

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Amanda Cristina Danaga

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érika Kaneta Ferri

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jaqueline Moreira da Silva Jurado

**COORDENADORIA DO CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMI**

Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carla Villamaina Centeno
Frederico Fonseca Fernandes

EDITORAS

Estela Mara de Andrade
Léia Teixeira Lacerda

CÂMARA EDITORIAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS
Profa. Dr. Lucilene Soares da Costa, UEMS
Prof. Dra. José Antônio Vieira, UEMA
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, USP

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS

DIVULGAÇÃO, CAPA E POLÍTICA DE ANTI-PLÁGIO

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Rezende Benatti, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, UFMT, Brasil



Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,
Prof. Dr. Daniel Stockmann, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil,
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Prof. Dr. Giovani José da Silva, Unifap - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Prof. Dr. Guilherme Val de Prado Toledo, Unicamp, Brasil
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suiça, Switzerland
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Yves Joel de La Taille, Universidade de São Paulo, Brasil

PARECERISTA - (2021-2024)

Adriana de Carvalho Alves, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Alan Silus, Unigran-UFMS
Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas, Brasil
Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil
Beatriz dos Santos Landa, UEMS, Brasil
Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Universidade Norte do Paraná, Brasil
Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil
Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil
Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil
Carmen Regina Gonçalves Ferreira, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Cleiton Dalastra, Unesp, Brasil
Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil
Clinger Cleir Silva Bernardes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Cristiane Pereira Lima, SEMED, Brasil
Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil
Daniele dos Santos Rosa, Instituto Federal de Brasília, Brasil
Daniel da Rocha Silva, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil

Eliane Cleide da Silva Czernisz, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Everton Bedin, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil
Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil
Fernanda Surubi Fernandes, Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Francisco Renato Lima, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Geisielen Santana Valsechi, Colégio de Aplicação/UFSC, Brasil
Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Giovani Ferreira Bezerra, (UFMS/UFMG), Brasil
Gustavo Tanus, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Handherson L Costa Damasceno, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil
Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil
Iara Augusta da Silva, UEMS, Brasil
Jadson Justi, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil
João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Jocenildes Zacarias Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil
Lucilene Soares da Costa, UEMS, Brasil
Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil
Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil
Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil
Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil
Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Marina Lícia dos Santos, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil
Marlúcia Francisca de Oliveira Cavalhieri Martins, UEMS, Brasil
Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil
Mateus Dias Antunes, Centro Universitário de Maringá, Brasil
Rafael Rossi, UFMS, Brasil
Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil
Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil
Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Vanessa Cardoso Cezário, FEUSP, Brasil
Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil
Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil



Avaliação Qualis-Capes, 2017-2021 – (B1)

Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>

E-mail: rbecl.uems@br

Siga-nos nas redes sociais

<https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link>

Indexadores

A revista está indexada no padrão internacional *PKP Open Archives Harvester* do Canadá ao adotar como padrão de indexação o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Também encontra-se em processo de indexação em outras plataformas com objetivo de aumentar sua capilaridade *online*.

Latindex: <<https://www.latindex.org/latindex/ficha/24742>>

Diadorim: <<https://diadorim.ibict.br/vufind/Record/2-028b53f6-3154-4a75-8772-0575e98ae5ed?sid=4005>>

LatinREV: <<https://latinrev.flacso.org.ar/revistas/revista-brasileira-educao-cultura-e-linguagem>>

LivRe – Periódico de Acesso Livre: <<https://livre.cnen.gov.br>>

Sumários: <<https://www.sumarios.org/revista/revista-brasileira-de-educa%C3%A7%C3%A3o-cultura-e-linguagem>>

Miguilim/IBICT: <<https://miguilim.ibict.br/handle/miguilim/7515>>

Base: <<https://www.base-search.net/about/en/index.php>>



Lucilene Soares da Costa (UEMS)
José Antônio Vieira (UEMA)
Valdir Heitor Barzotto (USP)

Carta ao leitor,

A ideia deste dossiê, Experiências e reflexões sobre a cooperação acadêmica transnacional, deriva das reflexões que tomaram corpo nos I e II Seminários Transnacionais sobre Cultura de Cooperação Acadêmica, eventos em que os proponentes da chamada tiveram a grata satisfação de integrar o comitê de organização e compor mesas redondas para discutir o tema com colegas de Angola, Brasil, Peru e Bélgica.

Na primeira edição, em março de 2022, ainda on-line em razão da pandemia, foi sugerido aos palestrantes, como trabalho de preparação para o seminário, que analisassem alguns acordos de cooperação em vigência nas instituições de ensino superior (IES) que compunham o grupo de trabalho organizador do evento, dentre elas, Escola Superior Pedagógica do Bengo (Angola), Instituto de Ciências da Educação do Cuanza Sul (Angola), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Brasil) e Universidade de São Paulo (USP).

Naquele momento, o interesse principal era verificar até que ponto os instrumentos utilizados pelas instituições participantes para estabelecer os convênios e acompanhar seus resultados eram suficientemente precisos para mapear e dar visibilidade às ações de cooperação em curso. O objetivo desse exercício analítico era propor alguns parâmetros a partir dos quais as cooperações entre o eixo sul-sul pudessem avançar e ser avaliadas de maneira mais equitativa pelas agências de fomento.

Na edição seguinte, em abril de 2023, o propósito inicial se manteve em diversas mesas, dentre elas, “Concepções, práticas e problemas da avaliação da cooperação internacional”, ainda que o enfoque tenha se ampliado dos convênios de cooperação em vigência para a discussão das políticas que têm sido implementadas nas IES ali



representadas para a incorporação da internacionalização no cotidiano das práticas universitárias.

O fato desta segunda edição, agora na modalidade presencial, ocorrer no interior do Nordeste brasileiro, no campus de Pedreiras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é significativo, pois o Nordeste é uma região de forte identidade acadêmica, histórica, cultural e étnica, conquanto afastada dos grandes centros do país. Fazendo jus ao título do evento, a cultura e a dimensão cultural da internacionalização reverberaram intensamente nas falas e apresentações. O propósito naquele momento foi a partilha de conhecimento sobre os processos de internacionalização conduzidos por instituições distantes dos centros acadêmicos e, conseqüentemente, esquecidas pelas agências de financiamento.

No debate sobre cultura de cooperação acadêmica, que teve lugar em Pedreiras, portanto, esteve implícita a discussão de como sedimentar conhecimento sobre o campo da cooperação transnacional. Qual conceito de cooperação interessava difundir? Como estruturar os convênios? Com qual agenda e propósitos? Quais dispositivos e práticas poderiam ser úteis? Qual o papel da(s) língua(s) no processo?

Tais questões inevitavelmente colocam em evidência visões em disputa sobre os processos de globalização e de cooperação acadêmica transnacionais em andamento. Reivindicando maior espaço no debate, as universidades, por meio da internacionalização acadêmica, vêm sendo fortemente interpeladas sobre sua inserção no movimento de transnacionalização da educação superior. De maneira diversa dos países do eixo Norte, que viram no período da Guerra Fria e pós-colonial a internacionalização de seus sistemas de ensino como um poderoso componente de preservação de influência ideológica, o processo no Brasil é mais recente e atende aos propósitos de colocar o país em sintonia com as transformações científicas e tecnológicas das últimas décadas.

A virada do século XXI viu eclodirem os estudos sobre o processo de internacionalização acadêmica, ainda que a estruturação propriamente dita desse eixo tenha ocorrido apenas na última década na maior parte das universidades brasileiras.

É o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em que a institucionalização da Assessoria de Relações Internacionais se consolida a partir de 2018, com a inclusão da Internacionalização como eixo estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaboração de resoluções que regulamentam a política de internacionalização, a mobilidade de corpo docente, técnico e discente e o apoio financeiro ao processo.

A fim de contribuir com a discussão sobre o tema, os textos que compõem o presente dossiê se inserem em uma perspectiva que historiciza e realiza uma revisão crítica do processo de internacionalização atual. Consoante um influxo nacional recente, defendem que é necessária maior aproximação com os países do eixo sul-sul com os quais o Brasil tem em comum, aspectos culturais, linguísticos, fronteiriços e de integração regional como motivadores dos processos de internacionalização. Tal percepção se assenta também na constatação de que a graduação e a pós-graduação brasileiras absorvem em mobilidade internacional um contingente representativo de pessoas da América Latina e da África de língua oficial portuguesa.

Cabe destacar ainda que grande parte dos autores presentes neste dossiê vem se dedicando ao tema da internacionalização desde 2014, quando o Prof. Valdir Heitor Barzotto assume a presidência da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da USP (CCInt/FEUSP). Naquele momento, os estudantes eram estimulados a participar de atividades de cooperação acadêmica e, ao mesmo tempo, a refletir sobre o ambiente, no qual se inseriam. Tal propósito visava a tornar mais densa a experiência com a internacionalização, muitas vezes limitadas à frequência em disciplinas e conhecimento geográfico-cultural de outras regiões. Embora isso já possa ser considerado bastante, buscava-se a produção de uma reflexão mais crítica a respeito dos modelos de internacionalização aos quais estudantes e professores estão imersos. Parte dos artigos aqui publicados, fazem parte desse movimento de amadurecimento da reflexão durante os eventos que se constituíram como espaço de trabalho a respeito da temática, como os Seminários de Internacionalização da FEUSP.



O dossiê apresentado nesta edição foi organizado da seguinte maneira. Inicialmente, apresentam-se três trabalhos que, de um ponto de vista histórico e conceitual, analisam a experiência da Comissão de Cooperação Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É o caso de “Um panorama da internacionalização da FEUSP no triênio 2015-2017”, de Rosângela de Araujo Medeiros, Selma Regina Olla Paes de Almeida e Vanessa Marruche. No trabalho, as autoras empreendem análise dos dados disponíveis nos relatórios da CCInt para identificar os principais fluxos e rotas de internacionalização no período.

De maneira a expandir a compreensão dos aspectos ideológicos relacionados à internacionalização na universidade, “O ensino superior e a internacionalização na Universidade de São Paulo”, de Selma Regina Olla Paes de Almeida, analisa as diferentes concepções de internacionalização do ensino superior na instituição paulista, compreendendo as implicações e ideologias contidas em cada uma delas e seus reflexos na realidade acadêmica atual.

“Mobilidade acadêmica internacional de licenciandos da FEUSP: uma descrição referente ao período de 2015 a 2017”, de Vanessa Marruche, debruça-se sobre os relatórios de licenciandos da referida faculdade em processo de mobilidade internacional, mapeando as principais parcerias e as práticas mais frequentes nesse grupo.

Os dois trabalhos seguintes relatam experiências que se poderia chamar de internacionalização não-hegemônica. “Notas sobre o fascínio pelo norte e a cooperação com o sul: internacionalização Brasil – Bulgária”, de Vanessa Cardoso Cezário, recupera a trajetória da autora em mobilidade internacional no leste europeu para pôr em questão o imaginário corrente que alimenta a mística de que a internacionalização de excelência se restringiria aos países do Norte global. O trabalho seguinte, “Experiências de ensino em um curso de língua e cultura brasileira em universidade de Honduras”, de Marcelo Dias, reflete sobre o processo de mobilidade no país latino-americano e descreve as principais etapas de um longo e profícuo



acordo de cooperação entre sua conceituada IES brasileira e uma pequena universidade hondurenha.

A cooperação acadêmica com a África é objeto de discussão em 5 trabalhos que compõem o dossiê. Em “A cooperação acadêmica entre Angola e Brasil a partir da fala de seus atores”, Lucilene Soares da Costa identifica por meio da análise de extratos de entrevistas, a percepção do corpo acadêmico sobre a cooperação entre os dois países. Por sua vez “Relato de uma experiência: a figura do coorientador na mobilidade discente”, de Carlos Nascimento Miguel, descreve o processo exitoso de orientação de uma discente de graduação brasileira em mobilidade de extensão internacional em Angola. “A África e a internacionalização nas universidades brasileiras: análise inicial sobre as políticas de mobilidade internacional da USP e do Programa Ciências Sem Fronteira entre 2011 e 2019”, de Celso Luiz de Oliveira Junior e Sheila Perina de Souza, parte da experiência dos autores como discentes de pós-graduação em mobilidade em Angola, África do Sul e Moçambique para elaborar uma densa reflexão sobre os mecanismos de apagamento do continente nas políticas de apoio à internacionalização.

Os dois trabalhos finais dialogam entre si ao descreverem exemplos de ações de internacionalização em casa em instituições brasileiras. “Tecendo laços de cooperação: relato de experiência das rodas de conversa sobre cooperação acadêmica sul-sul entre África-Brasil”, de Sergio Tsembane e Danilo Kato, analisa uma prática de uma universidade mineira ao propor rodas de conversa com discentes do Brasil, Angola e Moçambique para fomentar o diálogo intercultural e fortalecer os laços colaborativos entre os países participantes, com o propósito de desenvolver conhecimentos contextualizados.

Encerrando o dossiê, “Identidades: trânsito diaspórico e a africanidade”, de Silvana Colombelli Parra Sanches, traz um recorte da tese de doutorado em Educação na qual a autora estuda a presença e inserção de imigrantes senegaleses em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A todos que se interessam pelas práticas de internacionalização acadêmica os organizadores desejam uma excelente leitura.



**UM PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA FEUSP NO TRIÊNIO
2015-2017**

**AN OVERVIEW OF FEUSP'S INTERNATIONALIZATION IN THE TRIENNium
2015-2017**

**UN PANORAMA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA FEUSP EN EL
TRIENIO 2015-2017**

Rosângela de Araujo Medeiros¹
Selma Regina Olla Paes de Almeida²
Vanessa de Sales Marruche³

RESUMO:

A internacionalização do Ensino Superior está inserida no contexto da expansão geográfica e na instauração de pontes acadêmicas entre ensino, pesquisa e extensão. Constitui um processo que resulta em idas e vindas de estudantes da graduação, da pós-graduação, funcionários e docentes universitários, que têm vivências formativas, tanto acadêmicas quanto culturais. Essa é a temática do presente trabalho, que tem como objetivo geral apresentar um panorama das atividades de internacionalização realizadas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de 2015 a 2017. Para tanto, foram identificados fluxos e rotas de internacionalização, por meio de um estudo quantitativo, que teve como base de análise os dados disponíveis nos relatórios anuais realizados pela Comissão de Cooperação Nacional e Internacional (CCInt) da referida faculdade, que contemplam ações derivadas tanto de convênios com instituições de ensino superior, departamentos, faculdades bem como aquelas realizadas a partir de iniciativas individuais e interesses diversos.

¹ Doutora em Educação pela FEUSP. Professora Assistente do Centro de Ciências Exatas e Aplicadas da Universidade Estadual da Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2297-5699>. E-mail: professorarosangelauepb@gmail.com.

² Mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH USP. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3363-0128>. E-mail: selmareolla@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Magistério Superior da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2389-9373>. E-mail: vsmarruche@ufam.edu.br.



Foram pontuadas tendências e disparidades em relação aos grupos envolvidos, bem como variedade nos trajetos escolhidos.

Palavras-chave: Ensino superior. Internacionalização. FEUSP. Educação

ABSTRACT:

The internationalization of Higher Education is inserted in the context of geographic expansion and the installation of academic bridges between teaching, research and extension. It constitutes a process that results in the comings and goings of undergraduate and postgraduate students, staff and university professors, who have training experiences, both academic and cultural. This is the theme of this work, which has the general objective of presenting an overview of the internationalization activities carried out at the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP), in the period from 2015 to 2017. Therefore, they were identified flows and routes of internationalization, through a quantitative study, which was based on analysis of data available in the annual reports carried out by the National and International Cooperation Commission (CCInt) of the aforementioned faculty, which include actions derived both from agreements with higher education institutions, departments, faculties as well as those carried out based on individual initiatives and diverse interests. Trends and disparities in relation to the groups involved were highlighted, as well as variety in the chosen trajectories.

Keywords: University education. Internationalization. FEUSP. Education.

RESUMEN:

La internacionalización de la Enseñanza Superior está insertada en el contexto de la expansión geográfica y en la instauración de puentes académicos entre enseñanza, investigación y extensión. Constituye un proceso que resulta en idas y venidas de estudiantes de pregrado, de posgrado, funcionarios y docentes universitarios, los cuales tienen vivencias formativas, tanto académicas como culturales. Esta es la temática del presente trabajo, que tiene como objetivo general presentar un panorama de las actividades de internacionalización realizadas en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (FEUSP), en el período de 2015 a 2017. Para ello, fueron identificados flujos y rutas de internacionalización, a través de un estudio cuantitativo, que tuvo como base de análisis los datos disponibles en los informes anuales realizados por la Comisión de Cooperación Nacional e Internacional (CCInt) de la mencionada facultad, que incluyen acciones derivadas tanto de acuerdos con instituciones de enseñanza superior, departamentos, facultades como aquellas realizadas a partir de iniciativas individuales e intereses diversos. Fueron destacadas



tendencias y disparidades con relación a los grupos involucrados, así como variaciones en las rutas elegidas.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Internacionalización. FEUSP. Educación

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior tornou-se um assunto prioritário no cenário das universidades nas duas últimas décadas. Compõem agendas de reitores, análises teóricas, sendo tema de debates e plataformas políticas e vem sendo consolidada em propostas e práticas decorrentes de um contexto político e econômico, indicando que a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno isolado. É nessa conjuntura que se acirram as práticas de mobilidade acadêmica, envolvendo diferentes sujeitos do cenário universitário, em um processo de internacionalização do ensino superior.

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar um panorama das atividades de internacionalização que aconteceram por meio da CCInt-FEUSP – Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – no período de 2015 a 2017.

Para tanto, foram identificados fluxos e rotas de internacionalização e por meio de um estudo quantitativo, que teve como base de dados os registros das atividades de internacionalização da FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – disponíveis nos relatórios anuais realizados pela CCInt da referida faculdade, que contemplam ações derivadas tanto de convênios com instituições de ensino superior, departamentos e faculdades quanto aquelas realizadas a partir de iniciativas individuais e interesses diversos.

As evidências deste estudo estão destacadas neste artigo, organizado em quatro partes: introdução; descrição dos caminhos metodológicos trilhados, apresentação dos dados e análise das atividades de internacionalização na FEUSP no período supracitado, que envolveu estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e funcionários.

Espera-se que essa análise teórico-empírica, baseada em uma experiência de internacionalização na área de Educação, provoque reflexões sobre caminhos acadêmicos internacionais que possam conectar estudantes, docentes e funcionários em relações de cooperação acadêmica que expandam o eixo Brasil-Europa Ocidental para outros territórios. E que esse trabalho vislumbre possibilidades de internacionalização voltada para democratizar e ampliar os polos de produção e veiculação de conhecimento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

Este trabalho resulta de uma empreitada investigativa realizada por um grupo de estudos, que teve seu embrião no final de 2016. Essa iniciativa surgiu a partir de uma convocatória da CCInt-FEUSP, para a reunião organizativa de um evento local sobre Internacionalização.

