

Irene Cristina de Mello  
(Organizadora)

# INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

*Experiências, Desafios e Perspectivas*

**Internacionalização do Ensino Superior:  
Experiências, Desafios e Perspectivas**



**UFMT**

**Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso**

**Reitora**

Myrian Thereza de Moura Serra

**Vice-Reitor**

Evandro Aparecido Soares da Silva

**Coordenador da Editora Universitária**

Renilson Rosa Ribeiro

**Supervisão Técnica**

Ana Cláudia Pereira Rubio

**Conselho Editorial**



**Membros**

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)  
Ana Cláudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)  
Adelmo Carvalho da Silva (Docente - IE)  
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (Docente - FEF)  
Arturo Alejandro Zavala Zavala (Docente - FE)  
Carla Reita Faria Leal (Docente - FD)  
Divanize Carbonieri (Docente - IL)  
Eda do Carmo Razera Pereira (Docente - FCA)  
Elizabeth Madureira Siqueira (Comunidade - UFMT)  
Evaldo Martins Pires (Docente - CUS)  
Ivana Aparecida Ferrer da Silva (Docente - FACC)  
Josiel Maimone de Figueiredo (Docente - IC)  
Juliana Abonizio (Docente - ICHS)  
Karyna de Andrade Carvalho Rosseti (Docente - FAET)  
Lenir Vaz Guimarães (Docente - ISC)  
Luciane Yuri Yoshiara (Docente - FANUT)  
Maria Corette Pasa (Docente - IB)  
Maria Cristina Guimaro Abegão (Docente - FAEN)  
Mauro Miguel Costa (Docente - IF)  
Neudson Johnson Martinho (Docente - FM)  
Nileide Souza Dourado (Técnica - IGHD)  
Odorico Ferreira Cardoso Neto (Docente - CUA)  
Paulo César Corrêa da Costa (Docente - FAGEO)  
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (Docente - FAAZ)  
Priscila de Oliveira Xavier Sudder (Docente - CUR)  
Raoni Florentino da Silva Teixeira (Docente - CUVG)  
Regina Célia Rodrigues da Paz (Docente - FAVET)  
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (Docente - ICET)  
Sonia Regina Romancini (Docente - IGHD)  
Weyber Ferreira de Souza (Discente - UFMT)  
Zenesio Finger (Docente - FENF)

Série de E-Books  
Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras - Vol. 1

Irene Cristina de Mello  
(organizadora)

# **Internacionalização do Ensino Superior: Experiências, Desafios e Perspectivas**



Cuiabá, MT  
2018

Copyright (c) Irene Cristina de Mello (organizadora), 2018.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n.9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61
Internacionalização do ensino superior [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas / Irene Cristina de Mello (Organizadora). - Cuiabá : EdUFMT, 2018. 188 p.: il. color. - (Série de E-Books do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras; 1)
Formato da obra: E-Book. Modo de acesso: Word Wide Web ISBN 9788532708878
1. Ensino superior – Cooperação internacional. 2. Ensino universitário – Internacionalização. 3. Ensino superior – Brasil – Exterior. 4. Universidades brasileiras – Grupo Coimbra (GCUB). I. Mello, Irene Cristina de, org. II. Título. III. Série.
CDU: 378

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFMT

**Coordenação da EdUFMT:** Renilson Rosa Ribeiro

**Supervisão Técnica:** Ana Cláudia Pereira Rubio

**Revisão Textual e Normalização:** Os autores

**Diagramação & Arte da Capa:** Kenny Kendy Kawaguchi



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367  
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.  
Contato: [www.editora.ufmt.br](http://www.editora.ufmt.br)  
Fone: (65) 3313-7155



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em especial à Reitora Myrian Serra e ao Pró-Reitor de Administração Bruno César Souza Moraes pelo apoio e esforços para internacionalizar a nossa instituição; à equipe da Secretaria de Relações Internacionais da UFMT, meu reconhecimento às servidoras Poliana Rocha de Paula e Joíra Martins pelas contribuições; ao professor Dr. Renilson Rosa Ribeiro, presidente das editora da UFMT, por acreditar na ideia deste livro; ao Grupo Coimbra de Universidade Brasileiras, em nome da professora Rossana Valéria Silva, pelos excelentes serviços prestados à internacionalização do ensino superior brasileiro e pela oportunidade de realização, na UFMT, da X Assembleia Geral e IX Seminário Internacional do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras.

Por fim, expresso gratidão aos professores estrangeiros, Abdeljalil Akkari e Jean-Claude Kalubi pelas ilustres participações, assim como aos colegas das assessorias de relações internacionais das universidades brasileiras, que atenderam prontamente ao chamado para socializar suas experiências, desafios e perspectivas sobre a internacionalização do ensino superior.

*Irene Cristina de Mello*

# PREFÁCIO

## ADVERSIDADE E CRIATIVIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

Este livro sobre a internacionalização do ensino superior vem em um momento em que as universidades de todo o mundo estão navegando em tempos tempestuosos. Elas estão experimentando mudanças rápidas susceptíveis de transformar radicalmente sua natureza como uma instituição de produção de conhecimentos científicos e de dinamização da vida intelectual das nações. A crise da Universidade é uma das características do nosso tempo; manifesta-se, com mais ou menos intensidade, na maioria dos países do mundo.

Essa adversidade está relacionada principalmente à crise do financiamento do setor. As universidades públicas devem fazer mais (pesquisa, cursos, serviços comunitários) com menos recursos financeiros e humanos. É fato que outros setores estão sofrendo a mesma retração do estado de bem-estar social. No entanto, quando o Estado investe menos em pesquisa universitária, como ocorre atualmente no Brasil, corre o risco de colocar em perigo o futuro do ensino superior. Alguns acreditam que o financiamento privado é um caminho a ser explorado para compensar o declínio dos recursos públicos. Algumas pesquisas, com destaque às ciências aplicadas que resultam em patentes exploráveis por empresas privadas, podem fazer parcerias com o setor privado. As pesquisas nas ciências sociais e humanas são mais vulneráveis face à retração do estado.

---

<sup>1</sup> Texto traduzido do francês por Prof. Mylene Cristina Santiago.

A falta de apoio financeiro é acompanhada em certos contextos pela crescente desconfiança no mundo universitário. Questiona-se se os universitários são legítimos para dar opinião como especialistas. Às vezes, eles são acusados de serem politizados demais, como se o compromisso político com um mundo mais justo fosse um freio à credibilidade científica. Há uma privatização insidiosa do ensino superior em muitas partes do mundo. Isso se reflete não apenas no aumento das taxas de inscrição em universidades públicas, mas também no rápido desenvolvimento do ensino superior privado. O neoliberalismo não se limita apenas a transformar o papel do Estado, ele também transforma o funcionamento interno das universidades que respondem às mudanças induzidas pelo capitalismo avançado e pela economia do conhecimento. Isso provoca uma tendência empresarial às universidades.

Uma segunda dimensão da adversidade do atual contexto de internacionalização do ensino superior está relacionada à competição e à concentração de redes de excelência universitária nas mãos de certas universidades. Enquanto a concorrência e as controvérsias científicas são ingredientes essenciais para o avanço da ciência, a corrida pela comparação internacional de universidades com indicadores aplicados a todas as universidades não promove a causa da internacionalização. É como fazer um jogo entre “um boxeador peso-pena e um boxeador peso-pesado”. De fato, as universidades diferem em níveis de orçamentos, experiência, gestão, tamanho, história, para citar alguns aspectos. Uma alternativa que nos parece mais relevante para a competição selvagem é a da cooperação internacional. Assim, cada universidade pode escolher múltiplos parceiros internacionais com os quais pode desenvolver projetos de pesquisa, intercambiar pesquisadores e estudantes, desenvolvendo programas e cursos conjuntos.

A interculturalidade é uma faceta central da Universidade do século XXI. Por um lado, em muitos contextos nacionais, as minorias étnicas estão surgindo e reivindicando seu direito de frequentar o ensino superior. Esse processo não ocorre a partir de um debate sereno, como temos constatado no Brasil a implementação de políticas de admissão que favorecem minorias étnicas ou sociais sub-representadas na universidade. Por outro lado, a interculturalidade está no centro da mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores. Passar algumas semanas ou alguns meses no exterior permite que você adquira habilidades interculturais e linguísticas susceptíveis de transformar carreiras acadêmicas e trajetórias pessoais.

Migrantes e refugiados presentes na universidade contribuem para a internacionalização das instituições de ensino superior. No entanto, em diferentes regiões do mundo, as barreiras psicológicas ou reais são erguidas para impedir a passagem de migrantes e refugiados. Movimentos políticos poderosos produzem a rejeição do estrangeiro, do diferente como forma de agenda política. Eles chegam ao poder apostando no medo da alteridade. Um movimento de solidariedade e resistência é organizado dentro das universidades. Os estudantes estão na linha de frente nessa frente progressista, buscando restaurar a dignidade para todos e combater o racismo e a xenofobia.

A universidade do século 21 também é confrontada com a onipresença das tecnologias de informação e comunicação. Por um lado, é um poderoso instrumento de internacionalização a um custo menor. De fato, encerra a questão de recursos orçamentários insuficientes para possibilitar a participação de colegas estrangeiros em bancas de avaliação de doutorado e mestrado. Videoconferências tornaram-se mais confiáveis e fáceis de organizar e nos permitem

comunicar facilmente por meio das fronteiras. Por outro lado, as tecnologias de informação e comunicação estão transformando nossa relação com o trabalho acadêmico. A comunicação com os alunos e colegas às vezes se torna muito rápida graças ao correio eletrônico. Mas muitos professores ficam impressionados com o volume astronômico de mensagens eletrônicas.

A pedagogia universitária não é mais a mesma e novas tensões surgem para o professor universitário: devo permitir que meus alunos usem seus telefones celulares, *tablets* ou computadores durante minhas aulas? Devo disponibilizar antecipadamente todas as suportes eletrônicos para minhas aulas? Como posso ensinar com calma enquanto meus alunos estão constantemente sendo solicitados por seus aparelhos eletrônicos?

A crise da universidade também é uma crise de identidade do professor-pesquisador universitário. A grande maioria dos professores-pesquisadores têm se dedicado a si próprio (minha tese, minha carreira, minha agenda, minha liberdade pessoal para salvaguardar acima de tudo), mas, diante da constante enxurrada de reformas, à luta por lugares e estatutos no interior de cada instituição, a crescente incerteza sobre os fluxos e motivações dos alunos. Aqueles que não pensam apenas em si mesmos e em sua carreira pessoal, que têm um pouco de senso do coletivo, só pensam em salvar os recursos para sua disciplina acadêmica, seu grupo de pesquisa, seu departamento ou sua universidade, quase sempre em absoluta ignorância do que colegas da mesma disciplina fazem em outra universidade, quanto mais em outros países.

Enfim, o contexto de adversidade em que as universidades contemporâneas devem se internacionalizar obriga-nos a ser mais criativos, buscar novos caminhos, a explorar novas parcerias, a imaginar

novas soluções. Por outro lado, a Universidade é um lugar privilegiado para a estimulação intelectual em sociedades democráticas. Embora os programas de partidos políticos permaneçam vagos, a Universidade é chamada a desenvolver e propor novas ideias e direções para alternativas sustentáveis e razoáveis. Ainda é necessário que os universitários sejam capazes de formular mensagens inteligíveis para um público muito amplo, bem como por aqueles que carregam as responsabilidades da ação.

Os textos deste livro abrem caminhos, tentando problematizar a internacionalização em novas configurações e caminhos.

*Abdeljalil Akkari*  
*Professeur Université de Genève, Suisse*

# Sumário

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - SOBRE O GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS <i>Rossana Valéria de Souza Silva Diretora Executiva</i>	16
CAPÍTULO 2 - INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL POLITICAL AND ECONOMIC CHANGES: CULTURAL PROSPECTS AND PERSPECTIVES <i>Jean-Claude Kalubi</i>	24
CAPÍTULO 3 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: EXPERÊNCIAS, DESAFIOS, PERSPECTIVAS <i>Lêda Duve Leão Brasil Pedro Veloso Alves</i>	56
CAPÍTULO 4 - INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA RECENTE DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO INTERIOR <i>Jaqueline Pinheiro Schultz Carlos Magno de Souza Paiva</i>	76
CAPÍTULO 5 - ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA COM BASE NA CLASSIFICAÇÃO ABC <i>Amanda Finck Drehmer Bruno Wanderley Farias Luciana Miashiro Lima Lincoln P. Fernandes</i>	95

CAPÍTULO 6 - O CRESCIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: INTERCULTURALIDADE E DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO	110
<i>Beatriz Gama Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 7 - MOBILIDADE NO SUL-SUL: EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO LUSÓFONA	123
<i>Gionara Tauchen</i>	
<i>Fabiola Machado Guedes</i>	
<i>Keller Rocha Matos</i>	
<i>Juan Carlos Terán</i>	
CAPÍTULO 8 - INTERNACIONALIZAÇÃO: O CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS	139
<i>Áurea Regina Alves Ignácio</i>	
<i>Agnaldo Rodrigues da Silva</i>	
<i>Maristela Cury Sarian</i>	
<i>Ana Maria Di Renzo</i>	
CAPÍTULO 9 - UTFPR: RUMO À CLASSE MUNDIAL	162
<i>Luiz Alberto Pilatti</i>	
<i>Vanessa Ishikawa Rasoto</i>	
<i>Mauricio Alves Mendes</i>	
<i>Douglas Renaux</i>	
<i>Luis Mauricio Martins de Resende</i>	
<i>Valdir Fernandes</i>	
CAPÍTULO 10 - BOAS PRÁTICAS EM INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFMT: PROJETO PADRINHOS	175
<i>Irene Cristina de Mello</i>	
<i>Jaira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins</i>	

## APRESENTAÇÃO

A expansão das atividades internacionais no ensino superior brasileiro traz consigo desafios que se somam aqueles específicos associados ao próprio crescimento das instituições nas últimas décadas, tais como o suporte financeiro. Os investimentos em prol da internacionalização nas universidades envolvem decisões políticas, administrativas e certo consenso da comunidade acadêmica. Essas decisões requerem apreciações de diferentes categorias e áreas do conhecimento científico, entendimento da importância dos intercâmbios culturais e científicos, ampliação nas parcerias e participação ativa em redes e comunidades internacionais e uma visão diferenciada do conceito de internacionalização, consonante aos tempos atuais.

Essas decisões que envolvem a internacionalização convergem com um outro debate sobre a qualificação do ensino superior brasileiro, que tem sido um recorrente tema de pesquisas científicas, onde dentre os mais diferentes desafios para legitimidade dessa qualificação, observa-se aspectos técnico-científicos, fontes de financiamentos, dentre outros. No caso específico da pós-graduação e da pesquisa, onde a qualificação depende substancialmente das atividades acadêmicas de produção, crescem as cobranças nos processos da internacionalização, creditações e *rankings* internacionais. Assim, diferenciadas estratégias e investimentos em recursos humanos e financeiros são imprescindíveis às universidades que desejam melhorar seus resultados em internacionalização.

Nas políticas públicas brasileiras, tal como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), dentre os muitos assuntos encontra-se uma agenda educacional recorrente nas discussões do processo de internacionalização das universidades, da pós-graduação e da pesquisa.

É certo que não podemos tratar da qualificação do ensino superior e do desenvolvimento das universidades, sem o imprescindível preparo de seu corpo docente e discente, tendo em vista a diferente dinâmica educacional, que requer a formação de sujeitos autônomos e criativos, técnicos e humanisticamente preparados para as demandas do mundo contemporâneo e globalizado. Portanto, há que se pensar que o processo de internacionalização das universidades brasileiras requer além de recursos financeiros, qualificação da comunidade acadêmica para processos internacionais.

Dessas ponderações emerge o debate sobre quais são os espaços para discussões, formações e troca de experiências sobre a internacionalização, que podem constituir-se em oportunidades às universidades brasileiras de capitanear novos parceiros e aprendizagens sobre estratégias para o desenvolvimento de atividades acadêmicas internacionais.

Nessa perspectiva, o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) tem disponibilizado ricas experiências e debates sobre internacionalização, contribuindo sobremaneira para as ações relativa a esta temática. Dentre as várias ações desenvolvidas, o GCUB promove anualmente, ora no Brasil e ora no exterior, um seminário internacional e uma reunião anual das universidades associadas. Em 2017, o evento ocorreu na Universidade Federal de Mato Grosso e teve como tema central a Internacionalização da Educação Superior no Contexto de Mudanças Políticas e Econômicas Mundiais.

A partir de reflexões oriundas no processo de organização desse evento sobre temáticas concernentes à internacionalização, surgiu a ideia de publicar textos sobre as experiências, desafios e perspectivas das universidades brasileiras e do exterior. Essa ideia inicial configurou-

se na Série de E-Books do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, que comemora 10 anos de fundação em 2018.

A Série será organizada em volumes sequenciais, sendo a princípio apenas um número por ano. Este primeiro volume da Série discute a temática geral – Internacionalização do Ensino Superior: experiências, desafios e perspectivas –, com a apresentação de dez capítulos de diferentes universidades, sendo o primeiro sobre o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras e os demais capítulos organizados por assessores de relações internacionais e suas equipes, pesquisadores, dentre outros.

Este conjunto de textos organizados neste e-book concretiza-se como espaço de interlocução entre as diferentes universidades associadas ao GCUB e universidades estrangeiras, uma vez que é resultado de discussões e estudos de sujeitos que vivenciam e gerenciam atividades acadêmicas internacionais.

*Irene Cristina de Mello*  
*Relações Internacionais da UFMT*  
*(Gestão 2016-2020)*

# CAPÍTULO 1

## **SOBRE O GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

*Rossana Valéria de Souza e Silva*

*Diretora Executiva*

Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Brasil.

Fundado em 29 de outubro de 2008, em Brasília-DF, o GCUB é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico, científico e cultural, composta por 83 instituições brasileiras de Educação Superior.

Os programas e projetos do GCUB permitem que milhares de docentes e discentes brasileiros e estrangeiros tenham a oportunidade de aprimorar seus estudos e de compartilhar valores e visões de mundo com pessoas de outras culturas. Essa mobilidade acadêmica também propicia o conhecimento de diferentes sistemas educacionais e de pesquisa e de distintos percursos de formação profissional e científica.

O GCUB cumpre sua missão por meio de programas, projetos e missões desenvolvidos em parceria com Organizações Internacionais, Universidades, Redes Universitárias, Conselhos de Reitores e Órgãos Governamentais de mais de cem países, localizados nos cinco continentes. Frequentemente recebe visita de delegações e representantes dessas instituições parceiras, ou de outras, dos mais distintos países que procuram o GCUB para iniciar a aproximação com as universidades associadas brasileiras.

Como exemplo das principais atividades desenvolvidas pelo GCUB, podem ser citadas:

### 1) Programas de Mobilidade de Graduação:

- Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL), em parceria com a *Asociación Colombiana de Universidades* (ASCUN), vigente desde 2014;
- Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México (BRAMEX), em parceria com a *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), vigente desde 2011;
- *OVERWORLD*: Programa de Mobilidade Brasil-Itália, em parceria com a *Università di Parma* (Itália), vigente desde 2017;
- Programa de Mobilidade Acadêmica, em parceria com a *Universiti Brunei Darussalam* (Brunei), vigente desde 2017;
- *Global Discovery Program*, em parceria com a *Universiti Brunei Darussalam* (Brunei), vigente desde 2017.

### 2) Programas de Mobilidade de Pós-Graduação:

- Programa Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB, em parceria com a Organização dos Estados-Americanos (OEA), vigente desde 2011;
- Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos – ProAfri – Edição Mo-

çambique, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP), vigente desde 2018;

- Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais – PROPAT BRASIL-MÉXICO, em parceria com o *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT – México), vigente desde 2014;
- Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Energia Brasil-México – PROPE BR-MX, em parceria com *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT – México), vigente desde 2016;
- *Be\_A\_Doc: Brazil-Europe Doctoral and Research Programme*, em parceria com o *Coimbra Group*, vigente desde 2016.

Além desses programas, o GCUB promove Seminários que reúnem pesquisadores de áreas prioritárias para a ciência, no Brasil e nos países parceiros; participa na organização de missões internacionais dirigidas a representantes das universidades associadas; e promove cursos voltados para a cooperação internacional universitária.

### 1) Seminários Temáticos Internacionais:

- Seminário Internacional em Ecologia, Evolução e Conservação de Ecossistemas Diversos e Ameaçados nos Neotrópicos, em parceria com a *Vrije Universiteit Brussels* (Bélgica), vigente desde 2016;
- Seminário Internacional em Tecnologia e Inovação, em parceria com a *Lund University* (Suécia), previsão de lançamento sem data definida.

- Seminário Internacional em Museologia, Arqueologia e Conservação do Patrimônio (Instituições do México);
- Seminário Internacional em Nanociência e Nanotecnologia, em parceria com a *Istanbul Üniversitesi* (Turquia) e a *Fatih Üniversitesi* (Turquia), vigente desde 2014.

## 2) Recentes Missões Internacionais:

- Missão de Educadores Brasil-China, em parceria com o Instituto Confucius (HANBAN), a *Hebei University* e o Instituto Confucius da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Maio de 2017;
- Missão ao Peru – Intercâmbio Acadêmico Brasil-Peru, em parceria com a *Pontificia Universidad Católica del Perú* (PUCP), a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), o *Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica* (CONCYTEC – Peru) e a Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE), Abril de 2017;
- Missão Educacional ao Líbano, em parceria com a Embaixada do Brasil em Beirute e o Centro Cultural Brasil-Líbano (BRASILIBAN), Junho de 2017;
- Missão ao Líbano - I Encontro de Reitores Brasil-Líbano, em parceria com a Embaixada do Brasil no Líbano, Maio de 2018;
- Missão à China, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e a Secretaria de Planejamento e Assun-

tos Econômicos do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), Novembro de 2018.

### 3) Cursos de Formação:

- I Curso de Outono do GCUB (2017) – Desenvolvimento de competências Inter-Culturais e Cooperação Internacional Universitária, em parceria com a *Université de Genève* (Suíça);
- II Curso de Outono do GCUB (2018) – Internacionalização das Universidades Contemporâneas, em parceria com a *Université de Genève* (Suíça);
- Programa Presencial de Formação para Professores Brasileiros de Espanhol GCUB, em parceria com o *Instituto Caro y Cuervo* (ICC - Colômbia), vigente desde 2014;
- Programa Virtual de Formação para Professores Brasileiros de Espanhol GCUB, em parceria com o *Instituto Caro y Cuervo* (ICC - Colômbia), vigente desde 2015;
- *Brazilian Public Health System, Tropical Diseases and Brazilian Culture* – em parceria com a *Istanbul University* (Turquia), vigente desde 2016;
- *Short Course in Medicine and Health “Clinical Research and Good Clinical Practice”* – em parceria com a *Istanbul University - Istanbul University Center of Excellence for Clinical Research* (Turquia), vigente desde 2018.

Anualmente o GCUB realiza sua Assembleia Geral e Seminário Internacional. Nessa oportunidade recebe representantes de mais de 30 países.

### **Eventos Anuais – Seminários Internacionais e Assembleias Gerais do GCUB, desde 2008:**

- Assembleia de Constituição do GCUB em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDI-FES), Brasília-DF-Brasil, 2008;
- I Assembleia Geral do GCUB, em parceria com a Universidade de Coimbra (UC), Coimbra-Portugal, 2008;
- II Assembleia Geral e I Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-Brasil, 2009;
- III Assembleia Geral e II Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-Brasil, 2010;
- IV Assembleia Geral e III Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió-Brasil, 2011;
- V Assembleia Geral e IV Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-Brasil, 2012);
- VI Assembleia Geral e V Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-Brasil, 2013;

- VII Assembleia Geral e VI Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade *Federal* de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a *Universidade de Pernambuco (UPE)*, Recife-Brasil, 2014;
- VIII Assembleia Geral e VII Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a *The University of Manchester*, Manchester-Reino Unido, 2015;
- IX Assembleia Geral e VIII Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a *Università di Parma*, Parma-Itália, 2016;
- X Assembleia Geral e IX Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-Brasil, 2017;
- XI Assembleia Geral e X Seminário Internacional do GCUB, em parceria com a *Hungarian Rector's Conference (HRC)*, Budapeste-Hungria, 2018.

No Brasil, as ações do GCUB recebem o apoio do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC), especialmente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE).

Nesses últimos 10 anos, a expansão das atividades e das parcerias do GCUB, bem como os frutos colhidos desde sua criação, expressam

a importante missão do Grupo e de seus parceiros na promoção de uma Educação Superior de qualidade e universal. A figura 01 mostra os parceiros internacionais e nacionais, bem como os apoiadores do GCUB.

Para o GCUB, a internacionalização universitária está alicerçada nos princípios do respeito às diferenças culturais, da responsabilidade social e ambiental, da inclusão social, da promoção da paz e do respeito aos direitos humanos.

Figura 1: Parceiros e apoiadores nacionais e internacionais do GCUB



**GRUPO  
COIMBRA**  
de Universidades Brasileiras

Campus Universitário Darcy Ribeiro,  
Universidade de Brasília - Pavilhão Multitudo 1,  
Bloco C, Sala CT 04/01, Asa Norte,  
Caixa Postal: 2393, CEP: 70842-970  
Brasília - DF, Brasil

**PARCEIROS DO GCUB**

**Parceiros Internacionais**

**ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS**

**INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS**

**INSTITUIÇÕES CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS**







**CONSELHOS DE REITORES, REDES DE UNIVERSIDADES E ASSOCIAÇÕES**











**UNIVERSIDADES E INSTITUTOS TECNOLÓGICOS**











**Parceiros e apoiadores no Brasil**











+55 61 3321-2330  
secretaria@grupocoimbra.org.br  
www.grupocoimbra.org.br  
https://www.facebook.com/grupocoimbrauniversidadesbrasil/  
https://www.instagram.com/grupocoimbrabrasil/

## CAPÍTULO 2

### INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL POLITICAL AND ECONOMIC CHANGES: CULTURAL PROSPECTS AND PERSPECTIVES

*Jean-Claude Kalubi, Ph.D.*

University of Sherbrooke, Canadá.

#### **Introduction**

Over the last five decades, the internationalization of education has attracted increasing interest from policy makers. It has even become a strategic element of Canada's public programs and policies and has been gradually integrated into the dimensions of teaching, research and community service activities in almost all higher education institutions (Huang, 2007; Roy & Nilsen, 2016). It is at the heart of an explosion of practical knowledge about various social, political and economic experiences. It also draws attention to new ways of understanding and organizing educational services, despite the commercialization and merchandising risks highlighted in the latest analyzes (Knight, 2015; Jibeen, & Khan, 2015). It is undoubtedly part of what some people call: the universal obligation to prepare the citizen of the future or the citizen of tomorrow. It is called to analyze interconnections in the relationships between social, economic, cultural and environmental factors. It must act decisively to better meet the challenges facing its

society or community (Barthes, Alpe & Bader, 2013). These ideals have for several years guided the expansion of the international baccalaureate in the world (Levy, 2015). They have contributed to significant findings, even in the current context of globalization<sup>1</sup>. They have helped to shed light on public interventions and the future of international education. Therefore, in one of his articles, Resnik (2011) gives a testimony on the meaning of the decisions taken by some politicians. The author mentions the example of Mr. Tony Blair and Mr. George W. Bush. Mr. Blair was able to show, without difficulty, that in the context of globalization, his choices of future international education were directed towards the identification of the gains and economic interests for for the United Kingdom (UK). International education should serve as a driver for increasing competitiveness among countries at all levels, including all education and training infrastructures. For his part, Mr. Bush was known to favor more pragmatic decisions. He quickly decreed the reinforcement of the financial support coming from his government, to finance several programs of international studies. Mr. Bush did not want to spread his philanthropic initiatives and commitments. He was in a hurry to fulfill his promises for neo-liberal policies and the neoconservative curriculum (Doherty, 2009; Lakes, & Donovan, 2018). Each of these leaders has stimulated competitiveness and even competition among educational institutions in both Britain and the United States. The multiplication of initiatives has contributed to the rise of the internationalization of education.

---

1 In this context of economic globalization, the internationalization of higher education tends toward morality and social equity. It also covers the important goal of improving education practice around the world. « Internationalization has become a synonym of “doing good,” and people are less into questioning its effectiveness and essential nature: an instrument to improve the quality of education or research » (Brandenburg & Wit, 2011, 16).

Starting from the discursive elements drawn from our documentary review, we propose to show that the evolution of internationalization in higher education oscillates between two tendencies: the tendency centered on the cultural expansion and the pragmatic tendency privileging the economic and political advantage. To better dissect the first trend, it is necessary to return to an emblematic example. This is the main historical expansion of the international school's movement at preschool, primary and secondary levels. The history of the International League of Schools offers an excellent subject illustrating one of the most famous internationalization trajectories. For the second trend, strategic plans from several OECD educational institutions (2005) need to be addressed. There are initiatives around a constructive dialogue that Johnston (2014) calls "the diplomacy of knowledge". Higher education thus acts as an adjunct to the success of international trade in the short, medium or long term. In the pages that follow, we will address these challenges by focusing on four key elements: (1) growing tensions in the internationalization of education, (2) Meaning and contradiction for globalization - internationalization – globalization, (3) Around an emblematic example: International League for New Education (ILNE), (4) Scope of internationalization in higher education. These different parts will draw conclusions to show that the dimensions of the internationalization of higher education have evolved in various forms, ranging from the mobility of international students to the exchange of knowledge within new cultural, social and economic communities.

## **Growing tensions in terms of internationalization**

Globalization has fostered new changes in the internationalization of higher education (Huang, 2007). The current contexts of globalization, global political and economic changes are increasingly demanding a high degree of adaptation. They illustrate the importance of raising awareness of the needs of users, the characteristics of the market, and the cultural pluralism that is essential to the educational systems of our contemporary societies (Citton, 2016; Mora, 2017). Multiple links emerge, each reinforcing the others, between the aspirations of national territories. Interactions are linked between physical spaces and virtual spaces, between socio-economic systems and politico-cultural systems, between spheres of identity and spheres of security. New educational policies are regularly appearing; some of them contribute to reducing social inequalities and to considering specific issues related to global change. Indeed, several countries are pushing for the opening of borders; at the same time, they support free mobility of goods and people. Populations of diverse backgrounds who embrace this mobility trend can not escape the transformation of their cultural horizons (Love, Booysen & Essed, 2015).

Every year and in every corner, the same question arises, the same concerns arise: how to prepare the student and citizen of tomorrow to understand the complexity of these links and to develop sustainable cultural relations around these issues. In her *Work*, Wagner speaks of the interconnection between cultural ties, knowledge and the power to act (Wagner, 1998). From now on, internationalization is combined with cosmopolitanism, the intensification of exchanges and the mobility of senior executives (Courtois, 2016). It helps to redefine social relationships; it brings out multicultural identities. It opens new

perspectives that imprint their originality on geographical mobility. Global political and economic changes provide fertile ground for mistrust, given the nature of each other's engagement (Akkari 2013; Akkari & Lauwerier, 2015; Poblete, 2017). It relaunches the debate on the quality of education, in a universe devoted to the race for the construction of knowledge. The difference between national education systems is undoubtedly one of the sources of tension and fuels debates in community, scientific, economic and cultural exchange circles. The universal concerns that emerge from it require education that meets the needs of all. The place taken by the international culture contributes to strengthening multilateral connections. It helps to improve the power to act at the level of specific school areas, international knowledge, educational capital, actors and objectives, learning achievements, socialization of young people, as well as territorial logics. How to turn these concerns into sustainable behaviors based on the comparison of learning outcomes? Several Corollating links emerge in relation to the heterogeneity of international learners, training in cosmopolitanism, the creation of new elites of globalization, the influence of new social classes ... In short, the plurality of experiences developed has made it possible to support pro-active educational policies, geared toward the correction of social inequalities (Bowe, Ball, & Gold, 2017; Robert, 2009).

