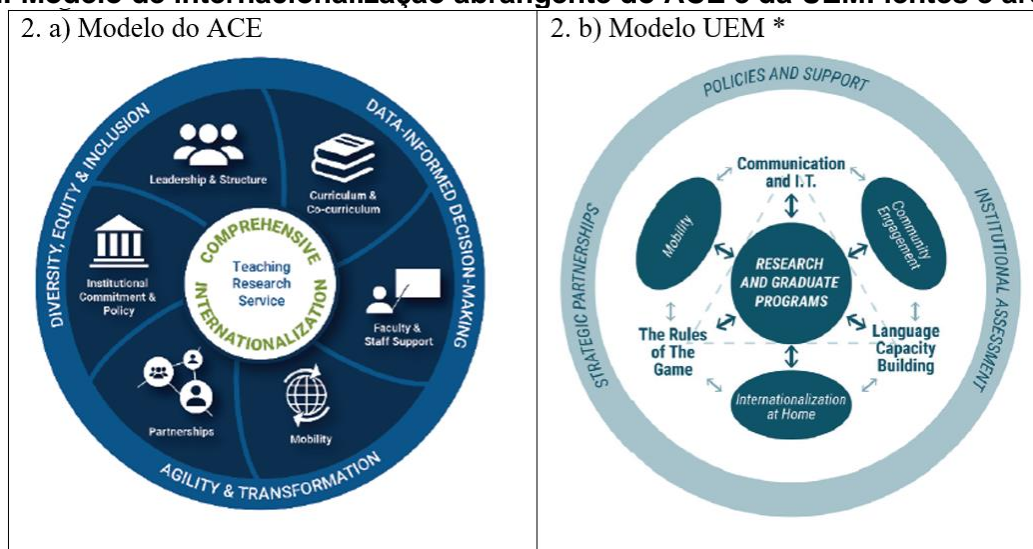
Cabe destacar a importância do eixo IeC, conceito este que surge como uma resposta à prática dominante de vincular ações de internacionalização à mobilidade de pessoas (BEELLEN; JONES, 2015). Porém, por meio de diferentes iniciativas, tem o potencial de promover mudanças do ponto de vista organizacional e acadêmico, com o desenvolvimento de competências interculturais, com efeitos positivos sobre

toda a comunidade local.

Foram definidos três eixos transversais, a saber:

- i) idiomas e capacitação;
- ii) comunicação e tecnologias de informação; e
- iii) “regras do jogo”.

Figura 2: Modelo de internacionalização abrangente do ACE e da UEM: lentes e áreas-alvo⁸¹



Fonte: ACE (2021); UEM (2021).

De modo geral, as iniciativas desenvolvidas nesses eixos fornecem estrutura e potencializam a internacionalização na UEM, dentro do contexto de universidades públicas no Brasil. Na *Figura 2a*, apresenta-se o modelo de internacionalização abrangente do ACE, composto por seis áreas-alvo e três lentes. Por sua vez, no modelo UEM (*Figura 2b*), os eixos transversais formam um tripé de sustentação para as iniciativas realizadas no âmbito dos eixos focais. As setas em ambas as direções indicam que os eixos se reforçam mutuamente, enquanto a centralidade da pesquisa e pós-graduação é decorrente do diagnóstico tanto do pioneirismo quanto do volume de iniciativas correlatas à internacionalização que surgiram no âmbito deste eixo focal, sendo estruturante e considerada o “motor da internacionalização”. No círculo, os termos políticas e apoio, parcerias estratégicas e avaliação institucional, englobam todo o processo, como uma amálgama dessa estrutura, permitindo sua sustentação e expansão.