Em consonância com o objetivo de apresentar um panorama das atividades de internacionalização, optou-se por conduzir uma pesquisa de natureza quantitativa. Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois seu principal objetivo é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (Moreira, 2008, p. 70). No que tange à estratégia de investigação, recorreu-se ao de estudo de caso intrínseco, o qual:

procura conhecer melhor um caso particular em si, mesmo porque sem sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos. O objetivo da pesquisa não é construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso particular, seja uma criança, um paciente, um currículo ou uma organização etc. (Chizzotti, 2014, p.137).

Neste caso, o estudo girou em torno do conjunto de processos de internacionalização encaminhados e organizados pela CCInt-FEUSP, tendo como elementos centrais, atividades, fluxos e rotas efetivadas nos processos de internacionalização, tanto de ida quanto de vinda dos diferentes grupos envolvidos.

Para atingir o objetivo supracitado, delimitou-se como universo da pesquisa as ações de internacionalização registradas pela CCInt-FEUSP naquele período, realizadas

por discentes, docentes e funcionários, tanto instituídas por meio de convênios entre faculdades e instituições universitárias com a FEUSP, quanto atividades de cunho individual e financiadas por iniciativas dos envolvidos. Como critério, consideraram-se apenas as atividades registradas em relatórios oficiais da Comissão.

Os relatórios elaborados anualmente pela CCInt-FEUSP reúnem os registros das atividades de internacionalização realizados por docentes, discentes e funcionários da FEUSP (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP, 2017). O estudo que deu origem a esse capítulo se baseou nos dados dos relatórios dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Esse processo de análise quantitativa foi extenso. Antes de proceder à análise, foi preciso compor tabelas menores por grupos de atores da ação e por ano de atividades para, posteriormente, construir as tabelas gerais, ou seja, aquelas que reuniam todos os dados dos três anos analisados. Ao longo desse processo, algumas dificuldades foram encontradas, como se descreve a seguir.

A primeira delas foi organizar as tabelas iniciais. O que tornou essa organização difícil foi o fato de os relatórios anuais da CCInt-FEUSP não seguirem um padrão de registro, visto que seu preenchimento decorria das informações dos relatórios que os participantes de atividades de internacionalização entregavam impresso à AUCANI – Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional.

Coube à secretária da CCInt-FEUSP informar os dados de cada atividade de mobilidade para o relatório anual da Comissão, um trabalho árduo e demorado. Nem todos os participantes forneceram detalhes sobre trajetos e atividades, o que fez com que faltassem informações a esse respeito nos relatórios, sendo necessário recorrer, em alguns casos, ao Currículo Lattes de algumas pessoas para saber de atividades realizadas durante seu período de mobilidade.

A segunda está relacionada ao estabelecimento de categorias de análise, a partir das quais se pudessem organizar as tabelas gerais. O processo foi muito orgânico, posto que foram elaboradas categorias a partir de problematizações que surgiram no

decorrer das leituras, das pré-análises e das reuniões dos integrantes do Grupo de Estudos. Nesse cenário, é importante mencionar alguns desafios:

a) Categorizar e classificar atividades realizadas pelos sujeitos em “ensino”, “pesquisa” e “extensão”. Foi preciso refletir sobre quais conceitos explicitavam esse tripé no qual se sustenta o funcionamento de uma IES;

b) Fazer uma divisão geopolítica dos continentes. Foi preciso problematizar essa questão e a representação ideológica que gira em torno dela. Por exemplo, reconheceu-se a divisão entre a Europa Ocidental e a Oriental, tendo em vista a discrepância econômica que há entre elas.

De maneira semelhante, preferimos não utilizar a comum divisão dos continentes americanos, como América do Norte, Central e do Sul; mas adotar América Latina e América Anglo-saxônica, haja vista que muitos países da América do Sul e Central, bem como o México, considerado país da América no Norte, compartilham identidades culturais e econômicas. Nesse sentido, fazer essa divisão exigiu discussões, tendo em vista o cunho político e ideológico que permeia os delineamentos geográficos.

c) Organizar tabelas sem que todos os dados tivessem sido informados. Como alguns itens não constavam nos relatórios, algumas categorias analisadas não eram totalmente representadas, visto que alguns participantes, no caso dos docentes, por exemplo, indicaram ter feito atividades ou deram determinadas informações, ao passo que outros, não. Apesar disso, considerou-se pertinente organizar e trabalhar com os dados encontrados.

A terceira dificuldade diz respeito à conferência das tabelas iniciais e dos convênios. Quando as tabelas foram criadas, pensava-se em dados gerais, situando continentes, países e sujeitos das atividades de internacionalização. Todavia, houve a necessidade de compreender o que ocorria em cada convênio.

Por essa razão, novas tabelas precisaram ser criadas, não mais de modo genérico, mas tendo como eixo central cada convênio. O foco passou a ser dado na cooperação da FEUSP com cada IES envolvida no convênio. Durante o processo de

tabulação dos dados, sentiu-se a necessidade de especificar algumas informações para melhor compreensão do processo de *idas e vindas*, o que motivou a elaboração dessa tabela ampliada, com mais especificidades e inúmeras readequações. A tabela continha 17 itens:

a) ano em que aconteceu a atividade de mobilidade; b) continente em que foi realizada; c) país em que o estudante/docente ou funcionário realizou tal atividade; d) cidade em que o intercambista residiu; e) Instituição de Ensino Superior; f) existência de convênio entre a FEUSP e a IES referida; g) nome da pessoa participante; h) data de ida; i) data de volta; j) quantidade de dias que durou o intercâmbio; k) apoio financeiro oferecido/formas de ingresso na FEUSP, na planilha dos Alunos estrangeiros que vieram para a Faculdade de Educação da USP; tipo de financiamento recebido para o aluno, na planilha dos Alunos da Faculdade de Educação da USP que foram para Instituições de Ensino Superior estrangeiras; l) Orientador na FEUSP - para os estudantes que realizaram pesquisa durante o intercâmbio; m) Orientador no Exterior - para os e estudantes que realizaram pesquisa na IES estrangeira; n) Natureza da Atividade – Ensino, Pesquisa, Extensão, para especificação de quais atividades foram realizadas.

Outras dificuldades no processo de análise foram identificadas, que podem ser especificadas, em relação aos dados sobre os estudantes, por exemplo, visto que foi identificada a ausência de relatórios de alguns alunos estrangeiros que cursaram disciplinas na FEUSP.

Muitos estudantes, embora oficialmente vinculados a outras faculdades da USP, como a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, se matricularam e cursaram disciplinas na FEUSP, portanto foram alunos das duas faculdades. No entanto, não enviaram seus relatórios à CCInt-FEUSP, pois, por não serem considerados alunos da FEUSP, não tinham o compromisso de enviar seus relatórios à faculdade, o que impediu uma análise qualitativa de seus processos de mobilidade.

Outra dificuldade foi conseguir dados dos alunos que realizaram intercâmbios de curta duração com recursos próprios, pois não houve sistematização formal dessas

mobilidades. O êxito na compilação dos dados se deu pela busca das informações com a secretária da CCInt-FEUSP e em conversa com os docentes cujos alunos estiveram no exterior, que viabilizaram a troca de informações com os discentes.

Um dado, no qual não tivemos acesso foi o de apoio financeiro dos alunos estrangeiros. De acordo com as informações disponibilizadas, não foi possível saber se houve apoio financeiro por parte da IES estrangeira para que seu aluno realizasse a mobilidade acadêmica ou se o recurso foi custeado por ele próprio.

Em relação à classificação das atividades descritas pelos alunos nos relatórios, julgamos que todas as experiências são relevantes para a formação integral dos alunos. Nesse sentido experiências como as de integração, por exemplo, foram elencadas na tabela como atividades de extensão, pois:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, 2010).

Baseado ainda no entendimento acerca da Extensão Universitária citada, o estágio foi classificado como atividade de Extensão, muito embora seja parte de uma atividade de ensino, pois de acordo com a Lei 11.788/2018,

O estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Brasil, 2008).

Outra dificuldade que enfrentamos foi em relação aos estudantes estrangeiros que cursaram mestrado em universidades que aderiram ao Tratado de Bolonha. O sistema de ensino dessas universidades é diferente do sistema brasileiro. O tratado de Bolonha apresenta um sistema baseado em duas fases principais, a pré-licenciatura, cuja duração é de 3 anos, e a pós-licenciatura, com duração de 2 anos. A FEUSP, porém, tem o curso de Licenciatura com a duração de 4 anos e o mestrado em 3 anos.



Por esse motivo, os alunos dessas universidades que seguiam o Tratado de Bolonha acabavam, muitas vezes, cursando disciplinas na graduação, embora cursassem o máster (mestrado) na universidade de origem. No desenvolvimento dos relatórios, esses alunos não fizeram menção à sua pesquisa, tampouco à contribuição que essas disciplinas fizeram frente à sua pesquisa. Por não haver menção de suas investigações e pelo fato de terem cursado disciplinas na graduação, alguns estudantes da Pós-Graduação foram contabilizados como estudantes de graduação por não haver informações que pudessem, no momento da análise, classificá-los como da Pós.

Nesta seção procurou-se descrever o processo de construção do estudo que originou este capítulo. A seguir, será situada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), objeto de análise aqui apresentada.

O CASO FEUSP

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi criada em 16 de dezembro de 1969, tendo começado a atuar em 1 de janeiro de 1970. É constituída por três departamentos, segundo áreas de conhecimento específico – Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF) e Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) –, nos quais estão distribuídos 107 docentes (36 homens e 71 mulheres). Nela, são ofertados

os cursos nos níveis de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu*), além de diferentes modalidades de pesquisa e projetos de extensão universitária. Na graduação, a Faculdade oferece o curso de Pedagogia e disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura de toda a Universidade de São Paulo (FEUSP, 2018, *on-line*).

De acordo com o documento “FEUSP em números” (p. 2), 906 alunos se matricularam no curso de Pedagogia em 2017. Além disso, a faculdade atendeu, no mesmo período, 2460 alunos de outras licenciaturas.

No que tange à mobilidade acadêmica internacional, aos licenciandos do curso de Pedagogia da FEUSP interessados em fazer intercâmbio, havia duas possibilidades para concorrer a vagas, a saber, por meio de editais da própria FEUSP ou da AUCANI.

Segundo dados dos indicadores internacionais da USP, a universidade tinha 1575 convênios vigentes (número correspondente a convênios e protocolos de intenção nacionais e internacionais), como se vê na figura a seguir:

Figura 1 - Indicadores Internacionais USP 2018

Indicador (Período de 01/01/2018 a 09/11/2018) ▲	Total
*Convênios Assinados	206
*Convênios Vigentes	1575
Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras	1378
Alunos de Graduação USP no Exterior	2047
Docentes de Instituições Estrangeiras	377
Docentes USP no Exterior	3662
Visitas de Delegações Internacionais	206

Fonte: Indicadores... (AUCANI, 2018, *on-line*).

Desse total, a maior quantidade de convênios vigentes de janeiro a novembro de 2018 é com estes sete países: França (192), Portugal (137), Colômbia (95), Estados Unidos (94), Itália (94) e Espanha (94). Ou seja, os países do Global Norte, em especial os da Europa, representam a maioria.

Já no âmbito da Faculdade de Educação, havia, à época, 50 convênios com Instituições de Educação Superior (IES) em vigência (AUCANI, 2018, *on-line*), das quais: 23 eram da América; 18, da Europa; 6, da África; e 3, da Ásia. Diferentemente do que se via em nível de USP, na FEUSP prevaleciam convênios com países do Sul Global, uma vez que “América”, ali, compreende: Argentina (2), Chile (3), Colômbia (11), Costa Rica (1), Honduras (1), México (1), Peru (3) e Venezuela (1). Além disso, também são do Global Sul os países da África com os quais há convênios vigentes, a saber: Angola (4) e Moçambique (2).

O órgão responsável pela organização de idas e vindas de estudantes, docentes e funcionários, tanto em atividades resultantes de convênios, quanto aquelas que acontecem por iniciativas individuais e com recursos próprios é a CCInt.

Cada Faculdade vinculada à USP tem uma CCInt que se dedica às ações de internacionalização da sua instituição. A USP tem a AUCANI, que é o órgão que estabelece as diretrizes e as políticas de internacionalização da universidade. Embora as

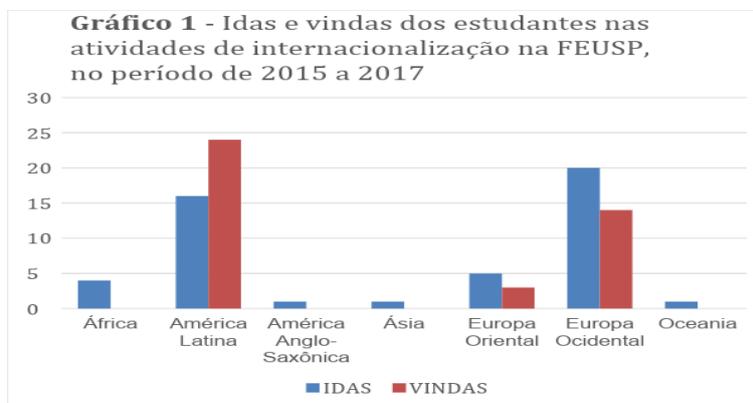
faculdades dessa instituição, por meio de suas CCIInt, tenham autonomia para elaborar seus editais de intercâmbio e estabelecer os critérios de seleção internamente, é a AUCANI que institui as normas de seleção para os editais com bolsa ou algum auxílio financeiro.

Assim posto, no caso da FEUSP, a análise dos dados indicou as rotas traçadas pelos grupos envolvidos.

ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NAS ATIVIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FEUSP

A análise das atividades de idas e vindas dos estudantes de graduação da FEUSP no período analisado indicou como ilustra Figura 2, que a América Latina concentrou maior fluxo de alunos estrangeiros na instituição, e a Europa Ocidental recebeu a maior concentração de alunos da FEUSP que foram realizar atividades de internacionalização nas universidades desse continente.

Figura 2 - Idas e vindas dos estudantes nas atividades de internacionalização na FEUSP, no período de 2015 a 2017



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCIInt-FEUSP de 2015 a 2017.

Na Figura 2 que apresenta a quantidade de idas e vindas baseadas no continente de origem e de destino dos estudantes de graduação envolvidos nas atividades de mobilidade, é possível identificar que todos os continentes tiveram graduandos em atividades de internacionalização, embora com apenas uma ocorrência na Oceania (ocorrida em 2015), e predomínio de idas para Europa Ocidental, e ênfase nas vindas de estudantes de IES da América Latina.



Tabela 1 - Continente de origem e de destino dos estudantes de graduação envolvidos em atividades de internacionalização na FEUSP, de 2015 a 2017

Continentes	IDAS	VINDAS
África	4	0
América Latina	15	24
América Anglo-Saxônica	1	0
Ásia	1	1
Europa Oriental	4	2
Europa Ocidental	20	15
Oceania	1	0
Total	46	42

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCIInt-FEUSP de 2015 a 2017.

Os dados dispostos na Tabela 1 indicam que a mobilidade acadêmica Brasil-África ocorreu no fluxo de idas, com uma quantidade considerável de alunos da FEUSP (4) que elegeram esse continente para seu programa de mobilidade. No entanto, não houve fluxo de estudantes de graduação do continente africano que vieram para a FEUSP no período analisado.

Em relação ao fluxo identificado na Europa Ocidental, os alunos estrangeiros provenientes desse continente eram principalmente da Itália, Portugal, Espanha, França e Finlândia, no entanto, os estudantes brasileiros que para lá se dirigiam, foram, sobretudo, para Portugal, pois a quantidade de intercâmbio para esse país foi incomparavelmente maior em relação aos demais países europeus, conforme dados qualitativos dispostos nos relatórios da CCIInt analisados. A língua oficial é a mesma do Brasil, o que permite deduzir que a escolha dos estudantes por esse país pode ser pelo fator linguístico.

Houve procura pela Europa Oriental na análise realizada, em especial, para a Lituânia. Dos alunos vindos dessa região, a Polônia é o país que maior concentrou o envio de estudantes para cá. Já dos estudantes latino-americanos, nota-se grande mobilidade dos estudantes chilenos e colombianos no período analisado. Os estudantes brasileiros, além de se dirigirem ao Chile e à Colômbia, também buscaram o Peru como um dos países mais procurados na América Latina. Embora tenha havido uma estudante

japonesa em mobilidade na FEUSP e um estudante brasileiro na Austrália, o fluxo de mobilidade acadêmica para a Ásia e a Oceania ainda é muito tímido.

É importante ressaltar o baixo índice de intercâmbio com universidades da América Anglo Saxônica, em especial dos Estados Unidos, pois suas instituições de ensino superior são privadas. Uma das cláusulas da minuta do Acordo de Cooperação Internacional e do Convênio Mobilidade Internacional (USP, s/d) afirma que os alunos intercambistas deverão pagar taxas acadêmicas, caso haja essa cobrança, na sua instituição de origem. Como a USP é uma universidade pública e gratuita, não realiza esse tipo de cobrança e, em contrapartida, não aceita fazer pagamentos para as instituições que cobram taxas dos estudantes.

Desse modo, o acordo que geralmente é firmado com as instituições é a não cobrança de taxas, no sentido de que a USP não cobra taxas dos estudantes estrangeiros e as instituições estrangeiras signatárias do Convênio não cobram taxas dos estudantes da USP.

Essa exigência faz com que IES privadas, muitas vezes, não aceitem o acordo de cooperação e mobilidade. Isso ocorre, por exemplo, com muitas instituições dos Estados Unidos e ocasiona o que é evidenciado nos gráficos: a pouca mobilidade para esse país, embora sejam instituições do eixo norte e muitas delas consideradas universidades renomadas, um dos motivos para a “pouca procura” é a não aceitação por parte da instituição estrangeira do convênio que prevê a não cobrança de taxas pelas universidades de destino.

Em relação aos países mais procurados pelos estudantes de graduação da FEUSP, Portugal foi o país com a maior procura. A quantidade de idas à Europa Ocidental foi de 20 alunos, dentre os quais, 12 foram para Portugal.

O segundo país mais procurado pelos alunos da FEUSP foi o Peru, país latino-americano vizinho ao Brasil. A Lituânia figura como o terceiro país com mais quantidade de intercâmbio de estudantes da FEUSP.