Several complex issues emerge to describe the identity of the student of tomorrow, the future of training and the future of university services. The tensions linked to internationalization and globalizations are also imposed at the level of social stratification (Marginson, 2016; Wagner, 2007). They make it possible to break with a too homogenizing vision of globalization, for international actions in America, Europe

and Africa has helped to create varied educational vocations and different positive outcomes within populations.

### **Meaning and contradiction: internationalization-globalization**

The internationalization experience is not a phenomenon in a vacuum. It fits naturally into the tensions and upheavals brought by historical changes. Some authors link the desire to promote global learning to the benefit of students and society. Their ideas have advanced the dimensions of international education, with a focus on the cultural perspective. The use of the term “internationalization” provokes controversy and evokes a plurality of historical facts, oscillating between forms of fighting and celebrations, struggles and revolts, colonization and decolonization, modernity and post-modernity, etc. It is difficult to enrich this concept without referring to the etymon nation, nor to deal with the political-historical basis of the nation-state, in its essence, its emergence and its contemporary transformations (Befus, 2016; Lenoir, Kalubi, & Lenoir-Achdijan, 2014). These entry points provide material for a deeper understanding of the future of the university mission in the context of internationalization.

Originally, the term “internationalization” comes from Latin. It comes from the combination of inter (in the sense of among or with a sense of reciprocity) and natio (derived from natus that suggests the idea of birth and extraction). Basically, many nations must be concerned; however, in the long run, there is a concern to understand the economic, political or cultural exchanges that are developing between nations. The same term has taken an increasingly expansionary orientation to designate, at least in economics, a development strategy

that goes beyond the original national market of a firm and profitably addresses the international market.

Conceptually, the place occupied today by the notion of internationalization testifies to the depth of the transformations of our societies. It links several ideas that structure the evolution of social spaces, social organization, and the nature of human relationships in the context of nation-states. In one of our latest article, we examined the results of the discourse analysis on citizenship and democratic nation-states (Helly, 1997, Lenoir, Kalubi and Lenoir-Achdjan, 2014, Teixeira, 2015). The following points emerge from this work:

- Focus on national concerns and practices in the nineteenth and early twentieth centuries,
- Accent, for almost half a century (1930-1980), on the concept and programs of national solidarity, social protection,
- Since the 1980s, emphasis on the notions of individual responsibility and market flexibility,
- Focus on the gradual disappearance of national solidarity of international conquests; this is accompanied by a merciless struggle between dominant groups “(329).

To fully grasp the importance of these notions, we need to return to the notion of global society as mentioned in the context of nation-states (Fournier, 1997; Piché, & Jones, 2016; Tremblay, 1997). An important Gap is established between the sociological process of

integration and the political process of integration. Within each nation-state, this gap has ensured human beings belonging to a social entity, are able to direct their relationship to others and to the world. However, the erosion of the powers of nation-states has fostered the crisis of institutions and the affirmation of particularist forms of citizenship. Thus, as noted by Cairns (1999), domestic policies favored by nation-states no longer promote shared values (such as national homogeneity or full employment), but rather recognition of differences for collective action, promotion individualism and the regression of debates in public space (Cairns, 1999; Ford, Graham, & White, 2015). Social structures seem more and more shaken, to the point of no longer serving as a glue between human beings within nation-states. New realities arise to recreate forms of interaction and solidarity. Indeed, it is urgent to find solutions in relation to the deliquescence that characterizes more and more the social and cultural dynamics of the world of education. New initiatives must make sense of learning and social interaction. The idea of internationalization could thus make it possible to thwart the tendencies of social fragmentation and to provide solutions to fight against individualist confinement.

The globalization of economic, demographic, political, technological, informational and cultural exchanges goes hand in hand with the rise of neoliberal ideology (Anderson 1996; Dostaler, 2001; Pasche, & Peters, 1997). Its aims are to remove any obstacle (political, economic, social...) to the free functioning of the market. It is a question of fighting any obstacle to the establishment of a new model of social and international functioning, to ensure economic freedom and individualism embodied in free trade. The state becomes only the guardian and regulator of the law (Kahn, 2014). In the United States, two conceptions were confronted in the wake of the

galloping industrialization of the 19th century. A Movement of thinking defended traditional humanistic conceptions inherited from British liberalism advocating “non-utilitarian, cultural, and academic education” (Rudolph, 1977; Norcross, Hailstorks, Aiken, Pfund, Stamm, & Christidis, 2016), while another advocated a reversal of the conception of education to support progressive movements (Parker, Dewey, etc.). According to the latter, public schools should prepare citizens for jobs in an industrial economy. It is strongly stressed to incite the development of pragmatic, practical and useful knowledge. The authors do not seem to be opposed to culture or science. Instead, they emphasize their priority of meeting the needs of people in their society. In the process of globalization of economic and cultural exchanges, great emancipatory ideals and ideas of progress will be almost neglected. Few discussions will focus on ideas of solidarity or happiness. Thus, under the weight of economic pressures, financial crises and political powers, the common educational model will change (Whitehead, 1929, Snow, 1959). This is why Readings (1996) shows that the growing power of large transnational corporations is the source of the decline of the nation-state (Almond, & Verba, 2015; Readings, 1996).

As a new culture is emerging, it would lead to the introduction of a new bureaucratic model, that of excellence; the latter benefits from the rise of globalization or the conquest of the world (Lenoir, Kalubi, & Lenoir-Achdijan, 2014; Befus, 2016). Huang (2007) recalls that at the beginning, even since medieval times, the internationalization of higher

education from Europe was driven by religious<sup>2</sup> culture. The mobility of people was dictated by the desire to expand Christianity, then by the introduction of modern education systems for the benefit of colonization. Most recently, technical assistance and policy cooperation with developing countries has in turn led to the export of political ideologies. Ultimately, the concept of internationalization seems to be related to two trends (Campbell, 2005; Knight, 2015). On one hand, there is the break and the loss of confidence in relation to traditions; on the other hand, there is the global race to find good students, the quest for high-level education, even if it means suffering the effects of hyper-mercantilization (Huang, 2007). On the other hand, the many changes in the sociocultural context of globalization have accentuated on a world scale the cleavage between education intended for the elite and that destined for the mass or the majority of the population. The international culture imposed by international mobility has brought about an adjustment of languages and values. It has gradually imposed

---

2 For Huang (2007), the updating of the university mission in the context of internationalization and globalization requires a fresh look at an old, old and connoted issue in different ways. From a historical perspective, the author distinguishes three significant periods. The first goes back to medieval times, between the 12th and the 17th century. It started in the context of spreading Christianity in Western and Southern Europe. The mobility of individuals and academic institutions that followed markedly upset the cultural balance of the affected regions. The second period dates back to the 18th century and continues until the end of the second war. Marked by industrial development and colonization, it has experienced the export of modern higher education, while creating national and regional support organizations in Europe, America, Asia and even Africa. The last period, according to Huang (2007), is contemporary. It was born in the context of the cold war. From the '45s to the '80s, she conceived intense ideological and imperialist struggles under the guise of technical assistance for the benefit of developing countries. Many co-operation programs in higher education have emerged or been consolidated. However, the anchoring of these programs is becoming less and less national and more and more global. It was also necessary to count on the acceleration of technological and digital development.

the prospect of a culture of excellence (Marginson, 2016; Wagner, 2007). This vision of internationalization has become one of the main benchmarks, even in the choice of national development strategies<sup>3</sup>.

### **Around an emblematic case: the rise of ILNE**

It is important to dissect several aspects of the extraordinary development of the International Baccalaureate Organization (IBO). Indeed, the great moments of this development date back, according to Condette and Savoye (2016), to the founding of the International League for New Education (ILNE). Initially, there was the idea of renovating or reforming education to transform society. This idea emerged in different social and scientific spheres during the second half of the 19th century. It has benefited from the multiplication of universal exhibitions. Globalization and internationalization are then presented as a basis for the improvement of modern societies.

Powerful information centers that have been created have helped the best minds bring their experience and knowledge into the transformation of education systems (Condette & Savoye, 2016; Van Gorp, Simon, & Depaepe, 2017). Several national systems are going to be influenced by it and begin at the local level with the influence “of practical methods allowing to act in the most effective way on the future of a human being, harmoniously developing all its powers” (Loiseau, 2016; Saeed, 2016). Several reformers will agree,

---

<sup>3</sup> The internationalization of higher education is also presented as a new form of colonization. It contributes to the homogenization of curricula, leading to the acculturation of some and the stigmatization of others. It could culturally impoverish developing countries. These countries do not have adequate structures to host students educated in rich countries (Knight, 2015, Jibeen & Khan, 2015).

collaborate and encourage the proliferation of international exchange mechanisms. These will affect all educational and teaching movements; they will reinforce the emergence of new schools with an international dimension.

The evolution of internationalization is the result of a complex process involving different categories of actors. Some have played specific roles since the beginning (Hameline, Jornod, & Belkaïd, 1995; Strongoli, 2014). Thus, since 1899, thanks to the International Bureau of New Schools, Dr. Adolphe Ferrière wanted to identify institutions that seemed to be breaking with the traditional school form. He wanted to find an ideal-type, around the art of training citizens for the nation and for humanity (1921), to discover the best ways to support the autonomy of learners. Its action can be circumscribed according to three important periods characterizing the internationalization of education: the period of the 1920s, the period after the Second World War and the period of the 2000s.

### **1920's period**

For the first period mentioned, the authors underline the conditions of emergence of the International League of New Schools, at the international congress organized in Calais in 1921. This great event allowed mutual rapprochements between thinkers and professionals of several origins, around the following themes: the creative expression of the child, the collaboration between several categories of actors in education, universal education, new conditions of modern societies, etc. The authors have tried to circumscribe their strengths to better share their humanistic and social ideals. From the theoretical and practical

point of view, the concern to create a league of nations in the service of the peace has unfolded in four ways, around: (a) autonomy and observations of the child, (b) coeducation and school-family alliance, (c) activities and reasoning, (d) creative expression.

From that time, behind the vision of internationalization, there is a kind of perspective of solidarity and an orientation taken about the learner of tomorrow. The school is called to produce a kind of person who respects the rights of childhood to happiness, freedom, rational development. The responsibility of the teacher engaged with her students is also mentioned, in order to better prepare every type of man for social life in favor of humanity. The educational ideas sown by this league have had lasting consequences for organizational development. Among other things, they will support the initiatives to create a sustainable international structure, the objective of which will be to institutionalize international exchanges in several languages. Such a rallying spirit has been seen as salutary for the future of education. It is worth mentioning the seven recommendations whose influence has served as an engine for the expansion of international education since the emergence of new schools (Condette, & Savoye, 2016; Van Gorp, Simon, & Depaepe, 2017). These broadly inclusive recommendations can help to better understand the global and current ramifications of the phenomenon of internationalization:

- The articulation of a vision of society: an educational conception and a social project where the accomplishment of the mind prevails over the materialistic tendencies,

- The articulation of a conception of child-centered education: the recognition of the spiritual potentialities of the child and of his individuality,

- Respect for the innate interests revealed by the free exercise of various activities,

- The recognition of particularities and a character specific to each age,

- The ban on competition between individuals, in favor of cooperation,

- The requirement of collaboration between the sexes, in respect of their specificities,

- Solidarity and the sense of duty towards others, as the cornerstone of human relations.

The new education according to the league aims at preparing the new individual of the transformed society, where the priority words are: “spirituality”, “cooperation”, “collaboration”, “solidarity” and “social sense”. These words should help replace dominant values (materialism, individualism, selfishness...). Several chosen principles tend to fit with social ideals. Thus, cooperativism, solidarism, feminism and pacifism will join, at least in the field of education, self-government, co-education and work in groups. The charter of the league will synthesize the new vision of the relationship between education and society. It is about starting from the individual to build a more humane and dignified society, not only trying to free the child from the shackles of the school institution, but also from the routines of family education.

The child would be called to fulfill himself, to become a responsible subject, endowed with initiative. At the same time, he must learn to care about the collective, to play active roles in adulthood by investing his abilities in a society forged to the extent of his dreams.

## **Post World War II period**

On the ashes of the International League for New Schools has developed the International Baccalaureate Organization (IBO) whose successes are now recognized worldwide. The International Baccalaureate (IB) was created in 1968 as a non-profit organization providing three programs: the primary program, the secondary program and the Diploma program. The IB has also had an ideal from its inception: to encourage “students from all countries to learn actively throughout their lives, to be compassionate, and to understand that others, being different, can be true too” (IB, 2010a). Given the heterogeneity of these thousands of students scattered across many countries today, the organization has taken a positive approach, supporting the idea that “schools should organize themselves to use the diversity of students, in all its aspects, as a resource, considering the differences between individuals, not as problems to be solved, but as opportunities to enrich learning “(IB, 2010a). Its existence is based first of all on the need to find school-based solutions for the international movement of families. The IB has developed an original education system and has promoted a constructive approach for the benefit of students everywhere.

However, the teaching conditions are different from one country to another. Teachers are encouraged to become thoughtful

professionals, able to take a critical look at their daily practices, adapt them, question them and improve them. They are obliged to exercise a “creative professionalism” as the basis for their professional development in the school environment, with a focus on benchmarks and tools for promoting professional expertise around: the learning community, a shared vision and support for collective learning. In addition, the IB offers: “A form of collective learning within a group of people who, in complementarity and in synergy, implement a common, contextually relevant process of developing skills, training, problem solving or local development” (Atkinson, Dookie, Jagger, Jao, Kim, Oztok, & Zingaro, 2014). Highlighting the cognitive, affective and ideological dimensions of the learning community, the IB proposes: “A device that, in its cognitive dimension, aims at the development of pedagogical practice, the acquisition of individual and collective knowledge and the quest for meaning. In its affective dimension, the learning community encourages the teacher to share knowledge and support among colleagues. Finally, in its ideological dimension, the learning community is used to emancipate teachers, by using research, recognizing their role in producing this research “(Gauthier, & Collard-Fortin, 2016; Lemyre & Savoie-Zajc., 2010).

The IB also highlights the three characteristics of the learning community, namely: 1) a shared vision; 2) a coconstruction of knowledge; and 3) a facilitating organization. In the case of the IB, the common vision is based on a Mission Statement (IB, 2010b) and translates into a series of learning objectives grouped around a shared educational purpose (IB, 2010b). In reference to constructivism (Piaget, Vygotski), the organization defines diversity as “a positive resource for understanding the meaning of international sensitivity and intercultural openness” (IB, 2010a). Each member of the community contributes,

by his own means, to the construction of knowledge in a perspective of global learning rather than strictly academic: the goal is “to develop, to their maximum potential, the capacities of each individual to understand himself both inwardly and outwardly, to modify and fully benefit from it in its physical, social, ethical, aesthetic and spiritual aspects” (Peterson, 2003; Shen-Miller, 2014).

In addition, the IB recommends the formation of a steering committee composed of teachers, managers, but also librarians, parents, pupils and members of the school community, so that all “different expertise” (IB, 2010a) be used, to allow all interlocutors to take part in the collaboration. Similarly, at the pedagogical level, the IB has identified standards that speak of “cooperative planning” (IB, 2010c) from the “unifying context of areas of interaction” (Marshman, 2010). The chosen assessment process forces teachers out of isolation. Elements of “social interaction and personal development must be part of it” (Ibid, p.5). At all levels of the curriculum, students are invited to participate in their assessment through strategies such as self-assessment or peer assessment. Among its resources, the IB has created a virtual workspace called The Online Pedagogical Center (CPEL) open to all its members. According to Lucard, the community can have authentic interactions every day, focused on IB goals and learning outcomes (Opinel, 2015). Cultural and linguistic differences that could be barriers to communication will become “windows to the world”, reinforcing the internationalism that is at the heart of the IB project.

## **Period of the 2000s**

All the efforts of the 2000s are focusing on the challenges of internationalization in the twenty-first century. According to Smith, this concern has become over the years the business of all educational systems, from the pre-school level to the university level, starting from the shared vision of the emancipation of the person. (Jiang, Kotabe, Hamilton, & Smith, 2016). The International Commission of Unesco on Education for the Twenty-first Century advocated, as early as 1994, the strengthening of four main pillars of education for the development of our societies. By participating in several pilot projects, higher education institutions have had the opportunity to make significant contributions, aiming to improve education and reinforce common healthy pathways: getting to know, learning to do, learn to be and learn to live together. Many education actors then looked at the number of up-and-coming changes in university education. To better address global issues and the role of the education system, training programs must consider human rights, democracy and tolerance, intercultural learning, education priorities and sustainable development. The major challenge for academic institutions is to find mechanisms to continue to play their role of innovator in driving educational success internationally.

This requires strengthening cooperation and partnership not only between actors, but also between peoples of the world engaged in a harsh struggle for the construction of a better world. Supporting innovative projects helps to do things differently in communities and to strengthen the paths of democracy, tolerance and respect for differences. Recent discussions on updating the university mission have highlighted the essence of the message from most projects in circulation. It is all related to thinking about supporting the next

generation. Universities are looking for ways to motivate students, support them through understanding global phenomena, help them discover functional benchmarks in a context of globalization and help them to make effective their citizen participation, as well as their participation in the world, in the culture of peace (Huang, 2007).

Given the characteristics of the knowledge society and the presence of technologies in education, it would be necessary to understand how to teach, from academic point of view, knowledge already available in a global society. On the other hand, the evolution of contemporary societies raises many questions for higher education. The entire education system is focused on supporting emancipation and cultural enrichment. A clear trend has emerged in the direction of solidarism, pacifism and autonomy. It has to a certain extent enabled the continuity, the global expansion and the globalization of the vision of the new schools, in the sense explained above in connection with the influence of the International League of New Schools. The internationalization of higher education draws on the side of the constructive wall. However, the hunt for new students is highlighted as the market of the future. The idea dominating the international transactions is compatible with the new winds of economic globalization (Cudmore, 2005; Guo, & Guo 2017). Competitive ideologies also cross this phenomenon, advocating on the one hand competitive capitalism, or even academic imperialism; and recommending academic diplomacy on the other side (CBIE, 2017).

## Scope of internationalization in higher education

According to the Canadian Bureau for International Education (CBIE, 2017), it is more than urgent to make a functional trademark called « the diplomacy of academic knowledge». This includes the internationalization of institutions and their programs of study, international research collaboration, promotion of cross-institutional and international partnerships, training and professional development in Canada and abroad, creation of capacity-building projects, and establishment of mobility programs for teachers and students. In this sense, international education is essential to the future of the country: the Canada's political, socio-cultural and socio-economic success. It is a way to present an essential bridge of cooperation, creation and innovation. The Canadian office suggests learning from others and sharing talents and knowledge, in a collective effort that could make the international space a better world. Abundant in this sense, Governor Johnston, in turn spoke of the characteristics of the “diplomacy of knowledge”:

«The greatest progress of civilization has often not originated in a single discipline, but at the intersection of various disciplines. Although this phenomenon takes place at several geographical levels - local, regional and national - it is particularly powerful when we cross national borders and we cultivate interactions between professors, researchers, students and others from different countries » (Johnston, 2014).

It is about advocating for the sharing of knowledge and expertise in Canada and abroad, strengthening “our global community and preparing to tackle together the big issues of the 21st century. All initiatives under the banner of the internationalization of higher

education have a positive connotation and aim to create a better world through education and an unrelenting commitment to the goal of education for all. In view of these requirements, it is recognized that internationalization must be based on mutual benefits, inclusivity, ethical practice and the mobilization of intersectoral and interdisciplinary entities. An articulation of specific skills aims to change the attitude and behavior of students towards study abroad, taking into account the cost of studying abroad, the lack of information.

To be a good fit for change, you need to act early, change the game, and plant the seeds of global experience right from elementary and high school. The efforts of school boards should be facilitated; their offer of international programs enhanced, and the message conveyed that global experiences are both essential and necessary. The results of the analysis in Canadian context show a positive trend. Thus, internationalization seems to have made a significant contribution to the transformation of teachers' professional practices. Different programs face the question of the real transfer of learning in practice. Each organization would benefit from developing more collaborative research projects (Desgagnés and Bednarz, 2005, Arseneault, Plourde, & Alain, 2016) that will undoubtedly be more meaningful for practitioners, from an "emancipatory" perspective (Charette & Kalubi, 2017). This includes promoting the values of participation, collaboration and solidarity. Faced with the difficulty of reconciling the local national program with the previous academic training of the students, the initiators of each project recognize the need to group together within the Associations for support and mutual assistance in the field of internationalization. The working relationship between the learner and the teacher evolves; it becomes more inclusive, dynamic and egalitarian" (Hare, 2010; Teixeira, 2015). Realistically speaking, and

with respect to this professional environment, it is not enough to introduce new orientations to change practices, because the culture of participation is not yet very developed among teachers: that is why it is necessary to encourage a local tradition partnership in which teachers will be questioned, without necessarily being experts. It is essential to democratize the work and to develop reflective thinking from the practice (Savoie-Zajc, 2005; Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen, & Postareff, 2017), creating in the institutions the winning structural conditions.

With such a paradigm, integration is no longer perceived from the point of view of difference but from the point of view of diversity, the other becoming the one who, through his unique view of the world, can “also be in the right” (IB, 2004). Integration brings with it a greater workload that requires attitudes and practices that teachers often do not master well enough. If we want the community to go beyond the stage of implantation to access that of institutionalization, to use the terms of Huffman and Hipp (2003) (Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon, & Pang, 2016), research on life experiences in “real life context” (Lenoir, Kalubi and Lenoir-Achdijan, 2014, Befus, 2016), of the learning community, where the actors will be involved, help teachers to nurture change and make their school one that is truly inclusive.

## **Conclusion**

Throughout this paper, we have examined the development of the internationalization framework that influences the day-to-day systems of education and higher education. One of the highlights is

the rise of interest for students of the future or for the recruitment of international students. The arrival of new students requires for Canadian institutions to mobilize resources to normalize first the conditions of working for new comers and then work on the strategies of valorization of Canadian productions. This is why the notion of diplomacy of academic knowledge has emerged as essential (Lennon, 2014). In Canada, strong support for multiculturalism makes it a destination of choice for international students. Open competition from international education, training providers, and other Canadian education stakeholders must be prepared not only to compete on their own ground, but for a place in the global market (Ministry Ontario Training, Colleges and Universities, 2002, Lennon, 2014). Despite this competition, the total number of international students continues to grow. According to Krahn and Bowlby (2017), there is great competition, but not a war between countries for international students. Several governments have made significant investments to position their higher education sector and make it competitive. In Canada, the federal government supports major international scholarship and student exchange programs (a key tool for international student recruitment). Immigration policy also plays a key role in recruiting international students. The Association of Canadian Universities and Colleges AUCC reported that Canada's main international competitors are located in the United States, the United Kingdom, Australia, New Zealand and France. All strategies for recruiting international students and, therefore, the importance of this goal was reflected in the policies of their immigration departments (Liu, 2017). Students are allowed apply to become permanent residents after graduation and are encouraged by the immigration system to do so. They receive additional "points" for their application because they have graduated

from an institution recognized by the government. Despite a steady growth in the number of international students looking for educational opportunities, this does not preclude some issues being raised. These questions mainly concern the following topics:

- Capacity of reception;
- Commercialization of the welcoming and safe multicultural experience;
- Excellence of educational offerings and opportunities in the local market for potential international students;
- Reason for survival in an increasingly globalized world.

For Johnston (2014), we should also talk about the humanitarian importance of international education. Training programs are structured around the essentials to improve the economic and social conditions in a developing world. The humanitarian argument (Cudmore, 2005; Guo, & Guo, 2017) to recruit international students to boost export earnings is one of the attractive ways to cope with declining public funding. By contrast, international students are important to the quality and relevance of higher education, as their presence on campus across the country is a key element in building a stronger international heritage. They are also important for the intercultural dimension of teaching and research as well as for the prospect of significant economic benefits (Krahn and Bowlby, 2017.) In addition, they bring other benefits not just to their home country, but also for their country of origin: Back in their home country, international students become ambassadors for Canadian business and political interests abroad and the opportunity

to foster international business links. International Education is still a good vehicle to promote the sale of Canadian goods and services abroad.

These different motivations are supported by Galway (2000) and Chatterjee (2017) who reported that the three main justifications that institutions gave for participating in the recruitment of international students were: the possibility of generating income, the possibility of bringing foreign perspectives to the local. With the increased pressures of globalization, through development, the commodification of higher education, and dramatic increases in global demand for education, there is no doubt that internationalization relies primarily on the growth of international student enrollment. What will happen in the future with ever increasing challenges such as: potential of distance education initiatives in developing countries, population growth in Southern countries, evolution of the characteristics and behaviors of new generations of students, quest for equivalence of diplomas, demand for recognition of national programs, training costs, qualification levels, ethics, intellectual property and management of plagiarism problems.

## References

Akkari, A. (2013). Blurring The Boundaries Of Public And Private Education In Brazil. *Journal of International Education and Leadership*, 3(1),1-11. <http://www.jielusa.org/>

Akkari, A., & Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects*, 45(1), 141-157.

Almond, G. A., & Verba, S. (2015). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton (NY): Princeton University Press.

Anderson, J. (1996). The shifting stage of politics: new medieval and postmodern territorialities? *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(2), 133-153.

Arseneault, C., Plourde, C., & Alain, M. (2016). Evaluating a Prison-Based Intervention Program: Approaches and Challenges. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(1).

Atkinson, D., Dookie, L., Jagger, S., Jao, L., Kim, V., Oztok, M., & Zingaro, D. (2014). Introduction to the Special Issue on Graduate Student Innovations in Science, Mathematics, and Technology Education Research. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education*, 14, 109-119.

AUCC, (2017) Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). 2002. *Trends in higher education*. Ottawa: AUCC.

Barthes A., Alpe Y., Bader B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? *Environmental Education Research*, 19(3), 269-281.

BCEI (2017). *Ouvrir les frontières du savoir : Une conversation nationale sur les études à l'étranger* et le défi de l'engagement mondial du Canada. Ottawa: Bureau canadien de l'éducation internationale.

Befus, M. (2016). Conducting a Multivocal Thematic Synthesis on an Extensive Body of Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(2), 1-2.

Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S., & Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity?. *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406.

Bowe, R., Ball, S.J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Brandenburg, U. & Wit, H.D. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62(1), 15-17. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordecht: Kluwer.

Cairns, J., Jr. (1999) Exemptionalism vs. environmentalism: the crucial debate on the value of ecosystem health. *Aquatic Ecosystem Health & Management*, 2(3), 331-338.

Charette, J., & Kalubi, J.C. (2017). School-family-community collaborations: the contribution of the intercultural worker in accompanying newly immigrant parents to school. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 7(2).

Chatterjee, S. (2017). Why and how Canadian university should position and market itself now to attract international student recruits from india. (MBA, Ryerson University). DOI: 10.13140/RG.2.2.34352.46081.

Citton, Y. (2016). Revenu inconditionnel d'existence et économie générale de l'attention. *Multitudes*, 63(2), 59-71.

Condette, J. et Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 163(1), 43-77.

Courtois, A. (2016). Internationalising practices and representations of the 'other' in second-level elite schools in Ireland. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 560-576.

Cudmore, G. (2005). Globalization, internationalization, and the recruitment of international students in higher education, and in the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(1), 37-60.

Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 73-89.

Dostaler, G. (2001), *Le libéralisme de Hayek*. Paris: La Découverte.

Ford, A. E., Graham, H., & White, P. C. (2015). Integrating human and ecosystem health through ecosystem services frameworks. *EcoHealth*, 12(4), 660-671.

Galway, A. (2000). *Going Global: Ontario Colleges of Applied Arts & Technology, international student recruitment, and export of education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Gauthier, D. & Collard-Fortin, U. (2016). Community of practice and its applied results in the teaching of science-technology of the Secondary sector (high school). *Recent advances in sciences and technology education, ranging from modern pedagogies to neuroeducation and assessment* (p.15-29). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Granger, N., & Dubé, F. (2017). Sustain resource teachers in the appropriation of the graphic organizer to facilitate the understanding of disciplinary texts among at risk students at the secondary level. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 8(2).

Guo, Y., & Guo, S. (2017). Internationalization of Canadian higher education: discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*, 42(5), 851-868.

Hameline, D., Jornod, A., Belkaid, M. (2015). *L'école active : textes fondateurs*. Paris : PUF.

Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.

Helly, D. (1997). Les transformations de l'idée de nation. In G. Bouchard et Y. Lamonde (dir.), *La nation dans tous ses états* (p. 311-335). Montréal : L'Harmattan.

Huang, F. (2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'ère de la mondialisation : ses répercussions en Chine et au Japon. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 1 (19), 49-64.

Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Professional learning community organizer*. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing schools as professional learning communities* (p. 67-74). Lanham (MD): Scarecrow Press.

Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: Transitioning from country perspectives to

international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351.

IB (2010a). *The History of the Middle Years Programme*. Cardiff: International Baccalaureate.

IB (2010b). *A study of successful practices in the IB program Continuum*. Cardiff: International Baccalaureate.

IB (2010c). *The Primary Years Programme as a model of transdisciplinary learning*. Cardiff: International Baccalaureate.

Jiang, G., Kotabe, M., Hamilton III, R. D., & Smith, S. W. (2016). Early internationalization and the role of immigration in new venture survival. *International Business Review*, 25(6), 1285-1296.

Jibeen, T., & Khan, M. A. (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(4), 196-199. DOI: <http://doi.org/10.11591/ijere.v4i4.4511>

Johnston, D. (2014) The diplomacy of knowledge, *The Globe and Mail*, (Page consultée le 16 juin 2014), [En ligne], <https://www.theglobeandmail.com/globe-debate/the-diplomacy-of-knowledge/article546590/>

Johnston, D. (2014) The diplomacy of knowledge, *The Globe and Mail*. Retrieved on Jun 16 of 2014, <https://www.theglobeandmail.com/globe-debate/the-diplomacy-of-knowledge/article546590/>

Kahn, S. (2014). The nation-state as a territorial myth of European construction. *Espace géographique (English Edition)*, 43(3), 220-230.

Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*, (33). DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.

Knight, J. (2015). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, 46(1), 8-10. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.46.7939>

- Lakes, R. D., & Donovan, M. K. (2018). The International Baccalaureate Career Programme: a case study of college and career readiness policy goals. *Journal of Education Policy*, 33(1), 62-84.
- Lennon, M. C. (2014). Incremental steps towards a competency-based post-secondary education system in Ontario. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), 59-89.
- Lenoir, Y., Kalubi, J.C. et Lenoir-Achdijan, A. (2014). La communauté d'apprentissage : ambiguïtés et enjeux de la notion en Amérique du Nord. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 1(1), 79-106.
- Levy, D. (2015). Private higher education: patterns and trends. *International higher education*, 50, 7-9.
- Liu, J. (2017). Internationalization of Higher Education: Experiences of Intercultural Adaptation of International Students in Canada. *Antistasis*, 6(2).
- Love, C.D., Booyesen, L.A.E., & Essed, P. (2015). *An exploration of the intersection of race, gender and generation in African American women doing social justice work. Gender, Work & Organization*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1111/gwao.12095>.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Marshman, R. (2010). IB Position Paper. "Concurrency of learning in the IB Diploma Programme and Middle Years Programme". Geneva: IB.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9.
- Mora, P. A. B. (2017). (Neo) Geography Before the Challenges of the Information Society, Cultural and Educational Impact. Perspectives for the Future. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 8(1), 1271-1279.