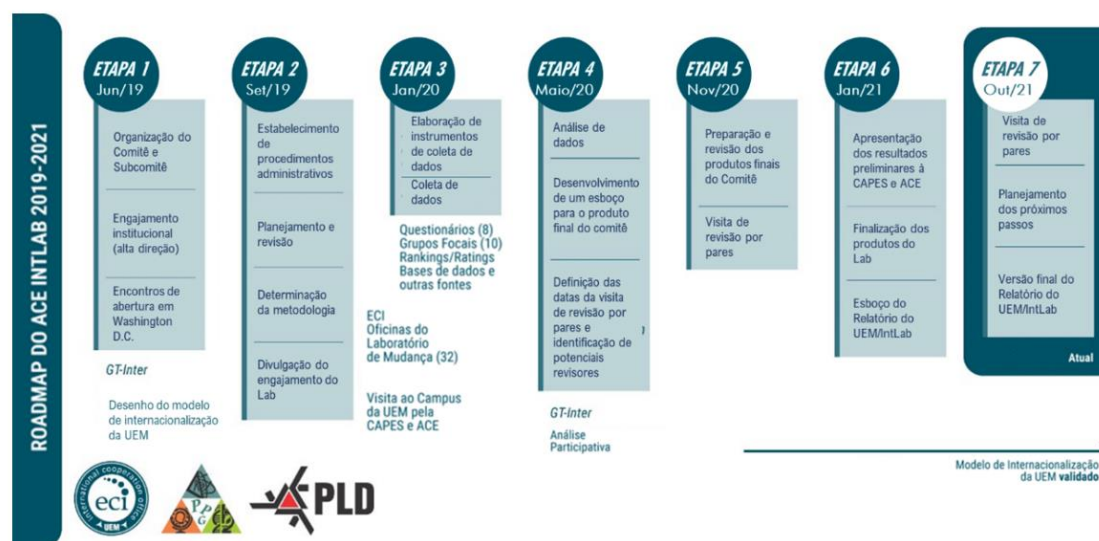
O processo de planejamento da internacionalização por meio do UEM-IntLab envolveu sete etapas, conforme *Figura 3*:

- 1) organização preliminar (desenho do modelo e estruturação do Grupo de Trabalho em Internacionalização – GT-Inter);
- 2) planejamento da metodologia e operacionalização;
- 3) elaboração dos instrumentos da coleta de dados e levantamento de dados;
- 4) análise de dados;
- 5) preparação dos produtos finais do laboratório;

⁸¹ No modelo da UEM, em branco estão destacados os eixos focais e em negrito os eixos transversais.

- 6) apresentação do relatório final;
- 7) revisão por pares (peer review) e planejamento das próximas etapas.

Figura 3: Roadmap do UEM-IntLab



Fonte: UEM (2021).

Considera-se também, como etapa complementar, a atividade de acompanhamento (follow-up do ano 01), realizada em agosto de 2022, um ano após a finalização do relatório, como será apresentado.

A relação entre a construção do modelo próprio e adaptado da UEM e a participação efetiva e muito representativa de docentes, discentes e técnicos de diferentes Centros, Pró-Reitorias, Alta Administração e Campus, fizeram a diferença para o sucesso da iniciativa do UEM-IntLab. Outro elemento importante foi a interligação com as ações do Escritório de Cooperação Internacional (ECI/UEM), desde o início do processo até as atividades mais recentes, de acompanhamento. O pluralismo, envolvimento e comprometimento dos membros do GT-Inter e seus subcomitês permitiram a construção de um Plano de Ação realista e inovador. Além disso, destaca-se o uso de metodologia intervencionista denominada Laboratório da Mudança (VIRKKUNEN, 2015), em oficinas no ECI, com o objetivo de reestruturar o setor, o que deu origem ao setor de IeC, alinhado a um dos eixos do modelo UEM-IntLab.

Um dos principais resultados do UEM-IntLab foi a explicitação de um modelo de internacionalização próprio e adaptado da UEM, que representa a combinação dos eixos de ação com a metodologia participativa. Também é um resultado importante, para a instituição, para os parceiros e a sociedade, a consolidação de um processo participativo, com a validação de uma metodologia de implantação que desembocou na construção coletiva do Plano de Ação de Internacionalização da UEM.

O acompanhamento participativo do Plano de Ação, por meio de oficinas de follow-up, se configura como uma metodologia de planejamento como “realização”, o que implica em criar, efetivamente, mecanismos de apropriação institucional dos

resultados das ações de internacionalização. Primeiramente, observou-se que 60% das ações encontram-se implantadas ou em processo de implantação. A partir dessa atividade, pôde-se dar um novo olhar sobre as 37 ações do plano: sua reorganização, desvinculadas de seus eixos prévios, permitiu reagrupá-las em novos eixos, levando ao desaparecimento dos eixos mobilidade e pesquisa e pós-graduação (cujas ações se distribuíram em novos eixos), e fazendo emergir “cultura da internacionalização” como um eixo central.