Na compreensão dos dados relativos aos estudantes de graduação, um ponto a ser ressaltado é que dos intercâmbios realizados pelos alunos da Faculdade de Educação, nota-se basicamente os intercâmbios com financiamentos institucionais e os intercâmbios cujos alunos assumiram integralmente os custos como passagens, hospedagem, alimentação, entre outros.

Dos intercâmbios com financiamentos institucionais, observaram-se dois tipos: os que denominaremos de longo prazo, cuja duração é de um semestre, que varia de quatro a seis meses, a depender da IES estrangeira, e os de curto prazo, cuja duração é, em média, de um mês.

Dos dados colhidos, os intercâmbios de curta duração estavam ligados à pesquisa na graduação, vinculados à iniciação científica. Os de longa duração dependiam do edital cuja vaga estivesse vinculada. Alguns editais exigiram, dentre outros aspectos, vínculo com pesquisa, em especial, com Iniciação Científica (IC).

Nota-se que essa exigência foi crescendo. Em 2017, a quantidade de vagas que exigiam a realização de IC como um dos requisitos aumentou em relação a 2015. Dos dados analisados, todos os intercâmbios de curto prazo com financiamentos institucionais estiveram relacionados com pesquisa, conforme identificado nos relatórios da CCInt-FEUSP.

ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO NAS ATIVIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FEUSP

Outra categoria ocupacional investigada no período de 2015 a 2017 nas atividades de mobilidade foram os estudantes de pós-graduação. Como exposto na Tabela 2, a seguir, observa-se que o número de idas nesse grupo foi maior que os de vinda, ou seja, no período investigado foram enviados mais pós-graduandos para IES do exterior do que recebemos estrangeiros em nossas atividades de pós-graduação.

Tabela 2 - Total de idas e vindas de pós-graduandos na FEUSP, por continente das IES

Países	Idas	Vindas
África	0	10



América Latina	1	4
América Anglo-Saxônica	4	3
Ásia	3	2
Europa Ocidental	19	9
Europa Oriental	3	3
Total	40	31

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCInt-FEUSP de 2015 a 2017.

Confirmando a rota hegemônica apontada por Morosini (2011), o fluxo de pós-graduandos da FEUSP se concentrou na Europa Ocidental, ao passo que nenhum desses alunos foi para IES africanas no referido período. Entretanto, um canal foi aberto para receber estudantes dessa região, que enviou 10 de seus pós-graduandos, instituindo parcerias importantes na consolidação de pesquisas nas instituições do eixo sul-sul.

Ainda se tem um número considerável de pós-graduandos da Europa Ocidental da FEUSP, mas houve a presença da Europa Oriental entre as rotas escolhidas, bem como alunos de IES das Américas e Ásia. Dessa forma, a FEUSP tem conexões de pesquisa por meio de estudantes realizando suas atividades de mestrado, doutorado e/ou eventos acadêmicos com IES de quase todos os continentes, exceto na Oceania, que só apareceu nos dados dos alunos de graduação.

Importante mencionar que ocorreu uma única ida para IES da América Latina, bem como recebemos poucos alunos das pós-graduação dessa região, o que não aconteceu no grupo de graduandos, que tem um fluxo maior de vindas para a FEUSP das IES latino-americanas. A ideia é a de que a USP seja foco de intercâmbio na graduação, tendo em vista que, nos *rankings*, é considerada como uma das melhores - se não a melhor (G1, 2018) - na América Latina.

Quanto aos países mais procurados pelo total de 40 pós-graduandos da FEUSP no período estudado, quase a metade foram para a Europa, sendo que as IES francesas foi destino de oito estudantes, seguida de IES espanholas, procuradas por cinco. Já os países de origem mais comuns dos pós-graduandos estrangeiros na FEUSP, que totalizaram 31 sujeitos, foram Moçambique e Espanha.

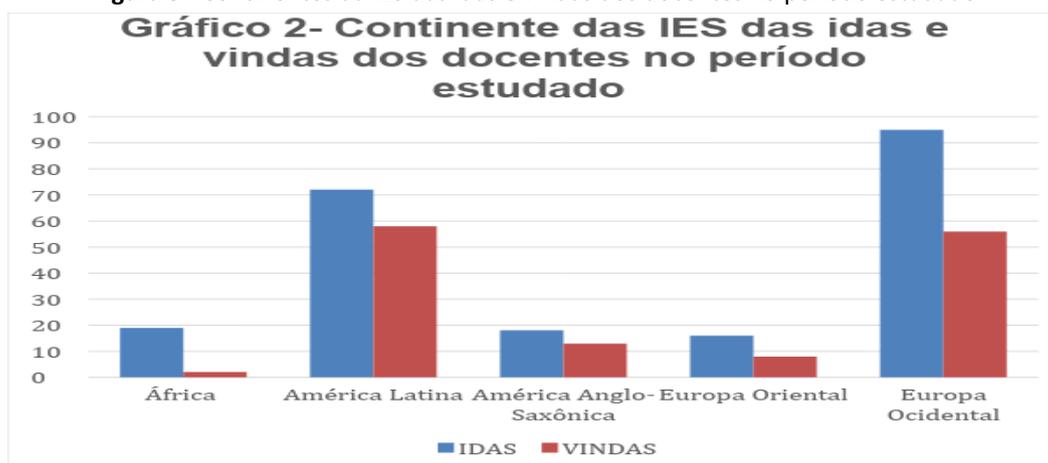
As ações relacionadas a esse grupo contemplavam participação em eventos acadêmicos, com ênfase nas permanências em IES de destino para pesquisa sanduíches ou dupla titulação.

DOCENTES NAS ATIVIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FEUSP

A categoria dos docentes compôs o maior grupo envolvido nas atividades de internacionalização. De acordo com a Figura 3, a seguir, os maiores fluxos de idas e vindas de docentes ocorreram na Europa Ocidental, o período estudado, dos 357 registros de atividades de internacionalização docente, 151 foi nessa região, resultando no percentual de 42% de atividades realizadas na Europa Ocidental. Cabe ressaltar que o fluxo de ida foi maior que o de vinda, ou seja, houve um intercâmbio maior de professores da USP em IES europeias do que professores dessa localidade na USP.

Outro continente com grande número de atividades de internacionalização do grupo docente analisado também ocorreram na América Latina, com uma especificidade: o fluxo de vindas de docentes estrangeiros para a USP foi maior do que o número de idas de professores da USP para as IES latino-americanas.

Figura 3 - Continentes da IES das idas e vindas dos docentes no período estudado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCInt-FEUSP de 2015 a 2017.

É possível observar na Figura 3 que há uma diferença significativa entre idas e vindas no continente africano. A ida de professores para a África é muito maior do que a vinda de docentes desse continente, conforme exposto na Tabela 3.

Tabela 3 - quantidade de atividades de internacionalização dos docentes

Continente	Idas	Vindas
África	19	2
América Latina	72	58
América Anglo-Saxônica	18	13
Europa Oriental	16	8
Europa Ocidental	95	56
Total	220	137

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCInt-FEUSP de 2015 a 2017.

Analisando tal especificidade e relacionando esse dado com o da Figura de estudantes de pós-graduação, é possível depreender que esses movimentos sugerem um trabalho de cooperação no âmbito da formação, haja vista que há um número muito grande de estudantes de mestrado e doutorado das IES africanas que vieram estudar na FEUSP e um número exponencialmente maior de docentes da FEUSP indo para as instituições desse continente.

Outro fator que contribui para esse entendimento é o tempo de duração dos intercâmbios. Os estudantes de pós-graduação permanecem na FEUSP por um semestre, cursando disciplinas e se envolvendo nas demais atividades acadêmicas da universidade. Os docentes que vão à África permanecem por lá por um curto período, que varia entre poucos dias e um mês, não mais do que esse intervalo de tempo.

Outro dado relevante é a existência de um fluxo considerável na América Anglo-Saxônica tanto de ida quanto de vinda. Diferentemente da categoria discente, em que há a exigência do não pagamento de taxas estudantis aos alunos da FEUSP. Na categoria docente, geralmente é a universidade de origem que financia os custos, mesmo quando há cobrança de taxas.

Vejamos a seguir a Tabela 4, com os países mais procurados pelos docentes da FEUSP:

Tabela 4 - Países mais procurados pelos docentes da FEUSP no período estudado

País de destino	Quantidade
Portugal	29
França	21
Argentina	17
Colômbia	17



EUA	17
Chile	14
Moçambique	14
Espanha	11
Inglaterra	11
México	7
Irlanda	5
Lituânia	5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Nota: Foram utilizados dados Relatórios da CCInt-FEUSP de 2015 a 2017.

Conforme aponta a Tabela 4, entre os países com mais atividades realizadas pelos professores da FEUSP, se encontram Portugal, com 29 idas; França (21); Argentina, Colômbia e Estados Unidos (17); Moçambique e Chile (14).

Depreende-se, portanto, que na categoria docente há uma heterogeneidade quanto aos países onde os professores colaboraram. Segundo os países que sobressaem no quadro, nota-se a participação docente em quase todas as regiões: Europa Ocidental, América Latina e Anglo-Saxônica, África, e em menor número, Europa Oriental.

FUNCIONÁRIOS NAS ATIVIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FEUSP

A categoria dos funcionários foi o grupo com menor envolvimento nas atividades de internacionalização, visto que ocorreram 12 idas e 3 vindas, no total do período analisado, conforme identificado a seguir, na Tabela 5.

Tabela 5 - Origem e destino dos funcionários, de 2015 a 2017

REGIÃO	IDAS	VINDAS
África	0	1
América Latina	1	1
América Anglo-Saxônica	1	0
Europa Oriental	0	1
Europa Ocidental	10	0
Total	12	3

Fonte: relatórios da CCInt-FEUSP de 2015 a 2017, com dados organizados pelas autoras (2019).

Apesar da baixa quantidade de intercâmbio dos funcionários da faculdade, a procura pela Europa Ocidental foi elevada, das 12 *idas*, 10 foram para esse continente e apenas uma ida para América Latina e outra para América Anglo-Saxônica. Sobre as atividades de vinda, a quantidade foi pequena: três funcionários. Nenhum funcionário

da Europa Ocidental e da América Anglo-Saxônica, mas do eixo não hegemônico: África, América Latina e Europa Oriental.

Por meio da Tabela 5, podemos concluir que embora o fluxo de funcionários tenha sido muito baixo, a quantidade de idas foi maior do que as vindas, o que demonstrou atuação da Faculdade de Educação no intercâmbio de seus funcionários, se comparada às outras instituições estrangeiras, que enviaram poucos servidores para a FEUSP.

CONSIDERAÇÕES PARA ABERTURA A NOVAS CONVERSAS

Na análise dos dados explorados neste capítulo, foi possível identificar que os fluxos de ida foram maiores que os de vinda em todas as categorias, aspecto que evidencia que a FEUSP enviou mais sujeitos para atividades de internacionalização do que recebeu estrangeiros para efetivar tais ações.

Em relação aos intercâmbios dos estudantes de graduação, verificou-se que a grande maioria ocorreu para a Europa Ocidental, sobretudo Portugal, país cuja língua oficial é a mesma do Brasil, o que permite inferir que a motivação para essa escolha possa estar atrelada à questão linguística. Embora a Europa Ocidental tenha sido a região mais escolhida pelos estudantes de graduação no estudo realizado, não há diferença quantitativa significativa entre a Europa e a América Latina, o que indica fortalecimento do eixo Sul-Sul, como um movimento de resistência às políticas de internacionalização impostas.

Um aspecto que reitera tal afirmação é o fato da presença do fluxo para a África, outro continente do eixo Sul-Sul. É importante destacar que o fluxo ocorrido na África é o de ida, pois revela o movimento de valorização da África como um continente que tem a contribuir com a formação dos estudantes da FEUSP.

No grupo de estudantes da pós-graduação, no entanto, não houve idas de estudantes para nenhum país africano, embora a FEUSP tenha recebido um elevado



número de vindas desse continente, visto que a quantidade se assemelhou à Europa Ocidental.

O fluxo de docentes evidenciou que embora haja atuação em quase todas as regiões, o fluxo de ida para a Europa Ocidental e América Latina é muito maior do que para a América Anglo-Saxônica, África e Europa Oriental. Apesar da Europa Ocidental ser o continente com maior número de atividades de internacionalização nessa categoria ocupacional, o fato da América Latina apresentar elevados números ressalta que a FEUSP trabalha para o fortalecimento do eixo Sul-Sul, criando vínculos entre docentes de IES latino-americanas.

Na categoria dos funcionários, o número reduzido pode refletir uma política aplicada na USP de não favorecer a formação dessa categoria ocupacional, tanto é que essa categoria nem aparece nos dados oficiais da USP relativas à internacionalização. Mesmo assim, identificou-se na FEUSP um registro de fluxo em que envia mais funcionários para tais atividades do que recebe, o que deixa evidente o investimento da FEUSP em possibilitar que seus servidores possam participar de atividades de internacionalização, se comparamos com o fluxo de vinda. No entanto, nesta categoria, observamos a reprodução das políticas de internacionalização impostas, pois a quantidade de idas para Europa Ocidental foi dez vezes maior do que para a América Latina.

Embora as políticas institucionais para a internacionalização da USP caminhem no sentido de aceitação do que está sendo imposto pelos organismos internacionais, a FEUSP tem apresentado outras rotas e caminhos, revelando possibilidades de intercâmbio em que de fato essa troca mútua ocorra na construção de uma ciência que seja significativa para os países envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALUNO FEUSP de Graduação. **FEUSP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yco9eyfl>. Acesso em: 30 set. 2018.

BECK, Ulrich. **O que é a globalização?** Equívocos do globalismo respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. **Manual de Normas e Procedimentos**. Relatório de Atividades Internacionais da FEUSP. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www4.fe.usp.br/feusp/manual-de-normas-e-diretrizes#id_480101. Acesso em: 13 jun. 2020.

FEUSP, São Paulo, 2018. **Apresentação**. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8puh9kj>. Acesso em: 30 set. 2018.

G1. USP volta a ser a melhor do país em ranking de universidades da América Latina. **G1 on-line**. Edição de 30 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/10/30/usp-volta-a-ser-a-melhor-do-pais-em-ranking-de-universidades-da-america-latina.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

INDICADORES Internacionais. **Agência USP de cooperação acadêmica nacional e internacional**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb698ojj>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112. abr. 2011.

Relatório de atividades internacionais da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da USP (CCInt) 2015. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1XNNuGCoACmgU4nAjqPG5AKLrZ9mTEeOGtEh2Do_ib3A/edit?usp=sharing. Acesso em: 10 out. 2018.



Relatório de atividades internacionais da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da USP (CCInt) 2016. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/0B_mmx835NUPnY0VxZUZvd3haeGc/edit?usp=sharing&oid=114710073901362343169&resourcekey=0-f25WzpsLOY2wiDJFBvBX7A&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 10 out. 2018.

Relatório de atividades internacionais da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da USP (CCInt) 2017. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/0B-f-Vc-dv6eNbkdCaXpzWWVoT1huV3BIX0ZvdWI3ZjAtLXVj/edit?usp=sharing&oid=114710073901362343169&resourcekey=0-8_ngFstpOmBzMhTMmFfNkQ&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 10 out. 2018.

SOBRE a CCInt-FEUSP. **FEUSP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybng82em>. Acesso em: 10 out. 2018.

USP [Documento]. **Minuta sobre acordo de cooperação acadêmica internacional**. São Paulo/SP, s/d. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/mundus/conveniosinternacionaismodelos?codmnu=2058>. Acesso em: 13 jun. 2020.

USP/PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Internacionalização**. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/internacionalizacao>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Data da submissão: 09/05/2024

Data do aceite: 02/07/2024

**O ENSINO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE
SÃO PAULO**

**HIGHER EDUCATION AND INTERNATIONALIZATION AT THE UNIVERSITY OF
SÃO PAULO**

**EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE
SÃO PAULO**

Selma Regina Olla Paes de Almeida¹

RESUMO:

Este artigo pretende analisar e discutir a internacionalização do ensino superior no Brasil e, em especial, na Universidade de São Paulo. O objetivo é analisar as diferentes concepções de internacionalização do ensino superior, compreendendo as implicações e ideologias contidas em cada uma delas; discutir os impactos que a internacionalização fomentada por organismos internacionais acarretam para as universidades brasileiras; analisar o modelo de internacionalização exercido pela Universidade de São Paulo e as consequências dessa política na realidade acadêmica. O aporte teórico é baseado em Ortiz (2007), Santos (2001) e Mignolo (2000), para referenciar os conceitos de mundialização e globalização; Mignolo (2000) e Pennycook (2007) que traçam um panorama histórico do processo de globalização na América e sua relação com o conhecimento acadêmico; Slaughter e Leslie (2001), que discorrem acerca do conceito de capitalismo acadêmico; Gibbons *et al.* (1997) que analisam a conversão das universidades como indústrias de conhecimento que movimentam bilhões de dólares; Altbach (2001) e Miúra (2006), que analisam a internacionalização das universidades; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima e Maranhão (2009) e Vuilletet (2005), que discorrem acerca dos modelos e conceitos de internacionalização existentes. As metodologias empregadas foram: pesquisa bibliográfica sobre o tema, pesquisa descritiva e exploratória em que analisamos a internacionalização da Universidade de São Paulo. Como resultado, foi possível depreender que os modelos de internacionalização propostos por *rankings* e por organismos internacionais visam privilegiar as intuições que detêm as lideranças acadêmicas e não refletem a realidade da maioria das universidades

¹ Mestra em Filologia e Língua Portuguesa (FFLCH USP). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3363-0128>. E-mail: selmareolla@gmail.com.



brasileiras. Também foi possível verificar que a Universidade de São Paulo reproduz o modelo vigente que não necessariamente condiz com a realidade acadêmica da própria universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Internacionalização. Universidade. Educação.

ABSTRACT:

This article aims to analyze and discuss the internationalization of higher education in Brazil and, in particular, at the University of São Paulo. The objective is to analyze the different conceptions of internationalization of higher education, understanding the implications and ideologies contained in each of them; discuss the impacts that internationalization promoted by international organizations has on Brazilian universities; analyze the internationalization model exercised by the University of São Paulo and the consequences of this policy in the academic reality. The theoretical contribution is based on Ortiz (2007), Santos (2001) and Mignolo (2000), to reference the concepts of and globalization; Mignolo (2000) and Pennycook (2007) who outline a historical overview of the globalization process in America and its relationship with academic knowledge; Slaughter and Leslie (2001), who discuss the concept of academic capitalism; Gibbons *et al.* (1997), which analyzes the conversion of universities into knowledge industries that generate billions of dollars; Altabach (2001) and Miúra (2006), who analyze the internationalization of universities; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima and Maranhão (2009) and Vuilletet (2005), who discuss existing internationalization models and concepts. The methodologies used were: bibliographical research on the topic, descriptive and exploratory research in which we analyzed the internationalization of the University of São Paulo. As a result, it was possible to infer that the internationalization models proposed by rankings and international organizations aim to privilege institutions that hold academic leadership and do not reflect the reality of the majority of Brazilian universities. It was also possible to verify that the University of São Paulo reproduces the current model that does not necessarily match the academic reality of the university itself.