- Nguyen, D. J., & Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331-344.
- Norcross, J. C., Hailstorks, R., Aiken, L. S., Pfund, R. A., Stamm, K. E., & Christidis, P. (2016). Undergraduate study in psychology: Curriculum and assessment. *American Psychologist*, 71(2), 89.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris : OECD Publishing.
- Opinel, M. (2015). La communauté apprenante «IB» comme pratique exemplaire de développement professionnel en contexte d'inclusion. In J.C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p.261-271). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Pasche, C., & Peters, S. (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme. *Les Annuelles*, 8(8), 191-230.
- Peterson, D. R. (2003). Unintended consequences: ventures and misadventures in the education of professional psychologists. *American Psychologist*, 58(10), 791-795.
- Piché, P. G., & Jones, G. A. (2016). Institutional Diversity in Ontario's University Sector: A Policy Debate Analysis. *The Canadian Journal of Higher Education*, 46(3), 1-17.
- Poblete, J. (Ed.). (2017). *New Approaches to Latin American Studies: Culture and Power*. New-York: Routledge.
- Resnik, J. (2011). Chapitre 9. Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde. In Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé* (p. 155-171). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire: Les défis de la réforme*. Paris: Presses Universitaires de France.

Roy, S. & Nilsen, A.G. (2016). Globalizing Sociology: An Introduction. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 29(3), 225–232. DOI 10.1007/s10767-016-9221-y.

Shen-Miller, D.S. (2014). Trainee Evaluation in Professional. In W. B. Johnson & N.J. Kaslow (Ed.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (p. 251-271). Oxford: Oxford University Press.

Snow, C.P. (1959). The two cultures and the scientific revolution. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Teixeira, A.M.F. (2015). The democratization of higher education in Brazil: A road towards a politics of excellence?. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 65-83.

Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M. (2017). Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori (ans) vs. Decroly (ans). *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 251-270.

Wagner, A.-C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La Découverte.

Wagner, A.-C. (1998.) *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France* [The New Elites of Globalisation: Wealthy Migrants in France]. Paris: PUF.

Warnier, J. P. (2017). IV. Mondialisation et identité. *Repères*, 5, 75-94.

Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of education* and others. Essays, NY: Macmillan.

## CAPÍTULO 3

### A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS:

#### EXPERÊNCIAS, DESAFIOS, PERSPECTIVAS

*Lêda Duwe Leão Brasil*

*Pedro Veloso Alves*

Universidade Federal do Amazonas, Brasil.

### **Histórico da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais - ARII**

Criada oficialmente em 2014 mediante resolução nº 046/2014, como Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais - ARII da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, vinculada diretamente à Reitoria, a ARII existia desde 2009 como Assessoria Especial. O trabalho que executa tem especial relevância no atual cenário nacional que elegeu a internacionalização das universidades brasileiras como ferramenta estratégica no processo de formação acadêmica superior em nosso país.

### **Principais ações da ARII**

- Coordenar programas de mobilidade acadêmica, em âmbito de graduação e pós-graduação, tanto “IN” (recebendo acadêmicos de outras universidades), quanto “OUT” (enviando acadêmicos para as universidades parceiras no Brasil e no exterior);

- Analisar, elaborar e acompanhar a execução dos Acordos de Cooperação Técnico-Científicos que se coadunem com a política de internacionalização da UFAM e/ou que aprofundem as parcerias locais ou nacionais de relevância para o contexto da estratégia global da Universidade;
- Acompanhar e gerenciar administrativamente as atividades dos acadêmicos em mobilidade;
- Participar de eventos nacionais e internacionais tendo como objetivo principal divulgar as atividades relacionadas à mobilidade acadêmica, bem como as atividades de ensino, Pesquisa e extensão da UFAM;

## **Representação e Comunicação**

No que diz respeito às atividades de representação a ARII desenvolve trabalho constante para estabelecer critérios para sua inserção institucional e para o atendimento das demandas de sua competência. Busca ser para a comunidade acadêmica uma porta de entrada institucional para a internacionalização do ensino superior. A Assessoria atua representando a administração superior e/ou assessorando-a no receptivo de comitivas estrangeiras e nacionais, atendendo demandas internas e externas e representando a UFAM em diferentes eventos dentro de sua área de competência. Em termos de atividades de representação e comunicação, a ARII tem representado a UFAM em diversos fóruns e coordenações de programas nacionais e internacionais nos últimos 9 anos, tais como:

- Programa PAEC/OEA-GCUB - Programa de Mobilidade da Organização dos Estados Americanos e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras;
- Programa B\_E\_Doc/GCUB - Programa Brasil/Europa de Doutorados Sanduíches;
- CGRIFES/ANDIFES - Grupo de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior ligado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Secretaria Regional Norte);
- Rede Salamanca - Rede Salamanca de Universidades Brasileiras;
- AULP - Associação das Universidades de Língua Portuguesa;
- FAUBAI - The Brazilian Association for International Education;
- NAFSA - Association of International Educators;
- EAIE - European Association for International Education
- Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G);
- Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores.

No processo de representação internacional e interinstitucional a equipe da UFAM realizou cerca de 10 missões oficiais ao exterior, além de missões nacionais para tratativas relativas a acordos de cooperação, representação em eventos, apresentação de ações, discussão de editais internacionais, dentre outras atividades correlatas.

A área de comunicação e representação da ARII se estruturou a partir do final de 2013, tendo iniciado uma política de comunicação baseada em quatro (4) instrumentos: i) Portal internet com versões em Português e Inglês, ii) “*FANPAGE*” na rede social *Facebook*, iii) Sistema de atendimento por e-mail (Fale Conosco) e iv) Atendimento presencial sob demanda.

Face às demandas dos serviços de acordos e de informações sobre programas de mobilidade dentre outros, a área elaborou um conjunto de vinte e quatro (24) produtos de comunicação e relações públicas (Tabela 1) hoje disponíveis eletronicamente no *Web Site* da ARII. Adicionalmente foi criado um periódico mensal: “*Informes ARII*”, para manter o gabinete da reitoria conhecedor das ações da Assessoria.

Tabela 1. Produtos de comunicação disponíveis no site

<b>Bem-vinda à UFAM – Espanhol</b>
<b>Bem-vinda à UFAM – Francês</b>
<b>Bem-vinda à UFAM – Inglês</b>
<b>Bem-vinda à UFAM – Português</b>
<b>Flyer Calouros 2015</b>
<b>Flyer Calouros 2017</b>
<b>Folder ARII</b>
<b>Folder Brufugi</b>
<b>Folder Brufitec</b>
<b>Folder Brumex</b>
<b>Folder CaF</b>
<b>Folder Santander</b>
<b>Folder UFAM Bilingue</b>
<b>Guia de Atualização Sites/Fanpage</b>
<b>Guia do Aluno em Intercâmbio na UFAM</b>
<b>Guia do Aluno em Intercâmbio na UFAM – Inglês</b>
<b>Manual de Identidade Visual da ARII – MIV</b>
<b>Manual Fanpage ARII</b>
<b>Números Multilíngue Out</b>
<b>Relatório de Gestão 2015</b>
<b>Guia Sobre Mêsnes – Espanhol</b>
<b>Guia Sobre Mêsnes – Francês</b>
<b>Guia Sobre Mêsnes – Inglês</b>
<b>Guia Sobre Mêsnes – Português</b>

Na política de internacionalização, tem se buscado a intensificação da realização de palestras, jornadas culturais, cursos, reuniões e seminários, que promovam as ações de internacionalização. Neste sentido uma série de eventos têm sido realizados em parceria com setores internos da UFAM (Propesp, FLET, FES, NUCLI, Proext, CPA, Centros Acadêmicos, etc.) e com instituições externas (FAPEAM, British Council, Embaixadas dos EUA, da França da Espanha, Representação da União Europeia, USAID, dentre outras). Totalizando até o momento, 39 eventos (Quadro 1) tendo os quantitativos sido mais

intensos a partir de 2015, ano em que a meta de 10 eventos no ano foi alcançada. A tendência é se manter um crescimento gradativo dessas atividades como ferramenta de ampliar o debate e o esclarecimento da comunidade acadêmica quanto à temática da Internacionalização da Educação Superior.

Quadro 1: Eventos de internacionalização realizados pela ARII no período 2013 a 2017.



Em relação às visitas de comitivas estrangeiras recebidas a área de comunicação da ARII registrou um total de 21 desde o ano de 2013, sendo o ano de 2016 o de maior destaque. Ressalta-se no ano de 2015 a recepção da comitiva da União Europeia, pela ARII, com representantes de mais de 17 países diante de um público acadêmico de mais de 200 pessoas.

Do ponto de vista das interações com o público, a ARII tem utilizado como referência as estatísticas de sua *Fanpage* na rede social *Facebook*. Neste sentido, até o ano de 2015 a ARII possuía um perfil no

*Facebook* com boa aceitação, porém a mesma teve o seu perfil reestruturado para melhor corresponder às demandas e para que se adequasse ao modelo de serviço de comunicação desejado. A partir de julho de 2015 a nova *Fanpage* entrou no ar e a página possuía 122 seguidores saltando para 618 ao fim dos seis primeiros meses subsequentes, um aumento de 400%, com cerca de 7 mil pessoas alcançadas com as “curtidas” dos seguidores. Em 2016 a página terminou o ano com 1.546 seguidores (150% de aumento), chegando a uma média de quase 8 mil pessoas alcançadas em dezembro de 2016. Já nos primeiros três meses de 2017 foram registradas 1.963 seguidores, um aumento da ordem de 27%, em relação ao ano de 2016, e uma média de 4,5 mil pessoas alcançadas até o momento.

Nesses dois anos de atuação da nova *Fanpage* o envolvimento vindo de fora do perímetro de Manaus e do Amazonas, também foi significativo. Tendo pessoas de 15 estados do Brasil, e de 15 países estrangeiros interagido de alguma forma com a página da ARII no *Facebook*. Estas interações representaram uma audiência de aproximadamente 10 idiomas diferentes onde a maioria são mulheres, em 63% dos casos, complementadas por 37% de homens.

Vale ressaltar que todos esses resultados foram atingidos de forma orgânica, totalmente livre de anúncios ou impulsionamentos pagos. A divulgação da existência da página foi realizada conforme os alunos visitavam a ARII, por meio dos eventos e também pelo site.

## **Instrumentos de Cooperação**

A partir de 2009 a UFAM assinou um total de 93 instrumentos de cooperação (acordos, memorandos de entendimento, protocolos, etc.),

sendo que deste total 53 estão atualmente ainda em vigência (Quadro 2). Deste total Portugal (18), França (16) e Espanha (16) são os países com os quais houve maior cooperação. Assim, hoje cerca de 70% da cooperação internacional da UFAM é feita com instituições Europeias, 18% com instituições Latino Americanas, 7% com Norte Americanas, 2% tanto com instituições Asiáticas, quanto com instituições Africanas e 1% de instrumentos mistos envolvendo mais de um continente. Isso revela o caráter global que a cooperação internacional da UFAM tem adquirido, sobretudo nos últimos quatro anos. No entanto a forte presença Europeia precisa ser avaliada crítica e estrategicamente.

Novos parceiros em outros continentes podem contribuir sobremaneira para equilibrar mais as relações internacionais da UFAM aumentando captação de recursos para pesquisas, de oportunidades de intercâmbio, de publicações conjuntas, projetando a presença da universidade em ações de caráter mais global internacionalizando sua comunidade acadêmica e favorecendo uma maior interculturalidade. Essa estratégia será importante para a implementação do plano de internacionalização da pós-graduação no escopo do novo programa do Governo Federal “Mais ciência, Mais desenvolvimento”. Neste sentido um trabalho de maior proximidade da ARII junto aos programas de pós-graduação precisa ser realizado para discutir estratégias de criação de oportunidades para os docentes, sobretudo em ações de doutoramento e pós-doutoramento.

Em nível nacional um total de 78 (setenta e oito) instrumentos de cooperação foram celebrados desde 2009 dos quais atualmente 28 (vinte e oito) encontram-se vigentes. Deste modo e somando-se os instrumentos nacionais e internacionais, se pode concluir que a UFAM possui atualmente um total de 82 instrumentos atualmente

vigentes, com a forte participação da comunidade docente assumindo a coordenação das atividades previstas nos instrumentos assinados.

Quadro 2: Número de instrumentos de cooperação internacional firmados no período de 2009 a 2017.



### Mobilidade *In e Out*

Em relação à participação em programas de mobilidade a ARII trabalha com a denominação clássica *IN* (alunos de outras instituições vindo para a UFAM) e *OUT* (alunos da UFAM indo para outras instituições). No que diz respeito à Mobilidade *OUT*, desde 2009 a UFAM tem participado de 12 Programas de mobilidade Internacional. Neste tópico se pode registrar um significativo aumento (Figura 3) no número de participantes a partir de 2013 (117% em relação ao ano anterior). Este foi o ano em que a UFAM iniciou o processo de reestruturação da ARII e que também contou com a demanda de alunos para participarem do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que havia sido criado em 2011 pelo Governo Federal. No entanto, o grande salto da mobilidade *OUT* na UFAM se deu em 2014 e 2015 quando o número

de participantes em programas ultrapassou 150 pessoas, aumentando em cerca de 164% em relação ao ano de 2013, em razão do programa Ciência sem Fronteira. No total, desde 2009, 573 pessoas passaram pelos programas de mobilidade OUT dos quais a UFAM participa. No momento, face ao final do CsF e ao encerramento de acordos com o Grupo Santander Universidades, a UFAM conta com 13 participantes (dados de 2016) e com uma previsão de ter para o ano de 2017 um total de 8 a 15 pessoas. Vale destacar uma tendência futura a um novo aumento neste tipo de mobilidade face à estruturação do novo programa governamental “Mais Ciência, Mais Desenvolvimento”, já citado. Neste sentido a CAPES realizou reunião, onde a ARII se fez presente, solicitando às universidades que se preparem para estruturar um Programa de Internacionalização de sua Pós-Graduação a ser executado em 2018.

No que diz respeito à participação em Programas de mobilidade *IN*, a UFAM participa desde 2009 de um total de 12 programas e recebe também alunos advindos através de acordos de cooperação. Destes programas um total de 163 pessoas já participaram de ações de mobilidade *IN* (Quadro 3). Os números de participantes aumentaram especialmente a partir de 2013, com uma queda de quase 50% em 2014, porém seguido de um aumento de 275% no ano de 2015, novamente seguido de uma queda de percentual muito semelhante à queda anterior. Esse parece ser um comportamento cíclico face às ofertas dos diferentes programas, bem como face às demandas da própria comunidade com causa ainda pouco investigada. Neste sentido tem sido importante o programa PEC-G (Programa Estudante Convênio de Graduação) dos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores. Através deste programa alunos de países Africanos e Sul Americanos têm vindo realizar sua graduação na UFAM. Apesar de ser um modo

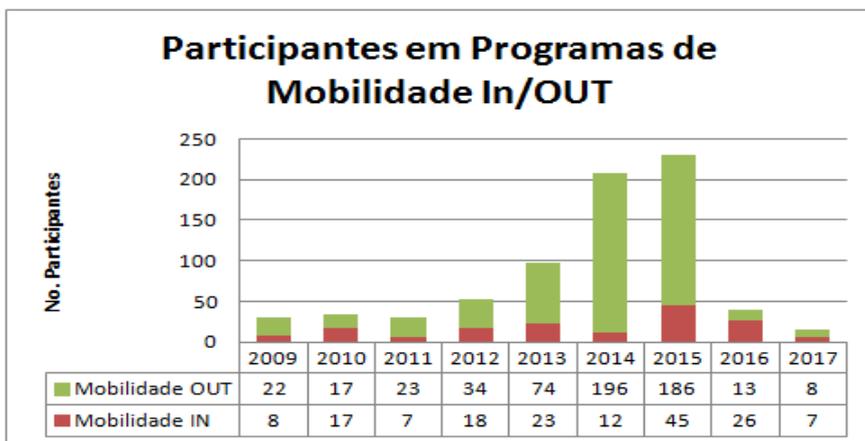
de entrada específico na UFAM, o Programa tem características de um programa de Mobilidade IN por trazer alunos que muitas vezes já estudam em uma instituição estrangeira, mas optam por vir estudar no Brasil.

Atualmente, a UFAM conta com um total de 30 alunos PEC-G. Novos ingressos foram suspensos uma vez que o MEC e o MRE têm concedido por meio de programas específicos, apenas 13 bolsas de auxílio aos alunos. Estas bolsas muitas vezes impedem que os alunos entrem em vulnerabilidade socioeconômica. No atual momento de crise econômica a UFAM não conta com recursos para estruturar um programa específico para esses alunos uma vez que a prioridade determinada foi a de atender à vulnerabilidade socioeconômicas locais. Ademais a ARII acompanha os alunos PEC-G em várias atividades uma vez que as responsabilidades estão fixadas em lei (Decreto No. 7948 de 12/03/2013). No ano de 2017 têm-se até o momento 7 novos alunos em mobilidade IN. Em 2016, um total de 3 editais foram publicados para esse tipo de mobilidade e a previsão para 2017 é de que 4 editais sejam publicados.

Os dados de Mobilidades *IN/OUT* ora apresentados são aqueles que contam com registro no cadastro da ARII. No entanto, vale ressaltar que como a ARII divulga um grande número de oportunidades de intercâmbio através de seus diversos meios de comunicação, sendo que os membros da comunidade acadêmica têm liberdade de participar de iniciativas, sobretudo *OUT*, sem que tenham comunicado à Assessoria. Tais iniciativas de mobilidade são realizadas por conta e risco individuais, sem um vínculo oficial e portanto sem cobertura institucional. Para aumentar a institucionalização da mobilidade e reduzir riscos, os diversos eventos de divulgação presencial que a ARII

tem desenvolvido, tanto na capital quanto no interior, tem reforçado as vantagens de realizar estas ações com o conhecimento e anuência da UFAM.

Quadro 3: Número de participantes em programas de mobilidade IN/OUT no período de 2009 a 2017



## Sistemas de TI e Bases de Dados

A área de Sistemas de TI e de bases de dados teve papel de suporte às demais áreas, em especial no processo de controle e monitoramento de participantes nos programas de mobilidade IN/OUT, nos processos de gestão do portal na Internet (*Web Site*) e da *Fanpage* (*Facebook*).

Vale destacar como principais ações: i) A criação de formulários eletrônicos para apoiar os processos de seleção de participantes em processos seletivos (Editais ARII); ii) A construção de uma base de dados de contatos nacionais e internacionais; iii) O controle de frequência de bolsistas e iv) a elaboração de uma página de dados

estatísticos da ARII para apoiar a gestão nos processos de decisão, sobretudo de mobilidade OUT (Figura 1).

Foram produzidos também diversos relatórios estatísticos para consumo interno como por exemplo: i) Relatório de produção em pesquisa dos docentes/UFAM, através de consulta à base Lattes; ii) Acompanhamento de processo de pesquisa de opinião junto à comunidade acadêmica sobre ações de internacionalização realizado em parceria com o departamento de Comunicação da UFAM (Curso de Relações Públicas), dentre outros.

Figura 1: exemplo de imagem do sistema de controle estatístico interno da ARII. Num outro módulo encontra-se o registro de contatos e em outro o de acordos. Estão previstos os de Mobilidade *IN* e de registro de Eventos, a serem integrados num único sistema.



## Desafios

A ARII, apesar de existir na UFAM desde 2009, somente foi reformulada e oficializada como Assessoria em 2014. Hoje possui uma estrutura física e equipe estabelecidas. Esta estruturação se

deu a partir de 2013 e hoje permite à Assessoria ter uma dinâmica operacional consolidada. A gestão da ARII utiliza de critérios e bases de trabalho profissionais que tem permitido um crescimento gradativo e contínuo das ações da área.

É de se notar que a partir de 2013, se percebe pontos de avanço que tornaram possível projetar a internacionalização do ensino superior na UFAM de forma mais estruturada. Há, no entanto, várias fragilidades do ponto de vista jurídico-institucional que necessitam ser analisadas e trabalhadas, assim como a necessidade de um trabalho maior da equipe junto à comunidade acadêmica para aumentar sua participação nas atividades propostas. Estas duas questões são tópicos importantes para que seja possível avançar dentro de um planejamento estratégico alinhado ao novo horizonte sinalizado pelo Governo Federal, estruturando projetos que permitam captar recursos para uma mais rápida internacionalização da educação superior na UFAM.

Apesar dos números de instrumentos de cooperação estar aquém do que se pretende, a UFAM já dispõe de um embrião estruturado que são gerenciados à distância pela ARII. A prioridade foi a de garantir a manutenção da atual rede de cooperação até que a nova estrutura administrativa tenha uma capacidade operacional que permita ter disponíveis mais recursos financeiros além daqueles já obtidos junto ao MEC via PDU- Internacionalização, hoje com somente R\$ 200 mil.

A participação e representação em fóruns e organizações na área de Internacionalização da Educação Superior permitiram à UFAM ser mais presente nos debates sobre esse processo irreversível no cenário nacional e internacional. Uma voz Amazônica, esse tem sido o papel de relevância da UFAM nesse contexto, fazendo valer

os aspectos próprios da realidade de uma Universidade localizada na maior floresta e na maior bacia hidrográfica do planeta em plena zona tropical.

A mobilidade *IN/OUT*, ainda tímida para o potencial da UFAM, tende a crescer, não só face ao aceno do Governo Federal com o programa “Mais Ciência, Mais Desenvolvimento”, mas também com a visualização e concretização da proposta da ARII para a criação de um programa próprio de Mobilidade Acadêmica para a comunidade Docente, Discente e TAE, além da estruturação e criação de um Núcleo de Internacionalização Universitária na UFAM e o estabelecimento de um Conselho de Internacionalização. Estes programas podem ser melhor aproveitados se direcionados no sentido de áreas prioritárias, que precisam ser bem definidas pela comunidade para se obter um crescimento seguro e contínuo das ofertas e das demandas nesta área.

A comunicação e o trabalho de relações públicas, aliado à estrutura de tecnologia da informação também tem sido de fundamental importância para que a ARII possa dar conta de sua missão. Com um número mínimo de pessoal, a manutenção e aprimoramento contínuo do portal ARII na internet e a presença em redes sociais realizando muitos atendimentos de demandas “*on line*”, que se mostraram rápidos e eficientes, além de ampliar a visibilidade aos trabalhos e captação de novas oportunidades a serem disponibilizadas pela Assessoria. Isto facilitará à equipe ampliar as atividades de representação junto aos diferentes parceiros que tem e junto aos fóruns e instituições onde já atua. Assim, poderá trabalhar com maior desenvoltura e dedicação alcançando novos postos que venham a colocar ainda mais o nome da UFAM no

contexto internacional. A ampliação dessas capacidades permitirá o atendimento e as ofertas de novas oportunidades com cada vez mais agilidade e profissionalismo sem comprometer a qualidade da vida no trabalho dos servidores que nela atuam. É de se destacar também, o trabalho importante e a dedicação da equipe de servidores que tem envidado todos os seus esforços, superando a falta de capacitação específica, e buscado atender com presteza, transparência e espírito público a todas as demandas que lhe têm chegado. A equipe de servidores possui hoje capacidades e conhecimentos para as atividades que realizam de grande relevância e importância para a manutenção da ARII no rumo de sua missão de conectar a UFAM ao Brasil e ao exterior, valorizando a interculturalidade como indutora da excelência acadêmica.

## **Perspectivas**

A estratégia de internacionalização da UFAM passa por destacar e valorizar internamente o papel das relações internacionais e interinstitucionais no sentido de ampliar a atuação da universidade. Neste sentido, a ARII vem trabalhando intensamente para se estruturar como um importante elo entre a UFAM e o cenário nacional e internacional de oportunidades para a formação acadêmica e realização de atividades de pesquisa, inovação e extensão em ambientes de parcerias multi-institucionais e multitemáticas.

No atual contexto de discussão sobre Internacionalização do Ensino Superior, o papel da ARII tem se mostrado muito maior do que o de assessorar a reitoria da Universidade nas temáticas vinculadas ao estabelecimento e à execução da política

de relações internacionais e interinstitucionais. Os desafios nos impulsionam a ir mais além, no sentido de trabalhar estratégica, tática e operacionalmente pela internacionalização da Universidade e de toda sua comunidade, considerando nesse contexto as unidades acadêmicas da capital e do interior do Estado. A Arii tem a Missão de Conectar a UFAM ao Brasil e ao exterior, valorizando a interculturalidade como indutora da excelência acadêmica e, com a observância dos valores: Respeito pelo público; Transparência; Eficiência; Trabalho em equipe; Igualdade de oportunidades.

Numa visão crítica sobre o que já foi realizado pela Internacionalização da Educação Superior na UFAM, podemos verificar pelos dados até aqui apresentados que suas bases e seu alicerce foi construído. No momento em que nos comparamos com outras universidades a nível nacional e global, constatamos que há muito para ser feito, como por exemplo dotar a ARii de eficientes meios de comunicação, para dar ciência à comunidade universitária e à comunidade civil de nossa cidade, de nossa região, de nosso país, de como pensamos, do que fazemos e, do quanto ainda temos que fazer nesta área. Esta realidade fica mais dramática quando nos comparamos com o desempenho da Universidades Americanas e Europeias, pela quantidade de Acordos realizados e, no enorme volume de mobilidade *in* e *out* destas Universidades. A meta a ser alcançada está distante e a jornada se apresenta com muitas barreiras para nos equipararmos à Internacionalização da Educação Superior dos países desenvolvidos.

Além disso, necessário também é trazer para dentro dos muros da universidade, o pensamento de nossa elite intelectual, empresarial e administrativa, na forma de um Conselho Internacional

de Notáveis, na qualidade de trabalho voluntário e sem ônus para universidade, conectando a UFAM à comunidade, assim como de dotar nossa ARII de uma internet radio e de tantos outros meios modernos de comunicação que poderão ser acrescentados a nossa *fanpage*.

Para que o processo de internacionalização da UFAM se consolide, cresça e se expanda, é fundamental reestruturar o setor, ampliando a equipe e remunerando-a condignamente. No entanto, sua atual estrutura de Assessoria sufoca este crescimento, em função das fortes limitações administrativas contidas neste formato de gestão. Para que a UFAM possa se consolidar como Universidade conhecida e respeitada a nível internacional e interinstitucional, inclusive atendendo a necessidade urgente de estruturação do novo programa governamental “Mais Ciência, Mais Desenvolvimento”, é fundamental uma reestruturação administrativa, como ponto de partida para se atingir esta meta, visando maior autonomia e amplitude, que só poderá se concretizar através da criação de uma Pró-Reitoria de Internacionalização e Interinstitucionalização. É objetivo prioritário da atual gestão da Reitoria no quadriênio 2017/2021, se consolidar como um órgão de gestão da UFAM no atendimento de excelência em sua área de atuação, através de uma Pró-Reitoria específica para o setor internacional e interinstitucional.

Ampliar os Acordos Internacionais com Universidades Referenciadas nos Estados Unidos, França, Portugal, Espanha, Alemanha, Japão, Colômbia, Peru, Chile, Argentina, Venezuela e, iniciar Acordos Científicos com o Reino Unido, China, Coreia Sul, Austrália e a Dinamarca. Investir fortemente na ampliação da mobilidade *in e out* com os países acima citados.

Firmar parcerias financeiras, visando à ampliação de oferta de Bolsas para os programas de Mobilidade *In e Out* e, reativar com os programas já existentes.

Criar a Internet Radio, que tem por objetivo a divulgação de noticiais da Universidade, músicas da região, debates, entrevistas aos alunos, professores em mobilidade e pesquisadores transmitidas em diversas línguas como, português, inglês, espanhol, francês e japonês.

Criação de Espaços Interculturais, que marquem a personalidade Amazônica através da construção de uma “Oca Indígena Climatizada”, com objetivo de abrir um espaço para a convivência com foco na interculturalidade e, com forte ênfase na preservação do meio ambiente amazônico, destacando seu folclore, sua arte, cultura e culinária.

Pretendemos criar um calendário anual de Eventos, denominado, a título de exemplo “Semana do Japão” como também dos demais países que a UFAM mantém Acordos, além de sediar Eventos culturais, Seminários e Simpósios de caráter Internacional e Interinstitucional.

É também plano da atual gestão a construção de Chalés para cada país com quem mantemos Acordos, nomeando simbolicamente cada chalé com o nome de cada consulado, com a finalidade de hospedar autoridades, pesquisadores e professores de outros países, utilizando na sua construção, o estilo arquitetônico indígena, como símbolo da Amazônia.

Criação de uma Sala de multimeios para oportunizar palestras e aulas por Vídeo Conferência. Criação de um Conselho

de Internacionalização, composto por nomes de personalidades notáveis e de instituições, que possam através do voluntariado contribuir para ampliação das ações da ARII.

## CAPÍTULO 4

### INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA RECENTE DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO INTERIOR

*Jaqueline Pinheiro Schultz<sup>1</sup>*

*Carlos Magno de Souza Paiva<sup>2</sup>*

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.

#### **O Processo de Internacionalização da Universidade Federal de Ouro Preto**

A UFOP tem sua origem ligada à criação da Escola de Farmácia de Ouro Preto, em 04 de abril de 1839, seguida da fundação da Escola de Minas de Ouro Preto, em 12 de outubro de 1876. Desde então, pode-se dizer que a questão de internacionalização está intimamente ligada à origem da Universidade, pois foi a partir do convite do imperador Dom Pedro II ao mineralogista francês Claude-Henri Gorceix que se concretizou a proposta de organizar o ensino minerário no país, seguindo o modelo Escola de Minas de Saint-Etiéne, na França<sup>3</sup>.

Não obstante a internacionalização estivesse arraigada à origem da UFOP, ao longo de sua história, o fator internacional só se fez presente em questões circunstanciais, nunca tendo sido um tema

---

1 Secretária Executiva da Coordenadoria de Assuntos Internacionais. Mestranda em Administração Pública pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Professor do Departamento de Direito. Coordenador de Assuntos Internacionais entre fevereiro de 2014 e fevereiro de 2017.

3 In: CARVALHO, José Murilo de. A Escola de Minas de Ouro Preto – O Peso da Glória. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010.

institucionalizado dentro da Universidade. Convênios com instituições estrangeiras, mobilidade de professores e alunos, organização de eventos e publicação de trabalhos internacionais sempre decorreram de iniciativas isoladas de pesquisadores, departamentos ou das diferentes unidades da instituição.

Posto isso, percebe-se que esse fenômeno (da falta de institucionalização de uma política de internacionalização) observado na UFOP decorre de uma característica comum e recente em outras universidades de nosso país. De acordo com Rosa Marin e Walterlina Brasil (2004), a cooperação interuniversitária, embora não seja recente, sempre aconteceu de forma pontual e individual. Afirmam também que essa cooperação, como política educacional, entre países tem sido expressiva no nível de educação superior e acreditam que é nesta esfera de cooperação que está o “eco para as demandas e aberturas de novos provedores” (MARIN e BRASIL, 2004. p.7).

No caso da UFOP, somente em 2006, com a criação, pelo Reitor João Luiz Martins, do cargo de “Assessor de Relações Internacionais”, que se preocupou em nomear um responsável direto pela política de internacionalização da universidade. A primeira ocupante do cargo foi a professora Dulce Maria Viana Mindlin, do Departamento de Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Em 2008, foi organizado 1º Encontro de Cooperação Internacional de Ouro Preto e, em 2009, foi criado um setor dedicado à questão da internacionalização: a Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAINT). Nessa primeira fase de implantação do novo setor, foi possível notar os primeiros bons resultados na matéria, como o desenvolvimento do primeiro acordo de duplo diploma entre a UFOP e a Escola de Minas de Douai, na França,

e a participação no Projeto Arcus, desenvolvido em conjunto entre os governos de Minas Gerais e da região de Nord-Pas-de-Calais, França.