A IeC, ainda muito respaldada em idiomas, precisa ser impulsionada com ações mais amplas e responsivas a outros elementos das políticas linguística e de internacionalização, especialmente a internacionalização do currículo. A reorganização das ações também deixou clara a importância do planejamento na abordagem do ciclo PDCA (planejar, fazer, controlar e agir), pois o encadeamento das ações indicou visualmente esse ciclo. Ao topo de tal reestruturação, observaram-se elementos do planejamento e acompanhamento, indicando que, para a institucionalização e consolidação da internacionalização na UEM, uma tríade é necessária: a constituição do ECI como órgão; a criação de um comitê permanente de internacionalização; e a construção de um Sistema de Informações que sirva de base para o acompanhamento da Internacionalização na UEM e a tomada de decisões. Com isso, a UEM vai se fortalecendo como uma Universidade Internacional, na perspectiva abrangente e inclusiva, configurando o ethos que transforma a própria organização e também as pessoas que a constroem.

Conclusão

O UEM-IntLab representou um processo de planejamento da internacionalização abrangente da UEM, envolvendo trabalho coletivo e participativo, diagnóstico com triangulação de metodologias, sistematização de informações, acompanhamento, apoio institucional e engajamento da comunidade universitária. Embora várias iniciativas de internacionalização façam parte da UEM, com o UEM-IntLab, novos horizontes foram abertos. Quando a UEM iniciou seu IntLab em agosto de 2019, a universidade já tinha iniciativas concretas em andamento que se somou a uma ideia de seus potenciais impactos. Após esses dois anos, é possível reconhecer seu poder transformador, e identificar a necessidade de se avançar, de ações fragmentadas e individualizadas para ações amplas, estratégicas e institucionalizadas.

O processo de planejamento coletivo e participativo, por si mesmo, revelou a oportunidade de realizar mudanças imediatas. Em relação ao compromisso institucional, a alta direção da UEM aumentou seu engajamento e responsividade com a internacionalização, importante de ser mantido nas gestões futuras. Decisões estratégicas foram tomadas para promover uma internacionalização mais estruturada, institucionalizada, abrangente e inclusiva. O componente internacional deve ser continuamente parte do planejamento estratégico da UEM, incluindo diferentes setores e níveis organizacionais. O comprometimento dos órgãos colegiados, dos gestores dos campus regionais e das unidades descentralizadas da UEM, incluindo suas atividades de graduação e pós-graduação, se faz necessário nesse processo de internacionalização abrangente.

O processo do UEM-IntlLab tem produzido irradiações em diferentes formas: ações específicas para redesenhar o ECI fortalecerão a estrutura da UEM para uma internacionalização abrangente e inclusiva. Esse processo de mudança também envolve a elaboração de *booklets* e outros materiais institucionais e a intensificação da comunicação por meio de *websites* e mídias sociais, em uma perspectiva *omnichannel*.

Importantes mudanças no marco regulatório também já favoreceram a internacionalização na UEM, conferindo agilidade, menos burocracia e motivando a comunidade universitária a se engajar nas ações de internacionalização: processos de acordos internacionais e mobilidade estão menos burocratizados; ajustes relativos à resolução sobre Refugiados e Imigrantes podem promover internacionalização mais inclusiva e diversificada; nova regulação facilita o processo de estudantes de doutorado realizarem período de sua pesquisa no exterior, com dupla titulação; proposta efetiva de tornar o ECI um setor na estrutura organizacional. O maior incentivo ao corpo técnico e docente para desenvolver projetos internacionais vem da criação de um radar de oportunidades e o suporte e orientação para formatar propostas para chamadas internacionais.

A leC, considerada crucial desde o início do UEM-IntlLab, ganhou força devido à pandemia de COVID-19, como uma oportunidade, mas também como uma necessidade. Ações para promover a leC foram intensificadas, considerando idiomas e qualificação (ex.: EMI e Virtual Exchange), mobilidade virtual, discussões sobre o COIL e internacionalização do currículo, ainda em processo inicial de construção. Neste sentido, a curricularização da extensão é uma oportunidade para ampliar a internacionalização, ao tornar os currículos mais flexíveis e permitir maior inclusão de componentes internacionais, a serem viabilizados por parcerias internacionais em projetos de extensão.

Relativamente à pesquisa e programas de pós-graduação, o UEM-IntlLab pode promover a ampliação de mais ações internacionais compreendendo a internacionalização abrangente e inclusiva, de forma institucional.

A UEM está atualmente no processo de desenvolvimento da cultura de internacionalização, promovendo a conscientização sobre a internacionalização abrangente e inclusiva, em uma perspectiva ampla, a qual requer mudanças. Internacionalização não é um assunto isolado, mas parte de cada atividade de ensino, pesquisa e extensão, indicando a importância de se reforçar uma rede interna de internacionalização, a partir da maior articulação do ECI com outros setores da UEM, com as pró-reitorias.