Keywords: Higher Education. Internationalization. University. Education.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar y discutir la internacionalización de la enseñanza superior en Brasil y, en particular, en la Universidad de São Paulo. El objetivo es analizar las diferentes concepciones de internacionalización de la educación superior, comprendiendo las



implicaciones e ideologías contenidas en cada una de ellas; discutir los impactos que la internacionalización promovida por organismos internacionales tiene en las universidades brasileñas; analizar el modelo de internacionalización ejercido por la Universidad de São Paulo y las consecuencias de esa política en la realidad académica. El aporte teórico se basa en Ortiz (2007), Santos (2001) y Mignolo (2000), para referenciar los conceptos de mundialización y globalización; Mignolo (2000) y Pennycook (2007) quienes esbozan un panorama histórico del proceso de globalización en América y su relación con el conocimiento académico; Slaughter y Leslie (2001), quienes analizan el concepto de capitalismo académico; Gibbons *et al.* (1997), que analiza la conversión de las universidades en industrias del conocimiento que generan miles de millones de dólares; Altabach (2001) y Miúra (2006), que analizan la internacionalización de las universidades; Morosini (2011), Didriksson (1997), Lima y Maranhão (2009) y Vuilletet (2005), quienes discuten los modelos y conceptos de internacionalización existentes. Las metodologías utilizadas fueron: investigación bibliográfica sobre el tema, investigación descriptiva y exploratoria en la que analizamos la internacionalización de la Universidad de São Paulo. Como resultado, fue posible inferir que los modelos de internacionalización propuestos por *rankings* y organismos internacionales apuntan a privilegiar instituciones que ostentan liderazgo académico y no reflejan la realidad de la mayoría de las universidades brasileñas. También fue posible verificar que la Universidad de São Paulo reproduce el modelo actual que no necesariamente coincide con la realidad académica de la propia universidad.

Palabras-clave: Enseñanza Superior. Internacionalización. Universidad. Educación.

INTRODUÇÃO

A internacionalização das universidades tem sido disseminada massiva e homogeneamente, a ponto de naturalizarmos esse discurso e cair na falácia de que há igualdade nos processos de internacionalização entre as universidades, não levando em consideração que, por exemplo, uma universidade com poucos recursos não tem como se internacionalizar da mesma forma como universidades grandes e que recebem altos valores de investimentos.

Nosso objetivo é analisar quais são concepções de internacionalização do ensino superior que regem as políticas acadêmicas, buscando compreender as



ideologias por elas fomentadas e as implicações e desdobramentos ocasionados por cada uma delas. Também intencionamos discutir os impactos que a internacionalização fomentada pelos *rankings* e organismos internacionais acarreta para as universidades brasileiras.

Após essa discussão, pretendemos, mais detidamente, analisar o modelo de internacionalização que é exercido pela Universidade de São Paulo, quais são as políticas de internacionalização fomentadas pela universidade, analisando como elas ocorrem e contrastando com os dados da própria universidade, refletindo acerca dos impactos dessas políticas na realidade acadêmica.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram variados: inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a internacionalização das universidades. Para detalhar as políticas de internacionalização da Universidade de São Paulo, utilizamos a pesquisa descritiva; também fizemos uso da pesquisa exploratória, pois havia dados inéditos sobre a universidade que ainda não haviam sido analisados.

PANORAMA HISTÓRICO

A internacionalização do ensino superior tornou-se um assunto prioritário no cenário das universidades nas duas últimas décadas. Compõe agendas de reitores, análises teóricas, sendo tema de debates e plataformas políticas e vem sendo consolidada em propostas e práticas em um contexto político e econômico que precisa ser mencionado, porque a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno isolado.

Como uma espécie de mantra que estabelece um estado coletivo de contemplação e de aceitação, planos pedagógicos institucionais, editais lançados por agências de fomento, projetos e programas nacionais e internacionais, índices de avaliação institucional, critérios de avaliação de produção científica, *rankings* universitários e inclusive estratégias em campanhas eleitorais a reitorias são alguns dos exemplos em que a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocabulário recorrente (Martinez, 2017, p. 84).

Marx e Engels (2009) afirmam que as ideias da classe dominante são

dominantes em todas as épocas, e é essa classe que mantém o poder material da sociedade ao mesmo tempo em que mantém o seu poder espiritual. Por meio deste poder, ela apresenta os seus interesses como sendo os interesses de todos os membros da sociedade. Suas ideias são as ideias dominantes, sendo assim, essa classe regula a produção e distribuição de ideias e por meio dessa ideologia dissemina uma visão de mundo que não é real - trata-se do ponto de vista de uma classe social -, mas sim, a representação do real, disseminando suas ideias como verdades universais.

Essas representações se corporificam num estoque de temas e figuras que são repetidos na maior parte dos discursos produzidos em determinada formação social concreta. Essas visões de mundo são denominadas formações ideológicas que são materializadas por meio da formação discursiva, que é o conjunto de temas e figuras pelos quais as formações ideológicas são corporificadas (Fiorin, 1988, p. 13).

Na citação de Martinez, é possível observar essas formações ideológicas circulando nos espaços acadêmicos. Como bem colocado pela autora, a internacionalização se tornou um mantra que estabelece um estado de contemplação e aceitação pelas universidades, mais especificamente, as universidades que se encontram fora do eixo América do Norte – Europa Ocidental².

Miúra discorre sobre a ideologização da internacionalização afirmando que:

Stier (2002) cunhou o termo ‘ideologização’ para criticar os (policy-makers), os responsáveis pela elaboração das políticas nas universidades, pois existe em certas instituições uma ênfase demasiada à internacionalização como meta fundamental a ser atingida. A premissa dessa ideologização é que a internacionalização seja algo bom em si mesmo. As universidades devem, além de atender as demandas do mercado, com a mesma atenção atender as necessidades locais de pesquisa e desenvolvimento (Miúra, 2006, p. 14).

Desta forma, é importante ter em mente que os processos de internacionalização são constituídos de diferentes formas e que o modelo disseminado por esses formuladores de políticas não é a realidade da maior parte das universidades tanto no Brasil quanto no exterior.

² Não há um entendimento único acerca da conceptualização do termo Europa Ocidental. Para este artigo nos baseamos nos critérios utilizados pela UNESCO, que se baseia em princípios histórico-sócio-culturais.

A internacionalização das universidades ocorre no contexto da globalização da economia e da mundialização³, intensificada no século XX, que implica a conexão mundial de culturas e campos da vida humana, em um fenômeno analisado sob óticas diferentes, por diversos autores, dentre eles Renato Ortiz (2007), Milton Santos (2001) e Mignolo (2000), refletindo em todos os âmbitos sociais e, cada vez mais, no campo da educação, especialmente no ensino superior.

Para a escrita deste artigo utilizamos a compreensão defendida por Milton Santos de uma globalização perversa, cujo resultado de suas ações garante a necessidade de um mercado global, responsável pelo substancial dos processos políticos, em que a tirania do dinheiro e da informação fornecem as bases do sistema ideológico e a competitividade é a fonte de novos totalitarismos: “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 23).

Mignolo (2000), em um resgate histórico, destaca três momentos do processo de globalização. O primeiro, vinculado a um processo de cristianização, emergente de um novo mercantilismo escravocrata e associado à descoberta da América. O segundo, vinculado a um processo civilizador e de esclarecimento, em que o objetivo era propagar os conhecimentos e a cultura europeia como modelo de civilização. E o último, relacionado ao desenvolvimento e à modernização cujo objetivo era ajudar no suposto progresso dos países.

Pennycook (2007) sustenta que esse terceiro momento foi um período de destaque e propagação do conhecimento acadêmico ocidental. E ainda acrescenta dois aspectos ao momento de desenvolvimento e modernização:

isso se fundiu ao design de capitalismo/universalismo, quando o capital internacional e um conceito da universalidade humana governou as relações humanas na última parte do século XX; e, finalmente, ao design de corporatização/globalização, quando a globalização assumiu a partir de conceitos do mundo universais e internacionais, e a corporatização de

³ Ortiz (2007) diferencia globalização e mundialização, o autor emprega o primeiro termo para referir-se aos processos econômicos e tecnológicos, enquanto o segundo conceito é atribuído aos processos culturais.

muitos níveis da sociedade – desde negócios até instituições que eram formalmente vistas como parte do Estado (educação, saúde, transporte) - que predomina dentro de uma nova política neoliberal para o mundo (Pennycook, 2007, p. 26, “tradução nossa”).

Desta forma, atrelada à noção desenvolvimentista, a globalização difundiu o conceito de universalidade e introduziu a corporatização em diversos níveis da sociedade, inclusive em instituições estatais, cuja dinâmica de governabilidade não deveria ser a capitalista. Nessa conjuntura, de forma exponencial, a educação – em especial, as universidades -- vem sofrendo esse processo.

De acordo com Krawczyk (2008), a partir dos anos 80, nos países centrais, e nos anos 90, na América Latina, houve uma série de reformas que modificaram a relação entre universidade e Estado, e universidade e economia. Por sua vez, essa relação acarretou, dentre outras alterações, uma inversão na lógica do serviço prestado pelas universidades, em cuja orientação era demandada pelo social e pelo mercado:

As políticas nacionais vêm gradualmente mudando o foco de ensino e pesquisa nas universidades públicas, deixando de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas e passando a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos (Krawczyk, 2008, p. 43).

Para a autora essas características mostram que houve uma mudança no modelo de políticas universitárias, antes baseadas no desenvolvimento econômico nacional, e desde então passou a ser regido pelos interesses particulares do mercado.

Diante deste cenário, Slaughter e Leslie (2001) desenvolveram o conceito de capitalismo acadêmico, que define a forma como as universidades públicas de pesquisa, respondendo às tendências neoliberais, sujeitam a política universitária à política econômica. De acordo com os autores, no capitalismo acadêmico o corpo docente e os administradores são impelidos a entrar na lógica competitiva para a captação de recursos públicos ou privados, fazendo com que os projetos venham a ser desenvolvidos para atender à demanda do mercado.

Gibbons *et al.* (1997, p. 99 e 104) destacam que algumas universidades vêm se tornando uma indústria do conhecimento que movimenta bilhões de dólares,

respondendo de forma direta e efetiva às necessidades da indústria e do mercado de trabalho. Assim, novos dispositivos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) e os novos lugares de produção de conhecimento conduziram à adoção de modelos de gestão, considerados pelo autor mais efetivos que as aproxima de um modelo de gestão semelhante ao de grandes empresas. Afirmam ainda: “necessariamente quando a universidade se converteu em uma instituição centrípeta mais eficiente, o conhecimento produzido pela mesma se tornou mais incoerente e centrífugo” (Gibbons *et al.*, 1997, p. 99, “tradução nossa”).

É neste contexto de globalização e mundialização que a internacionalização, como desdobramento do capitalismo acadêmico, se desenvolve e passa a reger parte das políticas universitárias. Knight (2004, p. 5, “tradução nossa”) declara que “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”.

A globalização exerce impactos na internacionalização do ensino superior em razão da necessidade que o ambiente acadêmico tem de acompanhar as necessidades da sociedade, estimulando as IES a promover a mobilidade internacional da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e funcionários administrativos). Essa mobilidade exerce papel central na internacionalização do ensino superior, pois, por meio do intercâmbio universitário entre diversas culturas de variados países, promove melhor compreensão e interação dessa diversidade social, cultural e científica (Altbach, 2001).

Embora a mobilidade seja central no atual contexto da internacionalização, há muitas outras formas de promovê-la, conforme aponta Miúra:

As parcerias internacionais caracterizam-se pelos acordos institucionais, programas de cooperação, pesquisa conjunta, desenvolvimento tecnológico e mobilidade de estudantes/professores; enquanto ensino engloba aspectos relacionados ao desenvolvimento da estrutura curricular com conteúdo internacional, importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, utilização da literatura e inserção do ensino em língua estrangeira e, o treinamento intercultural (Miúra, 2006, p. 72).

Há programas de pós-graduação altamente internacionalizados com redes



acadêmicas consolidadas, com publicações internacionais conjuntas, que recebe pesquisadores estrangeiros e envia pesquisadores brasileiros para lecionar ou palestrar em universidades estrangeiras. Por outro lado, há programas com poucas ou nenhuma atividade de internacionalização (Morosini, 2011).

O modelo de universidade com processos e estratégias de internacionalização que respondem ao contexto de globalização dos mercados e do capitalismo acadêmico implica trajetórias em um fluxo denominado eixo vertical, cujas políticas de cooperação ocorrem no sentido Norte-Sul Global, nesse movimento está a ideia de que “a cooperação vertical geralmente significa a relação entre doadores e beneficiários e a noção de desenvolvimento é caracterizada pela ideia de ajuda ou assistência” (Knight, 2005, p.15, “tradução nossa”).

Nesta dinâmica as práticas de internacionalização legitimam certas IES da Europa Ocidental e dos Estados Unidos como se fossem superiores a outras, de forma que aquelas atuam de maneira a transmitirem o seu conhecimento a estudantes e pesquisadores de IES do Sul Global.

Morosini (2011) indica que esse é um modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), caracterizado pelo fortalecimento dos mercados das IES da Europa Ocidental e dos EUA. Representa a hegemonia dos países que histórica e ideologicamente atuam como colonizadores, também representa ainda a imposição cultural e até institucional do fluxo dos processos de internacionalização do ensino superior.

Na CIT prevalecem os conceitos de mercado, os quais consideram a educação superior como um segmento de exportação de seus serviços, em que países e instituições competem entre si por demandas de sujeitos e consumidores, e também por ideias e influências (Driksson, 1997; Unesco, 1995).

Lima e Maranhão (2009) utilizam o termo Internacionalização Ativa para referir-se ao padrão de internacionalização existente nos países centrais que tem como objetivos implantar políticas de Estado que visem atrair e acolher estudantes



estrangeiros, oferecer serviços educacionais no exterior, exportar programas e instalar instituições ou *campi* no exterior. Por não levar em conta necessariamente as especificidades locais, ela também é denominada de internacionalização hegemônica.

Nesses modelos de internacionalização a educação torna-se mercadoria, um item que pode ser comercializado. Stier (2004) afirma que uma das ideologias presentes no campo da internacionalização é a instrumentalista. Nesta concepção o ensino superior é considerado “um meio de maximizar o lucro, garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável, ou transmitir ideologias desejáveis de governos, corporações transnacionais, grupos de interesse ou regimes supranacionais” (p. 90, “tradução nossa”). No entanto, essas práticas podem afetar a soberania das nações envolvidas.

Enquanto nos países do Norte Global a internacionalização costuma ser denominada de vertical, tradicional ou ativa, nos do Sul Global ela é caracterizada pelos termos passivo ou horizontal.

Na internacionalização passiva, presente na maioria dos países semiperiféricos ou periféricos, os estudantes ou pesquisadores são enviados às IES de países centrais para adquirirem os conhecimentos que estas detêm no intuito de, ao regressarem a seus países de origem, contribuir na modernização e desenvolvimento de alguns setores (Vuilletet, 2005).

Este tipo de internacionalização praticado mantém o desequilíbrio que historicamente existe entre os países do norte e os do sul e reforça o colonialismo que impera nessas relações:

enquanto o termo ativo sugere a formação de uma visão positiva, associada à inteligência daquele que exerce ação direta sobre algo ou alguém com a intenção deliberada de gerar resultados previamente estabelecidos; o termo passivo, ao contrário, assume conotação negativa porque associada à subalternidade, à dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação (Lima; Maranhão, 2009, p. 585).

Didriksson (1997) propõe um modelo de internacionalização para a América Latina e Caribe denominado de Cooperação Internacional Horizontal (CIH). Diferentemente da CIT, a CIH se baseia na análise social desde uma perspectiva crítica



e na ideia de consciência e solidariedade internacional.

Neste modelo, o objetivo é desenvolver as capacidades próprias ou as potencialidades locais e regionais, de maneira que os atores locais sejam os principais responsáveis pela elaboração de propostas, programas e projetos de mudanças e os principais atores no processo de transformação (Didriksson, 1997).

No Brasil, há uma tendência histórica de os estudantes reconhecerem e buscarem destinos do Norte Global para realizarem suas mobilidades acadêmicas, de maneira a garantirem uma formação europeia ou estado-unidense tanto no aspecto acadêmico quanto no cultural, como se apenas as IES dos países centrais fossem as únicas consideradas de excelência no mundo.

Excelência que é reconhecida por meio de *rankings*, como veremos mais adiante. No entanto esses indicadores “são baseados em critérios errados, ou limitam excessivamente os propósitos do ensino superior, ou exacerbam a concorrência e/ou são metodologicamente falhos” (Marginson, 2014, p. 45).

Alguns indicadores apresentam diversos fatores contestáveis como métricas geográficas e orçamentárias enviesadas (Cabello et al., 2019), falta de padronização quanto às metodologias utilizadas, falta de instrumentos mais sofisticados para avaliação, diferença de peso entre ciências exatas e humanidades, heterogeneidade dos dados utilizados (Charon; Wauters, 2008).

Alguns deles são financiados por instituições ou grupos políticos e econômicos que têm interesse em tornar o processo formativo, ofertados pelas IES em um mercado rentável, em áreas do conhecimento específicas e estratégicas para também atingir esse objetivo (Marginson, 2014).

Embora haja um modelo de internacionalização idealizado e exigido pelos *rankings*, poucas são as universidades brasileiras com condições de implementá-lo pois

O ranking reforça as vantagens das principais universidades. Ele celebra seu status e impulsiona mais dinheiro e talento para eles, ajudando-os a permanecer no topo. É difícil para pessoas de fora, universidades e países emergentes entrarem. As classificações não são 'justas' para as universidades concorrentes. As posições iniciais são obviamente desiguais (Marginson, 2014, p.46).



Neste sentido, com pouco financiamento, a maior parte das IES brasileiras desenvolvem seus programas de cooperação de forma distinta dos modelos propostos pelos *rankings*. Muitas delas concentram seus esforços em cooperações locais e regionais. Os tipos de atividades desenvolvidas variam de acordo com as necessidades e possibilidades que cada instituição apresenta.

Diferentemente dessas IES, a lógica estabelecida pelos *rankings* rege o conjunto das atividades de internacionalização realizadas na Universidade de São Paulo (USP), principalmente quando se verifica o estabelecimento de convênios com outras IES estrangeiras.