Não há dúvidas de que em 2011, com o lançamento do programa Ciências Sem Fronteiras, houve um impulsionamento das ações ligadas à internacionalização dentro da UFOP. Apesar do programa estar voltado, essencialmente, para a questão da mobilidade estudantil, estabeleceu-se um ambiente favorável à pauta da internacionalização não somente na UFOP como também em outras instituições do país. No caso de Minas Gerais, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) lançou, em 2012, o primeiro edital de fomento à criação e consolidação das assessorias de relações internacionais das Instituições de Ensino Superior (IES) mineiras e, em 2014, o segundo edital de mesma natureza. Graças a tais iniciativas, foi possível desenvolver projetos com previsão de aumento temporário da equipe da CAIN'T (que conta apenas com um servidor técnico-administrativo efetivo), de capacitação dos servidores do setor e aquisição de material permanente e de consumo.

Em 2013, por meio da iniciativa do Consulado da França em Belo Horizonte, foi criada a Rede UNIMINAS, uma associação composta por todas as universidades federais e estaduais de Minas Gerais, além do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Por meio da Rede, foi possível estabelecer uma agenda de encontros e trocas de experiências, além de viabilizar acordos e protocolos de intenção no formato de consórcio. Em novembro de 2016, em reunião da Rede, realizada em Viçosa, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi discutida a primeira versão do Estatuto

da Associação, que hoje está em fase de análise pelas respectivas procuradorias jurídicas das instituições envolvidas.

A partir de 2014, na gestão do Reitor Marcone Jamilson Freitas Souza, foram realizadas inúmeras ações para a consolidação de uma política institucional de internacionalização na UFOP, tais como: A) Criação, em 2014, da Comissão Permanente de Internacionalização, com representantes de todas as unidades acadêmicas, além de representação dos servidores técnico-administrativos em Educação e do corpo discente; B) Desenvolvimento do histórico escolar em inglês, em parceria com o Núcleo de Tecnologia da Informação, com certificação digital, o que facilitou muito a burocracia relacionada às candidaturas de nossos alunos à mobilidade em instituições estrangeiras; C) Com o apoio da Pró-Reitoria de Administração, criação da nova sede da CAINT, localizada no campus universitário Morro do Cruzeiro, o que aproximou o setor da comunidade acadêmica. D) Aumento do número de acordos de cooperação internacional, de 23 para 72, de 2014 a 2016, como acordos de co-tutela e duplo diploma; E) Regulamentação de processos de mobilidade acadêmica na graduação (em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD) e de duplo diploma na pós-graduação (em conjunto com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP); F) Criação do Projeto Welcome, de boas-vindas e acompanhamento aos alunos estrangeiros, além do desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, voltadas a esse público, durante todo o ano; G) Desenvolvimento do novo site da CAINT, interativo e com plataformas relevantes, como o Mapa de Convênios da UFOP (com o apoio da Gerência de Convênios), o Mapa do Pesquisador da UFOP no mundo e a plataforma Flex para aperfeiçoamento de idiomas entre alunos nacionais e estrangeiros; H) Desenvolvimento do sistema de controle de mobilidade (com o apoio do Departamento

de Computação), com um expressivo banco de dados de todos os estudantes nacionais e internacionais em mobilidade; I) Padronização dos editais de seleção para mobilidade out de graduação da UFOP, com a divulgação média de 12 editais por ano com oportunidades em mais de 30 países; J) Realização, com o apoio da Coordenadoria de Gestão de Pessoas e da Diretoria de Orçamento e Finanças, do primeiro edital de mobilidade internacional para servidores técnico-administrativos em educação, em parceria com a Universidade do Algarve, em Portugal, uma iniciativa pioneira no país; K) Elaboração dos seguintes impressos, com o apoio do Núcleo de Projetos Gráficos e da Gráfica da UFOP: Guia de Mobilidade Internacional para Alunos de Graduação, Guia de Mobilidade Internacional para Membros de Colegiado de Curso, Manual do Aluno Estrangeiro (bilíngue) e Revista Escolha Internacional (bilíngue); L) Em parceria com a PROGRAD e com a PROPP, abertura do primeiro edital para oferta de disciplinas em inglês na UFOP: 01 da pós-graduação e 03 da graduação; M) Oferta, por meio Núcleo de Línguas, de turmas de inglês e aplicação gratuita de Exames Toefl, nos 03 campi, a partir do Programa Idioma sem Fronteiras; N) Acolhimento do primeiro leitor<sup>4</sup> de francês para a oferta de aulas nesse idioma e implantação do Embaixador da França na UFOP (campus de João Monlevade) e parcerias com a Aliança Francesa de Ouro Preto; O) Realização do primeiro Summer Programme da UFOP, ministrado em inglês, em julho de 2016, com participantes de 05 países; P) Implementação do Relatório de Retorno, aplicado aos alunos de mobilidade out, gerando, atualmente, um banco de dados

---

<sup>4</sup> Professor que, em comissão de serviço, ensina as suas língua e literatura em universidades estrangeiras. In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (on line). Porto: Porto Editora, 2003-2017. 2017-07-19 22:36:26]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/leitor>.

com mais de 600 formulários; Q) Criação, em parceria com a PROPP e o curso de Turismo, da Casa do Pesquisador, o que tem possibilitado a hospedagem gratuita ou de baixo custo para pesquisadores externos, inclusive, estrangeiros; R) Elaboração do vídeo institucional promocional da UFOP, em inglês, em parceria com o laboratório de audiovisual do curso de Jornalismo; S) Criação, no *Facebook*, dos perfis do Embaixador e da Embaixadora CAINT, que hoje contam com mais de 6.000 amigos e se tornaram a principal ferramenta de divulgação das ações da CAINT; T) Aprovação das primeiras propostas de projeto dentro do programa Erasmus+: uma com a Universidade Portucalense, Portugal, e outra com a Universidade de Rzeszow, Polônia; U) Criação do Seminário de Internacionalização (SEINTER) e das “Rodas de Conversa”, dentro do Encontro de Saberes<sup>5</sup>, com a participação dos alunos que retornaram de mobilidade internacional no respectivo ano de realização do evento; V) Elaboração, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, da primeira versão do edital de internacionalização da extensão, com a previsão de acolhimento de estrangeiros nos diferentes projetos de extensão da universidade; W) Participação em plataformas de rankings internacionais, colocando a UFOP entre as 50 melhores universidades da América Latina, segundo o Ranking da Times Higher Education, Inglaterra; X) Aumento do número de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação de 8 (em 2013) para 165 (em 2016); Y) Elaboração, em parceria com a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, do eixo Internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025; Z) Criação da Sala

---

<sup>5</sup> Esse evento tem o objetivo de ampliar e aprofundar o diálogo entre a comunidade acadêmica (UFOP) e a comunidade externa, de forma a gerar conhecimentos e fortalecer o vínculo e o compromisso com as suas populações-alvo. Disponível em: <http://www.propp.ufop.br/pesquisa/encontro-de-saberes>. Acesso em: 09 jul. 2017.

de Formação com webconferência e do Espaço de Internacionalização, dedicados ao convívio e ampliação da cultura de internacionalização dentro da UFOP.

As ações mencionadas evidenciam uma completa mudança de paradigma na forma como a internacionalização é trabalhada na universidade. Decorrem de uma necessidade imperiosa que é posta pelas circunstâncias do mundo globalizado e da compreensão de que não é possível pensar a excelência acadêmica sem o fator internacional agregado. Os próximos desafios serão: manter uma política forte nessa matéria, apesar do término do programa Ciência Sem Fronteiras; conscientizar professores sobre a importância da questão linguística, da flexibilização e da adaptação de conteúdos curriculares à dinâmica internacional; e trabalhar, de modo mais incisivo, a internacionalização da pós-graduação.

Por fim, é importante ressaltar e confortante dizer que as conclusões a que se chegou na UFOP sobre a relevância da internacionalização e os desafios que devem ser enfrentados daqui para frente são compartilhadas também por especialistas no tema. Pelo menos é o que podemos considerar ao ler as recomendações de Fernando Seabra Santos, Elimar Nascimento e Cristovam Buarque para que a universidade brasileira adote a internacionalização como sua quarta missão. Para tanto, é preciso:

- A compreensão pelos seus dirigentes de que só essa visão ampla dos desafios internacionais a que a universidade tem de responder lhes permite situarem-se na primeira linha da universidade mundial;
- A nomeação de um Pró-Reitor, tal como acontece com a graduação, a pós-graduação e a pesquisa,

com competências para conduzir as atividades de internacionalização;

- A eliminação de todas as barreiras artificiais internas à mobilidade, com a redefinição racional dos mecanismos que a promovem e o absoluto compromisso de creditar aos estudantes o conhecimento adquirido no exterior; e

- A criação ou fortalecimento de um serviço administrativo específico para apoio às atividades de internacionalização (SANTOS, NASCIMENTO e BUARQUE, 2013. p. 56).

## **O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras e a Universidade Federal de Ouro Preto**

A Universidade Federal de Ouro Preto é uma universidade de médio porte que hoje possui em torno de 12.000 alunos de graduação e 3.000 de pós-graduação. Estão distribuídos em 50 cursos de graduação e 41 cursos de mestrado e doutorado, respectivamente, em todas as áreas do conhecimento.

Mesmo sendo uma das primeiras IES do Brasil e contando com quase 180 anos de história, a UFOP possui características mais próximas as de instituições médias ou pequenas do interior do país, sem o destaque das universidades localizadas nos grandes centros, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A UFOP possui uma vocação própria para a pesquisa minero-metalúrgica, a farmácia e as artes e cultura, considerando o seu contexto e inserção regional, todavia, localizada em uma pequena cidade e com algumas limitações estruturais, as possibilidades de se projetar e instituir

políticas de internacionalização acadêmica acabam se tornando mais difíceis.

Posto isso, a busca de maior projeção e força no estabelecimento de parcerias internacionais se dá por meio dos consórcios entre universidades. Por essa razão, a UFOP integra o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) desde 2008, sendo uma das universidades fundadoras.

O Inciso II, do Art. 3º, do Estatuto da Associação Grupo Coimbra de Dirigentes de Universidades Brasileiras estabelece, entre os vários objetivos da entidade:

Incentivar e organizar atividades de cooperação internacional no âmbito do ensino graduado e pós-graduado, nomeadamente por meio de redes de Instituições de Educação Superior, que permitam o intercâmbio de currículos e modelos educativos e a concretização de formações conjuntas, especialmente em áreas emergentes e de impacto social (Estatuto GCUB, 2008).

O GCUB é uma rede bastante dinâmica e ativa, que busca e desenvolve, de modo permanente, ações de internacionalização submetendo-as às universidades associadas para que considerem a possibilidade de adesão em cada um dos projetos elaborados pela diretoria executiva do grupo. Historicamente, a UFOP participa da maioria dessas ações. A seguir, apresentaremos, de modo sucinto, a experiência, os resultados e os desafios relacionados à nossa presença nessa importante rede universitária.

## **A participação da UFOP nas diferentes ações do GCUB**

Desde a fundação do CGUB, a UFOP participa de várias iniciativas do grupo, como capacitação de professores, representação em seminários e assembleias nacionais e internacionais, além das ações relativas à mobilidade de alunos de graduação, pós-graduação e pesquisadores visitantes, bem como a recepção de alunos para obtenção de grau pleno de pós-graduação.

### **As ações de mobilidade: BRACOL, BRAMEX, PAEC-OEA**

Destacam-se os programas: BRACOL (intercâmbio Brasil e Colômbia) e BRAMEX (intercâmbio Brasil e México), gerenciados pela CAINT e o PAEC-OEA (Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação), o qual tem sua gestão realizada pela PROPP em parceria com a CAINT.

A UFOP participa do BRACOL desde 2015 e nesse período já recebeu 15 alunos, de 15 instituições, de 12 cursos, bem como enviou 11 alunos para 11 instituições, de 09 cursos. Pelo BRAMEX, desde 2013, foram enviados 07 alunos, de 06 cursos, para 05 instituições. E foram recebidos 02 estudantes de uma instituição mexicana em 2016.

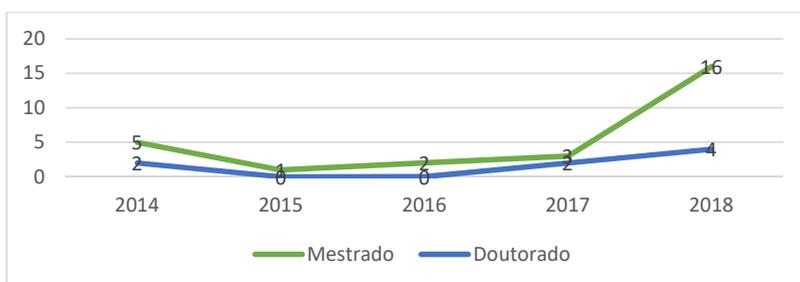
Ressalta-se que o programa BRACOL contribui com mais de 50% no número de intercâmbios de alunos com a Colômbia. Em relação ao México, verifica-se que o programa BRAMEX contribui com a mobilidade para esse país, o qual ainda é um destino mais procurado, se comparado à Colômbia. Entretanto, a presença de mexicanos na UFOP ainda é tímida. Como uma das causas coloca-se a diferença nos

calendários acadêmicos das instituições, o que por vezes impossibilita a vinda de alunos.

Quanto ao PAEC-OEA, sua gestão na UFOP é realizada pela PROPP em parceria com a CAINI. A UFOP recebeu seus primeiros alunos em 2014 e até 2017 recebeu 15 alunos, sendo 11 de mestrado e 4 de doutorado. Para 2018 foram oferecidas 16 vagas de mestrado e 4 de doutorado.

Os cursos que receberam alunos pelo programa são: Biotecnologia, Ciências Biológicas, Comunicação, Ecologia e Biomas Tropicais, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil. E os alunos são dos seguintes países: Argentina, Belize, Colômbia, Estados Unidos, Honduras, México, Peru e Venezuela.

Figura 1: Oferta de vagas da UFOP ao PAEC-OEA



Fonte: Coordenadoria de Assuntos Internacionais, UFOP

Nota-se, por meio do gráfico, um aumento expressivo na oferta de vagas para 2018, o que demonstra uma mudança no reconhecimento do PAEC pelos programas de pós-graduação da UFOP.

Acerca dos alunos recebidos, nota-se que: há uma distribuição equilibrada entre gêneros (7 mulheres e 8 homens); o país que mais enviou alunos foi a Colômbia, com 5 estudantes, seguido da Venezuela, com 3; o programa foi uma oportunidade para receber alunos de países com os quais a universidade ainda não havia interagido, como Belize e Honduras, contribuindo assim para a diversidade.

### **A perspectiva dos alunos participantes**

A UFOP possui um procedimento para a avaliação da experiência internacional dos alunos. O Relatório de Retorno, formulário eletrônico da CAIN'T, é preenchido pelos estudantes após a realização da mobilidade acadêmica internacional e é um dos requisitos para a regularização da matrícula na universidade,

Os 9 alunos da UFOP que participaram dos programas BRACOL e BRAMEX, a partir do segundo semestre de 2014, responderam ao Relatório de Retorno. A análise das respostas mostrou que os alunos cursaram em média 5 disciplinas, com aproveitamento satisfatório. Quanto ao método de ensino e de avaliação, a maioria o considerou ótimo ou equivalente aos métodos da UFOP. Entre as dificuldades apontadas, destacaram-se o idioma, a cultura e a comida. Também foram citados o clima, a moradia, condições financeiras, recebimento da bolsa e acompanhamento do aluno.

Quanto às recomendações para futuros participantes dos programas, os alunos destacaram questões acadêmicas e questões referentes ao cotidiano. Em relação às questões acadêmicas, incentivam à dedicação às aulas, bem como à realização de atividades extras, como participação em grupos de pesquisa. No que tange ao aproveitamento

acadêmico, cultural e pessoal da experiência internacional, todos os alunos indicaram que a experiência foi positiva, nos três aspectos. Vale ressaltar a importância dada pelos alunos ao conhecimento de uma nova cultura e ao aprendizado que se tem a partir dessa vivência.

O pouco que conheci da cultura colombiana com as pessoas locais também foi incrível, incrível perceber que temos muitas coisas semelhantes e por isso somos irmãos e ao mesmo tempo perceber o quanto eles precisam crescer enquanto país em relação as estruturas e ao pensamento social ainda muito ultrapassado, mais patriarcal que o Brasil. T.L.S.A. Artes Cênicas, BRACOL 2016.

A fala do estudante demonstra a necessidade de maior integração da América Latina e a possibilidade de trocas de experiências entre os países. Acredita-se que a mobilidade de estudantes é um fator que pode impulsionar atos nesse sentido.

Os alunos colombianos e mexicanos também avaliaram sua experiência na UFOP, por meio de um questionário implementado no segundo semestre de 2015. Percebe-se, a partir das respostas, que os alunos se mostraram muito satisfeitos com o acolhimento e com a estrutura da universidade. Apontaram como dificuldades o período de greve e alguns problemas de comunicação entre professores e a área administrativa da instituição. Em relação à experiência mais marcante, o relato do aluno de Ciência e Tecnologia de Alimentos aponta:

Bom... da minha experiência na UFOP acho que tudo foi marcante. Desde aprender uma nova língua, novo habito alimentício, novo jeito de viver, até conviver com pessoas tão receptivas como são os brasileiros. Só um conselho não deixe para trás o projeto Welcome. É a melhor forma de conhecer a cidade e se relacionar com os outros estran-

geiros. Obrigado pelo acolhimento. J.S.S.B., BRACOL 2015.

## **O apoio da CAINT aos programas**

A equipe do Projeto Welcome, ligado à CAINT, é responsável pela recepção dos alunos estrangeiros e presta suporte antes mesmo da chegada desses alunos ao Brasil. Informações sobre documentação, moradia, normas da universidade, estrutura da cidade, entre outras, são fornecidas no Guia do Aluno Estrangeiro e no *website* da Coordenadoria<sup>6</sup>. Uma semana antes do início das aulas é realizada a Reunião de Boas-Vindas, na qual as orientações são detalhadas. Durante o semestre são desenvolvidas atividades culturais a fim de integrar o estudante estrangeiro à comunidade.

Entre as condições oferecidas para estudantes dos programas BRACOL e BRAMEX, estão o auxílio financeiro mensal para pagamento da hospedagem e o acesso gratuito ao Restaurante Universitário. Além disso, a UFOP oferece curso de português para estrangeiros, sem custos, a todos os alunos internacionais.

Os alunos brasileiros que participam dos programas BRACOL e BRAMEX são selecionados por meio de edital, avaliados conforme o coeficiente de rendimento acadêmico, o currículo, o conhecimento de idiomas e a carta de motivação. Após a seleção, recebem orientação para a realização do período de mobilidade e em seu retorno são convocados para dividirem sua experiência no Seminário de Internacionalização, que ocorre desde 2015 durante o Encontro de Saberes.

---

<sup>6</sup> [www.caint.ufop.br](http://www.caint.ufop.br)

## **Outras ações de internacionalização junto ao GCUB**

Além dos programas BRACOL, BRAMEX e PAEC-OEA, salienta-se que a UFOP participa também de outras iniciativas do GCUB. Nos últimos anos, esteve representada em diversos eventos realizados pelo GCUB, entre eles: o Programa de Formação para Professores Brasileiros de Espanhol, que ocorreu no Instituto Caro y Cuervo, na Colômbia, em agosto de 2014; a Assembleia Geral, em Recife-PE, em outubro de 2014; o Seminário de Internacionalização Universitária para Coordenadores do PAEC-OEA, em Washington, Estados Unidos, em fevereiro de 2015; o Seminário Brasil-Turquia de Nanotecnologia, em Santo André-SP, em dezembro de 2015; a Assembleia Geral e o 1º Encontro de Reitores Brasil-Itália, realizado em Parma, em outubro de 2016; o Seminário de Internacionalização Universitária e Workshop de Trabalho do PAEC OEA-GCUB, em Brasília, em maio de 2017.

A UFOP integra também, desde 2016, o Programa Be\_a\_DOC<sup>7</sup>, que tem o objetivo de fortalecer os vínculos entre as instituições brasileiras e europeias, por meio do oferecimento de vagas para doutorandos e pesquisadores visitantes. Para 2017-2 e 2018-1, a UFOP ofereceu 17 vagas em áreas como Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Farmacêuticas e História.

Além disso, a UFOP ofereceu vagas de mestrado, em 2016 e em 2017, para o Programa de Pós-Graduação em Energia Brasil-México (PROPE-Br-Mx), parceria que oferece bolsas de mestrado no Brasil a estudantes mexicanos.

---

<sup>7</sup> Mais informações em: <https://www.beadoc.org/gcgub/consulta/pagina-inicial.action>

## **Desafios**

A internacionalização da educação superior no Brasil é desafiadora e várias questões inviabilizam as ações, como as de ordem linguística e, principalmente, financeira.

Com relação aos programas do GCUB, dos quais a UFOP participa, os maiores desafios são enfrentados com o PAEC-OEA. Esse programa é uma oportunidade para a internacionalização da pós-graduação, um dos critérios de avaliação dos cursos pela CAPES, mas também exige dos cursos uma adaptação a novas realidades.

Diante da escassez de bolsas de mestrado e doutorado por parte da própria instituição e dos órgãos de fomento, os cursos relutam em reservar bolsas a alunos estrangeiros. Além disso, a resistência à necessidade de flexibilização dos processos seletivos se mostra como um entrave ao recebimento de mais alunos por esse programa.

Outro ponto colocado pelos docentes é a dificuldade de alguns alunos com a redação em português, o que acarreta o prolongamento no prazo para a defesa.

Portanto, CAINT e PROPP se esforçam para apresentar o PAEC-OEA como uma grande oportunidade aos programas de pós-graduação. A recepção de um aluno estrangeiro traz benefícios não somente para a avaliação do curso, mas também contribui para a experiência da comunidade acadêmica, além de aumentar a rede de contatos de pesquisa e de influência da instituição.

Os programas BRACOL e BRAMEX também apresentam desafios, principalmente em relação a calendários acadêmicos incompatíveis. Dessa forma, o intercâmbio não é equilibrado, como no

caso do BRAMEX, no qual a UFOP envia mais alunos do que recebe. Há também desafios em relação ao estudo da língua espanhola, por vezes considerada secundária no meio acadêmico, e à promoção de Colômbia e México como destinos para estudos, já que a Europa ainda é o destino mais procurado.

## **Propostas e perspectivas**

As ações do GCUB são importantes para a internacionalização da UFOP, por isso a instituição tem grande interesse em mantê-las e expandi-las. Entende-se que o GCUB pode incrementar suas ações e contribuir ainda mais para a internacionalização de suas instituições associadas.

Como iniciativa, sugere-se o incentivo à mobilidade para a capacitação de pessoal ligado à gestão das relações internacionais, como forma de integrar as diversas instituições e propiciar um ambiente para troca de saberes e práticas.

Indica-se também que o GCUB promova o estudo de idiomas, principalmente o português e o espanhol, em suas instituições associadas. Nos casos daquelas que não possuem Licenciatura em Língua Espanhola, como a UFOP, são escassas as oportunidades para estudo do idioma. Por isso, faz-se necessário encontrar alternativas, como leitores de espanhol e português, por exemplo.

Além disso, entende-se que seria relevante haver um maior acompanhamento dos programas, especialmente no que se refere à avaliação de seus resultados e à verificação de possíveis melhorias. Nos casos dos programas BRACOL e BRAMEX, por exemplo, percebe-

se que o GCUB poderia ter postura ativa na avaliação das instituições escolhidas para os intercâmbios, principalmente nas condições oferecidas aos alunos. Ou ainda, que as universidades associadas participassem da seleção das instituições de destino.

Quanto ao PAEC-OEA, sugere-se que o GCUB faça uma pesquisa junto aos programas de pós-graduação a fim de que sejam levantadas as principais dificuldades, como as relacionadas ao processo seletivo. No caso da UFOP, há questionamentos relativos à comprovação de proficiência de idiomas, como o português e o inglês, assim como ao nível de conhecimento do candidato acerca do conteúdo da área que deseja seguir. Além disso, reforça-se a sugestão de oferecimento de bolsas específicas para o programa, considerando principalmente o cenário de restrição orçamentária e a dificuldade de financiamento à pesquisa e à pós-graduação que tem sido enfrentada pelas IES no Brasil.

Por fim, é importante salientar que o GCUB em seus nove anos de existência tem exercido um papel de relevância para a internacionalização das universidades brasileiras e mostra-se como um indutor de políticas nessa área, além de ser um importante parceiro para motivar a comunidade universitária a aderir a iniciativas de internacionalização.

## Referências Bibliográficas

CARVALHO, José Murilo de. A Escola de Minas de Ouro Preto - O Peso da Glória. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2010.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERIDADES BRASILEIRAS. Estatuto da Associação Grupo Coimbra de Dirigentes de Universidades Brasileiras, Curitiba, 2012.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. <http://www.grupocoimbra.org.br/> Acesso em 04 jul. 2017.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo e BRASIL, Walterlina. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Relatório Final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ, 2004.

SANTOS, Fernando Seabra; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; BUARQUE, Cristovam. Mudanças Necessárias na Universidade Brasileira: Autonomia, Forma de Governo e Internacionalização. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*, Belo Horizonte, v.29, n. 01, p. 39-61, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100004>. Acesso em 30 jun. 2017.

## CAPÍTULO 5

### ACORDOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA COM BASE NA CLASSIFICAÇÃO ABC

*Amanda Finck Drehmer*

*Bruno Wanderley Farias*

*Luciana Miasbiro Lima*

*Lincoln P. Fernandes*

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição pública de ensino superior, foi criada em 18 de dezembro de 1960 através da Lei nº 3.849. É uma autarquia federal de regime especial localizada no estado de Santa Catarina nas cidades de Florianópolis, onde está localizada a administração central, Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. A UFSC tem como missão

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida<sup>1</sup>.

Em sua estrutura organizacional, a UFSC conta com a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), tem por objetivo propor e implementar planos de internacionalização alinhados com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e planejamento estratégico da

---

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: 2015

Universidade, bem como dar o suporte administrativo para servidores e alunos no que tange a rotina administrativa de internacionalização.

Neste contexto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar uma análise dos Acordos de Cooperação Internacional (ACIs) celebrados pela UFSC e extraídos do sistema de convênios da SINTER em junho de 2017. Esta apresentação será realizada com vistas a refletir sobre as estratégias de internacionalização da UFSC, principalmente, àquelas em que o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) tem contribuído através de seus Editais de Programas, tais como BRACOL, BRAMEX e BE\_a\_Doc.

Este capítulo está organizado em quatro partes, quais sejam: (i) procedimentos adotadas pela SINTER na celebração de ACIs; (ii) o aparato metodológico adotado para atingir o objetivo geral do estudo aqui proposto; (iii) a análise descritiva realizada com base na Classificação ABC; e (iv) as considerações finais sobre a análise aqui desenvolvida.

## **Procedimentos para a celebração de acordos entre a UFSC e IES estrangeiras**

O estabelecimento de acordos de cooperação internacional parte da solicitação de professor da UFSC à coordenadoria de convênios internacionais da SINTER. No formulário de solicitação, disponível no *website* [sinter.ufsc.br](http://sinter.ufsc.br), o proponente manifesta a relevância e oportunidade do acordo para a UFSC, bem como as atividades que se pretende desenvolver, assim como metas a serem atingidas durante o período de vigência do acordo. Caso já tenham sido desenvolvidas atividades entre as duas instituições, como a realização de visitas e artigos publicados em conjunto, essas também deverão ser relatadas.

O professor proponente automaticamente se torna coordenador do convênio por parte da UFSC, recebendo uma portaria com carga horária para desempenhar tal função. Tal procedimento visa à realização de parcerias sólidas com as instituições estrangeiras, com o desenvolvimento de atividades colaborativas que promovam a expansão das relações acadêmicas e o estímulo à troca de conhecimento.

Dessa forma, os ACIs deverão apresentar reciprocidade de condições entre as duas instituições, abranger as áreas de conhecimento em comum e possuir caráter institucional. Ainda, terão prazo de vigência máxima de cinco anos. Ao término desse período, o professor coordenador por parte da UFSC manifesta interesse na renovação do ACI, preenchendo relatório com descrição de pesquisas, intercâmbios, publicações conjuntas, cotutelas e demais atividades que tenham sido desenvolvidas no âmbito do acordo.

Importante salientar que existem situações específicas em que a celebração de um acordo pode ser motivada por outros meios. Por exemplo, a partir do interesse de um estudante de pós-graduação em mobilidade acadêmica que deseja realizar uma cotutela. Outra situação seria quando uma instituição estrangeira nos contata para estabelecermos uma parceria de cooperação. Neste caso, a própria SINTER fica responsável pela coordenação do referido acordo. Na próxima seção, apresentamos o método utilizado para a análise dos dados coletados.

## Quadro Metodológico

A metodologia utilizada neste artigo foi a classificação dos ACIs conforme países de origem e, posteriormente, a catalogação utilizando uma adaptação da classificação ABC que é utilizada para planejamento de estoque pela administração de produção. De acordo com Chiavenato (1991), a Classificação ABC ou Curva de Pareto é utilizada para o controle de materiais de estoque. Aquilano, Chase e Davis (2001), utilizando o termo Análise ABC, conceituam a Classificação ABC como “[m]étodo para agrupar itens de estoque pelo volume de dinheiro envolvido para identificar aqueles itens a serem monitorados de perto” (p. 489). A base da classificação ABC vem do *Princípio de Pareto*, em que, conforme Aquilano, Chase, Jacobs e (2006), Vilfredo Pareto descobriu durante seu estudo sobre a distribuição de riqueza que 20% das pessoas controlavam 80% da riqueza. A Classificação ABC divide o estoque em três grupos, a saber (CHIAVENATO, 1991):

- Classe A: São poucos itens, que correspondem de 15% a 20% do total, de maior importância, valor ou quantidade;
- Classe B: São itens que correspondem de 35% a 40% do total, com importância, quantidade ou valor intermediário;
- Classe C: São itens que correspondem de 40% a 0% do total, de menor importância, valor ou quantidade.

Com intuito de categorizar os ACIs ativos celebrados no âmbito da UFSC, a classificação ABC sofreu uma adaptação para este estudo, no qual a Classe A apresenta 69,75% do total de ACIs e demonstra um maior volume de acordos. Já a Classe B apresenta 19,43% do total de ACIs e demonstra um volume intermediário de acordos. Por fim,

a Classe C apresenta 10,82% do total de ACIs e demonstra um baixo volume de acordos.

Em relação à análise do grau de importância dos ACIs, é necessário fazê-la não só de uma perspectiva quantitativa, focalizando apenas a distribuição numérica de ACIs, como também uma perspectiva mais qualitativa, que considere a posição das instituições parceiras em pelo menos 3 rankings internacionais, *Times Higher Education* (THE) na versão 2016-2017, *QS World University Rankings* (QS) na versão 2017 e *Webometrics Ranking of World Universities* na versão 2017.

*Times Higher Education* (THE) é um dos rankings de maior destaque do Reino Unido com métrica quantitativa que tem como base os seguintes indicadores: ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e resultado no mercado<sup>2</sup>.