É preciso se atentar à importância do planejamento, gestão, acompanhamento e institucionalização da internacionalização, com destaque para dois aspectos: a importância do diagnóstico como ponto de partida nesse processo de planejamento e definição de estratégias; e a consideração de aspectos e indicadores que vão além dos convencionalmente adotados, que muitas vezes não englobam importantes aspectos da internacionalização abrangente e inclusiva.

Por fim, ressalta-se a relevância de se trabalhar a cultura da internacionalização na universidade, definindo estratégias para: retrabalhar o conceito de internacionalização abrangente junto à comunidade universitária; comunicar seus benefícios de maneira ampla;

desmistificar a internacionalização e desconstruir “falácias” como o foco na cooperação Norte-Sul e a internacionalização como sinônimo de mobilidade; e implantar mecanismos de incentivo para a internacionalização, tais como sua inclusão em resoluções e normativas de avaliação docente e técnica e editais internos de distribuição de recursos.

O planejamento e definição de estratégias para internacionalização abrangente deve ser encarado como um processo contínuo, não um objetivo em si mesmo. Internacionalização significa estar ciente de um mundo diverso, multicultural, integrado e dinâmico, no qual a perspectiva global e local se sobrepõem. Significa reconhecer a importância do pensamento estratégico e proativo, para fazer a universidade mais internacional. Internacionalização é um componente crucial para a UEM desempenhar seu papel transformador na sociedade, promovendo conhecimento e ciência para uma vida melhor para a sociedade do presente e do futuro.

Referências

ACE. American Council on Education. **CIGE Model for Comprehensive Internationalization**. ACE, 2019b [online]. Disponível em: <https://www.acenet.edu>. Acesso em: 02 set. 2019.

ACE. American Council on Education. **Internationalization Lab**. Washington DC, 2021. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em 22 nov. 2021.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, Adrian; MATEI, Liviu; PRICOPIE, Remus; SALMI, Jamil; SCOTT, Peter (eds). **The European higher education area: between critical reflections and future policies**. Cham: Springer Open, 2015. p. 59-72. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 08 ago. 2019.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2207/3810/>. Acesso em 10 jul. 2022.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. Washington, D.C.: NAFSA, 2011.

KNIGHT, J. Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional, 1 (1), 65–88, 2021. Disponível em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3090>. Acesso em: 15 dez 2021.

POLKINGHORNE, Donald **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988. Disponível em: https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_6305_class_materials/Polkinghorne-1995.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization: towards a model of**

theory and practice (p. 220). Thesis, School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153775751.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Internationalization Laboratory**: final report. Relatório. UEM, 2021.

VIRKKUNEN, Jaakko. **O laboratório de mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. 424p. (Série: Trabalho e Sociedade).

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

Organizadores

Eliane Segati Rios é doutora em Estudos da Linguagem, na área de concentração em ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira (UEL, 2013). É professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, onde atuou como docente de graduação e pós-graduação. No campo da gestão universitária, esteve como Coordenadora do Curso de Letras, do Centro de Letras, Comunicação e Artes, Coordenadora Institucional dos Programas Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras, Centro Internacional de Idiomas, Programa de Iniciação à Docência, além de Coordenadora de Relações Internacionais (2014 – 2022). No período de 2014 a 2023 atuou como secretária executiva da Câmara de Internacionalização e Mobilidade da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), quando coordenou diversas missões internacionais, além do Programa de Mobilidade Nacional e Latino-Americano (PILA). Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) no período de 2017 a 2019. Desde 2014 é Coordenadora Estadual do Programa Paraná fala Idiomas (Inglês, Francês, Espanhol e Português como língua de acolhimento), da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Desde 2018 atua como Assessora para Projetos Estratégicos Internacionais da Fundação Araucária para ampliação e fortalecimento das políticas de internacionalização em prol da diplomacia da ciência em no estado do Paraná. Teve projetos de política linguística e de internacionalização aprovados pelo Conselho Britânico e Fundação Araucária, além de ter sido contemplada pelo ELAP (Emerging Leaders of America) e participar de missões diplomáticas. Possui publicações, organização de livros e tem como foco de investigação o desenvolvimento e o impacto das políticas linguísticas e de internacionalização.