Conforme dados oficiais (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019), em 2018 havia 1.897 instituições conveniadas com a USP distribuídas em 73 países. Apesar de muitos países presentes, a quantidade de IES em cada um deles que firmaram acordos com a USP varia consideravelmente. Quanto mais ao Norte Global o país se encontra, mais instituições com parcerias com a USP eles têm.

Das 1.897 IES conveniadas, 812 se concentravam em seis países da Europa Ocidental e Estados Unidos. Isso representa um percentual de 43% do total de convênios firmados apenas com IES de países como Alemanha, França, Espanha, Estados Unidos, Itália, Reino Unido e Portugal, enquanto os outros 57% são com IES espalhadas pelos demais 66 países.

Tendo em vista esses dados, perguntamo-nos ao longo deste artigo: O trajeto adotado pela USP, que prioriza as parcerias com instituições dos países do norte e reitera o colonialismo presente nessas relações, será o mais adequado para estabelecer parcerias acadêmicas que contribuam para o fortalecimento científico e econômico das entidades e dos contextos envolvidos?

Há possibilidades de propor e organizar percursos formativos que intercambiem experiências e conhecimentos, que ampliem oportunidades e que favoreçam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão entre países e IES para além desse eixo Hemisfério Sul-Europa Ocidental? Debater essas questões pode nos



permitir compreender o contexto da internacionalização, assim como rediscutir alternativas.

ENTENDIMENTOS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO

Os processos de internacionalização oportunizam às universidades a partilha de experiências didáticas, científicas, culturais com instituições universitárias estrangeiras e com sua comunidade, tanto interna quanto externamente, bem como permite aproximações e distanciamentos com as realidades em que essas instituições estão inseridas.

Para a realização dos processos e das atividades de internacionalização é necessário que as instituições envolvidas estabeleçam acordos, convênios ou protocolos institucionais. Essas parcerias podem ser firmadas pela universidade, como um todo; pelas faculdades e institutos específicos; ou, ainda por apenas um setor de determinada repartição. Para a formalização dessas parcerias, é recorrente a mediação de docentes que desenvolvem ou já desenvolveram trabalhos com essas instituições estrangeiras ou com docentes a elas vinculados.

De forma concreta, instauram-se possibilidades de realizar pesquisas conjuntas; enviar e receber estudantes no âmbito do ensino, para que possam cursar disciplinas no formato de intercâmbio estudantil e cumprir atividades de estágio nas IES que apresentam essa atividade no seu programa; enviar e receber funcionários, de modo que possam vivenciar formação acadêmica e práticas profissionais das instituições que os recebem.

Também implica na ida e vinda de professores para ministrarem cursos e palestras nas suas respectivas áreas de conhecimento; e ainda desempenhar atividades de extensão conjunta, como congressos ou cursos para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa, a fim de compartilhar conhecimentos e trilhar caminhos que contribuam para a formação pessoal e profissional de todos os envolvidos.



No entanto, essas atividades dependem de financiamentos das instituições ou de órgãos de fomento a elas vinculados. Desta forma, grandes partes das universidades brasileiras, que têm limitações quanto aos recursos a elas destinados, não conseguem desenvolver seus programas de internacionalização realizando todas as atividades anteriormente mencionadas.

Nos últimos anos as universidades vêm instaurando políticas, programas e estratégias em níveis nacional, setorial e institucional, no entanto as discussões que orientam essas práticas estão sendo pautada por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a UNESCO (Laus, 2012). Por meio de indicadores, diagnósticos, relatórios, medidas e metas essas organizações exercem influência em propostas e políticas nacionais voltadas à educação superior. Como consequência, as agências de fomento brasileiras se fundamentam nos parâmetros recomendados por esses organismos para estabelecer critérios de avaliação para a promoção da pesquisa e o financiamento do ensino superior.

As agências de fomento no Brasil assumem um papel orçamentário fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades. Como resultado, as agências orientam os rumos que as IES devem tomar para conseguirem financiamento.

Isto posto, o modelo de internacionalização instituído pelos organismos internacionais pode ocasionar as seguintes consequências para o ensino superior brasileiro: a primeira é reduzir a educação superior a um mercado rentável, restringindo a finalidade da universidade à mera prestação de serviço com fins altamente comerciais (Santos, 2004), conforme veremos mais adiante.

Laus (2012) aponta como outro efeito, o “exercício de homogeneização daquilo que não é homogêneo” (p. 259), ou seja, a padronização dos cursos baseados nos moldes de universidades europeias, a imposição do inglês como a língua de

comunicação no espaço universitário e de divulgação científica e a necessidade de se adequar aos parâmetros que permita à IES atingir elevadas posições nos *rankings* acadêmicos internacionais.

Ademais, o efeito da homogeneização empobrece a experiência de intercâmbio, pois muitas vezes, impossibilita a comunidade acadêmica estrangeira de vivenciar a língua e a cultura locais, fazendo com que a língua de comunicação seja unicamente a inglesa, independentemente do país de destino.

Universidades como a Universidade de Šiauliai, na Lituânia, por exemplo, recebem estudantes estrangeiros bolsistas do Programa *Erasmus Mundus*, no entanto esses alunos são acolhidos em turmas específicas de alunos intercambistas.

Desse modo, trocam experiências com colegas de sala que vêm de outras partes do mundo, mas ficam alijados de compartilhar experiências com alunos locais, lituanos. O fato de a língua que circula nos espaços acadêmicos que estes estudantes vivenciam ser exclusivamente o inglês dificulta a oportunidade de aprenderem uma nova língua.

Essas turmas segregam os estudantes e os restringem a estarem apenas com colegas também estrangeiros, tolhendo-lhes a oportunidade de conviver com os estudantes nativos e de conhecer com maior profundidade o contexto no qual estão inseridos.

Na prática, esses estudantes acabam não tendo a possibilidade de imergir na cultura – tanto acadêmica como social – lituana de fato, pois a vivência que lhes está sendo oportunizada é a de viver com estudantes de outras nacionalidades e de compartilhar apenas entre si as diferenças culturais e acadêmicas de seus contextos, não necessariamente, a do país que os está acolhendo no momento do intercâmbio. É uma experiência com pessoas estrangeiras, mas não com a cultura universitária local em que esteve inserido.

A prática da Universidade de Šiauliai quanto ao oferecimento de disciplinas aos alunos estrangeiros, é apenas um exemplo do *modus operandi* que está sendo adotado



pelas universidades que praticam o modelo de CIT.

De maneira análoga, a Universidade de São Paulo vem empreendendo esforços para incentivar a internacionalização pelo viés da política de homogeneização linguística promovida pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI)⁴.

No site da agência, de maneira destacada, há o seguinte *folder* intitulado “Missão: Novo Ciclo de Internacionalização”.

Figura 3: Missão - Novo ciclo de internacionalização

Missão: Novo Ciclo de Internacionalização

1. Comunicação acadêmica em **inglês** consolidada nos campi do interior
2. Aumento de ações visando a **presença física internacional** na USP
3. Aumento da relação entre **instituições nacionais** na graduação e pós-graduação
4. Mérito associado à **condição social** na mobilidade estudantil
5. Continuar apoiando docentes **recém-contratados** no estabelecimento de conexões internacionais
6. Estímulo da **presença qualificada internacional** nos programas de PG – visitas de docentes de instituições estrangeiras terão como requisito participar dos programas de PG da USP
7. **Ásia e África** – fortalecer as ações acadêmicas
8. Consolidação dos **indicadores** sobre internacionalização da USP, incluindo relação e compatibilidade com a STI – colaboração com o “Escritório de Gestão de Indicadores de Desempenho Acadêmico”
9. Avaliação do **impacto** das ações de internacionalização da USP
10. Aperfeiçoamento das iniciativas de **recepção** ao acadêmico estrangeiro

USP

⁴ A Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) é o órgão que estabelece as diretrizes e as políticas de internacionalização da universidade. Vinculadas à AUCANI, cada faculdade da universidade têm uma Comissão de Cooperação Internacional (CCInt) ou uma Comissão de Relações Internacionais (CRInt), que se dedicam às ações de internacionalização das suas instituições. Embora as faculdades, por meio de suas CCInts, tenham autonomia para elaborar seus editais de intercâmbio e estabelecer os critérios de seleção internamente, é a AUCANI que institui as normas de seleção para os editais com bolsa ou algum auxílio financeiro.

Fonte: Imagem extraída do sítio eletrônico da AUCANI: < <http://internationaloffice.usp.br/> >.
Acesso em 19 abril 2019

Nele há 10 itens enumerados que seriam os desafios dessa missão. O primeiro desafio que inaugura a lista é: “Comunicação acadêmica em **inglês** consolidada nos campi do interior” (AUCANI, s/d, “grifo nosso”).

Para que essa meta seja atingida, não apenas nos *campi* do interior, mas em São Paulo, as políticas linguísticas fomentadas pela AUCANI privilegiam o ensino do inglês em detrimentos de outras línguas, por meio da oferta de cursos desse idioma para a comunidade acadêmica.

Cursos de espanhol, italiano, francês e mandarim são eventualmente ofertados, na modalidade virtual. Esses cursos, geralmente são ofertados em parceria com outras instituições estrangeiras – como Universia ou Santander –, que elaboram um formato de curso padrão, em que não há um professor de língua para acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Como forma de estimular uma política linguística monolíngue, além do oferecimento dos cursos de inglês, há outras ações que reforçam essa política, como a exigência da proficiência em inglês para intercâmbio em países cuja língua oficial é outra.

Uma nova e crescente medida que vem sendo adotada pela USP é a exigência de que disciplinas sejam integralmente ministradas em inglês como critério de seleção de candidatos docentes a alguns editais. Esse critério também está sendo usado na concessão de auxílios financeiros para a realização de diversas atividades acadêmicas, sobretudo as atividades de pesquisa envolvendo universidades estrangeiras.

No entanto, o cotidiano da própria universidade retrata uma realidade cujas necessidades linguísticas não são contempladas pelas políticas adotadas. A maior parte dos estudantes estrangeiros que a USP recebe são oriundos de IES da América Latina tanto na graduação como na pós-graduação (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019).

No ano de 2018, a USP recebeu 1.687 estudantes regulares estrangeiros na Pós-

Graduação. Os lugares dos quais esses estudantes eram provenientes totalizaram 81 países. Os 10 países cujas IES mais enviaram estudantes foram Colômbia, com 446; Peru, com 323; Equador, com 112; Cuba, com 80; Chile, com 68; Argentina, com 38; Portugal, com 37; Itália, com 37; Bolívia, com 36; e Venezuela, com 31. Isso representa um percentual de 95% de estudantes latino-americanos em detrimento a 5% de estudantes de Portugal e Itália.

Se examinarmos os países de onde os 1.687 estudantes são provenientes e os segmentamos em dois grupos, temos 1.262 estudantes de IES latino-americanas e caribenhas, e 351 estudantes de IES de outros países e continentes:

Isso representa o percentual de 78% de estudantes oriundos de IES latino-americanas e caribenhas em detrimento a 22% de estudantes de IES dos outros 58 países. Logo, os dados estatísticos comprovam que ministrar disciplinas integralmente em inglês, poderia ser uma das medidas nas políticas de internacionalização, mas não a principal. Se a universidade objetivasse acolher esses estudantes na língua em que são proficientes, as disciplinas deveriam ser ministradas em espanhol, e não em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, podemos concluir que apesar dos esforços para que as universidades brasileiras adotem os modelos de internacionalização propostos pelos *rankings* e organismos internacionais, esse modelo não reflete a realidade das IES nacionais cujos processos de internacionalização respondem ao contexto de globalização dos mercados e do capitalismo acadêmico que legitima a superioridade de determinadas IES da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, reproduz a desigualdade e reitera a dependência das IES de lugares periféricos na produção de conhecimento.

A Universidade de São Paulo acaba por reproduzir esse mesmo modelo sem questionar-se e sem analisar seus próprios dados. Como evidenciado anteriormente, os dados mostram que a realidade acadêmica da universidade necessita de outro



modelo de internacionalização. Não tem sentido ministrar aulas em inglês quando o corpo discente da pós-graduação é composto por 95% de estudantes latino-americanos.

A oferta de cursos de Português aos alunos estrangeiros ainda é uma medida tímida, que necessita de maior esforço e investimento por parte da AUCANI e da universidade. Qualquer estudante estrangeiro deveria ter a possibilidade de estudar a língua portuguesa durante a sua permanência no país.

Esta medida além de permitir maior imersão cultural no contexto brasileiro dentro e fora da universidade oportunizaria o estreitamento das relações entre a USP e a IES a qual aluno é vinculado, uma vez que esse aluno poderia vir a tornar-se uma ponte de comunicação entre as instituições.

Outra medida consonante aos dados estatísticos já expostos seria a oferta de cursos de espanhol e de francês aos docentes e a estudantes da USP de maneira a fortalecer e incentivar possibilidades de pesquisas conjuntas com as IES latino-americanas caribenhas e também africanas que, devido ao mesmo processo de dominação colonial que sofremos, têm como língua oficial o inglês amplamente fomentado -, o espanhol, o francês e o português.

Ademais, a USP é a universidade com maior variedade de línguas ofertadas no curso de Letras, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. O curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas oferece habilitações em alemão, árabe, armênio, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim, linguística, português e russo, no entanto a universidade não faz uso da sua própria expertise para fomentar uma política linguística plurilíngue.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip; TEICHLER, Ulrich. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. **Journal of Studies in International Education**, vol. 5, n.1, mar. 2001, pp. 5-25.

CABELLO, Andrea Felipe et al. Rankings Universitários Internacionais: evidências de



vieses geográficas e orçamentárias para intuições brasileiras. **Avaliação**, Sorocaba, v.24, n.3, p.637-657, set., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300637&lng=es&nrm=iso>. Acesso e 20 out. 2019.

CHARON, Antoinette; WAUTERS, Jean-Pierre. University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. **Nephrology Dialysis Transplantation**, Oxford, v. 23, n. 1, p. 62- 64, 2008.

DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latino y el Caribe**. UNESCO. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo 1, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1997, pp.1115-1141

GIBBONS, Michael et al. **La nueva producción del conocimiento**: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares, 1997.

FIORIN, José Luis. **O regime de 1964**: discurso e ideologia. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988. v. 1.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, no 1, 2004.

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

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41– 52, jul./dez 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: 13 jul 2020.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) - Curso de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva, **Avaliação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.



MARGINSON, Simon. University Rankings and Social Science. **European Journal of Education**, Paris, v. 49, n. 1, p. 45-59, 2014.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-07082017-162157. Acesso em: 2020-02-17

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128p.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MIÚRA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

_____. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112. abr. 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

PATI, Camila. 36 universidades do Brasil entraram no maior ranking educacional do mundo. **Revista Exame**. Edição de 26 set. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/36-universidades-do-brasil-entraram-no-maior-ranking-educacional-do-mundo/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Global englishes and transcultural flows**. London and New York: Routledge, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=7GVyWedo95cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=mignolo&f=false. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência**



universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. **Organization**, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

STIER, Jonas. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 2, n. 1, p. 83–97, mar. 2004.

UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995. P. 42-46.

USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO. **Anuário Estatístico 2019 USP**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VUILLETET, Guillaume. Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: quelles finalités? Quelles moyens? Paris: **Conseil Économique et Social**, n. 24, 2005.

Data da submissão: 09/05/2024

Data do aceite: 10/07/2024

MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE LICENCIANDOS DA FEUSP:
uma descrição referente ao período de 2015 a 2017

INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF FEUSP GRADUATES:

a description regarding the period from 2015 to 2017

**MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL DE LICENCIANDOS DE LA
FEUSP:** descripción del periodo 2015 a 2017

Vanessa de Sales Marruche¹

RESUMO:

Este trabalho é fruto de análises realizadas pelo Grupo de Estudos de Internacionalização da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CCint-FEUSP), incentivadas e coordenadas pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, na gestão de 2014-2018. A proposta deste estudo de natureza qualitativa foi descrever a mobilidade internacional de 26 licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, a fim de descobrir o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram. Como material, foram utilizados os relatórios produzidos por esses licenciandos. Em termo teóricos, embasou-se em obras que tratam da internacionalização da educação superior (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), do estudo da mobilidade internacional de professores pré-serviço (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley *et al.*, 2019; Vatalaro; Szente; Levin, 2015) e da formação de professores, com foco nos estágios e nos saberes docentes (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). Essa proposta se justifica, pois, para que se possa aumentar e/ou melhorar a mobilidade estudantil que vem ocorrendo na FEUSP, é necessário, antes, compreender como a internacionalização tem se dado nesse contexto de formação inicial de professores. Dentre os resultados, verificou-se que o perfil dos estudantes da mobilidade realizada nesse período foi de discentes do sexo feminino, com viagem realizada no segundo semestre do ano da viagem, com destino a países do Global Norte, principalmente da Europa. Ainda, no que tange às atividades realizadas, identificou-se 12 tipos, das

¹ Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Magistério Superior da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2389-9373>. E-mail: vsmarruche@ufam.edu.br.



quais nenhuma foi realizada por todos os estudantes, sendo disciplinas cursadas a que mais se destacou. Finalmente, por se tratar de mobilidade acadêmica de licenciandos, sugere-se que os estágios sejam mais incentivados e realizados nos países de destino, com tempo hábil para o exercício da reflexão sobre essas experiências.

Palavras-chave: Internacionalização. Mobilidade acadêmica. Formação inicial de professores.

ABSTRACT:

This work is the result of analyses conducted by the Study Group on Internationalization of the National and International Cooperation Commission of the Faculty of Education at the University of São Paulo (CCint-FEUSP), encouraged, and coordinated by Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, during the 2014-2018 term. The purpose of this qualitative study was to describe the international mobility of 26 undergraduate students from FEUSP, carried out between 2015 and 2017, to discover the profile of these students and the activities they participated in. The material used for this study consisted of reports produced by these undergraduate students. The theoretical framework was based on works addressing the internationalization of higher education (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), the study of international mobility of pre-service teachers (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley et al., 2019; Vatalaro; Szente; Levin, 2015), and teacher education, focusing on practicum and teacher knowledge (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). This proposal is justified because to increase and/or improve the student mobility happening at FEUSP, it is necessary to first understand how internationalization has been taking place in this initial teacher education context. Among the results, it was found that the profile of students involved in the mobility during this period consisted mainly of female students, with trips taken in the second semester of the travel year, heading to countries in the Global North, mainly in Europe. Regarding the activities carried out, 12 types were identified, none of which were done by all students, with the subjects taken being the most prominent. Finally, since this concerns academic mobility of undergraduate students, it is suggested that practicum be further encouraged and carried out in the destination countries, allowing sufficient time for reflection on these experiences.