O ranking *QS World University Rankings* (QS) é publicado pela editora de ensino superior do Reino Unido, Quacquarelli Symonds. Este ranking tem como base metodológica seis métricas de avaliação, quais sejam: reputação acadêmica, com o maior de peso (40%); relação professor/estudante e citações por professor (20% cada); reputação dos colaboradores (10%) e a relação de professores internacionais e alunos internacionais (5% cada)<sup>3</sup>.

O ranking *Webometrics Ranking of World Universities*, diferente dos dois anteriores, THE e QS, obtém os dados que estão disponíveis na internet, combinando as variáveis em um indicador composto,

---

2 Disponível em : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017>. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

3 Disponível em: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

considerando um desempenho global da universidade, suas atividades e resultados e sua relevância e impacto<sup>4</sup>.

### **Análise Descritiva com base na Classificação ABC**

Na classificação dos ACIs conforme seus países de origem, a UFSC, atualmente, mantém 314 acordos com 43 países. A Europa concentra a maior parte dos ACIs com a UFSC, totalizando 192 acordos em 21 países. A América do Sul vem logo atrás com 52 acordos distribuídos em 8 países. Em relação aos países, a Alemanha lidera com 44 ACIs, seguida de França com 40 e Colômbia com 23. A Tabela 1 apresenta o total de ACIs por país.

Tabela 1: Total de ACIs por País

<b>País</b>	<b>Qnt. ACIs</b>	<b>País</b>	<b>Qnt. ACIs</b>
Alemanha	44	Timor Leste	2
França	40	Polônia	2
Colômbia	23	Japão	2
Itália	21	Suíça	2
Espanha	19	Áustria	2
Portugal	19	Irlanda	2
Estados Unidos	19	Moçambique	1
Canadá	14	Marrocos	1
Argentina	10	Lituânia	1
Reino Unido	10	Dinamarca	1
Chile	10	Ucrânia	1
México	9	Panamá	1
Holanda	7	Letônia	1
China	6	Paraguai	1
Bélgica	6	Suécia	1

4 Disponível em: <http://www.webometrics.info/en/Methodology>. Acesso em: 1º de agosto de 2017.

Noruega	5	Equador	1
Peru	5	Bolívia	1
Austrália	5	África do Sul	1
Angola	4	Uruguai	1
Rússia	4	Eslovênia	1
Cuba	4	Coréia do Sul	1
República Tcheca	3		
<b>TOTAL</b>			<b>43</b>

As tabelas 2, 3 e 4 apresentam os países categorizados em cada classe, além dos respectivos percentuais em relação ao total de ACIs.

Tabela 2: Categorização dos países: Classe A

<b>Países da “Classe A”</b>	<b>% ACIs sobre total</b>
Alemanha	14,01%
França	12,74%
Colômbia	7,32%
Itália	6,69%
Espanha	6,05%
Portugal	6,05%
Estados Unidos	6,05%
Canadá	4,46%
Argentina	3,18%
Reino Unido	3,18%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>69,75%</b>

A Classe A conta com 219 ACIs distribuídos em 10 países, o que representa 69,75% dos ACIs mantidos pela UFSC. Destes países, 06 são europeus, 02 da América do Sul e outros 02 da América do Norte. Em relação à língua, 03 países anglófonos e outros 03 países são hispanófonos. Destaca-se a Colômbia no terceiro lugar, a frente de países tradicionais como Espanha, Estados Unidos e Reino Unido. Isso se deve principalmente pelo Programa de Mobilidade de estudantes de graduação entre o Brasil e a Colômbia (BRACOL), do Grupo Coimbra

de Universidades Brasileiras (GCUB), na qual 11 acordos foram firmados após o ingresso da UFSC no referido Programa, que ocorreu em 2015. Outro fato interessante a se observar é a forte interação que a UFSC tem com universidades de países europeus, principalmente pelo fato de ter 153 ACIs vigentes somente nesta classe, o que representa cerca de 70% dos ACIs pertencentes à Classe A. Pode-se inferir que esta situação vai ao encontro da atual política de internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 3 – Categorização dos países: Classe B

<b>Países da “Classe B”</b>	<b>% ACIs sobre total</b>
Chile	3,18%
México	2,87%
Holanda	2,23%
China	1,91%
Bélgica	1,91%
Noruega	1,59%
Peru	1,59%
Austrália	1,59%
Angola	1,27%
Rússia	1,27%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>19,43%</b>

A Classe B conta com 61 ACIs distribuídos também em 10 países. A representatividade dos continentes está bem distribuída, sendo 04 países Europeus, 03 países das Américas, 01 da África, 01 da Ásia e 01 da Oceania. Destaca-se Chile em primeiro lugar na Classe B com 10 universidades conveniadas e, junto com México e Peru, países de língua espanhola, representam 40% dos ACIs desta classe.

Cabe destacar que a UFSC começou a trabalhar recentemente com o Programa de Mobilidade de estudantes de graduação entre o Brasil e o México (BRAMEX) promovido pelo GCUB, o que gerou três novos acordos com o país em questão.

Tabela 4 – Categorização dos países: Classe C

<b>Países da “Classe C”</b>	<b>% ACIs sobre total</b>
Cuba	1,26%
República Tcheca	0,96%
Timor Leste	0,64%
Polônia	0,64%
Japão	0,64%
Suíça	0,64%
Áustria	0,64%
Irlanda	0,64%
Moçambique	0,32%
Marrocos	0,32%
Lituânia	0,32%
Dinamarca	0,32%
Ucrânia	0,32%
Panamá	0,32%
Letônia	0,32%
Paraguai	0,32%
Suécia	0,32%
Equador	0,32%
Bolívia	0,32%
África do Sul	0,32%
Uruguai	0,32%
Eslovênia	0,32%
Coréia do Sul	0,32%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>10,82%</b>

A Classe C representa países com menos quantidade de ACIs com a UFSC, ou seja, com média de 1,5 acordos por país. Para se ter

uma ideia, a soma de todas as ACIs desta classe é de 34, número menor que a quantidade de ACIs da França, por exemplo, país que ocupa o segundo lugar em quantidade de ACIs, com um total de 40 acordos de cooperação. É possível verificar que fora a China, que está categorizada na Classe B, todos os outros países da Ásia estão nesta Classe, o que mostra uma necessidade de maior interação com países asiáticos. Da forma similar, essa situação também ocorre com países africanos. Com exceção de Angola, que está enquadrada na Classe B, todos os demais países africanos encontram-se na Classe C.

Após classificar os ACIs em países e aplicar o método quantitativo de Classificação ABC, para demonstrar a quantidade de ACIs por país, foi aplicado um método qualitativo com base nos três principais rankings internacionais de instituições de ensino superior, conforme explicitado previamente. Abaixo se encontram as tabelas 5, 6 e 7 que mostram as quantidades totais de ACIs por país e as quantidades de ACIs que possuem IEs classificadas pelos três sistemas de ranking explicitados anteriormente.

Tabela 5 – Total de ACIs por ranking por país

<b>Países da “Classe A”</b>	<b>Total de ACIs</b>	<b>THE Ranking 2016-2017</b>	<b>QS Ranking 2017</b>	<b>Webometrics Ranking 2017</b>
Alemanha	44	13	12	42
França	40	9	13	37
Colômbia	23	2	4	21
Itália	21	16	15	19
Espanha	19	10	7	19
Portugal	19	6	4	18
Estados Unidos	19	16	15	17

Canadá	14	8	9	14
Argentina	10	-	5	10
Reino Unido	10	10	10	10
<b>TOTAL</b>	<b>219</b>	<b>90</b>	<b>94</b>	<b>207</b>

Tabela 6 – Total de ACIs por ranking por país

Países da “Classe B”	Total de ACIs	THE Ranking 2016-2017	QS Ranking 2017	Webometrics Ranking 2017
Chile	10	6	7	10
México	9	3	6	9
Holanda	7	5	5	5
China	6	-	1	5
Bélgica	6	5	6	6
Noruega	5	2	2	4
Peru	5	-	1	5
Austrália	5	5	5	5
Angola	4	-	-	2
Rússia	4	1	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>55</b>

Tabela 7 – Total de ACIs por ranking por país

Países da “Classe C”	Total de ACIs	THE Ranking 2016-2017	QS Ranking 2017	Webometrics Ranking 2017
Cuba	4	-	-	4
República Tcheca	3	2	1	3
Timor Leste	2	-	-	1
Polónia	2	-	-	2
Japão	2	1	1	1
Suíça	2	2	2	2
Áustria	2	-	-	1
Irlanda	2	1	1	2
Moçambique	1	-	-	-

Marrocos	1	-	-	1
Lituânia	1	-	1	1
Dinamarca	1	1	1	1
Ucrânia	1	-	-	1
Panamá	1	-	-	-
Letônia	1	1	-	1
Paraguai	1	-	-	-
Suécia	1	1	1	1
Equador	1	-	-	1
Bolívia	1	-	-	1
África do Sul	1	1	1	1
Uruguai	1	-	-	-
Eslovênia	1	-	-	1
Coréia do Sul	1	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>27</b>

Levando-se em consideração que cada ACI é firmado com uma universidade, o número de ACIs representa o número de Universidades conveniadas. Curioso observar, entretanto, que muitas das universidades que a UFSC mantém parcerias não participam de dois sistemas de ranking, a saber, THE e QS, principalmente, universidades oriundas de alguns países da Classe C (Tabela 7).

Dentro de uma perspectiva mais positiva, podemos observar que a Classe A concentra o maior número de instituições parceiras que possuem colocações de destaque nos três sistemas de ranking consultados (Tabela 5). Contudo, como na tabela abaixo, a Classe B (Tabela 6) possui a melhor interação com os rankings, com uma média superior no valor de 4% em relação à Classe A.

Tabela 8 – Porcentagem de IES classificadas por ranking

<b>Categorização</b>	<b>THE Ranking 2016-2017</b>	<b>QS Ranking 2017</b>	<b>Webometrics Ranking 2017</b>	<b>Média</b>
Classe A	41%	43%	94%	59%
Classe B	44%	54%	90%	63%
Classe C	32%	29%	79%	47%

Em relação à posição dos rankings das universidades conveniadas, a UFSC mantém convênio com 19 universidades dentre as “TOP 100” do ranking THE, sendo 12 na Classe A, 5 na Classe B e 2 na Classe C. No ranking QS, são 18 universidades pertencentes as “TOP 100”, sendo 15 na Classe A, 2 na Classe B e 1 na Classe C. No ranking Webometrics, a UFSC conta com 12 universidades incluídas na lista das “TOP 100”, sendo 10 na Classe A, 1 na Classe B e 1 na Classe C. Percebe-se uma distribuição homogênea em todas as classes nos três rankings.

No que diz respeito à posição da UFSC nas listas globais dos rankings supracitados, segundo o ranking THE, por exemplo, a UFSC ocupa a posição 601-800. Atualmente, 106 universidades parceiras estão em posição de maior destaque em relação a UFSC, 13 estão no mesmo patamar e 8 estão em uma posição inferior. No ranking QS, a UFSC ocupa a posição +701. Dentre as universidades parceiras, 103 estão em posição de maior destaque em relação a UFSC, enquanto 33 estão na mesma posição. No Webometrics, a UFSC ocupa a posição 367. São 80 universidades parceiras em posição de maior destaque em relação a UFSC, enquanto 209 ocupam posição inferior.

Na América Latina, por sua vez, a UFSC ocupa uma posição de destaque dentre as 30 melhores universidades. No ranking THE, a UFSC se encontra na 15ª posição. O ranking QS posiciona a UFSC na

25º colocação. Já no ranking Webometrics, a UFSC ocupa a 10ª posição no contexto latino-americano.

## **Considerações Finais**

Levando em consideração o objetivo geral de apresentar uma análise dos Acordos de Cooperação Internacional (ACIs) da UFSC, com vistas a refletir sobre o processo de internacionalização da universidade, principalmente, sobre as situações em que o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) tem tido um papel relevante em seu desenvolvimento, podemos concluir que a parceria UFSC-GCUB vem se consolidando e contribuindo sobremaneira no êxito desse processo de internacionalização. A UFSC espera poder continuar de forma ativa e recíproca essa parceria, estreitando cada vez mais os fortes laços que mantém com o GCUB.

## **Referências**

AQUILANO, N. J.; CHASE, R. B.; F. R. JACOBS. **Administração da Produção e Operações:** para Vantagens Competitivas. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

AQUILANO, N. J.; CHASE, R. B.; M. M. DAVIS. **Fundamentos da Administração da Produção.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à Administração de Produção.** São Paulo: McGraw-Hill, 1991.

QS WORLD UNIVERSITY RANKING. **Methodology.** Londres: 2017. Disponível em < <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> > Acessado em 01/08/2017

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings 2016-2017 methodology**. Londres: 2006. Disponível em < <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017> > Acessado em 01/08/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: 2015.

WEBOMETRICS. **Methodology**. Madri. Disponível em < <http://www.webometrics.info/en/Methodology> > Acessado em 01/08/2017.

## CAPÍTULO 6

### O CRESCIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: INTERCULTURALIDADE E DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

*Beatriz Gama Rodrigues*

Universidade Federal do Piauí, Brasil.

Desde 2007, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) vem investindo e incentivando a internacionalização. Nestes últimos dez anos, mais de 600 estudantes e professores da UFPI já participaram de algum tipo de programa de intercâmbio acadêmico. Essas experiências lhes trouxeram não somente desenvolvimento acadêmico e profissional, mas também pessoal, além de terem promovido oportunidades de parcerias entre instituições, pesquisas em conjunto e outras atividades. Conviver com outras culturas e povos pode despertar uma nova forma de pensar e compreender a sociedade e o papel que desempenhamos nela. Entretanto, sabemos que para muitos estudantes e servidores, por diversas razões, não é possível se afastar de suas atividades e permanecer no exterior por um período prolongado. Esta é uma das razões para as instituições de ensino superior também realizarem internacionalização por meio da recepção de estudantes e professores estrangeiros em seus programas de graduação ou pós-graduação. Ao recebermos esses estudantes e pesquisadores vindos de outros países e culturas, não somente estamos desenvolvendo a internacionalização das nossas universidades, mas também estamos favorecendo o desenvolvimento da competência intercultural de todos os envolvidos no processo educacional. Assim, estudantes, professores e técnicos-administrativos

da UFPI, ao conviverem com os participantes de programas de intercâmbio têm a oportunidade de passarem por uma experiência de internacionalização sem saírem de seus ambientes originais. Temos a chance de aprendermos muito e também ensinarmos; podemos compreender que é possível conviver com pessoas diferentes sem que as consideremos inferiores ou superiores a nós, mas sim como indivíduos que trazem outras vivências que podem ser interessantes ou não para nós, mas que devem ser respeitadas por todos, da mesma forma que desejamos que nossa cultura seja respeitada.

Assim sendo, neste texto, nosso foco não é nos estudantes, professores e técnicos-administrativos da UFPI que visitaram outras instituições, mas sim nos estrangeiros que recebemos e de que forma suas experiências como estudantes internacionais na nossa instituição foram significativas em sua formação e quais são suas expectativas futuras, para conhecermos o impacto que essas experiências terão em sua trajetória acadêmica e profissional.

Conforme a publicação “Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century” (1999), é importante que os estudantes compreendam a relação entre as perspectivas de uma cultura e seus produtos e práticas. As perspectivas de uma cultura refletem os valores, crenças e atitudes do seu povo. Por meio do contato com produtos (por exemplo, monumentos, leis, música, etc.) desenvolvidos por uma cultura e as práticas (hábitos alimentares, comportamentos de consumo, uso do espaço, etc.) demonstradas por seu povo, nós podemos compreender as perspectivas (valores, atitudes, crenças, etc.) desse povo.

Esse conhecimento se alinha à missão institucional da UFPI:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional. (PDI 2015/2019).

Compreendemos que a missão da UFPI também inclui o desenvolvimento da competência intercultural, pois esse é um saber que precisamos desenvolver nas instituições de ensino superior em tempos de globalização. Desta forma, por acreditarmos que estamos propiciando esse conhecimento à comunidade institucional ao recebermos estudantes estrangeiros, apresentamos este texto com relatos de alguns desses intercambistas sobre suas experiências na UFPI a fim de podermos compreender melhor essa questão e refletir sobre a importância do desenvolvimento da internacionalização nas universidades brasileiras.

Desde 2015, a UFPI tem recebido bolsistas do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC OEA/GCUB) para cursarem a pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. Neste capítulo, apresentamos reflexões de alguns desses bolsistas sobre suas experiências como estudantes internacionais na UFPI. Consideramos, mais especificamente, questões relacionadas ao desenvolvimento da competência intercultural desses intercambistas. A seguir, apresentamos alguns construtos teóricos sobre internacionalização e competência intercultural para discutirmos os significados das experiências dos bolsistas PAEC em nossa instituição.

Conforme Knight (2004):

A internacionalização nos níveis institucional, setorial e nacional é definida como o processo de integrar uma dimensão global, intercultural ou internacional ao propósito, funções ou prestação de serviços da educação superior.

É importante compreender internacionalização como um processo que envolve esforços e atitudes contínuas a fim de ser efetivado com sucesso nas nossas instituições de ensino superior. Todos os atores envolvidos nesse processo precisam entender seu papel e assumir uma postura de integração com os intercambistas e suas instituições para podermos realmente contribuir e aprender uns com os outros.

Esse processo de internacionalização das instituições superiores, frequentemente, envolve também a disposição de aprender outras línguas e formas de comunicação. Nesse sentido, é muito importante o desenvolvimento da competência intercultural.

Competência intercultural, de acordo com McKinnon, é:

a habilidade de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes alvo que levem a uma comunicação e a um comportamento visíveis que sejam tanto eficientes quanto apropriados em interações interculturais.

A autora ainda adverte que:

Pesquisas demonstram que a competência intercultural não pode ser adquirida em um curto espaço de tempo ou em um módulo. Ela não é um fenômeno de ocorrência natural, mas um processo a ser desenvolvido durante a vida toda que precisa ser tratado explicitamente na aprendizagem e no ensino e no desenvolvimento profissional. A refle-

xão crítica se torna uma ferramenta poderosa na jornada para sua aquisição.

Consideramos que é possível realizar essa jornada de desenvolvimento da competência intercultural em nossas instituições de ensino superior e que isso pode trazer grandes benefícios ao internacionalizarmos nossas instituições.

As experiências vividas com estudantes internacionais em nossas universidades são consideradas muito relevantes nesse processo de desenvolvimento de competência intercultural. Conforme Santos (2004), interculturalidade é uma:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Esta visão se alinha à de Padilha (2004, p.14), quando afirma que o trabalho intercultural pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano.

## O PAEC na UFPI

Em 2015, recebemos dois bolsistas PAEC para realizarem o mestrado acadêmico em nossa instituição: um guatemalteco que cursou o Mestrado em Agronomia e um mexicano que cursou Nutrição. Os dois concluíram com sucesso a pós-graduação no início de 2017. Em 2016, recebemos três bolsistas PAEC para cursarem o Mestrado na UFPI: um chileno para o Programa de Nutrição, um venezuelano para o Programa de Ciência dos Materiais e um colombiano para o Programa de Química. O estudante chileno retornou ao seu país no final de 2016 para tratar de problemas de saúde e ainda não teve condições de retomar seus estudos. Os outros dois estudantes realizarão o exame de qualificação ainda neste ano e devem fazer a defesa final em 2018. No início de 2017, recebemos quatro bolsistas PAEC: uma doutoranda em Educação vinda do Peru, uma mestranda em Ciência Política da Argentina, uma mestranda em Meio Ambiente da Argentina, e um mestrando em Educação da Colômbia.

Oferecemos a todos os bolsistas PAEC um curso de extensão de Português para Estrangeiros, com quatro horas semanais. As aulas são ministradas por bolsistas do Curso de Letras da UFPI coordenados por professoras da instituição. Nessas aulas, procuramos desenvolver as habilidades orais e escritas em língua portuguesa dos estudantes, tendo um cuidado especial com a escrita acadêmica, tendo em vista que eles terão que redigir suas dissertações e teses em língua portuguesa, além de também apresentar seus trabalhos nesse idioma.

Além das aulas de língua portuguesa, desde 2017, temos o Programa Amigo Internacional UFPI, que busca envolver estudantes e funcionários da instituição no processo de adaptação dos intercambistas estrangeiros na nossa universidade e sociedade. Esses

“amigos internacionais” devem auxiliar os estrangeiros na obtenção de documentos, busca de moradia, abertura de conta bancária e outros procedimentos necessários para se fixar e residir em outro país.

Ademais, a Assessoria Internacional da UFPI também se dispõe a ajudar os estudantes nas diversas questões concernentes ao período em que estudarão na nossa instituição. Enviamos várias informações aos estudantes, antes de sua chegada, tentamos responder todas suas dúvidas e lhes buscamos no aeroporto sempre que possível.

### **Considerações de bolsistas PAEC na UFPI**

Com o intuito de conhecer as percepções de bolsistas PAEC sobre suas experiências como estudantes internacionais na UFPI, pedimos que respondessem duas perguntas:

- 1) O que significa o mestrado/doutorado pelo PAEC para você?
- 2) Quais suas expectativas ou realizações após concluir o mestrado/doutorado?

Pedimos a um dos bolsistas que concluíram o programa no início de 2017 e a dois que estão aproximadamente na metade do curso para responderem essas perguntas por considerarmos que esses teriam mais condições de refletir sobre suas experiências na UFPI do que os que chegaram somente neste ano.

A fim de facilitar a compreensão dos relatos, desenvolvemos o seguinte quadro:

Identificação	Informações
B1	Bolsista mexicano. Concluiu o Programa de Pós-graduação em Nutrição (Mestrado) no início de 2017.
B2	Bolsista venezuelano. Iniciou o Programa de Pós-graduação em Ciência dos Materiais em 2016. Deve concluir o Mestrado em 2018.
B3	Bolsista colombiano. Iniciou o Programa de Pós-graduação em Química em 2016. Deve concluir o Mestrado em 2018.

Observamos que as respostas para a primeira questão demonstraram a grande importância de terem sido selecionados no PAEC para realizar a pós-graduação em uma instituição de ensino superior brasileira.

Isso pode ser verificado nos seguintes trechos:

O mestrado significa um crescimento ou desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. (B2)

Significa um compromisso muito grande para mim, pois é uma maneira de representar meu país e nossa educação. (B3)

Primeramente a oportunidade de estudar um mestrado para meu desenvolvimento acadêmico e profissional, foi muito importante decidir vir para ao Brasil para aprender de novos conhecimentos de acordo com a oferta acadêmica que ofereceu a UFPI. (B1)

Os bolsistas revelam que a seleção para o PAEC representa uma grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. As respostas acima indicam que as instituições de ensino superior brasileiras que participam desse programa estão

contribuindo para a formação de profissionais que poderão, por sua vez, auxiliar no desenvolvimento de outros profissionais e pesquisadores em seus países.

Alguns dos bolsistas participantes desta pesquisa também revelaram os significados atribuídos ao seu distanciamento de suas famílias e países e à vivência em nosso país:

Os fatos de sair de meu país, deixar minha família, morar sozinho, conhecer novas pessoas e sua cultura têm me ajudado muito com meu desenvolvimento. (B2)

Significa uma troca de culturas muito lindas, onde o idioma não tem fronteiras. Onde a qualidade das pessoas é infinita. (B3)

... sempre falo para meus amigos e família que ter cursado o mestrado foi a melhor escolha que fiz na minha vida... (B1)

É muito interessante perceber que os bolsistas indicam a relevância das trocas interculturais no seu processo de aprendizagem durante a pós-graduação. Isso demonstra que é muito importante que as pessoas que recebem intercambistas compreendam que ao acolherem e auxiliarem esses estudantes estão contribuindo para o sucesso dessa experiência.

Os participantes também declararam que o fato de estudarem na nossa instituição foi relevante para sua formação por terem tido acesso não somente à infraestrutura da universidade, mas também por terem contado com o auxílio de professores e colegas.

Teve muita sorte com minha escolha, e estou trabalhando num laboratório maravilhoso, minhas duas professoras têm me ajudado a entender o trabalho de um pesquisador (antes de vir para o Brasil minha ideia de pesquisador era muito vaga), dado conhecimentos, ferramentas e orientação para desenvolver minha pesquisa e me dado uma nova família. (B2)

Significa a maneira para acrescentar meu conhecimento e aprender técnicas e formas de procurar pesquisas em temas co-relacionados com o meio ambiente. (B3)

Achei muito profissional o mestrado que cursei assim como a qualidade educativa da universidade, professores e da infraestrutura que ofereceu a universidade superou minhas expectativas iniciais, além disso conhecer uma nova cultura como a Brasileira foi uma experiência incrível e que a gente é muito legal, (...) nunca sofri de discriminação por não falar português ao contrario meus colegas e professores sempre ajudavam no que precisei, o apoio importante da bolsa para minha estadia no Brasil e saber que tinha que ter boas notas pela responsabilidade para com o programa PAEC foi um dos meus objetivos e que consegui ter sucesso nos meus periodos letivos. (B1)

Os dados acima revelam que os bolsistas valorizam não somente o que aprenderam, as pesquisas que realizaram e a infraestrutura à qual tiveram acesso, mas também as experiências interculturais que viveram e o quanto foram importantes a disponibilidade e o auxílio oferecidos pelos professores e colegas nesse processo. O fato de terem se sentido acolhidos e respeitados na nossa instituição foi fundamental para seu sucesso acadêmico e pessoal.

Percebemos que os bolsistas participantes demonstram um grande interesse em continuarem se desenvolvendo após o final do curso de pós-graduação realizado na UFPI.

Quando terminar meu mestrado, minha expectativa é fazer um doutorado em Ciência dos Materiais com a minha linha de pesquisa, mas em outro país onde possa conseguir outra bolsa. (B2)

Tenho muitas expectativas, pois implica voltar para meu país, e desenvolver pesquisas em diversas áreas do meio ambiente. (...) Continuar estudando o doutorado e melhorar a qualidade de vida das pessoas que estejam perto de mim. Pois meu país precisa de muitas pessoas formadas que pensem em seu desarrollo. (B3)

Acho que ter cursado o mestrado me ajudou para saber que posso continuar crescendo dia-a-dia e que gostei da vida acadêmica e da pesquisa para o desenvolvimento da comunidade científica e melhorar nossos países com a contribuição científica, por isso quero tentar estudar o doutorado mesmo em Brasil ou no México, só continuar na procura dessa oportunidade para estudar, atualmente ter estudado o mestrado fora do meu País ajudou para procurar um bom emprego e poder contribuir na indústria com meus conhecimentos que aprendi no mestrado. (B1)

Os trechos acima evidenciam a importância da concessão de bolsas para o desenvolvimento acadêmico desses estrangeiros. Eles têm interesse em prosseguir em seus estudos e pesquisas, mas revelam a necessidade de obter bolsas para conseguirem realizar um doutoramento. Isso demonstra a importância de continuarmos

proporcionando condições para que os pesquisadores desempenhem suas atividades em nossas instituições de ensino superior.

Além disso, acreditamos que devemos destacar o fato de que as respostas também revelam seus interesses em contribuir para o desenvolvimento de outros estudantes em seus países de origem. Esse fato indica que, ao propiciarem essa oportunidade para estudantes estrangeiros, nossas instituições de ensino superior estão contribuindo para que o conhecimento seja construído também em outras nações. Esse fato é muito positivo e deve ser buscado no processo de internacionalização.

Alguns participantes também afirmaram sua expectativa de se tornarem multiplicadores ao retornarem a seus países. Eles pretendem incentivar outros estudantes e pesquisadores na busca de oportunidades de crescimento acadêmico e profissional por meio de bolsas de estudo internacionais.

Promover a concorrência de alunos para bolsas em Brasil. (B3)

Meu alvo é aumentar meu currículo para voltar à Venezuela e trabalhar como professor e ajudar com o desenvolvimento de futuras gerações de pesquisadores. (B2)

Espero que este programa PAEC continue oferecendo oportunidades para todo tipo de pessoas no Brasil e na Latinoamerica. (B1)

Assim como os bolsistas participantes, também consideramos que é muito importante que as universidades brasileiras continuem recebendo estudantes estrangeiros para que o crescimento continue a ser produzido, para podermos continuar contribuindo com o crescimento

de outros países e também para que a comunidade acadêmica, composta por estudantes, professores e técnicos-administrativos, das nossas instituições prossiga no desenvolvimento da competência intercultural para sermos cidadãos mais preparados para a vida em sociedade no século XXI. Estamos trilhando um caminho que deve ser percorrido cada vez mais para desempenharmos nosso papel como instituições de ensino envolvidas na busca pela construção do saber acadêmico e pelo desenvolvimento social.

## Referências

KNIGHT, J. (2004) “Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches” in *Journal for Studies in International Education*. Vol 8 No 1.

McKINNON, S. Global Perspectives Project, GCU LEAD. Disponível em: [http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition\\_of\\_Intercultural\\_competence.pdf](http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf). Acesso em julho de 2017.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. A project developed by the Department of Foreign Languages from the United States Military Academy. Disponível em: <http://www.usma.edu/dfl/SiteAssets/SitePages/Summer%20Faculty%20Workshop/Standards%20for%20FLL%20in%20the%2021st%20Century.pdf>. Acesso em julho de 2017.

Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015/2019. Universidade Federal do Piauí – Teresina: EDUFPI, 2015.

## CAPÍTULO 7

### MOBILIDADE NO SUL-SUL: EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO LUSÓFONA<sup>1</sup>

*Gionara Tauchen*

*Fabiola Machado Guedes*

*Keller Rocha Matos*

*Juan Carlos Terán*

Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

#### Considerações iniciais

A mobilidade estudantil é um fenômeno integrado à história das universidades e à formação superior. Desde a Idade Média (CHARLE e VERGER, 1996), a peregrinação acadêmica era constante, principalmente nas universidades mais reconhecidas como Paris e Bolonha. No entanto, com o advento das guerras, o caráter internacional das instituições entrou em declínio, os professores submeteram-se, gradativamente, ao controle das autoridades locais, reis e príncipes e a Igreja passou a ser contestada. Assim, se na Idade Média as fronteiras não se opunham à circulação dos homens e à validade dos títulos, na contemporaneidade, a mobilidade envolve “[...] uma série de fatores e processos que estão na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, englobando todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas

---

<sup>1</sup> Agradecemos as agências brasileiras de apoio à pesquisa: CAPES, CNPq e FAPERGS.

(CASTRO e NETO, 2012, p. 77). Ou seja, não se trata, apenas, das dinâmicas espaciais de deslocamento, mas de estruturas institucionais, culturais e de políticas educacionais.

Neste sentido, atualmente, a demanda crescente pela mobilidade estudantil vai desde a formação de cidadãos com competências globais, levando em consideração os fenômenos da globalização, até a reestruturação da infraestrutura e dos processos de gestão das instituições, assegurando a qualidade nos programas firmados com as parcerias internacionais (STALLIVIERI, 2009). Como ressalta Luce *et al* (2016, p. 321), discorrendo sobre os processos de internacionalização, “[...] a mobilidade ajuda no processo”, porém ao longo não se pode perder de vistas as prioridades que devem ser alcançadas e os objetivos desejados.

Nesse sentido, Stallivieri (2009) explica que a mobilidade de estudantes fortalece a produção de vínculos transnacionais, formando conexões e redes de produção de conhecimento universal. Ainda, para autora, tais redes intensificam a interação entre as comunidades científicas e as atividades de cooperação e de transferência de conhecimentos.

Souza Jr. (2010, p. 10) afirma que a mobilidade, no âmbito dos processos de internacionalização, “[...] é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir horizontes, refletir melhor sobre os temas estudados, e causa avanços de formas inesperadas”.