Elizeu Clementino de Souza é Coordenador do CA-ED/CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1B CA-ED/CNPq. Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG-UNEB). Foi Secretário Especial de Relações Internacionais (SERINT/UNEB) (2022-2024). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) com estágio sanduíche na Universidade de Lisboa (2003), Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012), Pós-doutorado/Estágio Sênior na Universidade de Paris 13-França (2018). Editor da Revista Brasileira de Educação (RBE/ANPEd), Editor da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), foi Editor da Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade (2015-2020). Atualmente é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, foi vice-coordenador do PPGEduc/UNEB (2019-2022). Membro da Diretoria da FAUBAI, segmento das estaduais. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (2008-2010/2010-2012), além de Secretário Geral da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (2011/2013) e Diretor Financeiro da ANPEd (2013/2015). Sócio e pesquisador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, sócio e membro do Conselho de Administração da Associação Internacional

das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação – ASIHVIF/RBE-França, membro e sócio fundador do Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica (CIRBE) e da Associação Internacional Le Sujet dans la Cité (Paris-França). Membro fundador do Grupo de Interesse Científico (GIS) Le Sujet dans la Cité (Paris-França). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (2008-2014) e atualmente é Tesoureiro (2014-2016; 2016-2018).

Fábio Antonio Neia Martini é doutor em Ciências do Desporto (2011) pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real – Portugal com processo de revalidação pela UFRN. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual Norte do Paraná, UENP, no Centro de Ciências da Saúde – campus Jacarezinho. Exerceu o cargo de Diretor de Campus Jacarezinho-UENP (2013 a 2022). Exerce atualmente o cargo de Reitor da UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Autores

Alfredo José Machado Neto é doutor em Administração pela FEA/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (2006). Foi Diretor (1997 a 2004) e Reitor (2009 a 2016 e 2021 a 2024), Vice-Reitor (2017 a 2020) e Professor Titular do Centro Universitário Municipal de Franca, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização e mestrado), como docente e pesquisador. Auditor Fiscal da Receita Federal aposentado. Participou do Conselho Administrativo da Sé Catedral de Franca, é Vice-Presidente do IFBAE – Instituto Franco-Brasileiro de Administração de Empresas, Vice-Presidente do Instituto Pró-Criança de Franca e Vice-Presidente do Conselho Deliberativo da ACIF – Associação do Comércio e Indústria de Franca.

Ana Cristina Biondo Salomão é atualmente assessora na Assessoria de Relações Externas da Unesp (AREX – Unesp) e coordenadora do Programa de Brazilian Virtual Exchange – BRaVE/Unesp (<https://www.unesp.br/brave>), no qual apoia docentes e alunos engajados em iniciativas de intercâmbio virtual e internacionalização em casa. É também professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara (FCL/Ar) e, como docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição.

Beatriz Machado Lima é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. Atua no setor de Acordos Internacionais do Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/UEM). Integra o Grupo de Pesquisa Política e Estado na América Latina (GPPEAL/UEM) e o Laboratório de Estudos do Tempo Presente (LabTempo/UEM).

Christine Delory-Momberger é Professora em Ciências da Educação da Universidade Sorbonne Paris Nord. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Fundadora da Universidade Ouverte du sujet dans la Cité (UOsC) e presidente do Colégio Internacional da Pesquisa Biográfica em Educação (CIRBE). Membro de vários organismos e redes de pesquisa internacionais (Serviço franco-alemão para a juventude, Deutsche Gesellschaft für Erziehungsgesellschaft, Gesellschaft für Historische Anthropologie, BioGrafia (Rede América Latina-Europa de Pesquisa Biográfica), CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, International Auto/Biography Association. Diretora de várias coleções “L’écriture de la vie”, “(Auto) biographie ∞ Éducation” (em colaboração com Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi), “RéÉditions”, “Passage aux actes”, “Dialogues/Dialogue” (em colaboração com o serviço franco-alemão para a juventude [OFAJ]) nas edições Téraedre. Diretora científica da revista “Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique” e co-diretora (em colaboração com Alain Brossat e Michel Agier) das edições extras da revista “Actuels”.

Eneida Soanne Matos Campos de Oliveira é Assessora Especial de Relações Institucionais da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana (em Feira de Santana – Bahia) (2015 – 2019, 2019 – 2023), Graduada em Secretariado Executivo pela UFBA (1990) e Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo IFBA (2019). Servidora Técnica da UEFS, desde 2007.