Keywords: Internationalization. Academic Mobility. Initial Teacher Training.

RESUMÉN:



Este trabalho es el resultado de análisis realizados por el Grupo de Estudios de Internacionalización de la Comisión de Cooperación Nacional e Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (CCint-FEUSP), alentados y coordinados por el Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, durante la gestión 2014-2018. El propósito de este estudio cualitativo fue describir la movilidad internacional de 26 estudiantes de licenciatura de FEUSP, realizada entre 2015 y 2017, para descubrir el perfil de estos estudiantes y las actividades en las que participaron. El material utilizado consistió en informes producidos por estos estudiantes de licenciatura. El marco teórico se basó en obras que abordan la internacionalización de la educación superior (Morosini, 2006; Morosini; Corte, 2018; Morosini; Corte; Guilherme, 2017), el estudio de la movilidad internacional de profesores en formación (Abraham; Von Brömssen, 2018; Cushner, 2007; Morley et al., 2019; Vatararo; Szente; Levin, 2015) y la formación docente, centrándose en pasantías y conocimientos docentes (Pimenta; Lima, 2004; 2012; Tardif, 2014). Esta propuesta se justifica porque, para aumentar y/o mejorar la movilidad estudiantil que está ocurriendo en FEUSP, es necesario primero comprender cómo se ha llevado a cabo la internacionalización en este contexto de formación docente inicial. Entre los resultados, se encontró que el perfil de los estudiantes de la movilidad durante este período consistió principalmente en estudiantes mujeres, con viajes realizados en el segundo semestre del año del viaje, con destino a países del Norte Global, principalmente en Europa. En cuanto a las actividades realizadas, se identificaron 12 tipos, ninguno de los cuales fue realizado por todos los estudiantes, siendo el curso la actividad más destacada. Finalmente, dado que se trata de movilidad académica de estudiantes de licenciatura, se sugiere que las pasantías se fomenten y lleven a cabo en los países de destino, permitiendo tiempo suficiente para reflexionar sobre estas experiencias.

Palabras-clave: Internacionalización. Movilidad Académica. Formación Inicial del Profesorado.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, a internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) não é mais apenas uma opção, tendo assumido, ao redor do mundo, um caráter obrigatório (Nogueira, 2018). Nessa mesma linha, Abraham e Von Brömssen (2018, p. 347, tradução nossa) afirmaram que “a internacionalização do ensino superior e da

formação de professores tem sido uma questão fundamental desde a década de 1990 e muitas universidades ainda tentam aumentar a mobilidade estudantil desde então”.

Tal necessidade de ampliar essa oferta também já havia sido indicada por Cushner (2007), quem informou que cursos de formação de professores têm oferecido cada vez mais programas de estudo no exterior. A busca por essa ampliação tem vindo da necessidade de proporcionar “aos alunos experiências concebidas para aumentar a consciência multicultural e global que poderão não receber nos seus cursos regulares” em razão da “exposição limitada dos futuros professores a currículos diversos” (Vatalaro; Szente; Levin, 2015, p. 42, tradução nossa).

Além dos benefícios supracitados, outros que esses discentes – futuros professores em formação inicial – podem ter na/a partir da realização de mobilidade internacional são adquirir/desenvolver “sensibilidade intercultural e competências e pedagogias em línguas estrangeiras” (Morley *et al.*, 2019, p. 4, tradução nossa) e “obter uma exposição única a diversas populações, bem como ter a experiência de serem um estrangeiro cultural.” (Morley *et al.*, 2019, p. 5, tradução nossa).

Embora estejam evidentes a necessidade e os benefícios de se ofertar esses programas de mobilidade internacional a licenciandos/futuros professores, há, segundo Morley *et al.* (2019, p. 14) uma escassez de publicações (em inglês) a respeito dessas experiências, quando o destino é um país do Global Sul (doravante Sul). Mais grave ainda é o retrato de estudos sobre a mobilidade partindo de países do Sul; na revisão sistemática crítica desses autores, dos 47 textos selecionados (publicados em inglês entre 2000 e 2019), nenhum era sobre experiências de futuros professores partindo da “América Central, América do Sul ou África” (Morley *et al.*, 2019, p. 14, tradução nossa).

Não se pode afirmar, evidentemente, que não há publicações sobre mobilidade internacional de licenciandos partindo do Sul, posto que os próprios autores reconhecem que o recorte linguístico da revisão deles pode ter deixado de fora esses estudos (Morley *et al.*, 2019, p. 17). Todavia, isso chama atenção para o fato de que tais publicações não vinham sendo feitas em inglês – a língua hegemônica da comunicação



científica (Ramírez-Castañeda, 2020) – pelo menos até 2019. Vale ressaltar, ainda, que esses autores indicaram não terem conhecimento de “meta-análises ou revisões de literatura abrangentes sobre professores pré-serviço (PPS) estudando no exterior” (Morley *et al.*, 2019, p. 4, tradução nossa).

No que tange, porém, a revisões de literatura sobre internacionalização da educação superior, é possível identificar pelo menos três de autores brasileiros, a saber: Morosini (2006); Morosini, Corte e Guilherme (2017) – publicado em inglês; Morosini e Corte (2018). A respeito do primeiro, com o intuito de identificar o estado do conhecimento sobre esse tema, Marília Morosini analisou publicações de periódicos científicos educacionais eletrônicos da Europa e da América do Norte, coletadas entre 2002 e 2003 e, posteriormente, em 2005. A autora constatou que

os focos-fins da internacionalização universitária, bem como a forma de alcance de tais objetivos, são claramente identificáveis no período analisado – o século XXI. Entretanto, nos seis anos em estudo, ocorrem variações e podemos identificar dois momentos interligados: o primeiro deles, de **constituição do conceito de internacionalização** e, no segundo, mesmo que a discussão sobre o conceito se faça presente, surge como tendência a **busca de estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior**. (Morosini, 2006, p. 115, grifo nosso).

Com relação ao conceito de internacionalização universitária, Morosini (2006, p. 115, grifo nosso) afirmou:

internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) **internacionalização da educação superior**, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

Nesta mesma seção da referida obra, a autora evocou conceitos de internacionalização e de globalização de diversos autores, dentre os quais: Altbach (2002); Bartell (2003); Green, Eckel e Barblan (2002); Knight (2004); Marginson e Rhoades (2002) e Teichler (2004). Mesmo tendo apresentado os conceitos desses

pesquisadores, é importante salientar que, à época, Morosini parece ter entendido que esse conceito ainda estava, de forma tímida, em fase de constituição.

Na análise dos textos, ao identificar as estratégias de internacionalização da educação superior, Morosini destacou que a produção científica estava, até aquele momento, centrada no ensino. Enfatiza-se, a seguir, outras observações feitas pela autora acerca das publicações analisadas:

inicialmente relatavam intercâmbios, alunos-convênios e outros casos esporádicos e passam à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. Neste período, cresce o número de produções científicas que discutem **as estratégias de internacionalização**: em nível de estudantes, seu aprendizado, a construção de sua identidade e sua adaptação social; currículos internacionalizados, e desenvolvimento tecnológico para apoio à internacionalização, entre outros. (Morosini, 2006, p. 118, grifo nosso).

Outra publicação da autora a trazer um panorama da internacionalização da educação superior é a de 2017, na qual Marilene Corte e Alexandre Guilherme se unem a Morosini com o objetivo de analisar o discurso acadêmico brasileiro sobre internacionalização. Na primeira parte desse trabalho, os autores discutem esse conceito tanto da perspectiva do Global Norte, quanto da do Global Sul, especialmente em nosso país. E chegam à seguinte conclusão:

[...] o Global Sul tende a entender o processo de internacionalização da Educação Superior em termos de “mobilidade”, enquanto o Global Norte, que deu origem à noção e, portanto, tem maior experiência do processo, entende a internacionalização em termos da Educação para a Cidadania Global. A mobilidade é uma característica bem estabelecida da Educação Superior no Global Norte [...], mas o Norte a entende como um componente de internacionalização, e não o seu total, como no Sul. (Morosini; Corte; Guilherme, 2017, p. 109, tradução nossa).

Na segunda parte, vem a análise propriamente dita, feita a partir de 14 dissertações e oito teses de programas de pós-graduação brasileiros, referentes ao período de 2010 a 2015 e disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). De acordo com os autores, mobilidade é o tema central na maioria dos trabalhos publicados, i.e., “o principal motor do processo de internacionalização no Brasil” (Morosini; Corte; Guilherme, p. 102, tradução nossa). Ainda nessa análise, os autores identificaram que “a mobilidade, é normalmente discutida em conexão com ‘estratégias institucionais’, ‘acreditação’ e ‘cooperação

internacional’, tendo sempre como base as relações Norte-Sul e Sul-Sul.” (p. 102, tradução nossa).

Em um outro estudo, que trata da internacionalização da educação superior no Brasil e no contexto global sul, Morosini e Corte (2018) buscaram traçar as principais tendências da internacionalização. Para alcançar esse propósito, as autoras recorreram aos princípios do estado do conhecimento, selecionando 24 dissertações e 10 teses, publicadas entre 2012 e 2016, também disponíveis no IBICT.

A análise dessas produções científicas permitiu que as autoras chegassem a três teses e realidades, a saber: 1a – globalização e internacionalização da educação superior: conceitos e práticas [in]dissociáveis; 2a – Mobilidade acadêmica: uma arena em movimento [out/in] recorrente no cenário da internacionalização; 3a – Estratégias de gestão institucional: desafios à internacionalização da educação superior.

No que tange à primeira tese, Morosini e Corte (2018) destacam que, no contexto em questão, há distanciamentos e aproximações entre os termos ‘globalização’ e ‘internacionalização’, e que ambos, por vezes, acabam sendo utilizados como sinônimos. As autoras recorrem a Wit *et al.* (2017) para corroborar essa tese:

A **internacionalização** pode ser considerada como uma resposta a **globalização**, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, porém não pode ser confundida com ele, uma vez que a **internacionalização** está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais, o que, de certa forma, repercute em uma outra abordagem que se traduz em ‘globalização da internacionalização’ ou ‘pós-globalização e internacionalização’ (WIT, 2017)” (MOROSINI; CORTE, 2018, p. 106).

Ainda no que diz respeito à relação entre esses termos, Morosini e Corte (2018) acrescentam:

As diferenças e aproximações entre a globalização e a internacionalização estão presentes na conjuntura dos trabalhos analisados. **Globalização** está interligada às tendências econômicas, políticas, sociais e acadêmicas do século XXI, enquanto **os processos de internacionalização** estão envolvidos com a conjuntura de políticas e ações desenvolvidas no interior dos sistemas acadêmicos, das práticas institucionais e dos indivíduos; essa realidade vem repercutindo nas novas prioridades e arquiteturas do ambiente acadêmico global. (p. 115, grifo nosso).



No que diz respeito à globalização, as autoras afirmam que a educação superior tem sido por ela transformada e que, a menos que as IES queiram se manter ante os ditames daquele fenômeno, elas não têm como evitar o processo de internacionalização, pois não se trata de uma opção, considerando que “são muitos os desafios de formar profissionais, capazes de atuar em uma sociedade auto/transformativa e performativa” (Morosini; Corte, 2018, p. 104) no contexto em questão. A respeito dessa não opção, acrescentamos o que dizem Costa, Reis e Nogueira (2018, p. 70): “Hoje, a concepção vigente é a de que a internacionalização não é uma escolha das instituições, senão uma realidade à qual devem continuamente se inserir”.

Assim como a internacionalização é inerente à globalização, a mobilidade acadêmica o é à internacionalização, “[...] considerando que é, por meio dela, que os estudantes, docentes e funcionários das IES realizam suas inserções em outros contextos universitários, sejam eles em casa ou no exterior” (Morosini; Corte, 2018, p. 107). É em torno dessa estratégia de internacionalização que gira a discussão da segunda tese levantada pelas autoras. Conforme observado por elas na análise das publicações selecionadas para estudo, a mobilidade acadêmica: “[...] é a definição primeira do termo internacionalização da educação”. (p. 108); “[...] constitui centralidade no processo de internacionalização da educação superior nos países do global sul em especial”. (p. 110).

A última tese apresentada por Morosini e Corte (2018) trata de dois aspectos. No que diz respeito ao primeiro desses aspectos, qual seja, as estratégias de gestão institucional relativas à internacionalização da educação superior, as autoras chegaram à conclusão que as principais delas são (na Figura 1, ordenadas da mais para a menos recorrente nos textos analisados pelas autoras):

Figura 1: Elementos que constituem as principais estratégias de gestão institucional quanto à internacionalização da educação superior



Fonte: Elaborada pela autora

Nota: Informações consultadas em Morosini e Corte (2018, p. 112)

Além dessas estratégias, Morosini e Corte (2018, p. 114) identificaram, nos trabalhos analisados, alguns desafios que as IES têm enfrentado no âmbito da internacionalização. Como exemplos, tem-se:

[...] problemas envolvendo a mobilidade acadêmica visando melhorar o acolhimento e a ida de estudantes e profissionais da educação, a avaliação e os critérios da Capes quanto à qualidade dos programas de pós-graduação, com especial destaque à constituição e ao fortalecimento de redes de pesquisa e produção compartilhada do conhecimento.

É importante ressaltar a defesa das autoras em suas considerações finais quanto ao fato de a internacionalização compreender muito mais do que os elementos supracitados e à necessidade de as IES adotarem “[...] uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional” (p. 114).

Isso posto, o presente texto é um dos frutos das atividades de pesquisa realizadas pelo Grupo de Estudos de Internacionalização da Comissão de Cooperação Nacional e Internacional (CCint) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), incentivadas e coordenadas pelo Professor Dr. Valdir Heitor Barzotto. Trata-se de um estudo descritivo (Gil, 2018) de natureza qualitativa (Brasileiro, 2021) em razão de ter

como propósito descrever a mobilidade internacional de licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, e de se valer da leitura e interpretação de relatórios produzidos por esses licenciandos, por meio dos quais se pretendeu descobrir o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a pesquisa ora relatada, os integrantes do Grupo de Estudos de Internacionalização da CCint-FE se dividiram para analisar os relatórios de 2015 a 2017 das ações de internacionalização de discentes, docentes e funcionários. Durante essa divisão, optou-se por pesquisar a mobilidade acadêmica internacional de licenciandos da FEUSP, em razão de a área de pesquisa no doutorado da autora deste estudo (2017-2022) ser Formação de professores.

Para proceder à análise, recorreu-se aos relatórios de intercâmbio de alunos da licenciatura de Pedagogia da FEUSP, cuja mobilidade se deu entre 2015 e 2017. Esses relatórios foram produzidos pelos intercambistas ao término das atividades no exterior e não compõem os relatórios de atividades internacionais da CCint-FE. A própria comissão, portanto, disponibilizou os textos dos licenciandos ao Grupo de Estudos, totalizando 26 relatórios, dos quais seis eram referentes aos intercâmbios realizados em 2015, 10, aos que aconteceram em 2016, e 10 relacionados às atividades de 2017.

Ao produzir esses relatórios, os alunos precisavam falar sobre cinco aspectos sugeridos pela comissão: motivação, processo burocrático, infraestrutura, acadêmico e pessoal (Tabela 1). Além disso, esperava-se dos intercambistas que elencassem dicas e escrevessem uma conclusão.

Tabela 1: Direcionamentos para produção dos relatórios de intercâmbio da CCINT-FE

DIRECIONAMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE INTERCÂMBIO DA CCINT-FE	
Motivação	<ul style="list-style-type: none">❖ Conte um pouco de você, naturalidade, porque decidiu cursar Pedagogia e por que quis fazer intercâmbio?❖ Você já havia viajado para o exterior antes? Se sim, onde? Se não por quê?



	<ul style="list-style-type: none">❖ Qual motivo levou você a optar pelo país escolhido?
Processo burocrático	<ul style="list-style-type: none">❖ Houve algum tipo de auxílio por parte da IES a esse respeito (<i>academic advisor</i>)?❖ Houve atividades de recepção/integração para os estudantes estrangeiros? Foram organizadas pela IES ou por alunos? Como foram?❖ Teve dificuldades para tirar o visto?❖ Você teve que se registrar no país onde realizou intercâmbio? Como foi?❖ Como foi o processo para conseguir moradia? Como você conseguiu o contato? Quando você começou a procurar?❖ Você precisou usar o seguro-saúde durante o período de intercâmbio? Qual? Como foi o atendimento? Qual foi o valor?
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none">❖ Gasto com visto/documentação;❖ Gasto com universidade (carteirinha, taxa, xerox, livros...);❖ Total gasto com a permanência (moradia, luz, internet, água, lavanderia);❖ Gasto com transporte;❖ Viagens;❖ Qualidade do alojamento em que você ficou com relação à limpeza, conforto e facilidades oferecidas;❖ Infraestrutura da cidade e bairro que se instalou;❖ Infraestrutura da Universidade.
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none">❖ Conseguiu se matricular nas disciplinas escolhidas no plano de estudos? Quais foram as disciplinas cursadas? A quantidade de matérias escolhida foi adequada? Comente.❖ Como foi a receptividade dos professores? Eram acessíveis fora das aulas?❖ Como foi a receptividade pelos alunos locais e estrangeiros?❖ Quais os sistemas de avaliação utilizados nos cursos ou disciplinas?❖ Como você avaliaria as disciplinas cursadas na faculdade?❖ Você teve dificuldade para acompanhar as aulas ou fazer as provas e trabalhos devido a problemas com o idioma?❖ Caso tenha feito alguma pesquisa, como ela foi desenvolvida? Tinha relação com a FEUSP?❖ Quais atividades extracurriculares você realizou?❖ Fez algum tipo de estágio?❖ Chegou a visitar alguma escola?
Pessoal	<ul style="list-style-type: none">❖ Qual o valor do Programa de Intercâmbio para sua vida pessoal, acadêmica e profissional?❖ Você teve que apresentar o Brasil ou a USP em algum momento do intercâmbio?❖ Como você avalia academicamente e infraestruturalmente a Faculdade onde esteve?❖ Em relação a qualidade você considera melhor, pior ou equivalente ao seu curso na FE? Em que sentido?
Dicas	<ul style="list-style-type: none">❖ Quais os conselhos e/ou dicas que você daria para os estudantes que pretendem ir para o mesmo lugar em que você esteve?❖ Locais para visitar;❖ Melhor localização para morar.