Para Cunha e Reschke (2016) “a mobilidade estudantil tem sido uma especial modalidade de internacionalização da educação superior no Brasil”. Na pesquisa realizada pelas autoras, foram entrevistados

estudantes que foram beneficiados pelo Programa Ciências sem Fronteiras com bolsas de estudos no exterior ofertadas pelo governo federal. Com base nos relatos dos estudantes, as autoras analisaram que as motivações para realização do intercâmbio são variadas, no entanto, envolvem a necessidade de ampliação das aprendizagens em suas respectivas áreas do conhecimento, buscando principalmente a qualificação para o mercado de trabalho aprimorando seus currículos acadêmicos. Para as autoras,

a possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória formativa desses jovens e se constitui numa condição de crescimento pessoal e profissional; trata-se de um poderoso dispositivo de formação (CUNHA e RESCHKE, 2016, p.05).

De acordo com Spears (2014) a mobilidade estudantil oportuniza o acesso a diferentes experiências de ensino, algumas podem vir a ser melhores do que as vivenciadas em seu país de origem, por exemplo. Para o autor “estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um jovem adulto pode ter durante seus anos de formação profissional” (SPEARS, 2014, p. 158). Desse modo, em seus estudos, Spears (2014) afirma que as experiências estudantis construídas em outros países podem transformar a organização do ensino e da pesquisa das universidades, promovendo processos formativos que potencializam o desenvolvimento de competências interculturais.

Neste sentido, destacamos os estudos de Deardorff (2006), que usou o método Delphi para evidenciar as características das competências interculturais, definindo que havia razoável consenso sobre a centralidade da habilidade de comunicar efetivamente em condições interculturais com base em conhecimentos, capacidades e

atitudes, porém persistindo entre os especialistas grande variedade de definições. Segundo Nunes, Vasconcelos e Jaussaud (2008), competência consiste na aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos com cada vez maior complexidade e menor previsibilidade. Já, o conceito de interculturalidade, entendido como o processo dinâmico consequente do encontro de duas ou mais culturas distintas é, por vezes arriscado, podendo levar a conflitos e problemas relacionados a questões de identidade de diferentes atores participantes destas culturas (DEMORGON, 2002). Assim, competências interculturais são entendidas como habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à interação e à comunicação com indivíduos de culturas diferentes (DE BEUCKELAER, LIEVENS E BÜCKER, 2012). Para Hammer, Bennet e Wiseman (2003), as competências interculturais relacionam-se ao conhecimento, à habilidade e à motivação que permitem aos indivíduos adaptarem-se em ambientes multiculturais.

Imagem 1: dimensões das competências interculturais



Fonte: os autores (inspirado em NETO *et al.*, 2016)

Competências interculturais não representam pacotes de conhecimentos obtidos por meio de um diploma, mas uma capacidade de responder a situações inusitadas (DELANGÉ; PIERRE, 2007), em que pessoas, de diferentes culturas, podem aprender em conjunto, principalmente em situações de conflito, de adaptação e de reconhecimento mútuo.

### **Mobilidade no âmbito Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP**

O Programa de parceria universitária Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, coordenado pela Diretoria de Relações Internacionais – DRI/CAPES, decorrente do Memorando de Entendimento entre a CAPES e a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), firmado em 2012, seleciona e financia projetos, nas diversas áreas do conhecimento, incentivando a mobilidade docente e discente internacional entre os países e as instituições participantes da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP) que integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Destacamos que “a ideia de criação de uma comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa – nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia – foi sonhada por muitos ao longo dos tempos” (CPLP, 2015, s/p). As mobilizações foram iniciadas em 1983, mas sua criação efetivou-se em Lisboa, em 1996, quando da realização da Cimeira de Chefes de Estado e de Governo. Na ocasião, a CPLP organizou-se por meio da reunião de Angola, Brasil, Cabo

Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, com a independência, agregou-se Timor-Leste e em 2014, a Guiné Equatorial, como nono país da Comunidade. A CPLP “é o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros”, orientado pelos seguintes objetivos gerais: A concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; A materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa (CPLP, 2015, não paginado). No âmbito educacional, a Comunidade reconhece a necessidade de uma visão mais aberta, intercultural, dos sistemas de educação e de ensino. Prevê a “realização de intercâmbios e uma maior mobilidade de investigadores, docentes e estudantes no espaço da Comunidade, visando diversificar e enriquecer o processo de formação dos estudantes” (ROMUALDO, 2007, p. 105), vinculando-se aos desafios decorrentes da globalização e da regionalização.

Neste contexto, o Programa CAPES/AULP teve início em 2012, realizando dois processos seletivos por meio de Editais (2013 e 2014) e duas renovações anuais (2015 e 2016). Dos 68 projetos apoiados pelo Programa, 25% são coordenados pela Universidade Federal de Minas Gerais, seguido por 8% alocados na Universidade Federal Fluminense. Destacamos que as universidades que coordenam mais de um projeto são a UFMG, UFF, USP, UFG, UFPel, UFRGS, FURG, UFGD, UNESP, UNICAMP, UNISUL e UFPR, as quais coordenam 77% dos projetos financiados pelo Programa.

A distribuição dos projetos nas instituições estrangeiras é destacada em Moçambique, que concentra 50% dos projetos; seguido por Cabo Verde com 25% e Angola com 19%. Em Moçambique, a concentração dos projetos está nas instituições localizadas no sul do país, nomeadamente Eduardo Mondlane (68%) e Universidade Pedagógica (14%). Ao norte do País, a Universidade de Lúrio com 18% dos projetos apoiados. Em Cabo Verde, 88% dos projetos são desenvolvidos na Universidade de Cabo Verde. Em Angola, 46% na Universidade Agostinho Neto. Países como Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe contam com apenas 2 e 1 projeto, respectivamente. Se por um lado os dados demonstram a concentração dos projetos em algumas instituições, por outro, revelam que a internacionalização e a mobilidade vem ocorrendo nas universidades mais antigas e consolidadas de cada país.

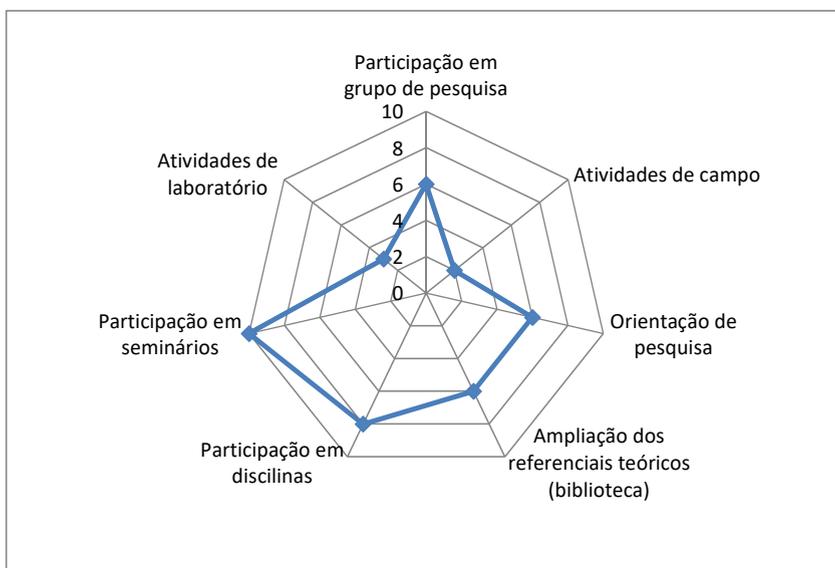
### **Estudo de Caso de dois projetos apoiados pelo Programa**

O estudo que segue tem como foco as experiências e percepções sobre o processo de mobilidade vivenciado pelos estudantes estrangeiros que participaram de dois projetos nos anos de 2013, 2014 e 2015 na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Destacamos que os projetos, aprovados no âmbito do Programa, estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde em associação ampla com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como a sede do Programa é a UFRGS, o cadastro do projeto e o resultado foram divulgados como UFRGS, mas a coordenação e execução ocorrem na FURG, vinculada a Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (REPES) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em

Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC). No ano de 2013, iniciamos as atividades de pesquisa e de cooperação com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e em 2014, com a Universidade de Cabo Verde (UniCV). Os dados que seguem referem-se à análise de 13 relatórios de estudantes de graduação (G) e de pós-graduação (M ou D) que participaram das ações de mobilidade neste período.

Destacamos, abaixo, as atividades mais citadas pelos estudantes. A maior parte destas vincula-se às experiências formativas de ensino, tais como participação em seminários e disciplinas, seguidas pelas experiências de pesquisa vinculadas à participação nos grupos de pesquisa e orientação dos docentes da instituição. Cabe salientar que todos os estudantes beneficiados com a mobilidade desenvolveram alguma etapa do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, da Dissertação ou da Tese no período da mobilidade.

Gráfico 1: Atividades desenvolvidas pelos estudantes



Fonte: Autoras

Destacamos a importância do acesso aos acervos das bibliotecas para o desenvolvimento das pesquisas, conforme destacado pelos estudantes: “o desenvolvimento do programa de estágio foi favorecido pelo grande acervo bibliográfico disponibilizado na biblioteca da universidade, não contava com tal variedade de bibliografias para consulta na universidade de origem” (G1). Conforme demonstra estudo realizado por Marmolejo (2010, p.2), sobre a internacionalização, “las instituciones en Africa consideran más importante el fortalecimiento de la investigación y la geración de conocimiento”, pois a história de organização e de consolidação do Sistema de Ensino Superior na maioria dos países, principalmente os lusófonos, é recente e vinculada aos processos de independência. Por outro lado, são limitadas as fontes de financiamento para o desenvolvimento das pesquisas e os altos cursos para a publicação e aquisição dos acervos bibliográficos.

No que se refere à infraestrutura da universidade para a internacionalização, consideraram que “o sistema de transporte interno da Universidade e o alojamento, são também aspectos positivos a referir. As infraestruturas disponíveis eram excelentes” (D1).

Destacaram, também, as possibilidades de interação com docentes que trabalham com áreas específicas, colaborando com o desenvolvimento das pesquisas: “outro fator que trouxe benefício para a pesquisa foi o fato de ter encontrado professores que trabalham especificamente dentro da área em que se desenvolve a pesquisa, pois isso colaborou com o rápido desenvolvimento do trabalho” (G1).

A mobilidade também contribuiu com o fortalecimento da dimensão intercultural da formação universitária: “esse Programa de Mobilidade permite o desenvolvimento de pesquisas, permite fortalecer os conhecimentos através de participação em eventos, seminários,

participação em aulas e também pela integração e troca de experiências com outros estudantes, etc.” (G3). Ou seja, a mobilidade contribuiu com a promoção da integração, oportunizando a socialização das identidades culturais e acadêmicas e com mudanças diversas: temporais (antes e depois da experiência da mobilidade); espaciais (a reconfiguração das percepções sobre o Brasil e a oportunidade de socializar a experiência africana); física (clima diferente, alojamento coletivo, hábitos de vida); biológica (horários, rotinas, alimentação); sociais e culturais (valores, atitudes, relações sociais) e psicológicas (motivações, especialmente para o seguimento nos estudos). Conforme expressa um dos estudantes, “foi uma experiência muito gratificante, pois me permitiu observar, com vivências da minha realidade, os mesmos problemas em um contexto diferente, identificar a interferência dos aspectos culturais, bem como aprender outras formas de resolver os problemas identificados” (G4).

Destacamos que, até o início do projeto, a FURG havia recebido apenas um estudante de Cabo Verde para pós-graduação. A partir do Programa, 10 estudantes realizam estudos de mestrado e doutorado. Alguns que participaram da mobilidade; outros que foram influenciados pelos relatos das experiências na universidade.

### **Considerações finais**

Os programas de mobilidades que possibilitam a internacionalização na Educação Superior têm nos mostrado que os resultados presentes vão além das questões políticas e técnicas, mas na promoção de interação e integração de diferentes culturas e sujeitos. Compreendemos que a internacionalização tem como uma

das suas dimensões a mobilidade estudantil e que esta possibilita o desenvolvimento de competências interculturais.

Nesta pesquisa, constatamos que o Programa Pró-Mobilidade Internacional e o acesso à educação internacional está possibilitando uma experiência acadêmica intercultural aos estudantes beneficiados. Desse modo, a parceria educacional do Brasil com junto à Associação das Universidades de Língua Portuguesa está promovendo o acesso planejado a mobilidade internacional, uma vez que oportuniza não apenas o envio de estudantes brasileiros para as universidades vinculadas, mas igualmente outros membros da comunidade acadêmica como professores e pesquisadores. Logo, este Programa está incentivando a integração e produção de conhecimento compartilhado entre investigadores das universidades envolvidas levando à atuação em rede entre os docentes e a interação entre os grupos de pesquisas, principalmente, por parte dos estudantes.

Neste sentido, a mobilidade estudantil possibilita o desenvolvimento de, pelo menos, três competências do domínio intercultural descritas por Ramos (2011): competências individuais, interculturais e de cidadania. A primeira relaciona-se com a aprendizagem profissional e técnica nas instituições que recebem os estudantes em mobilidade, envolvendo o desenvolvimento do trabalho cooperativo, o respeito aos saberes e linguagem corporal, por exemplo, evitando comportamentos de intolerância, discriminação e exclusão. A segunda relaciona-se ao equilíbrio emocional, autoeficácia, flexibilidade cognitiva, entre outros aspectos já citados. Por último, mas não menos importante, a participação na cidadania, onde os estudantes podem acessar espaços de participação democrática e serviços. Assim, sugere-se às instituições a identificação de constructos necessários à adaptação

e interação de pessoas de diferentes culturas, a estruturação de política e de projetos de internacionalização envolvendo o desenvolvimento de competências interculturais, a identificação das necessidades de desenvolvimento de competências interculturais e a avaliação da efetividade dos programas voltados para o seu incremento.

As interações com as pessoas e as instituições africanas, não são apenas acadêmicas, mas de inserção e de construção de experiências interculturais que nos auxiliaram na ampliação das compreensões de forma multidimensional. É, também, um imperativo ético, de colegialidade e de solidariedade com a africanidade, isto é, um compromisso com o “[...] múltiplo, fluído, histórica e institucionalmente construído de acordo com as diversas dimensões da diferença, e constantemente contestado e redefinido em resultado dos processos e lutas sociais” (MAMA, 2010, p. 622). A africanidade vem se constituindo nas e pelas divisões sociais e culturais internas e pelas influências externas do espaço cultural e econômico global. O Ensino Superior, em grande parte dos países africanos, teve sua ascensão no período pós-colonial, com apoio político e investimentos externos, mas vem sofrendo um processo de desinvestimento público, paralelo ao aumento do número de matrículas (MAMA, 2010). Neste sentido, do ponto de vista epistemológico, este estudo alinha-se às proposições de Souza Santos e Meneses (2010), no reconhecimento de que a exclusão social toma diferentes formas e, por isso, é necessário ultrapassar a linha entre o visível e o invisível, que caracteriza o pensamento moderno ocidental “abissal”, enfrentando os desafios de superação e de produção de um “pensamento pós-abissal”, ou seja, “[...] um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (Idem, p. 53) (SOUZA SANTOS, 2011). Nosso desafio, no plano de desenvolvimento de projetos dessa envergadura, é de enfrentamento de uma monocultura pragmática, pois necessitamos de uma “ecologia

de saberes”, conforme explicam Souza Santos e Meneses (2010, p. 53), “[...] por que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia”. Na ecologia de saberes, a intersubjetividade tem lugar em diferentes escalas espaciais e temporalidades, pois envolve a articulação e a inter-relação entre as experiências locais e globais. Assenta-se na pragmática da reavaliação das intervenções sociais e das relações entre os saberes, os quais são dependentes dos contextos.

## Referências

AZEVEDO, M. L. N; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103/15512>>

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

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.cplp.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CUNHA, M. I. da; RESCHKE, M. J. D. Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. **Anais da Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. Curitiba: Paraná, Julho/2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8\\_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf)

DAVEL, E. ; GHADIRI, P. Gestion du personnel multiculturel. In : DAVEL, Eduardo; DUPUIS, Jean-Pierre; CHANLAT, Jean-François (Org.). **Gestion en contexte interculturel: approches, problématiques, pratiques et plongées.** Quebec : TÉLUQ, 2008.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural com-petence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, 10(3), 241–266, 2006.

DE BEUCKELAER, A., LIEVENS, F., BÜCKER, J. The role of faculty members' cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: evidence from culturally-diverse classes in four european countries. **The Journal of Higher Education**, 83(2), 217–248, 2012.

DELANGE, N.; PIERRE, P. Les compétences interculturelles des managers mobiles en entreprise. In: DELANGE, N.; PIERRE, Philippe. **Diversité Culturelle et Dynamique dès Organizations.** Paris: L'Hamattan, 2007.

DEMORGON, J. **Histoire interculturelle des sociétés.** 2. ed. Paris: Economica, 2002.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 893-914, 2004.

GUITEL, V. Intercultural or Cross Cultural Management? The confirmation of the research field and the issue concerning the definition and the development of an intercultural competency for expatriates and international managers. **Revista Economia e Gestão (E&G)**, Belo Horizonte, v.6. n. 12, jan. 2006.

HAMMER, M. R.; BENNET, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. **International Journal of Intercultural Relations**, 27, 421–443, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, Ottawa, v. 9, n. 1, p. 6-22, 1993.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, v. 21, n. 2, p. 317-339, 2016.

MARMOLEJO, F. Internacionalización de la Educación Superior: lo bueno, lo malo y lo inesperado. 2010. Disponível em: <https://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4e.pdf>

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, n. 28, p. 107-124, 2006.

NETO, M. G.; AVRICHIR, I.; SILVA, D., FIGUEIREDO, C. C. Adaptação e validação de instrumento de medida de competências interculturais para estudantes universitários Brasileiros. **REGE - Revista de Gestão**, n. 23, p. 20–30, 2016.

NUNES, L. H.; VANCONCELOS, I. F. G.; JAUSSAUD, J. **Expatriação de Executivos**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RAMOS, N. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 189-200, 2011 Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10316.2/31278>>

ROMUALDO, Tânia. A Educação no espaço da CPLP. In: CPLP. **Pensar, comunicar, actuar em língua portuguesa: 10 ANOS DA CPLP/Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Portugal: Soares da Costa, 2007.

SCHRODINGER, E. O que é a vida? O aspecto físico da célula viva, mente e matéria, fragmentos autobiográficos; tradução de J. de P. Assis e V. Y. Paula Assis. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.151-163. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1026/320>>

STALLIVIERI, L. As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional. **Tese (Doutorado)**. Programa de Doutorado em Línguas Modernas da Universidad Del Salvador. Buenos Aires/AR. Acordo de Cooperação Internacional firmado com a Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/BR. 2009.

SOUZA Jr., J. M. A internacionalização e a mobilidade na Educação Superior: o debate na América Latina. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2010.

SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_. **Epistemologías del Sur**. Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 16, No. 54, pp. 17 – 39, 2011.

UNESCO. Convenção da Unesco Sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade Cultural. **Convenção da Unesco**, Lisboa, 2005.

## CAPÍTULO 8

### INTERNACIONALIZAÇÃO: O CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS

*Aurea Regina Alves Ignácio*

*Agnaldo Rodrigues da Silva*

*Maristela Cury Sarian*

*Ana Maria Di Renzo*

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil.

#### **Introdução**

Instituição jovem, porém inserida num forte cenário de Mato Grosso, a UNEMAT é reconhecida pela contribuição social e cultural que efetivamente promoveu na região Centro Oeste do País, no decorrer de seus 40 anos. O Estado é composto por três relevantes biomas, Pantanal, Cerrado e Amazônia, tornando-se parte fundamental das estratégias sociocultural, econômica, política, ambiental e multinacional de integração no país. A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, criada em 1979, com *status* de Universidade a partir de 1993, tem a missão significativa de levar a educação superior ao interior do Estado de Mato Grosso.

A instituição atende hoje a 108 dos 141 municípios mato-grossenses, por meio dos seus 13 Campus Universitários, 23 Núcleos Pedagógicos e 24 Polos Educacionais. Desta forma, ela tem levado às mais distantes regiões de Mato Grosso, oportunidades de acesso ao conhecimento científico, sendo que em algumas localidades, constitui-se a única possibilidade de estudo para os alunos egressos do ensino médio, possibilitando, assim, uma qualificação necessária para um futuro melhor. Possui 2.080 servidores, sendo 1.394 docentes e 686

técnicos administrativos. A Instituição oferta um total de 135 cursos de graduação, sendo 65 regulares e 70 em modalidades diferenciadas, incluindo cursos na Faculdade Intercultural Indígena, distribuídos em 13 polos diferentes. Ao todo, são beneficiados mais de 20 mil acadêmicos.

Atualmente, a IES conta com 153 grupos de pesquisa, 42 Núcleos e Centros de Pesquisa. Desde 2006, a UNEMAT vem intensificando a sua política de pós-graduação *stricto sensu*, que atualmente conta com 20 Programas aprovados pela Capes. Estes programas contemplam 24 Cursos, sendo 17 Mestrados (11 acadêmicos e 06 profissionais em rede), bem como 07 doutorados, sendo 04 institucionais e 03 em rede, sediados nos diversos Câmpus Universitários. A universidade tem viabilizado parcerias Interinstitucionais importantes com fomento de auxílios e Bolsas da FAPEMAT e de Demanda Social (DS) da CAPES, bem como recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP). A UNEMAT possui importantes acordos de cooperação, sobretudo vinculados aos 04 (quatro) PPGs em nível de doutorado. A distância geográfica que separa Mato Grosso de outros centros de ensino e pesquisa no Brasil e no mundo, e a presença de professores e pesquisadores qualificados e entusiasmados, tornam a UNEMAT uma instituição estratégica para a internacionalização que também contemple universidades jovens do interior do Brasil. Nesse aspecto, a UNEMAT apresenta um grande potencial aglutinador e difusor de conhecimento e de ações que estão promovendo o desenvolvimento da Amazônia e biomas próximos, incluindo áreas de fronteira com o território Boliviano.

A internacionalização na UNEMAT é um processo que integra a política institucional para o Ensino de Graduação e Pós-graduação, a

Pesquisa e a Extensão, com a dimensão internacional, com o objetivo de desenvolver novas competências, ampliar a expertise e buscar a excelência acadêmica. O fortalecimento da internacionalização na entidade está alicerçado na Cooperação Internacional que está focada nas relações com instituições de ensino e pesquisa governamentais e/ou institutos de pesquisa de outras instituições internacionais para atividades de pesquisa e ensino de graduação e pós-graduação.

### **A mobilidade acadêmica na graduação**

A Mobilidade Acadêmica consiste no vínculo temporário de discentes dos cursos de graduação da UNEMAT com Instituições de Educação Superior públicas conveniadas, nacionais ou internacionais, ou com os Câmpus Universitários da UNEMAT. Criada no final de 2011, por meio da Resolução nº 07/2011 do CONEPE/ UNEMAT, baseia-se na relação de reciprocidade entre as IES e no desenvolvimento da política de internacionalização. Atualmente, é regulamentada pela Resolução nº 087/2015 do CONEPE/ UNEMAT, que disciplina a política de mobilidade de discentes no âmbito da graduação.

Coordenada pela Diretoria de Gestão de Mobilidade Acadêmica – DMOB, a Mobilidade de discentes compreende três modalidades: Mobilidade Acadêmica Intercâmpus: é a modalidade na qual há a vinculação temporária do discente em um dos Câmpus Universitários da UNEMAT em que o seu curso é ofertado, mantendo o vínculo de matrícula no Câmpus de origem; Mobilidade Acadêmica Nacional: é a modalidade na qual há a vinculação temporária do discente em outra Instituição de Educação Superior nacional, mantendo o vínculo de matrícula na Instituição de origem; Mobilidade Acadêmica

Internacional: é a modalidade na qual há a vinculação temporária do discente em Instituição de Educação Superior estrangeira, mantendo o vínculo de matrícula na Instituição de origem.

### **A mobilidade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu***

A mobilidade acadêmica na pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso consiste no vínculo temporário de discentes dos cursos com Instituições de Educação Superior públicas conveniadas, nacionais ou internacionais, ou entre os programas de pós-graduação da própria universidade. A mobilidade acadêmica internacional na pós-graduação da instituição, deve ocorrer nas áreas prioritárias para a Internacionalização, respeitando as parcerias internacionais e países estratégicos. As regras e normas para o financiamento das ações de internacionalização estão reguladas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo a sua gestão e responsabilidade do Escritório de Relações Internacionais.

A mobilidade acadêmica internacional compreende uma ou mais ações seguintes: fomentar acordos e convênios de cooperação internacional nas áreas prioritárias de interesse institucional; participação de professores estrangeiros como visitantes e estágios de pós-doutoramento nos programas de pós-graduação; participação de professores brasileiros como visitantes de curta, média e longa duração, na participação em projetos internacionais, e nos programas de pós-graduação da UNEMAT; participação dos professores permanentes dos programas de pós-graduação no exterior; participação de alunos de pós-graduação em programas de mestrados, doutorado e/ou pós-doutorado no exterior no formato pleno e/ou sanduíche; publicação

com alto fator de impacto, em coautoria de pesquisadores estrangeiros; realização de eventos conjuntos dos programas de pós-graduação da UNEMAT com instituições estrangeiras; orientações no formato de cotutela com instituições estrangeiras e para dupla titulação.

## **Experiências de internacionalização**

No âmbito da graduação, as ações de internacionalização deram-se inicialmente por meio dos programas Ciência sem Fronteiras (CsF), Licenciaturas Internacionais (PLI/CAPES) e Banco Santander Universidades Ibero-Americanas, numa parceria entre as Universidades Estaduais Brasileiras, liderada pela ABRUEM (SANTANDER/ABRUEM). Entre os anos de 2012 a 2015, cerca de cinquenta acadêmicos da UNEMAT foram contemplados com a concessão de bolsas de graduação-sanduíche, com duração de seis, doze ou dezoito meses, a depender do Programa, para países da América do Norte, Europa, Ásia e Oceania, tais como: Alemanha, Austrália, Canadá, China, Estados Unidos, Irlanda, Hungria, Japão, Noruega, Portugal, Reino Unido. Do ponto de vista geopolítico, a distribuição das bolsas se deu entre acadêmicos dos cursos ofertados nos Câmpus Universitários de Sinop (Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Matemática), Barra do Bugres (Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação; Matemática), Tangará da Serra (Agronomia; Engenharia Civil), Cáceres (Geografia).

Outra ação implementada na esteira da internacionalização, voltada não só aos alunos de graduação, mas também aos alunos de pós-graduação, foi a oferta gratuita do teste de proficiência em língua inglesa (TOEFL ITP), por meio da adesão, como Centro Aplicador, ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). A aplicação dos testes ocorreu

entre os anos de 2013 a 2015, nos Câmpus Universitários de Alta Floresta, Barra do Bugres, Cáceres, Nova Xavantina, Sinop e Tangará da Serra, uma vez que, por orientação do Núcleo Gestor do Programa, a oferta deveria acontecer nos Câmpus Universitários que ofertam cursos de pós-graduação. Recentemente, a UNEMAT foi contemplada pelo referido Programa, com a oferta de cursos presenciais de língua inglesa, por meio do Nucli-IsF. Atualmente, o projeto encontra-se institucionalizado na Universidade, em fase de seleção dos discentes/professores, tendo seu início previsto para 2018/2.

No âmbito da pós-Graduação *stricto sensu*, apresentamos os seguintes relatos de casos:

- **Missões de estudo e pesquisa:** 16 alunos dos programas, nível doutorado, saíram em missão de doutorado sanduíche, com bolsa da Capes, Programa DSE. O Programa de Pós Graduação em Ecologia e Conservação (PPGEC) recebeu, entre 2016 e 2017, seis alunos de mestrado e doutorado das Universidades de Leeds, Oxford, Exeter (Reino Unido) e Amsterdam (Holanda). Entre 2016 e 2017, quatro alunos do doutorado do PPGEC e quatro do Programa de Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia, Doutorado em Rede, REDE BIONORTE, realizaram estágio sanduíche no exterior (três na Universidade de Oxford (Reino Unido), dois na Universidade de Leeds (Reino Unido), um na Universidade de Exeter (Reino Unido), um na Universidade da Califórnia–Santa Cruz (EUA) e uma aluna na University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (Suíça). Todos puderam contar com bolsas da CAPES ou do CNPq. Entre os anos de 2016 e 2017, cinco alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL), nível doutorado, também fizeram o Estágio Sanduíche no exterior em Portugal (um em Lisboa, um em

Coimbra, dois em Aveiro), bem como no México (um doutorando em Nuevo León). Para 2018, treze alunos do doutorado e dois alunos de mestrado já estão com a visita agendada para a Universidade de Leeds (3 e 9 meses), Universidade da Florida, Centro de Investigação Científica da Espanha, Wageningen University & Research, e Universidade de Lisboa.

- **Missões de docência:** entre setembro e dezembro de 2015, iniciaram as missões de docência em Programas de Pós-Graduação no exterior, com a participação de dois professores do PPGECC, nível doutorado. As missões incluíram visitas acadêmicas às Universidades de Leeds (School of Geography-Faculty of Environment), Oxford (Environmental Change Institute) e Exeter (College of Life and Environmental Sciences). No período, ministraram palestras e aulas em todas as Universidades visitadas, incluindo também o Instituto Max Planck-Biogeochemistry (Jena/Alemanha), o Naturalis Biodiversity Center (Leiden) e a Wageningen University (Wageningen), ambos na Holanda. Na Universidade de Exeter (Inglaterra) os professores ministraram também aulas para alunos do 3º ano do curso de Geografia (School of Geography), abordando assuntos relacionados à vegetação de Mato Grosso, área fortalecida no Programa de Ecologia e Conservação da UNEMAT.

O PPGECC, alimenta há cinco anos um Acordo Geral de Cooperação Técnico-científica com a Universidade de Aveiro, que permite realizações de Missões de Pesquisa e Docência pelo menos uma vez por ano no âmbito, com resultados amplamente positivos e que têm contribuído com a consolidação da área dos estudos literários e culturais em ambas as IES. Quanto ao PPGECC, em todas as universidades e centros de pesquisa mencionados, os professores

mantêm relações de parceria e trabalho desde 2008, com execução e co-coordenação de projetos de pesquisa e publicações conjuntas. Vale destacar a forte experiência em pesquisa como colaboração internacional. Talvez podemos afirmar que a internacionalização na UNEMAT teve seu início alicerçada nos grupos de pesquisa que mantêm importantes parcerias internacionais.

Nos anos de 2016 e 2017, 18 alunos, professores e pesquisadores das universidades e institutos de pesquisa acima mencionadas retribuíram a visita para a UNEMAT e permaneceram no Campus de Nova Xavantina pelo período de 1 e 4 meses, compartilhando experiências e interagindo academicamente com alunos e professores do PPGEC e da Rede BIONORTE. De forma semelhante, o Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais PPGCA recebeu, em 2016, um aluno de mestrando da Oregon State University (USA), para realizar em Cáceres, Mato Grosso, um estudo sobre a Ecologia de Onça Pintada na Estação Ecológica de Taiamã, com a supervisão de docente do quadro permanente deste programa. O PPGCA recebeu ainda uma estudante de Doutorado em Ciências, Biodiversidade e Conservação, da Universidade Autônoma de Hidalgo, México, com bolsa do Conselho Nacional de Ciências e Tecnologia, sob a coorientação de docente do PPGCA, UNEMAT. Neste mesmo período recebemos ainda docentes do departamento de Antropologia da Universidade da Florida, para ministrar a disciplina Tópicos especiais em Biodiversidade – Análise de redes sociais. No PPGEL, docentes da Universidade de Aveiro participam ativamente dos Seminários de Dissertações e Teses, compondo bancas presenciais de avaliação de projetos de dissertações e Teses, contribuindo na qualidade dos trabalhos posteriormente defendidos e publicados na página institucional dos mestrados e doutorados da UNEMAT; sem dúvida, é uma parceria que tem

fomentado diretrizes de internacionalização de ações da área, com uma dinâmica que resulta em publicações, socialização e divulgação do conhecimento científico. No segundo semestre de 2018, a Universidade de Aveiro receberá outro doutorando da UNEMAT (Estudos Literários) para Estágio Sanduíche, com bolsa da CAPES, reafirmando os laços já existente entre as instituições.