Fabiano Burgo é professor das áreas de Metodologia Projetual, Projeto de Produto e Composição Visual (UEM), faz parte da equipe do ECI/UEM, no setor de Acordos Internacionais, desde janeiro/2021. Doutorando em Arquitetura e Urbanismo (UEM/UEL), mestre em Design (UFPR), especialista em Administração de Marketing e Propaganda (UEL) e bacharel em Design (UEL – Universidade Estadual de Londrina).

Fernando Franzoi da Silva é educador popular, integrou o ECI/UEM como assessor externo e atuou no UEM/IntLab, como gestor de projetos de 2020 a 2021. Pós-Doutorando em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA-UEM) e bolsista de Pós-Doutorado Júnior da Fundação Araucária/SETI, no Projeto Inovações e Transições Sustentáveis (Iniciativa Amazônia+10), Doutor e Pós-Doutor em Metodologias Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias (UNOPAR), mestre em Ciências Sociais (UFSCar), especialista em Projetos (UEL) e bacharel em Ciências Sociais (UEL).

Francisneide de Jesus Albano Bispo é servidora da Assessoria desde 1997. Atua como Coordenadora de Mobilidade Incoming da UEFS desde 2014. Formada em Letras Vernáculas e especialista em Língua Portuguesa pela UEFS.

Gustavo Primo é Mestre em Estudos de Literatura pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência como tradutor e professor de Inglês e Português como segunda língua em instituições de ensino superior do Brasil (UFSCar, IFSP-São Carlos) e dos Estados Unidos (Western Illinois University, com bolsa Fulbright FLTA). É bolsista de treinamento técnico no programa BRaVE – Brazilian Virtual Exchange – Unesp desde 2021, onde auxilia os professores a encontrar parceiros e planejar e executar projetos de intercâmbio virtual tendo como base a metodologia COIL – Collaborative Online International Learning.

Isabelle Caroline de Queiroz Pavani é graduanda de Letras Inglês, na Universidade Estadual de Maringá, e Design de Moda, na UniCesumar, integrou o ECI/UEM de novembro/2020 a setembro/2021, atuando, principalmente, no setor de Internacionalização em Casa e no Grupo de Trabalho de Comunicação.

José Celso Freire Junior é Doutor em Ciência da Computação pela Université Grenoble Alpes, França. É Professor Associado da Universidade Estadual Paulista – Unesp, e nos últimos quatorze anos tem sido seu Assessor Chefe de Relações Externas. Nesta função, ele desenvolveu e é responsável pela estratégia de internacionalização da universidade e tem trabalhado em sua implementação, estabelecendo parcerias e vínculos eficazes e frutíferos com várias IES em todo o mundo. Freire é o atual Vice Presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional – Faubai, tendo sido o presidente da Associação de 2009 a 2017. Como tal, ele mudou o nível de reconhecimento da Associação no cenário mundial da educação internacional. Em sua jornada internacional, participou como palestrante em numerosos eventos focados na internacionalização do ensino superior, tais como Going Global, EAIE, AIEA, CAIE, e NAFSA.

Julyerme Matheus Tonin é professor de Economia e membro do Programa de Pós-graduação em Ciências Econômicas na Universidade Estadual de Maringá (PCE/UEM). Bacharel em Ciências Econômicas (UEM), Mestre em Economia Aplicada (UFV) e Doutor em Economia Aplicada (ESALQ/USP) com bolsa de doutorado sanduíche da CAPES na Universidade de Évora/Portugal. Na UEM, preside o Comitê de Núcleos e Programas (CNP), é Assessor na Coordenadoria de Serviço e Desenvolvimento Regional (CSD) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão de Risco na Comercialização de Commodities (CNPq). No Escritório de Cooperação Internacional (ECI/UEM), foi encarregado de projetos internacionais e Head do Grupo de Trabalho do Laboratório de Internacionalização (UEM/IntLab) de 2019 a 2021. Membro da SOBER, atuou como coordenador dos prêmios Edson Potsch Magalhães e prêmio Schuh, de melhor tese e dissertação sobre economia rural, respectivamente.

Karina Fidanza é Professora Associada do Departamento de Biologia, membro do Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura (NUPELIA), credenciada no curso de Pós-Graduação em Ambientes Aquáticos Continentais (PEA) da Universidade Estadual de

Maringá; Mestre e Doutora em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente atua como responsável pelo Setor de Projetos Internacionais do Escritório de Cooperação Internacional da UEM, gestão 2021-20022 e 2022-2026.

Larissa Terra Langer é graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2017) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural – UFSM (2021). Atualmente ocupa o cargo de Assessora de Internacionalização da Unioeste, por meio do TC 009/2021 – UGF/SETI.