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP

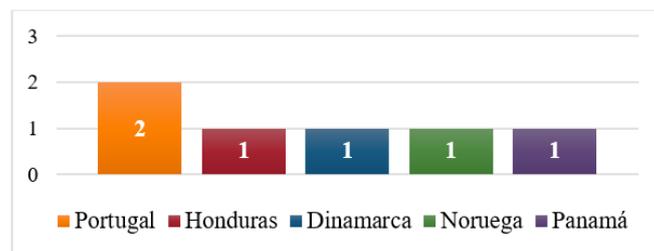
Os relatórios foram explorados através de uma leitura em maior profundidade, a fim de evidenciar os trechos mais significativos para a análise, no âmbito daqueles

objetivos. Assim, apresenta-se, a seguir, os dados selecionados e a discussão dos resultados encontrados.

PERFIL DE LICENCIANDOS DA FEUSP EM MOBILIDADE ACADÊMICA

Quanto ao perfil dos licenciandos intercambistas, dos 26 alunos: 24 eram do sexo feminino, e dois, do masculino; oito viajaram no primeiro semestre, e 18, no segundo. Com relação aos países de destino, Portugal foi o país mais escolhido (oito discentes), seguido da Lituânia e de Moçambique (ambos com três). Nas Figuras 2, 3 e 4, é possível ver os destinos escolhidos em relação ao ano de atividade:

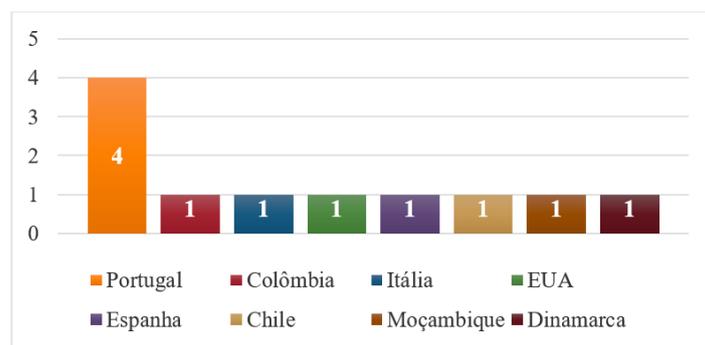
Figura 2: Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2015



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015) dos intercambistas da FEUSP

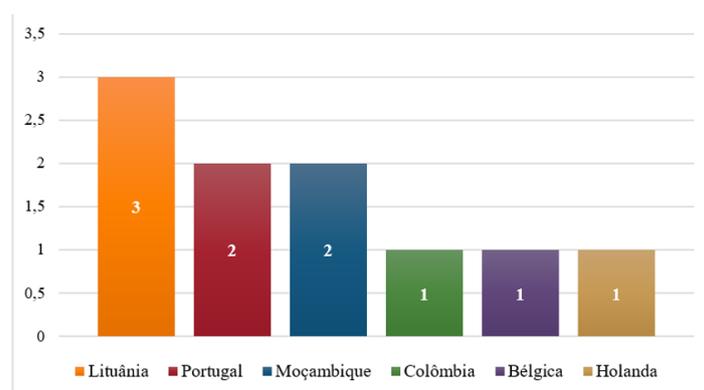
Figura 3: Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2016



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2016) dos intercambistas da FEUSP

Figura 4: Destinos dos intercambistas da FEUSP em 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2017) dos intercambistas da FEUSP

Ou seja, o perfil que representa a maioria dos licenciandos intercambistas desse período é: sexo feminino (92%) – talvez porque o curso de Pedagogia da USP costuma ser formado predominantemente por alunas, sendo algo em torno de 90,8%, segundo Ishii, Krasilchik e Leite (2014, p. 694) –, com mobilidade realizada no segundo semestre do ano da viagem (69%), rumo a Portugal (8), Lituânia (3) ou Moçambique (3).

Considerando o que disseram Morley *et al.* (2019, p. 6), a saber, “em termos gerais, o Sul refere-se às regiões da América Latina, Ásia, África e Oceania, enquanto o Norte refere-se às regiões da América do Norte e da Europa”, verificou-se que, dos 14 destinos de mobilidade internacional desses então licenciandos da FEUSP, 11 estão situados no Global Norte, e apenas três no Global Sul. Ou seja, houve claramente uma predominância da mobilidade Sul-Norte. Assim como perceberam Morley *et al.* (2019, p. 9) em sua revisão de literatura, neste caso em análise, os destinos mais populares também estavam, principalmente, na Europa (8).

Embora não seja possível determinar a motivação de tantas viagens Sul-Norte, em especial, para a Europa, talvez haja uma pista disso na revisão de Morley *et al.* (2019, p. 14, tradução nossa), quando afirmam: “a maioria das viagens originadas no Sul foram motivadas pelo objetivo de aprender inglês e aprender a ensiná-lo. Embora essas viagens tenham como objetivo atender aos objetivos dos programas de formação de professores no Sul, vale ressaltar que servem para conferir a importância do inglês,

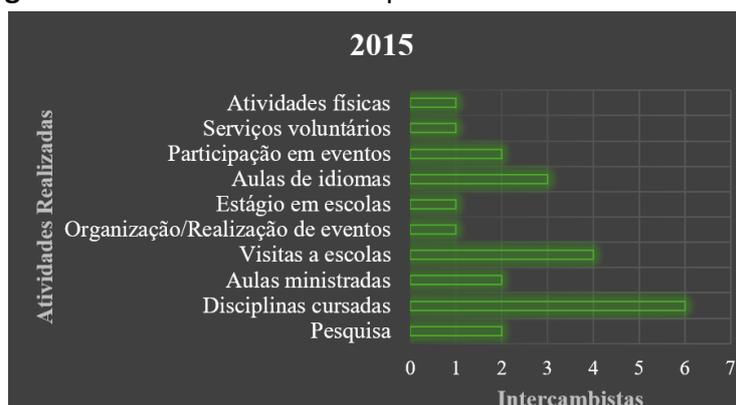
língua do Norte”. Certamente, é algo que precisa ser mais bem investigado em pesquisas futuras.

Feita essa exposição mais ampla dos dados, analisa-se e discute-se, a seguir, algumas das particularidades da mobilidade acadêmica desses licenciandos segundo as atividades por eles realizadas.

ATIVIDADES REALIZADAS PELOS INTERCAMBISTAS DA FEUSP

Em 2015, foram 10 os tipos de atividades realizadas pelas seis intercambistas, conforme se vê nesta figura:

Figura 5: Atividades realizadas pelas intercambistas em 2015



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015) das intercambistas da FEUSP

Observou-se que ‘cursar disciplinas’ foi a atividade mais realizada, além de ter sido a única comum a todas as intercambistas, de modo que uma delas cursou cinco, outra cursou quatro, e as demais, três. Em segundo lugar, estão ‘visitas a escolas’. Foram quatro as alunas que visitaram escolas no país de destino, sendo que: duas delas visitaram a Escola da Ponte; outra delas visitou uma escola particular por conta própria, depois de bater de porta em porta nas escolas, pedindo autorização para assistir um dia de rotina com as crianças; a última delas, por meio de atividades de uma das disciplinas que cursava, esteve em duas escolas, uma de educação infantil e uma de ensino médio.

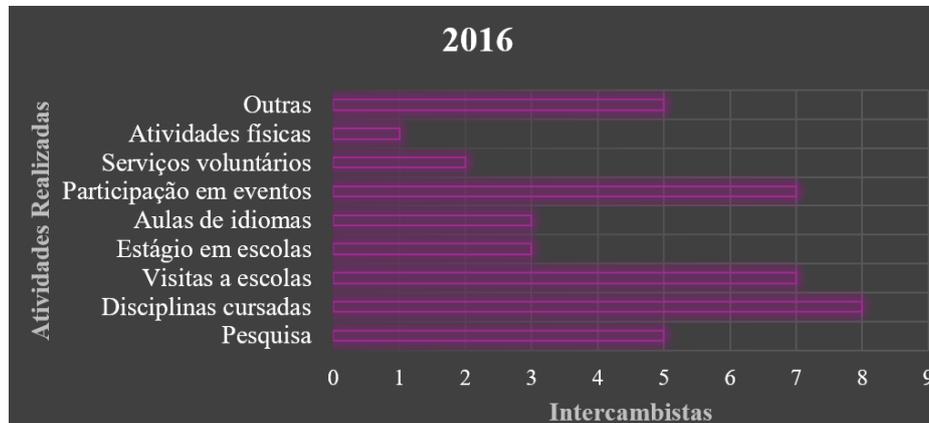
E só não participou da visita a uma escola indígena (também prevista na disciplina) porque adoeceu à época.

Ainda de acordo com a Figura 5, equivale a 50% o total de intercambistas que teve aulas do idioma local ou de outro idioma – inglês, dinamarquês e norueguês. Em quarto lugar, aparecem ‘participação em eventos’, ‘aulas ministradas’ e ‘pesquisa’. No tocante aos eventos, uma intercambista participou de uma conferência, um congresso e muitas oficinas, ao passo que outra relata ter visto cinco palestras, algumas presenciais outras on-line. Essas alunas têm em comum outra atividade, qual seja, a de ministrar aulas. Conquanto aquela auxiliou uma professora local no ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros, esta ajudava, informalmente, uma aluna dos estudos brasileiros a praticar seu português, que, por sinal, já era bem avançado, segundo relatou a intercambista. Já em termos de pesquisa, enquanto uma das alunas “iniciou pesquisa sobre ‘abandono escolar’ com colegas da universidade”, outra realizou uma pesquisa de campo em uma das disciplinas que cursou, na qual obteve “bastante auxílio da professora, que [...] ajudou, por exemplo, com a formulação das perguntas, de maneira a não induzir o entrevistado e obter respostas mais acuradas”.

As atividades menos realizadas foram ‘estágio em escolas’, participação em/de ‘organização/realização de eventos’, ‘serviços voluntários’ e prática de ‘atividades físicas’. A única aluna que fez estágio, fê-lo “em duas escolas de educação infantil portuguesa”. Já outra intercambista participou “na organização e realização do Fórum Acadêmico de Letras – FALE Honduras” e realizou “com um docente da área de audiovisual a Mostra de Cinema Brasileiro”. Por fim, as demais atividades foram realizadas por uma mesma aluna. De acordo com seu relato, tirou uma carteirinha específica para poder frequentar a academia e fazer esportes na universidade. Ela disse ainda: “Fiz aulas de dança (*rock and roll* acrobático, *boggie woogie* e *West coast swing*), fui voluntária para manutenção das cabanas e fui também voluntária para um evento de atividades recreativas para crianças da cidade, o Mini UKA” (grifo nosso).

Para o ano de 2016, os tipos de atividades realizadas totalizaram nove:

Figura 6: Atividades realizadas pelos intercambistas em 2016



Fonte: elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2016) dos intercambistas da FEUSP

Dos 10 alunos que fizeram intercâmbio em 2016, oito cursaram disciplinas, dos quais: um aluno cursou seis; três alunas cursaram cinco; duas alunas cursaram três, e outras duas alunas cursaram duas. Dentre as que tiveram cinco disciplinas, cabe ressaltar que uma delas acompanhou aulas tanto da graduação quanto do mestrado, tendo cursado três disciplinas formalmente, ou seja, como aluna regularmente matriculada, e duas, informalmente, na condição de ouvinte.

Como se viu em 2015, essa também foi a atividade mais realizada. Todavia, não foi uma atividade comum a todos os intercambistas, pois uma das alunas passou apenas um mês no país de destino (ainda assim, assistiu quatro aulas como ouvinte, por iniciativa própria), e a outra passou 60 dias no destino em estágio de pesquisa, motivo pelo qual não cursou disciplina alguma.

Em segundo lugar, estão 'participação em eventos' e 'visitas a escolas', atividades com um total de sete intercambistas cada. Entre os eventos mencionados por essas alunas, estão palestras e seminários (dos quais mais de uma aluna participou), seguidos de convenção, simpósio, congresso e mesa de debates, de que uma ou outra aluna participou.

Quanto às alunas que fizeram visitas, três delas visitaram a Escola da Ponte, em Portugal. Dentre estas, uma visitou também outras escolas em Barcelona. Quanto às demais, uma relata ter visitado uma escola de educação infantil e uma de ensino médio; outra diz ter feito a visita por conta própria, portanto, sem que a instituição intermediasse, e a última revelou ter feito a visita por conta das atividades de observação do estágio. Dois dos alunos que não realizaram essa atividade justificaram dizendo que ou o tempo de intercâmbio foi curto, ou estava trabalhando no país de destino, além de cursar várias disciplinas, não havendo tempo disponível para visitar escolas.

Em duas daqueles tipos de atividades, encaixam-se 50% dos intercambistas, a saber, 'pesquisa' e 'outras'. Das que realizaram pesquisa, quatro delas relatam terem feito esse tipo de atividade em função do próprio tipo de intercâmbio – mobilidade acadêmica em iniciação científica. Em seus relatórios, essas alunas dizem ter feito coleta de dados, entrevistas (com docentes da educação básica e/ou com moradores), observações em escolas, além de terem recebido orientação formal na instituição de destino. As pesquisas realizadas foram: a) uma análise comparativa entre a relação da família e a escola na perspectiva dos professores entre os países Portugal e Brasil; b) a análise das edições publicadas entre dezembro de 1988 e janeiro de 2011 da revista portuguesa "Noesis" de educação; c) uma análise de como a produção acadêmica estadunidense tem desenvolvido a interseccionalidade de gênero e educação especial/deficiência; e d) "Imagens das Línguas Nacionais no Sistema de Ensino Moçambicano", uma análise sobre de que forma é possível perceber a resistência dessas línguas nas imagens construída sobre elas na escola. Já a quinta aluna diz que interagiu com um grupo de pesquisa em Educação Moral e que a pesquisa que realizou se deu por conta de uma disciplina que cursou como ouvinte.

Em 'outras', estão reunidos outros tipos de atividades que algumas alunas mencionaram em seus relatórios. Parte das discentes disse ter participado de passeios propostos pela instituição de destino ou pelos professores dessas instituições, a



exemplo de visitas a teatros, museus, praias e parques (uma delas com direito a safári). Outro tipo de atividade diz respeito à troca de experiências entre culturas. Nesse âmbito, uma das alunas disse ter participado de “eventos regulares que eram oferecidos aos alunos de intercâmbio”; duas outras alunas fizeram apresentação sobre a cultura brasileira, das quais uma ministrou palestra por conta própria, e a outra fez a apresentação no projeto “Teacher for a day”, planejado pela instituição de destino. Outro tipo de atividade foi a visita a instituições que não fossem escolas. Uma das alunas visitou “a Rosa Sensat, uma instituição incrível que atua na educação básica e continuada dos professores” e “o Saó Prat, uma entidade social que desenvolve a ‘Aprendizagem em serviço’ com jovens e adultos em alta vulnerabilidade social”, entidade esta que tem contato direto com o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Moral (GEM), com o qual essa aluna interagiu. Essa mesma aluna também diz ter participado de reuniões em projeto de intervenção. Uma das cinco alunas que fez ‘outras’ atividades visitou uma casa de repouso e considerou ter sido essa atividade uma das mais marcantes de seu intercâmbio.

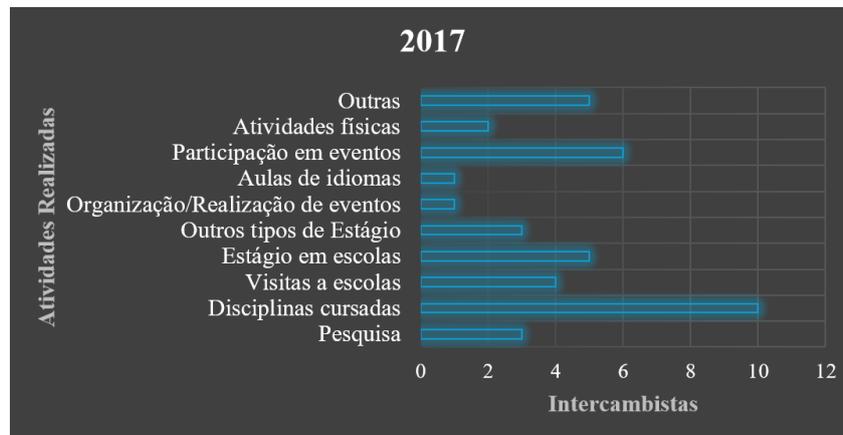
Em quarto lugar, ‘estágio em escolas’ e ‘aulas de idiomas’ foram realizadas por três intercambistas cada. Uma aluna fez estágio por conta da disciplina de Estágio I que cursou, tendo tido a oportunidade de observar aulas em diversas instituições. Também por intermédio de uma disciplina – Iniciação à Prática Profissional I –, outra aluna fez um estágio de 30 horas numa escola de educação infantil. Uma terceira aluna fez estágio durante os três meses de seu intercâmbio, observando aulas em turmas do 1º ao 9º ano em uma escola de ensino primário. Quanto às ‘aulas de idiomas’, uma intercambista cursou “Italiano B1”, sendo essa uma das disciplinas em que estava matriculada na instituição de destino. Duas outras alunas fizeram cursos, uma, de inglês, outra, de dinamarquês.

As categorias que menos foram reportadas nos relatórios de 2016 são ‘serviços voluntários’, realizados por duas alunas, e ‘atividades físicas’, indicada por uma aluna apenas. No âmbito do voluntariado, uma das alunas diz que pôde “participar e promover

atividades de educação ambiental, bem como interagir com Espanhóis de regiões distintas da Espanha, com uma Portuguesa, uma Húngara e uma Argentina”. Essa atividade permitiu a ela também aprender o Castelhana. A outra aluna foi voluntária num projeto chamado Coding Pirates. Resolveu participar do projeto por sugestão do professor de uma das disciplinas que cursava, em razão de ter a ver com o tema que a aluna havia escolhido para seu trabalho final. Segundo ela, o objetivo do projeto era “incentivar as crianças na área da programação, sendo de nível nacional na Dinamarca e tendo um dos seus polos na Universidade de Aarhus”. Disse ainda que “esse projeto foi um bom exemplo de como incentivar as crianças a se empoderarem do uso das tecnologias”. Ela trabalhava como voluntária uma vez por semana, no encontro que era feito com crianças que só falavam dinamarquês. Então, observando as atividades de 2015 e as de 2016, pôde-se perceber também que, diferentemente do que ocorreu naquele ano, nenhum intercambista organizou/realizou eventos ou ministrou aulas em 2016.