- **Estágios pós-doutorais:** A UNEMAT investiu no afastamento para qualificação em nível de pós-doutorado, tendo docentes permanentes vinculados aos programas de doutorado em estágio pós-doutoral no Wetlands Center H. T. Ódum, Universidade da Florida, na Universidade de Leeds entre agosto de 2012 e março de 2013, na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris III. Desde então, um a dois docentes por ano e por programa de doutorado têm o afastamento para pós-doutorado no exterior por no mínimo seis meses.

- **Publicações científicas com parceiros internacionais - Livros, periódicos e anais:** Sem dúvida, é exponencial as iniciativas da UNEMAT perante a sua internacionalização na pesquisa, no que diz respeito à divulgação da ciência produzida em cooperação com universidades e pesquisadores estrangeiros. Entre os anos de 2012 a 2017, foram publicados 864 artigos em periódicos, com um total de 853 autores e co-autores pesquisadores da UNEMAT, obtendo até o presente momento 2.998 citações, ou seja, média de 3,5 citações por artigo. As principais áreas das publicações estão concentradas nas áreas de *Agricultural and Biological Science* (47,5%) seguido da *Environmental Science* (11,5%). No entanto, algumas áreas de grande importância também estão contempladas em pesquisas e publicações, tais como: *Biochemistry*, *Genetics and Molecular Biology* (122 artigos), *Medicine* (98), *Social Sciences* (61) e *Earth and Planetary Sciences* (53). Todos os artigos

mencionados obtiveram somente no indexador *Scopus* (Elsevier) mais de 10.000 visualizações.

No processo de inserção internacional, a UNEMAT tem se apresentado fortemente com publicações em periódicos de alto fator de impacto e também com relação às publicações supracitadas, em que um total de 17% dos artigos são com instituições de outros países, tais como: University of Exeter (26), University of Leeds (25), James Cook University Queensland (22), University of Oxford (21), Wageningen University & Research (21), University of Edinburgh (18), Université Toulouse III - Paul Sabatier (16), Duke University (13), Universidad Nacional de Colombia (12), Universidad de Los Andes Merida (12), Florida International University (11), INRA Institut National de La Recherche Agronomique (11), Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (11), Royal Botanic Garden Edinburgh (11), Smithsonian Institution (11), University College London (11), CNRS (10), Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (10), University of Texas at Austin (10), Utrecht University (9), Imperial College London (8), CIRAD (7), University of East Anglia (7), University of Florida (7), University of Kent (6), CSIC (6), Field Museum of Natural History (6), Northern Arizona University (6), U.S. Geological Survey (6), Universidad Central del Ecuador (6), University of Amsterdam (6), European Commission Joint Research Centre Institute (5), IRD (5), Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (5), Karlsruhe Institute of Technology KIT (5), Museum National d'Histoire Naturelle (5), The Ohio State University (5), University of Nottingham (5), University of Wisconsin-Milwaukee (5), George Mason University (4), Harvard University (4), Max Planck Institut für Biogeochemie Jena (4), Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos (4), University of Cambridge (4)

e University of Missouri at St. Louis (4), Universidade de Aveiro (5), Universidade Autónoma de Nuevo León (4).

Toda essa produção se reflete neste período mencionado, em um total de 156 publicações em colaboração internacional, com um total de 1.598 citações até o momento, com um impacto de citação com ponderação no campo de 1,38.

### **Importantes Acordos de Cooperação Internacionais em execução**

Acordos de Cooperação Internacionais têm potencializado o desenvolvimento de programas científicos, pedagógicos e tecnológicos, junto a outras universidades situadas em países desenvolvidos, na realização de projetos de pesquisa em parcerias com pesquisadores das IES estrangeiras, bem como realização de missões de pesquisa e docência nessas instituições (Tabela 1).

Atualmente, temos doze projetos internacionais em parceria com as universidades de Leeds, Oxford e/ou Exeter, no Reino Unido, Suíça e Universidade Califórnia-Santa Cruz, nos EUA, Universidades de Aveiro, Lisboa e Coimbra, em Portugal, Universidade Autónoma de Nuevo León, no México. Alguns desses projetos são liderados por brasileiros e outros por estrangeiros. Alunos e docentes da UNEMAT já foram para a Inglaterra e Estados Unidos financiados pelos projetos e esse ano mais oito estarão a caminho, contando com bolsa de doutorado sanduíche da CAPES.

Tabela 1: Relação de Acordos de Cooperação Internacionais com mobilidade docente e discente entre os anos 2015 a 2018.

UNIVERSIDADE	PAÍS	PPG
UNIVERSITY OF LEEDS	Inglaterra	Ecologia
UNIVERSIDADE DE OXFORD	Inglaterra	Ecologia
UNIVERSITY OF EAST ANGLIA	Inglaterra	Ciências Ambientais
UNIVERSITY OF EXSTER	Inglaterra	Ecologia
IOWA STATE UNIVERSITY	Usa	Ciências Ambientais
UNIVERSIDADE DE AVEIRO	Portugal	Literatura
UNIVERSIDADE DE LISBOA	Portugal	Literatura
UNIVERSIDAD DE EXTREMA-DURA	Espanha	Literatura
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	Colômbia	Literatura
UNIVERSIDADE DO ALGARVE	Portugal	Literatura
UNIVERSIDADE DE COIMBRA	Portugal	Literatura
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA	Costa Rica	Ciências Ambientais
UNIVERSIDADE DO PORTO	Portugal	Literatura
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN	México	Literatura
UNIVERSITY OF SWITZERLAND	Suíça	Ciências Ambientais

### **O intercâmbio entre Alemanha e Brasil – alunos de graduação da UNEMAT em missão internacional desde 2013**

Com este intercâmbio descobri o quanto sou forte e o quanto posso ser feliz, só basta eu querer, pois mesmo trabalhando sobre pressão, com pessoas com ideias e formas de vidas diferente da minha, tudo no final vale a pena, pois se descobre que o mundo não gira ao nosso redor e que nem sempre as coisas acontecem como desejamos. São nessas

horas que devemos mostrar nossas habilidades em lidar com o desconhecido e de se abrir a novas oportunidades (Depoimento de acadêmico intercambiado nesse projeto).

O Intercâmbio Internacional Cáceres (Brasil) e Metzingen (Alemanha) é um intercâmbio cultural direcionado aos estudantes de cursos de oferta contínua de graduação do Câmpus Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT, que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de proporcionar convivência com a comunidade de Metzingen e a finalidade de incentivar a participação social em todos os meios e, especificamente, na organização social em locais menos favorecidos socioeconomicamente.

Esse intercâmbio iniciou em 2005 na cidade de Cáceres/MT, por meio do Centro Diocesano e outras entidades desse município. Em 2012, foi celebrado o acordo de cooperação internacional com a UNEMAT, prevendo a mobilidade de alunos de graduação e docentes para missão de estudos na Alemanha, por um período de 15 a 30 dias. Em 2013, começou o primeiro intercâmbio, com a participação de cinco alunos de graduação e alunos do ensino médio. O intercâmbio continuou acontecendo com missões em 2016, e outra está em andamento com alunos selecionados para 2019. O intercâmbio de estudantes da Alemanha para Cáceres, a maioria do ensino médio da Alemanha, incluindo algumas vezes a família, conta com um número de dezoito participantes e já ocorreu em 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2017. Deste modo, o acordo prevê a mobilidade de estudantes bilateralmente, sendo um ano para o Brasil e um ano para a Alemanha.

Trata-se de um importante acordo de cooperação, alicerçado num projeto social que atende no município de Cáceres/MT, crianças de 6 a 14 anos. No projeto Gonçalves, são realizadas atividades pedagógicas,

esportivas e recreativas; tem o objetivo de manter as crianças ocupadas em seu tempo fora da escola, de modo que não permaneçam nas ruas, sujeitas à violência ou quaisquer outros problemas sociais. É um projeto mantido financeiramente por entidades alemãs.

São critérios para a participação de alunos da graduação da UNEMAT no intercâmbio: ser de uma família com poucos recursos financeiros e ter entre 16 e 21 anos; ter uma conscientização política crítica às condições sociais injustas, capitalistas no mundo; ter uma prática social ou política na vida cotidiana; ter interesse em debates políticos, capacidade de participar ativamente nas discussões e vontade de colocar perguntas para aprender algo novo; continuar no grupo de intercâmbio após a viagem para “retribuir” algo; agir como multiplicador(a) do que se viu e aprendeu durante o intercâmbio, ministrando palestra e partilhando as experiências com outros (seja na UNEMAT, no MST, na aldeia ou no Projeto Gonçalves); estar presente em Cáceres durante o intercâmbio quando os alemães vêm para o Brasil e visitam as famílias dos intercambistas.

O recurso é pago por seis diferentes organizações e empresas alemãs, e para preparar a programação precisa-se de trabalho voluntário entre 200 e 300 horas. Os candidatos da UNEMAT são selecionados dentre todos os alunos da UNEMAT, de todos os cursos, seguindo aos critérios acima mencionados, por meio de edital específico. Quanto aos objetivos da viagem, os critérios da participação, bem como as regras, podemos destacar: Não é uma viagem turística, mas sim social/ política, participativa e às vezes aventureira; Quem organiza a viagem não é uma agência de turismo, mas pessoas que trabalham voluntariamente, de graça, com recursos limitados. Por isso, o intercâmbio depende da cooperação ativa e alegre de cada participante; Cada participante

tem que ajudar na organização o máximo possível; Por ser um intercâmbio de jovens (os alemães tem idade entre 14 e 16 anos) então, os intercambistas brasileiros devem adaptar-se as regras que valem para esta idade, mesmo se eles são maiores de idade; Para as famílias, este intercâmbio é um desafio muito grande e não é fácil de encontrar famílias que estão dispostas a receber em suas casas os intercambistas (sabendo que a comunicação vai ser muito difícil), já que os brasileiros falam pouco inglês e as famílias não falam português, só os alunos um pouco. Por isso, nós vamos respeitar as famílias e os pais. Nós vamos fazer isso da mesma forma com as famílias brasileiras. Então, seria bom se os jovens pudessem tentar, por exemplo, não ficar na *internet* por horas, não ocupar o banheiro por muito tempo na manhã, pois, a família inteira tem que se preparar para sair. Ajudar na cozinha, na casa e de estar preparado para participar da vida social da família; Se for possível, os participantes devem se esforçar para aprender inglês antes da viagem, a fim de poder conversar com a família, porque ela não fala nenhuma palavra de português; somente os intercambistas alemães aprenderam o português e fatos importantes sobre o Brasil por um ano. Além disso, os jovens alemães ajudam a arrecadar dinheiro, fazendo várias ações na cidade e na escola Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium; Não cabe às famílias de se orientar às preferências de alimentação dos brasileiros, mas cabe aos jovens aprender a conviver com o que é diferente e se acostumar; Os Intercambistas brasileiros pagam somente pelo transporte até o aeroporto de Várzea Grande e têm que levar dinheiro suficiente (em Euro) para pagar bebida ou comida que vai além do básico.

A alimentação básica na Alemanha é responsabilidade da Paróquia St. Bonifatius. Igual no Brasil, nós exigimos dos intercambistas alemães de economizar dinheiro, não comprar

refrigerantes o tempo inteiro, mas de contentar-se com água filtrada da torneira; A programação exige esforços pessoais e todo mundo tem que estar consciente disso antes. Não pode ser tarefa da coordenação alemã, de cuidar do bem-estar pessoal de cada participante, por que isso está sobrecarregando o que uma pessoa pode fazer. Por isso, os participantes têm que ser acostumados a agir de maneira autônoma e independente; Tanto a programação como também a organização cotidiana do transporte, exige dos participantes uma condição física que permite andar de bicicleta por alguns quilômetros, de caminhar por algumas horas sem queixar-se e andar também na chuva (ou na neve), se for necessário. Tomar uma chuva não é uma razão de parar a programação; A coordenadora alemã não pode resolver problemas no grupo dos brasileiros (como por exemplo: sentimentos que a divisão de trabalho seja injusta); isso é algo que os participantes tem que resolver entre si ou chamar o coordenador brasileiro para ajudar; Sempre vai ter “injustiças” por causa das famílias diferentes. Algumas famílias irão levar os jovens para lugares especiais, outras não. Algumas famílias moram longe, outras perto. Algumas têm problemas internos (daqueles que eu não tenho como saber antes), outras não. Tem que saber conviver com essas injustiças, porque ninguém prometeu que a vida é justa!; Se o(a) coordenador (a) alemão ficar doente durante o intercâmbio, pode ser que a programação fique parada. Não é fácil (e muitas vezes impossível) de encontrar alguém como substituto para continuar o que estava planejado. Então, têm de estar preparados para abdicar de uma parte da programação e de se virarem sozinhos nesse tempo.

## Desafios a partir da filiação no grupo Coimbra

Com a filiação ao Grupo COIMBRA e a outras importantes Instituições/ Associações como AUIP, AULP, GUNI, a UNEMAT pretende sair do *status* de uma política de internacionalização incipiente, por falta de investimentos, para alcançar a articulação de ações significativas à região Centro Oeste do Brasil, promovendo o diálogo entre as áreas de conhecimento e os graus de formação em nível superior (graduação e, sobretudo, na pós-graduação *stricto sensu*), que fortaleçam as relações interinstitucionais nos âmbitos nacional e internacional. A permanência das IES localizadas em regiões periféricas na marginalidade do processo de internacionalização, impedindo-as de quebrar a endogenia e buscar dinamicamente a consolidação de parcerias significativas em instituições de excelência, situadas em países cientificamente desenvolvidos, devem acabar em regime de emergência, pois diminuir as assimetrias regionais (e mundiais) é fator crucial para que o desenvolvimento educacional aproxime os povos e crie laços de solidariedade entre as nações.

A expansão de fronteiras de conhecimento pressupõe a superação de desafios de diferentes naturezas, tal como o isolamento geográfico internos e externos no país. A existência de espaços diferenciados e caracterizados como centros e periferias, internas e externas, pressupõem e limitam desenvolvimento de vocações e talentos, inerentes à condição humana e independentes de fatores geográficos.

O contexto geográfico da IES caracteriza-se como uma região de fronteira, no sentido mais amplo da palavra, espaço de fronteira geopolítica entre o Brasil e a Bolívia, entre as maiores bacias hidrográficas do país, entre três grandes biomas, entre diversas etnias indígenas,

povos quilombolas, comunidades tradicionais, povos miscigenados e de migrações recentes do sul, bem como entre economias locais de trocas internas e de mercados internacionais.

Neste contexto, é um desafio a ampliação de financiamento anual para a mobilidade de professores e alunos, sobretudo para aqueles dos quatro doutorados institucionais e os doutorados em Rede. Assim, é necessária a ampliação de experiências consolidadas que garantam ações de intercâmbio de longas durações. Somado a isso, faz-se necessário o fortalecimento das parcerias (acordos de cooperação e convênios) com as instituições no exterior, por meio do incremento das missões de pesquisa para alunos de graduação, mestrado e doutorado, bem como a criação de oportunidades de pós-doutoramento aos docentes vinculados ao programas de pós-graduação envolvidos nas propostas interinstitucionais. É interessante destacar o incentivo aos docentes pesquisadores das universidades estrangeiras parceiras, na realização de missões de docência e pesquisa no Brasil, visando contribuir com os programas de pós-graduação em fase de consolidação de suas linhas de pesquisa; são experiências que fundamentam as práticas de internacionalização da UNEMAT, nestes tempos de inovações científicas e tecnológicas no mundo globalizado.

Nessa direção, torna-se fundamental o desenvolvimento de parcerias para consolidar o histórico de práticas de intercâmbios internacionais de longa duração, com o intuito de potencializar as condições socioambientais das fronteiras ecológica, hidrológica, geopolítica, econômica, linguística e cultural do estado de Mato Grosso; todas essas questões certamente fortalecem as cooperações implementadas e àquelas em proposição, como forma de integrar a política de desenvolvimento do estado de Mato Grosso, contribuindo

com os setores da produção agrícola e demais setores que influenciam a vida econômica e social da região.

É importante salientar a necessidade de investimento nas parcerias firmadas com as universidades estrangeiras, a fim de consolidar a internacionalização entre as instituições; para que isso ocorra, há necessidade de firmar acordos de cooperação e/ou convênios com órgãos de fomento nacionais e internacionais, visando o desenvolvimento de projetos científicos com ações significativas nas áreas envolvidas; Aumento expressivo do número de publicações científicas, tanto em livros quanto periódicos; ações em parceria com pesquisadores de IEs estrangeiras; Continuidade de ações conjuntas, com ampliação dos estágios de doutoramentos no exterior de alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, através de doutorado sanduíche. Todos esses indicativos, poderão otimizar estratégias para minimizar as desigualdades regionais expressas na diferenciação acentuada de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, em bases internacionais, entre as regiões do país.

### **Estratégias para consolidação de parcerias internacionais existentes e construção de novas parcerias e projetos de cooperação internacional**

A UNEMAT participa de projetos de pesquisa em REDE, via Editais do MCT, CAPES, CNPq, FAPEMAT, como a Rede ASA, BIONORTE, PPBio, ADAPTA, REPENSA, Rede Brasileira de Herbários, Rede ComCerrado, CEsa – Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina, entre outras.

Estas parcerias vêm promovendo o intercâmbio de pesquisadores docentes e discentes, compartilhando o conhecimento científico e tecnológico e executando projetos de pesquisa em conjunto, alguns em Redes de Pesquisa Internacionais, e têm permitido importantes avanços das investigações, com produção de conhecimento de ponta, publicados nas mais conceituadas revistas científicas nacionais e internacionais. Tais ações, somam estratégias de fortalecimentos de parcerias existentes que ocasionaram importantes resultados, como o aumento no impacto de nossas publicações em periódicos nos extratos A1 *Qualis* Capes. Além disso, a estratégia tem como premissa fundamental a consolidação dos 04 (quatro) doutorados e, para tanto, a internacionalização é um ponto fundamental, que se transformou em quesito de avaliação da CAPES sobre os cursos em desenvolvimento no país.

### **Estratégias para atração de discentes estrangeiros**

Entranhada no cenário do Estado de diversidade linguística, cultural e literária, nos biomas Pantanal, Cerrado e Amazônia e a região de transição, a UNEMAT vêm despertando nos últimos anos elevado interesse internacional em pesquisas relacionadas aos efeitos das mudanças climáticas no balanço do carbono e na biodiversidade, bem como na produção de saberes científicos no âmbito da interculturalidade.

Nesse cenário, grupos de pesquisa de ponta de grandes universidades e institutos de investigação europeus vêm estabelecendo parcerias com professores - pesquisadores da UNEMAT. Entretanto, para que essas parcerias se fortaleçam e se mantenham, será essencial que a universidade conte com o aporte de recursos, como financiamento de bolsas para desenvolvimento de projetos de dissertação e tese de

alunos estrangeiros, de modo a garantirmos a atração de discentes estrangeiros ao Brasil.

### **Estratégias para atração de docentes e pesquisadores com experiência internacional**

A UNEMAT já vivenciou a experiência de atração de docentes estrangeiros, por meio dos programas PVE (Professor Visitante Especial). Um professor da Universidade de Exeter (PVE-CAPES), um professor da Universidade de Leeds (PVE-CNPq) e uma professora da Universidade de Oxford (PVE-CAPES) estiveram e ainda estão na UNEMAT, participando de atividades de pesquisa, docência e orientação em dois programas de pós-graduação. Isso confirma a capacidade da IES de atrair estrangeiros como parceiros em seus programas em desenvolvimento.

As características do estado de Mato Grosso são altamente propícias para atrair professores e pesquisadores estrangeiros, em virtude do estado estar estrategicamente posicionada, em uma região-chave à realização de pesquisas de interesse global, envolvendo, principalmente, estudos voltados às mudanças climáticas e seus efeitos na biota. Alguns professores, especialmente dos programas de pós-graduação em Ecologia e Conservação e do PPG em Ciências Ambientais, já estão envolvidos em projetos de grande escala, com parceiros estrangeiros (Citamos, como exemplo, o projeto “BIO-RED-Biomes of Brasil–Resilience, Recovery and Diversity”, financiado pelo NERC/UK e FAPESP; projeto “TREMOR: Increasing TREe MORTality in Tropical Forest”, financiado pelo NERC/UK; projeto “Amazon transitions: developing a network to monitor vegetation and

global change responses on-the-ground at the southern margins of Amazonia”, financiado pelo CNPq, entre outros).

Além disso, a região apresenta rica diversidade linguística, cultural e literária, com a presença de diversas etnias indígenas que fazem pulsar inúmeras línguas nacionais e manifestações artísticas distintas, consolidando a multiculturalidade mato-grossense, diante de um processo histórico que seguiu de um Brasil colônia a uma pós-colonização que dizimou riquezas culturais e, ao mesmo tempo, fez resistir e miscigenar tantas outras. Esse cenário está enriquecido com um grupo de escritores nos mais diversos gêneros da produção intelectual, que seguem da escrita científica (das diversas áreas do conhecimento) à criação literária (romances, contos, peças teatrais, poesia, crônicas, etc), inserindo Mato Grosso no contexto da construção contemporânea da arte, da literatura e da ciência.

### **Estratégias para preparação do docente/discente, tanto para o período no exterior quanto para seu retorno**

Como estratégias de preparação desses docentes e alunos de doutorado que farão missões de pesquisa para o aprimoramento de técnicas, inovação e socialização do conhecimento produzido, visando a motivação e intensificação nas ações científicas promovidas pelos centros, núcleos e grupos de pesquisas, podemos elencar: incentivo ao aperfeiçoamento linguístico dos idiomas dos países integrantes da proposta; formação de grupos de trabalho que possam dinamizar as atividades das áreas e instituições envolvidas, com funcionalidade, portanto, de abrangência internacional; e, promoção de cursos de

inglês gratuitos para alunos e professores da pós-graduação, com carga horária mínima de 60 h por semestre.

É relevante destacar que a UNEMAT tem se empenhado no desenvolvimento de ações relevantes, que possam desencadear políticas consolidadas de internacionalização; do mesmo modo, os discentes dos PPGs envolvidos, após a missão no exterior, certamente ganharão maturidade e experiências que os ajudarão ingressar como docentes na UNEMAT e outras IES da Amazônia Legal, como uma contrapartida resultante de seus processos de qualificação e responsabilidades com as regiões nas quais estão inseridos. Para os professores, após o retorno, a Universidade espera um amadurecimento e aumento na capacidade de produzir ciência de qualidade, além da publicação de resultados de suas investigações nas melhores revistas científicas brasileiras e estrangeiras.

## CAPÍTULO 9

### UTFPR: RUMO À CLASSE MUNDIAL

*Luiz Alberto Pilatti*

*Vanessa Ishikawa Rasoto*

*Mauricio Alves Mendes*

*Douglas Renaux*

*Luis Mauricio Martins de Resende*

*Valdir Fernandes*

Universidade Federal Tecnológica do Paraná

#### **A Universidade Tecnológica Federal do Paraná**

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é herdeira de uma tradição secular, oriunda da Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha. Ao longo dos anos, a instituição passou por várias transformações, decorrentes do desenvolvimento industrial e legal. A Escola de Aprendizes Artífices, em 1937, passou a se chamar Liceu Industrial do Paraná/Curitiba; em 1942, Escola Técnica de Curitiba; em 1959, Escola Técnica Federal do Paraná; em 1978, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR); e em 7 de outubro de 2005 em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Figura 1).

Figura 01: Linha do Tempo da UTFPR



Fonte: Apresentação Institucional UTFPR (2017)

Os primeiros Cursos superiores foram autorizados em 1969. As atividades de pós-graduação stricto sensu ocorreram a partir de 1998, e apenas 11 depois iniciaram os cursos de doutorado na Instituição.

Na história institucional, o ano de 1946 foi considerado como marco histórico do início da internacionalização da UTFPR, com a implementação do Centro de Formação de Professores da Comissão Brasileiro Americana (CBAI).

A UTFPR possui uma longa e expressiva trajetória na educação profissional, cuja história a diferencia das universidades tradicionais ou clássicas, em função da instituição ser fruto da transformação de uma escola técnica. Tem como missão desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como principal foco a graduação, a pós-graduação, a extensão e a inovação.

Como a maior universidade federal multicampi do Brasil, a UTFPR atua em treze mesorregiões do Estado do Paraná, sul do Brasil,

nos Municípios de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo (Figura 02).

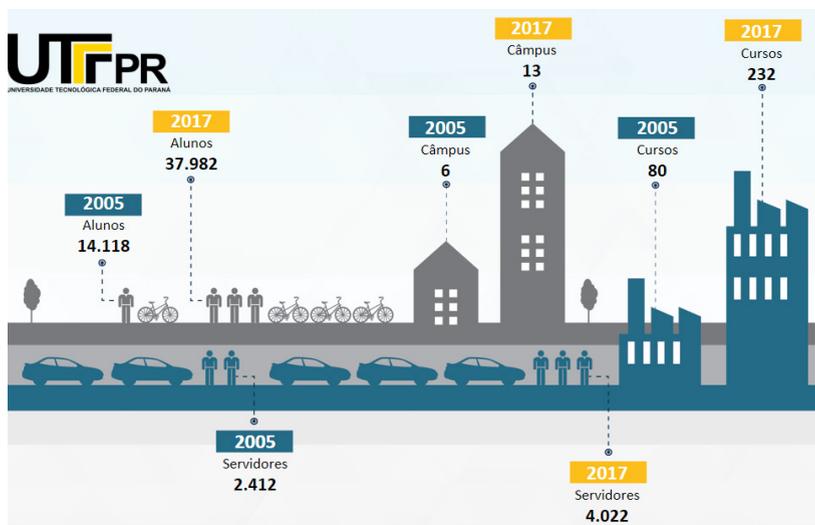
Figura 02: Campi da UTFPR



Fonte: Material de divulgação institucional UTFPR (2018)

Comparando os números apresentados nos Relatórios de Gestão Institucional de 2005 com 2017, observa-se que a UTFPR, a partir da sua transformação em Universidade e com a adesão ao programa “REUNI”, teve um crescimento significativo tanto em termos quantitativos quanto qualitativos (Figura 3).

Figura 03: Comparativo 2005 para 2017 UTFPR.



Fonte: Adaptado de Apresentação Institucional UTFPR (2017)

No percurso, sobressai-se: a expansão dos cursos de graduação no interior, levando ensino público e de qualidade para 13 regiões do Estado do Paraná, com a oferta de vagas para 37.982 alunos; a pós-graduação que com seus atuais sessenta (60) Programas de Pós-Graduação, cinquenta e dois (52) cursos de mestrado, oito (8) programas de doutorado, em diversas áreas do conhecimento (Figura 04). Conta ainda com 40 cursos de especialização; o quadro de servidores é composto por 1.182 técnicos administrativos e 2.840 docentes.



Em 1993, iniciam-se as suas parcerias com as Universidades Tecnológicas Francesas de Belfort-Montbéliard, Compiègne e Troyes e com a Ecole Supérieure d' Ingénieurs, de Rouen. Desde então a mobilidade de professores e de estudantes entre UTFPR e instituições alemãs e francesas vêm ocorrendo regularmente.

Ao final dos anos 90, as relações internacionais da UTFPR com a Europa tiveram relevante papel no projeto de transformação do CEFET-PR em UTFPR. Estudos de benchmarking foram feitos com universidades tecnológicas de todo mundo para a elaboração do projeto de transformação submetido ao MEC e, posteriormente, ao poder legislativo federal. Processo que durou aproximadamente oito anos até a sanção presidencial em 2005.

Em 2002, ocorreu a assinatura do primeiro acordo de dupla-diplomação na graduação com a Universidade de Tecnologia de Compiègne (UTC), na França, para o curso de Engenharia Mecânica. O acordo prosperou com o esforço das duas instituições e com o apoio do BRAFITEC e vigora até hoje, tendo sido ampliado para todas as demais áreas de Engenharias da UTFPR, em todos os seus 13 Campi. Com o intuito de ampliar as ações entre UTC e UTFPR, bem como oferecer ao engenheiro do futuro a oportunidade de ampliar a sua formação em 2016 iniciaram reuniões e workshop para o lançamento do Programa Engenheiro 3i (Indústria, Inovação, Intercultural). O programa é inédito e inovador, e visa certificar nos estudantes das duas universidades competências extras nos eixos estruturantes do mesmo, aditando aos seus duplo-diplomas competências e qualidades especiais extras tendo como foco os 3i do programa: indústria, inovação e interculturalidade. O Engenheiro 3i passa a ser uma marca registrada

entre as duas instituições, proveniente da evolução e consolidação deste duradouro acordo internacional.

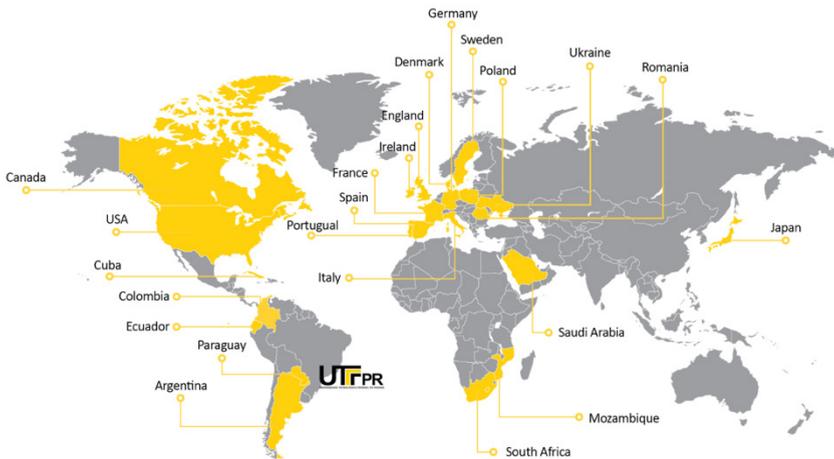
Na primeira edição, o período de participação ocorre de fevereiro de 2018 até julho de 2020. O convênio ofertou 12 vagas, sendo seis vagas para cada Instituição. Na UTFPR, as seis vagas ofertadas foram aos alunos dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Mecatrônica do *Campus* Curitiba. A primeira atividade foi realizada em fevereiro de 2018, na UTFPR, *Campus* Curitiba, o *Project Summer School*, em parceria também com a empresa Renault do Brasil. O período previsto da mobilidade (afastamento do estudante da instituição de origem) será de dois semestres letivos, no caso do estudante buscar apenas o Certificado Engenheiro 3i, ou de quatro semestres quando buscar o Certificado Engenheiro 3i e a Dupla Diplomação.

O Programa Engenheiro 3i, concebido dentro da cooperação entre UTFPR e UTC, foi estabelecido a partir da reflexão e da percepção de que o engenheiro do futuro deve ser capaz de empreender, inventar, prover soluções e liderar, atuando em empresas, em incubadoras de empresa e em centros de P&D públicos ou privados, adaptando-se a ambientes heterogêneos e multiculturais, presenciais e a distância.