Laura Pinhata Battistam é mestre em Estudos Literários pela mesma instituição. Sua área de pesquisa é Tradução Literária e Estudos de Gênero. Atuou no setor de Internacionalização em Casa do Escritório de Cooperação Internacional da Universidade Estadual de Maringá (ECI/UEM).

Lilian Fittipaldi Gardin Berdu é instrutora de língua italiana no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá (ILG/UEM). Concomitantemente, atua no setor de Mobilidade, do Escritório de Cooperação Internacional (ECI/UEM). É especialista em Tecnologia Educacional e pós-graduanda em Docência e Performance na Educação à Distância.

Luciana Cabrini Simões Calvo é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada do Departamento de Letras Modernas (DLM) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua no Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da UEM, no Setor de Internacionalização em Casa.

Luciana Ferreira da Silva é docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desde 1998, vinculada ao curso de Engenharia Sanitária Ambiental e ao Curso de Especialização em Gestão Pública. É docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde 2011, atuando no Programa de Pós-Graduação em Agronegócios, na área de Bioeconomia. Doutorado em Economia Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2007. Participa do grupo de Pesquisa em Organizações, Gestão e Sociedade atuando nas linhas de pesquisa em Bioeconomia e Gestão. Desde 2015 é Pró-Reitora de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da UEMS.

Luiz Fernando Cotica, é docente do Departamento de Física da UEM e docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Física e Biotecnologia Ambiental da UEM. Graduado em Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado e doutorado em Física pela mesma instituição, e pós-doutorado pela University of Texas em San Antonio. Tem experiência na área de Física e Engenharia de Materiais, com ênfase na produção de materiais Multiferróicos e nanopartículas magnéticas para aplicações biomédicas. Atua principalmente nos seguintes temas: Processo Sol-Gel, Moagem de Alta

Energia, materiais cerâmicos, refinamento de estruturas (método de Rietveld), tratamentos de câncer e fármacos antivirais. Foi representante da UEM e coordenador (co-chair) do Laboratório de Internacionalização da UEM (UEM/IntLab), no período de 2019 a 2021.

Marcio Pascoal Cassandre é Docente do Curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Administração pela UEM e Doutorado em Administração pela Universidade Positivo – período sanduíche University of Helsinki. Coordenou o Escritório de Cooperação Internacional da UEM de 2020 a 2022, onde, atualmente é Assessor do Escritório de Cooperação Internacional da UEM. Áreas de atuação Recursos Humanos/Gestão de Pessoas; Aprendizagem Organizacional; Mudança Organizacional; e Teorias das Organizações.

Maria Eugênia Petenuci é Doutora em Ciência de Alimentos, atua como técnica de nível superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) lotada na Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN). Possui interesse pelas áreas de ciência e tecnologia de alimentos, composição em ácidos graxos, frações lipídicas e cromatografia.

Melissa Franchini Cavalcanti Bandos é doutora em Administração de Empresas pela Universidade de São Paulo – FEA (2008). Pós-Doutorado, Visiting Reseach Fellow, em Administração pela Manchester Metropolitan University (MMU) no Reino Unido (2019). Atualmente é Pró-Reitora de Extensão Comunitária e Desenvolvimento no Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), cargo que ocupou também entre os anos de 2010 e 2016. Entre 2017 e 2020 foi Pró-Reitora de Administração do Uni-FACEF. É professora da graduação e pós-graduação stricto e lato sensu do Uni-FACEF. É coordenadora do GEDE (Grupo de Estudos do Desenvolvimento).

Milena Paula de Oliveira Alonso é instrutora de língua inglesa no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá (ILG/UEM). Também, atua no setor de Internacionalização em Casa, do Escritório de Cooperação Internacional (ECI/UEM). É mestre em Letras (UEM) e doutoranda pela mesma instituição.

Mônica de Fátima Berno é mestre em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos, atualmente é técnica de nível superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) lotada na Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN). Membro do Grupo de Pesquisa Organizações Governo e Sociedade (OGS). Possui interesse pelas áreas de gestão pública, internacionalização do ensino superior e extensão universitária.

Naiani Borges Toledo é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente ocupa o

cargo de Assessora Assistente de Relações Internacionais e Interinstitucionais.

Pedro Sardeti Dantas é acadêmico do curso de Comunicação e Multimeios na UEM. Membro do ECI desde maio de 2022, atuando junto ao Setor de Comunicação como gestor de mídias sociais e designer gráfico.