Em 2013, um marco importante para a internacionalização da UTFPR foi a alteração dos regulamentos da graduação, proporcionando maior flexibilidade aos Coordenadores e Colegiados de Curso nas convalidações e aproveitamentos de módulos cursados no exterior. A grande quebra de paradigma foi a da mudança de conceito de análises de convalidações que vigoravam por horas e conteúdo, para consignação de créditos por módulos e competências.

Os países que a UTFPR tem acordo internacional pode ser visualizado na figura 05.

Figura 05: UTFPR e os países com acordo internacional



Fonte: Apresentação Institucional UTFPR (2017).

Com as mudanças, o número de acordos de dupla-diplomação cresceu significativamente, como exemplo os acordos de dupla-diplomação em Engenharias com o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal. Uma parceria iniciada em 2013, com vários acordos de cooperação envolvendo não apenas a mobilidade, mas também a dupla diplomação com grande fluxo de estudantes (aproximadamente 150 alunos) e ações de fomento a internacionalização da pesquisa científica e tecnológica. O fomento contribuiu para o avanço da cooperação internacional conjunta de grupos de pesquisa de ambas as instituições, nas seguintes áreas: a) administração e gestão pública; b) agronomia e zootecnia; c) alimentos, engenharia química e ambiental; d) engenharias civil e mecânica; e) engenharia elétrica, eletrônica e computação; f) educação e inovação pedagógica. Além das iniciativas do IPB junto ao Erasmus envolvendo a UTFPR.

Esta parceria IPB-UTFPR, por exemplo, sofre evoluções permanentes

e já proporciona uma relevante produção científica compartilhada entre pesquisadores e estudantes das duas instituições

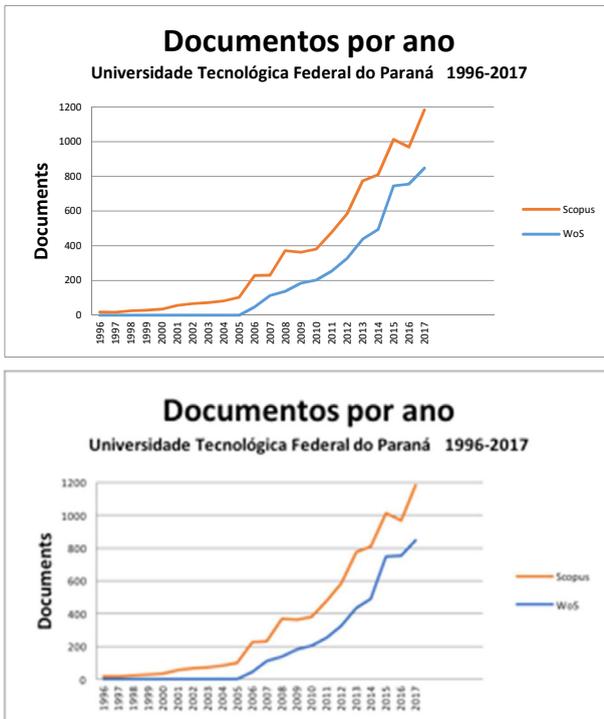
A pesquisa em rede também passou a ser uma atuação da UTFPR, como por exemplo, a atuação da Rede LuMont (Rede de Investigação de Montanha da Lusofonia), que cobre todos os países com áreas de montanha e o idioma Português como língua oficial (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).

Na Pós-Graduação, além da mobilidade docente e discente de alunos de mestrado e doutorado, iniciam-se programas de duplo-diploma como o firmado entre a UTFPR e a Universidade de Modena e Reggio Emilia – UniMoRe, na Itália. O Programa de Engenharia Elétrica e Informática Industrial – CPGEI, da UTFPR, na sua área de Automação, possui um acordo de duplo-diploma em mestrado com o Departamento de Engenharia Enzo Ferrari da UniMoRe, também contemplado por projeto Erasmus. A transformação em universidade também proporcionou rápido desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação. Mantendo a identidade tecnológica, a UTFPR em 12 anos saiu de 5 para 60 cursos.

Este aumento no número de cursos de pós-graduação proporcionou significativo crescimento da produção científica da UTFPR. Ao analisar a produção científica da UTFPR nas bases Scopus e Web of Science, observa-se expressivo crescimento a partir de 2006.

Na Base Scopus, cerca de 10 documentos por docente da pós-graduação da UTFPR, tendo sido produzido 90% do total nos últimos 10 anos e 60% do total nos últimos 5 anos. Na base Web of Science, a taxa é 0,6 documentos por docente da pós-graduação da UTFPR, 100% nos últimos 10 anos dos quais 70% nos últimos 5 anos. Portanto, a inserção internacional das pesquisas da UTFPR, por meio de publicações qualificadas, coincide com o desenvolvimento da pós-graduação e com política institucional de qualidade, que passou a exigir, no contexto dos editais internos, indicadores de impacto, associado às bases internacionais.

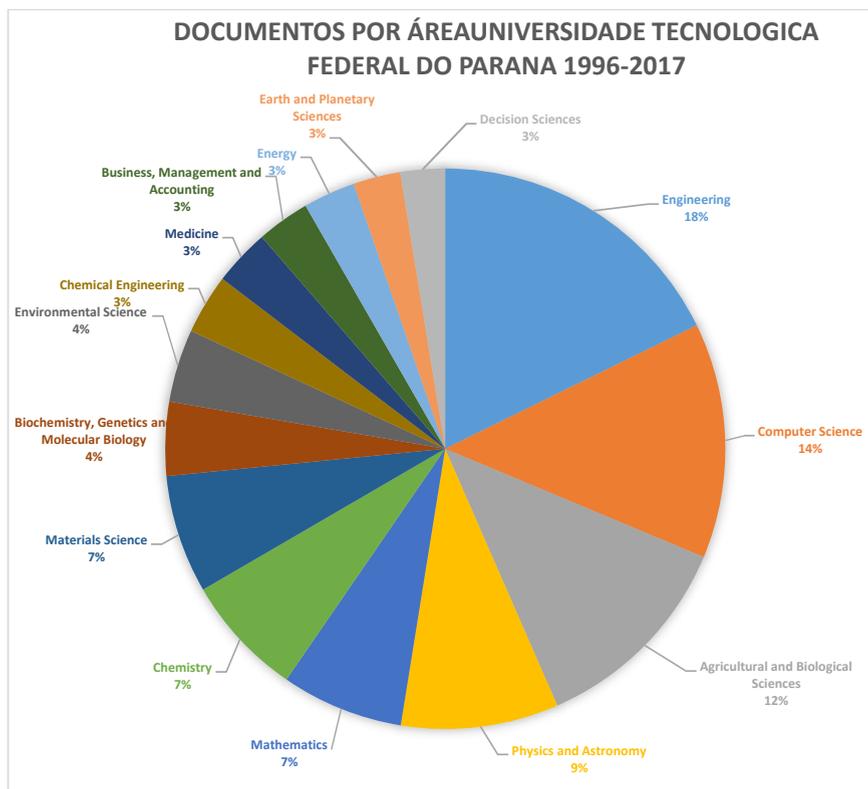
Figura 06: Documentos por ano “Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, 1996-2017, nas bases Scopus e Web of Science.



Fonte: *Scopus e Web of Science*

Na Figura 07, pode ser observado as principais áreas de produção científica da UTFPR. Nota significativo predomínio das áreas tecnológicas em especial engenharias, ciências da computação e agronomia. A produção das áreas básicas, como física, matemática e química em geral também estão relacionadas a estas áreas. Mais recentemente tem crescido a produção em áreas como materiais, alimentos, ciências ambientais, biotecnologia, associadas a desafios tecnológicos sob os quais estas áreas vêm se debruçando.

Figura 07: Documentos por área “Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, 1996-2017, na base Scopus.



Fonte: Scopus

### Movimentos Internos para Internacionalização

A UTFPR tem buscado com a sua comunidade interna e seus parceiros internacionais aumentar a atratividade de seus cursos e atividades para os estudantes estrangeiros. Têm sido implementadas as ofertas de disciplinas em outras línguas e a disponibilização de orientadores falantes da língua inglesa para projetos e atividades nos laboratórios dos diversos *Campi* da UTFPR. Outra possibilidade para os estudantes estrangeiros que tem sido aprimorada

é a de estágios em empresas parceiras com orientação dos professores da UTFPR.

O plano de internacionalização da UTFPR foi= impulsionado com a aprovação do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) dos períodos de 2013 a 2017 e de 2018 a 2022. Logo em seguida a Política de Internacionalização também foi aprovada pelo Conselho Universitário. Um documento pragmático, que, mesmo sendo uma política, já aponta para estratégias objetivas de internacionalização da UTFPR em todos os seus eixos de atuação.

Na sua política a UTFPR reconhece que a internacionalização não acontece apenas com a mobilidade de servidores e de estudantes. A internacionalização em casa (*internationalization at home*) faz parte das estratégias da UTFPR de proporcionar a toda a sua comunidade o acesso às outras culturas e conhecimentos globalizados, mesmo aos que não terão condições de visitar e/ou fazerem a sua imersão em outros países. Da mesma forma, os processos internos e currículos passarão pela internacionalização e compatibilização com as demais instituições globais.

## **Considerações Finais**

Sob o lema de “Rumo a Classe Mundial” a UTFPR tem realizado uma série de ações estruturantes que lhe permitem uma aproximação efetiva das universidades no exterior, em particular com as universidades com forte viés tecnológico. Tais ações vêm surtindo resultados, em publicações de destaque, em acordos de dupla diplomação, na mobilidade docente e discente, e até em um programa inédito no mundo: o Engenheiro 3i em parceria com a Universidade Tecnológica de Compiègne na França. Certos de que a internacionalização é o caminho a ser trilhado para se destacar, estas ações e seus resultados se intensificarão, fomentando a ciência e a tecnologia no Brasil.

## Referências

ELSEVIER. **Base Scopus – Página inicial.** Disponível em: < <https://www-scopus.ez48.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=affiliationLookup&clear=t&origin=searchbasic&txGid=fd5eb84d5cb065ce8e7e28d6a72ffc1f>>. Acesso em: jun. 2018.

THOMSON REUTERS. **Web of Science [v.5.22] - Principal Coleção do Web of Science - Página inicial.** Disponível em: < <http://wcs-webofknowledge.ez48.periodicos.capes.gov.br/RA/analyze.do>>. Acesso em: jun. 2018.

UTFPR. (2005). *Relatório de gestão 2005*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: < <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2005-relatorio-de-gestao/view> > Acesso maio de 2018.

UTFPR. (2017). *Relatório de gestão 2017*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: < [http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/relatorio-de-gestao/relatorio-gestao-2017\\_web.pdf/view](http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/relatorio-de-gestao/relatorio-gestao-2017_web.pdf/view) > Acesso em maio de 2018.

UTFPR. (2017). *Documentos internos da DIRINTER*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

UTFPR. (2017). *Apresentação Institucional*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

UTFPR. (2017). *Material de divulgação institucional UTFPR - DIRCOM*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

UTFPR. (2018). *Portal UTFPR*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: < <http://portal.utfpr.edu.br>> Acesso em maio de 2018.

# CAPÍTULO 10

## BOAS PRÁTICAS EM INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFMT:

### PROJETO PADRINHOS

*Irene Cristina de Mello*

*Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins*

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

### **A internacionalização na Universidade Federal de Mato Grosso**

O processo formal de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) remonta o ano de 1989, por meio da emissão da Portaria do Gabinete da Reitoria nº 328/89 que designou o primeiro assessor da reitoria responsável pela pasta de relações internacionais da instituição.

Os assuntos inerentes a esta área possuíam predominantemente o caráter de aproximação com as instituições estrangeiras com vistas a inserir a UFMT no contexto mundial “... as principais atividades desenvolvidas foram o estabelecimento de contatos com instituições internacionais, como Universidade de Parma – Itália; Associação das Universidades da Amazônia (UNAMAZ); *Dalhousie University* e *Télé Université* – Canadá (UFMT, 1988 a 1992, p.37).

Nos anos sequencias da década de 90 a Assessoria de Relações Internacionais atuou nas formalizações de acordo de cooperação internacionais, na participação de ações pontuais de mobilidade, no enfoque de atividades de pesquisa e pós-graduação, viabilizadas “seja

da decisão política dos dirigentes (...) seja do corpo científico das várias áreas da UFMT (...)” (UFMT, 1992 a 1996, p.142), demonstrando assim a descentralização das ações de internacionalização justificada, possivelmente, pelo fato que não se tratava de uma unidade organizacional mas de um cargo de indicação do reitor.

Infere acreditar que tal descentralização comprometeu a criação de procedimentos, normativas, programas e projetos que viabilizassem gestão de dados, apoio organizado aos partícipes tanto brasileiros quanto estrangeiros, bem como planejamento articulado do que se pretendia atingir com o processo de internacionalização da UFMT, considerando que não se identificou nenhuma resolução elaborada na época, bem como não se encontraram informações quantitativas ou qualitativas das ações desenvolvidas.

O movimento de institucionalização da internacionalização começa a mudar a partir do ano 2000 com a ampliação das atividades de intercâmbio e cooperação, conforme destaque:

“Esses protocolos”, informa a Assessora de Relações Internacionais, Maria Inês Guimarães Portugal, “permitem, no mínimo, que nossos estudantes possam estagiar em qualquer parte do mundo sem pagar as taxas cobradas por universidades estrangeiras. (...) A Assessoria de Relações Internacionais buscou favorecer o intercâmbio dos estudantes da UFMT com universidades estrangeiras, atuando nos programas de mobilidade acadêmica, tais como o Bolsas Luso-Brasileiras, Erasmus Mundus e outros individuais. Quanto aos estudantes estrangeiros, recebe anualmente uma média de dez alunos de diferentes países (UFMT, 2000 a 2008, p.108).

Em 2002, foi aprovada a primeira resolução que permitia que a UFMT participasse de programas de intercâmbio acadêmico com instituições de ensino superior de outros países, a Resolução CONSEPE n.º 118/2002, que estabelecia acerca de convênios de intercâmbio internacional permitindo a mobilidade recíproca de estudantes como forma de fomentar a integração das atividades de formação, de investigação e difusão, nos termos de Convênio Internacional firmado especialmente com esta finalidade. Destaca-se que a coordenação dos programas de intercâmbio ficou a cargo da Pró-Reitora de Ensino de Graduação.

Com início de uma nova gestão administrativa em 2008, houve a promoção da I Oficina de Planejamento Estratégico da Internacionalização da UFMT, com objetivo de pensar sobre a internacionalização da universidade em conjunto com a comunidade acadêmica. A ideia era proporcionar protagonismo ao setor de Relações Internacionais que assumiu a missão de “Prospectar oportunidades, induzir, propor e executar políticas para a inserção internacional visando à promoção e ao desenvolvimento da UFMT” (UFMT, 2008 a 2012, p.35).

Com ações planejadas, aumento do quadro funcional, busca por fomento externo, adesão a novos programas de intercâmbios, promoção de feiras de intercâmbio internacional na UFMT, impactou consequentemente o setor das mobilidades principalmente em relação ao envio de estudantes brasileiros ao exterior como evidenciado que “Iniciamos a gestão em 2008 enviando dois estudantes (...) para mobilidade internacional. No ano de 2012, até o mês de julho, enviamos 89 alunos, devendo atingir o total de 110 mobilidades até o final do ano” (UFMT, 2008 a 2012, p.41). Todavia, a mobilidade

de estrangeiros à UFMT ainda estava incipiente “que inicia com 27 em 2008, 03 em 2009, 21 em 2010, 03 em 2011, terminando com 07 em 2012” (In MARTINS, PACHECO, 2015, p.3223), sendo um dos principais desafios da Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), constituída em 2012 via Resolução do Conselho Diretor n.º 11, na estrutura acadêmica e administrativa da UFMT, para ser a unidade institucional de gestão de todo processo de internacionalização.

A SECRI identificou à época, que os principais desafios a serem superados pela UFMT, para ser torna atraente aos estrangeiros era a questão linguística, a inexistência de auxílio para alimentação e alojamento, bem como a falta de conhecimento sobre a universidade e a região de Mato Grosso.

Nesse sentido, criou-se uma série de iniciativas para aumentar a atração de estrangeiros à UFMT por meio de divulgação multilíngue (eletrônico e impressa), participação em eventos internacionais para apresentar a universidade, e “Ainda visando criar um ambiente mais propício à atração de estudantes estrangeiros para a UFMT, propusemos e tivemos a aprovação pelo Consuni do Programa de Bolsas Expandindo Fronteiras (BEF), destinado aos estrangeiros pertencentes a instituições conveniadas com a UFMT” (UFMT, 2012/2013, p.78).

Para além dessas ações, importante ressaltar a aprovação da Resolução CONSEPE n.º 74/2014, que dispõe sobre intercâmbio internacional para a comunidade acadêmica da UFMT, incluindo normas e procedimentos tanto para brasileiros como para estrangeiros, que foi um avanço significativo para as atividades internacionais na instituição. Essa resolução propiciou seguridade às mobilidades acadêmicas internacionais.

Outro fator a ser considerado foi a adesão, desde de sua criação em 2011, ao Programa de Alianças para Educação e a Capacitação (PAEC) que é resultado da cooperação entre Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), sendo a UFMT membro fundadora.

O Programa PAEC OEA-GCUB visa contribuir para a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio de concessão de bolsas de estudos integrais para cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado). A UFMT iniciou oferecendo uma vaga em 2011 para este programa e depois foi evoluindo a cada ano até que chegou a oferta de 54 vagas em 2017.

Todas essas condutas da UFMT, via Secretaria de Relações Internacionais, para aumentar o número de estrangeiros na UFMT, gerou resultados de mobilidade internacional, que podem ser observados no quadro 01.

Quadro 01: Estrangeiros na UFMT: Mobilidades internacionais na UFMT – período 2012 a 2018

Mobilidades na UFMT			
	Graduação	Pós-Graduação	Total
2012	6	1	7
2013	2	18	20
2014	9	23	32
2015	7	19	26
2016	0	22	22
2017	17	07	24
2018	18	34	52

Fonte: Organizado pelas autoras mediante informação da Secretaria de Relações Internacionais da UFMT.

Com o aumento das mobilidades internacionais desde 2014, surgiu a necessidade de criar um programa que viabilizasse o apoio necessário ao estrangeiro, além das questões acadêmicas absorvidas pela equipe da Secretaria de Relações Internacionais. Nessa perspectiva vem sendo desenvolvido o projeto de apadrinhamento de estrangeiros, batizado por uma terminologia típica cuiabana: “*Tchêga Más*”.

### **O projeto de apadrinhamento “Tchêga Más”**

Em 2015, a SECRI criou o projeto de extensão “*Tchêga Más*” que tem como objetivo prestar apoio aos estrangeiros que chegam à UFMT para desenvolver atividades de graduação, pós-graduação e pesquisa.

O projeto foi concebido e implementado com a visão de oportunizar a interação entre os intercambistas e os estudantes e servidores da UFMT e que pudesse viabilizar a troca de experiências culturais e acadêmicas.

Após alguns anos de execução e avaliação foi possível verificar que trata-se de uma rica oportunidade de trocas culturais, além de oferecer benefícios a todas as partes envolvidas. Aos estrangeiros, ao chegarem ao Brasil e serem recepcionados pelos estudantes da UFMT, proporciona um acolhimento que facilita a integração e adaptação à nova realidade. Aos participantes brasileiros, permite o contato com uma cultura diferente, novos hábitos e prática de outro idioma. Em outros termos, o que se esperava ser um benefício maior ao estrangeiro, mostra-se eficiente como formação aos estudantes que os apadrinham.

Ao considerar que “São vários os problemas de adaptação ao país anfitrião, que resultam em desamparo e stress acumulativo que afeta toda a família” (SEBBEN, 2008, página 70), entendeu que o choque cultural é expressão usada acerca das sensações vividas pelas diferenças culturais entre os vários povos deste planeta. Isto acontece porque normalmente na outra cultura, os valores, formas de pensar e agir, o clima, os hábitos alimentares, a língua falada, entre outros fatores são diferentes do país de origem do expatriado.

Considerando este fator, o “padrinho” brasileiro funciona como “mediador” entre o estrangeiro e nossa cultura, possibilitando que a experiência de intercâmbio seja ainda mais enriquecedora.

Os chamados “padrinhos” trabalham voluntariamente para acolher os estudantes que necessitam de apoio ao chegar de outro país ou, antes mesmo da chegada no Brasil, utilizando as redes sociais para o início das comunicações. Para o fim da integração dos estrangeiros com a cultura, comunidade acadêmica e cidade, várias atividades são desenvolvidas no decorrer do projeto, acarretando em aumento da taxa de sucesso no intercâmbio cultural e acadêmico.

Para Sebben (2007, p.34 apud TAMIÃO, 2010, p.2), “a idéia central dos intercâmbios não poderia ser puramente de estudos, mas, mais do que isso, de mudança de si mesmo”. Assim sendo, uma experiência nova é sempre uma oportunidade de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento humano é algo contínuo e dialético.

Em contraponto a todos os benefícios que um programa dessa envergadura pode proporcionar aos estudantes brasileiros e estrangeiros, pela concepção de que cada subjetividade é única, não se pode prever os impactos de uma nova experiência sobre alguém. Cada

sujeito lida e se responsabiliza de maneiras diferentes em cada situação. De modos que, propiciar um cenário que possa oferecer um mínimo de tranquilidade e segurança no momento de chegada e instalação dos intercambistas é muito oportuno.

Como é sabidamente elucidado, a cooperação e os intercâmbios internacionais foram fundamentais para manter as relações acadêmicas entre diferentes países, para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. E, como afirmam Albach e Hans de Wit (2015) para abrirem caminhos e contatos, mantendo o diálogo ativo. Contudo, esses referidos autores afirmam que isso não garante compreensão mútua entre as pessoas.

Nesse aspecto, o que temos observado no programa Padrinhos é que a convivência entre os estudantes da UFMT e de outros países, tem proporcionado um entendimento melhor do outro e, por conseguinte, respeito e diálogo horizontal. Podemos citar, por exemplo, casos de estudantes que não se sentiam instigados a conhecer culturas latinas e, após a participação no projeto Padrinhos, relatam a mudança de visão sobre os nossos vizinhos da América Latina. Nesse sentido, a oportunidade de convivência longitudinal e próxima despertou o sentimento de vizinhança, de observar que em meios a tantas diferenças culturais, a latinidade nos aproxima, as dificuldades econômicas e sociais similares nos une e as possibilidades de troca de conhecimentos nos fortalece.

Esse tipo de projeto, tal qual o Padrinho, enquadra-se em um modelo diferenciado de internacionalização, chamado de internacionalização em casa que a “EAIE (*European Association for International Education*) e a ACA (*Academic Cooperation Association*) definem Internacionalização em casa (IaH) como: qualquer actividade que possua uma dimensão internacional, à excepção das actividades

que implicação a mobilidade para o estrangeiro de estudantes e docentes nacionais” (GONÇALVES et al, 2009). De forma simplificada podemos inferir que são atividades internacionais (acadêmicas ou não) que se traduzem em oportunidades educativas sem que exija a mobilidade de discentes e docentes para o exterior.

O projeto Padrinhos prevê que a equipe da Secretaria de Relações Internacionais oriente os estudantes que serão os acolhedores, acerca das questões burocracias que envolvem o processo de receber estrangeiros, tais como: recepção do intercambista no aeroporto; instruções normativas sobre o registro na Polícia Federal; abertura de conta bancária para estrangeiros; busca por alojamentos; informações culturais sobre a UFMT, Mato Grosso etc. O objetivo dessa formação aos “padrinhos” dos estrangeiros é que os mesmos possam auxiliá-los adequadamente e no momento certo.

Cabe aos padrinhos: receber o estudante estrangeiro no local a ser definido; apresentar a cidade de Cuiabá e o campus Universitário, atuando como facilitador para o estudante até que ele tenha autonomia de locomoção; apoiar o estudante, ensinando-lhe as peculiaridades da vida cotidiana, como, por exemplo, fazer compras, fazer ligações telefônicas, trocar moeda estrangeira por moeda local, entre outras atividades; auxiliar o estudante na sua integração junto à comunidade local e à comunidade acadêmica; desenvolver relações de amizade com o estudante estrangeiro, fazendo com que ele se sinta parte integrante da comunidade; e ensinar sobre a vida, a cultura, a língua desenvolvida na região.

É possível entender a dimensão do projeto para os participantes, mediante depoimentos:

Participar do Programa *Tchêga Más* como madrinha de uma estrangeira tem sido uma grande experiência. Ao conhece-la, uma colombiana que veio cursar seu mestrado na UFMT, eu pude trocar experiências de uma maneira muito única. Aumentar meu conhecimento em Espanhol ao mesmo tempo que, ensino Português, é muito gratificante. Mas, as trocas foram muito além dos idiomas. O contato com ela tem me feito perceber o quanto a Colômbia é um país fascinante e o quanto nós brasileiros temos lutas e aspirações semelhantes ao restante da América Latina, mesmo que muitas vezes a gente não se dê conta disso. De uma maneira geral, eu sou só agradecimentos pela oportunidade **(Estudante da UFMT do curso de Comunicação Social/ Jornalismo)**.

*Salir de la zona de confort, dejar tus amigos, familiares y amores en la tierra que ha sido tu casa (la casa que conoces), implica toda una revolución en el cuerpo y en la vida, revolución necesaria y para algunas personas mas difícil que para otras. Llegar a un país que no conoces, bajo la impotencia de no poderte comunicar, pero llena de expectativas por empezar un sueño que se va haciendo realidad, definitivamente resultó mas amable y comfortable con las palabras, compañía y consejos de mi madrina mágica Madrinha del programa llega más (me gusta llamarla madrina mágica por la calidez de su compañía, la de su novio y su amigo, ósea tres padrinos) por fortuna los tres comprenden y hablan un poco español, eso ayudó cuando estaba mas perdida con el idioma, ahora “madrina” dice que mi portugués va mejorando. Importante saber que puedes escribirle a alguien que es como tu protectora para preguntar cosas cotidianas como donde queda una tienda para comprar comida, o un poco mas significativas a largo plazo como donde puedo vivir.*

*Agradezco a ella por presentarme de la universidad espacios tan bonitos que en Bogotá desafortunadamente en la actualidad no tenemos, espacios luchados por estudiantes, con la excusa de tomar fotos para un concurso fotográfico, a demás de servirme de modelo con su novio (hermosas fotos). Finalmente agradezco al programa Tchega Más por la amorosa conexión (por el link con ella) y con todo un mundo desconocido llamado Brasil, felicito y celebro la iniciativa, ya que se convierte en una excusa para enredarnos con hermanos y hermanas de una cosmovisión diferente y propiciar otro tipo de relacionamientos entre las personas. (Mestranda em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT, pelo Programa PAEC/GCUB/OEA).*

O projeto já atendeu, até 2018, mais de uma centena de estrangeiros e uma quantidade ainda maior de voluntários participantes (padrinhos), o que significa afirmar que em alguns casos o mesmo estrangeiro teve ou tem mais de um padrinho na universidade. O projeto desenvolveu e vem desenvolvendo ações de interculturalidade, a fim de que os estrangeiros possam conhecer a cultura brasileira, mato-grossense e os estrangeiros possam apresentar sobre seus países. Podemos citar, por exemplo: Sarau Internacional, Cuiabá *Tour*, Reunião de Boas-Vindas, Noite Colombiana, entre outras.

## **Considerações Finais**

Concluimos que o projeto “*Tchéga Más*” é de muita relevância para Universidade Federal de Mato Grosso, pois a vivência que a comunidade acadêmica com outros países, facilita a inserção dos mesmos no cenário da publicação internacional, nas mais novas inovações científicas e no acesso a diferentes tecnologias, oportunizando a troca de saberes e a busca do valor universal do conhecimento pela solidariedade mútua

entre povos. Há unanimidade dos estudantes estrangeiros e padrinhos sobre a importância do projeto, sobretudo em relação aos benefícios e oportunidades para formação acadêmica.

Além disso, ressalta-se que a criação de laços de amizade e afinidade cultural poderá facilitar, futuramente, o intercâmbio comercial e cultural entre Mato Grosso/Brasil e estes países.

O processo de internacionalização requer que a UFMT seja reconhecida e conte com a boa imagem no exterior e que, internamente, nossos estudantes, docentes e técnicos tenham conhecimento do que essas ações podem representar para a melhoria do ambiente acadêmico na UFMT.

Entre todas as contribuições e benesses do programa Padrinhos, aos estrangeiros e aos estudantes da UFMT, bem como às pessoas envolvidas direta ou indiretamente, a oportunidade de solidariedade e entendimento do outro oriundo de uma cultura, idioma e costumes diferentes, enriquece sobremaneira a formação de indivíduos com visão humanística. A experiência com esse projeto ensina, fortalece e estimula o entendimento de que internacionalizar é sobretudo buscar o desenvolvimento humano, afinal: sempre temos o que ensinar e o que aprender com o outro, independente se nossa origem advém de país considerado pobre, rico ou em desenvolvimento.

## **Referências**

ALTBACH, Philip G.; WIT, Hans de. Internationalization and Global Tension: lessons from history. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 19(1)4-10, 2015.

BRASIL. Universidade Federal de Mato Grosso – Reitoria. **Relatório de Gestão 1988 - 1992**, Cuiabá, 27 jan.2015.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso – Reitoria. **Relatório de Gestão 1992-1996**, Cuiabá, 27 jan.2015.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso – Reitoria. **Relatório de Gestão 2000-2008**, Cuiabá, 27 jan.2015.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso – Reitoria. **Relatório de Gestão 2008-2012**, Cuiabá, 27 jan.2015.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso – Reitoria. **Relatório de Gestão 2012 - 2013**, Cuiabá, 07 jul.2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso. **Sistema de Gerenciamento de Resoluções**. Resolução CONSEPE n° 118 de 16 dez. 2002, Disponível em < <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNúmero=118&txtAno=2002&tipoUID=> > Acesso em 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso. **Sistema de Gerenciamento de Resoluções**. Resolução CD n° 11 de 19 out. 2012, Disponível em < <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNúmero=74&txtAno=&tipoUID=2> >. Acesso em 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Mato Grosso. **Sistema de Gerenciamento de Resoluções**. Resolução CONSEPE n° 74 de 28 jul. 2014, Disponível em < <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?pageIndex=&txtCritério=&txtNúmero=74&txtAno=&tipoUID=2> >. Acesso em 22 jun. 2018.

GONÇALVES, S. **Internacionalização em casa: a experiência da ESEC**. Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, N°. 1, 2009, págs. 139-166. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398339> >. Acesso em 23 jun. 2018.

MARTINS, J. A. L. O. A.; PACHECO, P. C. M. Internacionalização na Universidade Federal de Mato Grosso: Registro Histórico de Sua Trajetória. In: SemiEdu 2015, 2015, Cuiabá. Seminário de Educação - Educação e seus sentidos no mundo digital, 2015. p. 3215-3229.

SEBBEN, A. Intercâmbio Cultural: Para Entender e se Apaixonar. In: TAMIÃO, T. S. **O Intercambio Cultural Estudantil: Uma discussão sobre o diferencial trazido na “bagagem” do estudante.** In: VII ANPTUR 2010, 2010, São Paulo. VII Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, 2010. Disponível em < <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/7/104.pdf> >. Acesso em 23 jun. 2018.

SEBBEN, A. (2008). Gestão de expatriados e a psicologia intercultural como um novo recurso. Revista ESPM. São Paulo, p. 70 – 75, jan./fev.2008.