Rafael Mattiello é doutor em Sociologia Política – Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é Professor Adjunto do Centro de Ciências Sociais Aplicadas do campus de Cascavel da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e ocupa o cargo de Assessor Chefe de Relações Internacionais e Interinstitucionais da Unioeste.

Rafaela de Oliveira Silva é Coordenadora de Mobilidade Externa da UEFS desde 2015. Formada em Letras com Língua Inglesa e mestre em Estudos Literários pela UEFS.

Renato Leão Rego é Professor titular do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutor em arquitetura pela Universidade Politécnica de Madri e arquiteto e urbanista pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-doutorado no Birkbeck College, Universidade de Londres, em 2007 e na FAU USP entre 2013 e 2014. Atualmente é Coordenador do Escritório de Cooperação Internacional da UEM, tendo sido Diretor de Assuntos Internacionais no período 2021-2022.

Rita Castro é doutora em Economia e Gestão Pública pela Universidade de Aveiro em Portugal, e pós-doutoramento pela Universidade de Aveiro e pela Universidade Politécnica de Valencia (Espanha). Pesquisadora, Analista Universitária na Assessoria Especial de Relações Institucionais (AERI) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde 2013 e consultora acadêmica.

Rosenery Loureiro Lourenço é doutora em Ciências Contábeis, atualmente é Chefe da Assessoria de Relações Internacionais (ARELIN) e professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos e no Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Lidera o Grupo de Pesquisa Organizações Governo e Sociedade (OGS) e desenvolve pesquisas na área de contabilidade e gestão, controle gerencial, gestão pública, educação pública e internacionalização.

Sandra Mara de Alencar Schiavi é docente do Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA / UEM). Economista pela UNESP e doutora em Engenharia de Produção pela UFSCar, com doutorado sanduiche no ENITIAA / Université de Nantes (França) e Pós Doutorado na Kansas State University (EUA). Membro da Diretoria da

Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER). Foi Assessora do Escritório de Cooperação Internacional (ECI/ UEM) (2018-2020); representante da UEM e coordenadora (co-chair) do Laboratório de Internacionalização da UEM (UEM/IntLab), no período de 2019 a 2021; e Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional na Universidade Estadual de Maringá (PLD/ UEM) (2020-2022). Desenvolve projetos em parcerias nacionais e internacionais com ênfase em sistemas agroalimentares e cadeias de valor, agricultura familiar e desenvolvimento territorial.

Stefanie Zerba Monteiro é Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020), Pós-graduada em Comunicação e Marketing pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020), graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2014). Atualmente atua como Internacionalista e Chefe da Divisão de Mobilidade Internacional da Superintendência de Relações Internacionais da Universidade Estadual do Maranhão.

Thales Passos de Andrade é Doutor (2009) em Biopatologia. Pós-Doutorado no Instituto Ciências do Mar – LABMAR, na área de Biopatologia. Atualmente, Professor Adjunto II da Universidade Estadual do Maranhão, onde é Diretor do Laboratório de Diagnóstico de Enfermidades de Crustáceos – LAQUA. Professor das disciplinas: Patologia e manejo de Organismos Aquáticos e Nutrição de Organismos Aquáticos. Superintendente de Relações Internacionais da UEMA desde 2021, tendo atuado como Assessor de Relações Internacionais na instituição entre os anos 2015 e 2020.

Vera Lúcia Lescano de Almeida é Doutora em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais é professora de Ecologia de Ecossistemas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente, trabalha no setor de Gestão Administrativa da Assessoria de Relações Internacionais.





BOAS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: gestão, redes e processos

**Eliane Segati Rios
Elizeu Clementino de Souza
Fábio Antonio Neia Martini
(Organizadores)**

Os diálogos entre a internacionalização, a gestão universitária, as redes de cooperação internacional e os projetos colaborativos são fundamentais para o sucesso da internacionalização do ensino superior brasileiro. A gestão eficaz da internacionalização requer políticas institucionais que integrem a internacionalização em casa, a internacionalização do currículo, a aprendizagem colaborativa integrada, a mobilidade acadêmica, a cooperação em redes e o desenvolvimento de projetos internacionais. Além disso, a participação em redes e projetos internacionais proporciona uma plataforma para a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de soluções para desafios globais. Contudo, para que esses diálogos sejam produtivos, ainda se faz necessário que as universidades brasileiras enfrentem desafios para superar a sua estruturação e gestão, financiamento, barreira linguística e diferenças culturais, com uma abordagem estratégica e coordenada.