Já em 2017, a distribuição das atividades realizadas pelos intercambistas se deu desta forma:

Figura 7: Atividades realizadas pelos intercambistas em 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2017) dos intercambistas da FEUSP

Assim como aconteceu em 2015, ‘cursar disciplinas’ foi a única atividade comum a todos os intercambistas de 2017, além de ter sido a mais realizada no período. A quantidade de disciplinas cursadas, a exemplo do que se observou tanto em 2015 quanto em 2016, varia entre os alunos. No ano ora analisado, tem-se os seguintes registros: uma aluna cursou seis disciplinas; quatro alunos cursaram cinco; duas alunas cursaram quatro, gerando frustração logo nas primeiras aulas – uma delas havia se matriculado em cinco, mas viu a necessidade de trancar uma em razão “da falta de organização e os problemas/atritos com os grupos (problemas de comunicação entre os integrantes, cópia de trabalhos prontos ou textos sem referências disponíveis na internet sem a preocupação de elaboração do trabalho, etc.)”; duas alunas cursaram três, e uma aluna cursou duas.

Dos 10 intercambistas de 2017, seis deles participaram de eventos na instituição de destino ou em outras instituições. Alguns desses eventos foram: palestras, cursos, seminários, jornadas científicas, feiras e conferências. É válido destacar que quatro desses alunos apresentaram trabalhos nesses eventos, dos quais dois eram resultados de Iniciação Científica realizada na USP antes do intercâmbio, outro era uma comunicação, relacionada à experiência docente do intercambista como professor da rede municipal de São Paulo, e o último era uma apresentação sobre a USP.



Ocupando, na Figura 7, a posição de terceira atividade mais realizada estão ‘estágio em escolas’ e ‘outras’, ambos tipos indicados por cinco intercambistas. No que diz respeito àquela atividade, os relatos das alunas indicam que a maioria dos estágios foi feita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, um dos quais nas aulas de inglês do Ensino Fundamental I.

Quanto aos outros tipos de atividades, uma aluna relata ter apresentado o Brasil e a USP tanto na instituição de destino quanto em escolas locais. Outra aluna também diz ter apresentado o Brasil, além de sua “vida pessoal e universitária aos lituanos, a alunos de uma escola de ensino fundamental e a outros intercambistas”. Uma terceira intercambista conta que participou de um clube de leitura. Em seu relato de atividades extracurriculares, uma das alunas diz que fez aulas de canto e piano, deu entrevista em rádio local para falar sobre o Brasil, participou de um jantar internacional, além de ter feito outras atividades sugeridas pelos mentores. Já dentre as atividades da quinta aluna, podemos citar grupos dos quais participou, a exemplo dos de gastronomia, de filme e de teatro, tendo ainda apresentado uma peça com esse grupo em um teatro local.

‘Visitas a escolas’ aparece como a quarta atividade mais realizada pelos intercambistas em 2017. Para a pergunta “Chegou a visitar alguma escola?”, constam em quatro dos relatórios analisados, respostas como: “Sim, **cerca de meia dúzia de escolas**”, “Também realizei uma visita a **escola da Ponte [...]**” (grifo nosso), “Me inscrevi em uma matéria que se chamava ‘Práticas Pedagógicas’. Pude **visitar e ter conhecimento de várias escolas da cidade** e da qualidade de ensino e metodologias utilizadas” (grifo nosso) e “Sim. **Visitamos uma escola de cada categoria do sistema educacional** e um clube de estudos” (grifo nosso).

Com três intercambistas cada, ‘pesquisa’ e ‘outros tipos de estágio’ aparecem em quinto lugar. Em termos de pesquisa, dos alunos que relatam essa atividade, uma delas o fez em razão de sua mobilidade ser de Iniciação Científica. Segundo consta em seu relatório, o trabalho de campo possibilitou “identificar aspectos do chamado



currículo oculto e entender mecanismos de poder e outros aspectos da organização social portuguesa no que tange as práticas de discriminação, não apenas na sala de aula, mas na sociedade de forma geral [...].

Outro aluno fez pesquisas em três das disciplinas que cursou. Em uma, pesquisou “aspectos legais da situação feminina” no país de destino, por meio da qual ele e seu grupo também puderam entrevistar um homem idoso para terem “contato com aspectos culturais tradicionais das culturas” daquele país. Em outra disciplina, o trabalho final era uma pesquisa sobre alguns aspectos culturais locais. Na outra disciplina que cursou, por sugestão do professor e sob orientação dele, fez “uma análise dos parâmetros educacionais nas constituições [do país de destino] (três desde a independência) e as constituições brasileiras e de que forma se articulam com o conceito de democracia”.

A outra intercambista não deu muitos detalhes sobre sua pesquisa no relatório que escreveu. Os excertos a seguir é que nos deixam claro que ela de fato empreendeu alguma atividade de pesquisa: “a disciplina ‘Diversity: Conflict & Consensus’ era bem mais disputada e para mim de maior interesse **dentro da minha pesquisa [...]**” (grifo nosso); “O curso foi útil, especialmente em termos de ponderações e reflexões **para eu fazer na minha pesquisa** quando tocar na consciência do professor, mas muito limitado” (grifo nosso); “o intercâmbio tinha três grandes objetivos: o da experiência acadêmica fora, com todas as implicações culturais e para a minha pesquisa [...]” e “a bem da verdade, para os meus objetivos relacionados **a minha pesquisa**, o contato com a sociedade [...] por vias extracurriculares foi mais eficiente em termos reflexivos” (grifo nosso).

Tendo sido identificada apenas em relatórios de 2017, ‘outros tipos de estágio’ é uma categoria que aqui compreende estágios em espaços não formais e em uma universidade. Foram duas as intercambistas que estagiaram naqueles espaços. Uma delas disse: “Pude realizar estágios [...] **em espaços de educação não formal**, como bibliotecas, museus e em cursos extracurriculares nas escolas” (grifo nosso). Já à outra

aluna, foi possível “conhecer também outros cenários da educação em Portugal. **Realizei estágios numa creche, numa biblioteca, na fundação Serralves e no projeto crescer com música**” (grifo nosso). A terceira intercambista que compõe essa categoria realizou estágio como assistente de português em uma Universidade.

Os demais tipos reportados foram: ‘atividades físicas’, realizadas por duas das intercambistas, uma das quais participou do time de *handball* da universidade, e a outra frequentou o complexo esportivo da instituição de destino; ‘aulas de idiomas’, neste caso não como atividade extracurricular, mas como uma das disciplinas em que uma aluna estava matriculada, a saber, Lithuanian Language; ‘organização/realização de eventos’, feita por um intercambista, quem, com uma colega, organizou o Seminário Diversidade e Cidadania, a fim de ampliar o debate sobre assuntos relevantes tanto na sociedade brasileira quanto na Moçambicana. Foi possível perceber também que nenhum intercambista ministrou aulas ou esteve envolvido em serviços voluntários em 2017, atividades estas que foram registradas ou em 2015 e/ou em 2016.

Também é importante chamar atenção para o fato de que os intercambistas talvez tenham considerado as idas a escolas para realização de estágios como “visitas a escolas”. Eis o que pude observar:

Tabela 2: Escola do estágio x Escola visitada

ALUNO(A)	FEZ ALGUM TIPO DE ESTÁGIO?	CHEGOU A VISITAR ALGUMA ESCOLA?
2015INT2	Sim. Eu e as outras meninas solicitamos a faculdade a possibilidade de visitar algumas escolas para realizar um estágio de observação.	Sim, visitei no total três escolas. Duas de educação infantil por intermédio da faculdade e a escola da ponte na qual entramos em contato diretamente com a escola.
2016INT5	E depois voltei para o Porto, participei de mais algumas aulas informalmente, mas as oficiais foram: Estágio I , [...]. Em Estágio I pude conhecer a atuação de educadoras sociais na prática e em diversas instituições, para idosos, pessoas com necessidades especiais, jovens e adultos em alta vulnerabilidade social e crianças no	Na Universidade de Barcelona, interagi com o GREM – Grupo de Pesquisa em Educação Moral, [...]. Pude dialogar, interagir e conhecer atividades do grupo e escolas e projetos sociais influenciados pelo grupo em Barcelona. Nas duas escolas que visitei os professores perguntaram para as crianças se tudo bem as aulas serem ministradas em Castelhana por conta da minha presença [...].

	contraturno escolar, bem como vivências em uma escola de educação infantil.	A Escola da Ponte faz parte do movimento e pude conhecê-la, assim como a Escola do Operário em Lisboa, participar e me encantar com os projetos e grupos de esperança e inspiração para professores.
2016INT6	Realizei um estágio de 30 horas em uma escola de educação infantil.	Eu visitei a Escola da Ponte, a qual foi uma experiência inesquecível.
2016INT9	Eu estagiei em uma escola de ensino primário , [...]. O meu estágio foi feito em uma escola primária como parte de minha pesquisa.	Sim, durante os 3 meses estive em uma escola de ensino primário observei aulas do 1º ao 9º ano.
2017INT1	Fizemos estágio de observação/prática em algumas escolas da cidade .	Sim, cerca de meia dúzia de escolas .
2017INT3	Acredito que as matérias de estágio foram as mais relevantes. Além de acompanhar por quatro semanas uma turma de terceiro ano [...].	Além dos estágios , frequentei palestras e cursos gratuitos [...]. Também realizei uma visita a escola da Ponte [...].
2017INT5	Sim, fiz estágio em uma escola de ensino fundamental I.	Me inscrevi em uma matéria que se chamava “Práticas Pedagógicas”. Pude visitar e ter conhecimento de várias escolas da cidade e da qualidade de ensino e metodologias utilizadas.
2017INT7	Fiz estágio em uma escola de Ensino Fundamental I nas aulas de inglês.	Sim. Visitamos uma escola de cada categoria do sistema educacional e um clube de estudos.

Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP. Para fazer referência aos intercambistas, nesta tabela, preservando sua identidade, foram denominados a partir do ano de mobilidade e da ordem de leitura dos relatórios. Assim, 2015INT2 se refere ao intercambista de número 2 de 2015, ou seja, ao aluno que escreveu o segundo relatório lido referente àquele ano

Na Tabela 2, há trechos dos relatos das oito intercambistas que realizaram estágio e visitas a escolas para tentar entender se elas consideraram que ir a escolas para fazer estágio também equivale a visitar escolas. A partir da comparação dos excertos das alunas – assim como da leitura dos relatórios de cada uma delas –, foi possível fazer as seguintes inferências.

A 2016INT9 certamente considera ter visitado uma escola o fato de ter estagiado em uma escola primária, uma vez que se refere apenas a essa escola nas respostas das duas perguntas do relatório. Apesar de ter apenas visitado a Escola da Ponte, a 2015INT2 também entende que estagiar em uma escola pressupõe a visita a essa escola. Isso é

perceptível quando fala que ela e outras alunas solicitaram à “[...] faculdade a possibilidade de **visitar** algumas escolas **para realizar um estágio** de observação” (grifo nosso) e quando responde à pergunta acerca da visita, mencionando que duas das escolas que visitou foram por intermédio da faculdade. Essa menção ao intermédio da faculdade no acesso a duas escolas leva a crer que as escolas onde foi feito o estágio e essas duas que ela visitou sejam as mesmas.

Já a 2017INT3 deixa claro que compreende os objetivos das idas a escolas para estagiar e para visitar como diferentes. Ela indica que fez estágio em uma escola (não especificando qual), mas que, “além do estágio”, realizou visita a uma determinada escola, a Escola da Ponte.

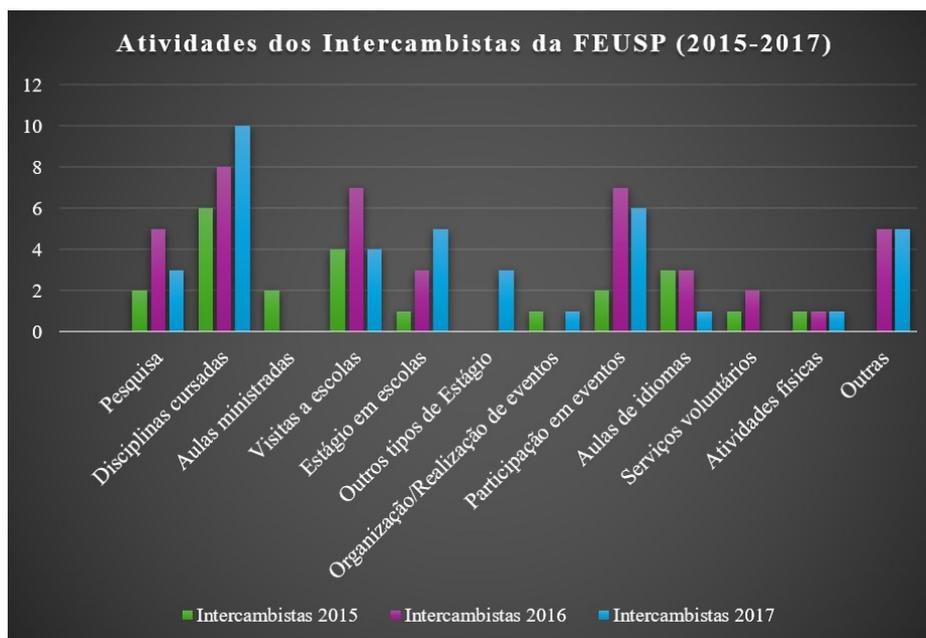
Quanto às demais intercambistas, seus relatos não evidenciam se as escolas em que os estágios foram realizados são também as escolas que as alunas dizem ter visitado. A 2016INT6, por exemplo, fala que realizou “estágio de 30 horas em uma escola de educação infantil”, mas não é dito em nenhuma outra parte do relatório se a Escola da Ponte, que ela diz ter visitado, é também o local onde estagiou. Algo semelhante se observa no relato da 2017INT1, uma vez que não é especificado se “cerca de meia dúzia de escolas” que visitou equivale a “algumas escolas da cidade”, onde fez estágio de observação/prática.

Os relatos não evidenciam se as escolas do estágio estão consideradas no grupo das escolas visitadas quando as alunas indicam terem visitado mais de uma escola da cidade. Isso pode ser percebido nos excertos do relatório da 2016INT5, pois ela afirma ter estagiado (ao cursar a disciplina de Estágio I, quando voltou à cidade do Porto) em várias instituições, inclusive em uma escola de Educação Infantil. Em resposta à pergunta da visita a escolas, ela diz que, além das escolas que visitou em Barcelona (sem estagiar), ela pôde conhecer a Escola da Ponte e a Escola do Operário em Lisboa. Mas não se sabe se uma dessas duas é a escola onde realizou seu estágio. A mesma dúvida paira sobre os relatos da 2017INT5 e da 2017INT7: as escolas que visitaram são outras diferentes da do estágio ou outras além daquela em que estagiaram?

Era necessário fazer essas considerações, pois, ao que parece, o objetivo da pergunta “Chegou a visitar alguma escola?” não está claro. Se a CCint-FE espera que os intercambistas considerem, nessas respostas, apenas escolas que tiveram a oportunidade de conhecer sem nelas realizar qualquer atividade de estágio (visto que há uma pergunta específica para estágio em escolas), é preciso deixar isso explícito na pergunta.

Finalmente, depois de se ter analisado as atividades ano a ano e feito as devidas ponderações, traz-se, então, a distribuição dos tipos de atividade ao longo de todo o período ora considerado:

Figura 8: Tipos de atividades realizadas pelos intercambistas da FEUSP no período de 2015 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora

Nota: Dados dos relatórios (2015-2017) dos intercambistas da FEUSP

Neste artigo, um dos objetivos de análise era descobrir de quais atividades os licenciandos participaram durante a mobilidade internacional. Por isso, entende-se que o caminho era não estabelecer tipos prévios, mas observar, ao longo das leituras dos 26

relatórios, todas as atividades que eles considerassem interessante mencionar, chegando a esses 12 tipos.

Na Figura 8, vê-se um panorama dos tipos de atividades realizadas ou não em cada ano de mobilidade acadêmica aqui considerado. Fica evidente, como já foi citado ao longo desta descrição, que algumas atividades não foram realizadas em todos os anos. É o caso de ‘aulas ministradas’ (restrita a 2015, com duas indicações), ‘outros tipos de estágio’ (relatada apenas em 2017 por três licenciandas), ‘organização/realização de eventos’ (presente nos relatos de duas intercambistas, em 2015 e 2017) e ‘outras’ (registrada em 2016 e 2017, com 10 indicações no total).

Outras, porém, foram atividades comuns nesses três anos, quais sejam (com seus respectivos totais de intercambistas): ‘pesquisa’ (10), ‘disciplinas cursadas’ (24), ‘visitas a escolas’ (15), ‘estágio em escolas’ (9), ‘participação em eventos’ (15), ‘aulas de idiomas’ (7) e ‘atividades físicas’ (3). Vale destacar também que nenhuma atividade foi realizada pela totalidade dos licenciandos que viajaram entre 2015 e 2017.

Já na revisão de Morley *et al.* (2019, p. 10), por outro lado, os achados foram:

as atividades do programa mais frequentes foram um estágio ou componente de instrução do aluno (31%, n = 21), bem como um componente de treinamento ou imersão na língua e/ou cultura local (37%, n = 25). As observações em sala de aula, que eram moderadamente comuns (22%, n = 15), eram frequentemente combinadas com uma componente de ensino, embora noutros casos fossem uma atividade autônoma.

No contexto da descrição feita neste artigo, ainda que não tenham sido as atividades mais frequentemente realizadas, aquelas diretamente relacionadas ao exercício da docência no campo de atuação, quais sejam ‘visitas a escolas’ (57,7%), ‘estágio em escolas’ (34,6%), ‘outros tipos de estágio’ (11,5%) e ‘aulas ministradas’ (7,7%) fizeram parte das experiências de aprendizagem de parte desses então licenciandos.

Quer dizer, mesmo que os licenciandos da FEUSP tenham realizado atividades diversas de ensino, pesquisa e extensão – sinergia esta que é esperada, conforme indicaram Morosini e Corte (2018, p. 114) –, eles puderam interagir “com pessoas cujas origens e identidades diferem das suas” (Cushner, 2007, p. 37), ensinando, trabalhando



e aprendendo com essas pessoas no ambiente escolar, na sala de aula. Aproximaram-se, portanto, da realidade daquele sistema de ensino, o que é desejável na formação de professores (Pimenta; Lima, 2012) e, em geral, tomado como uma lição positiva por parte dos estagiários, como indicaram Pimenta e Lima (2004) em um levantamento feito no Brasil com discentes de Didática que estavam concluindo seus estágios.

Conforme a autora deste artigo apontou em sua tese de doutorado,

se o objetivo é tornar-se professor, é imprescindível sair do espaço de formação da universidade e ir até as escolas, ver como esse ambiente é por dentro e por fora, por quem é constituído, como funciona, conhecer os perfis de seus atores (alunos e funcionários), acompanhar a rotina dos professores, perceber as dificuldades e os desafios envolvidos na profissão docente. Isso é vivenciar esses contextos. É refletir sobre o que viram e experimentaram e (res)significar isso, recorrendo a conhecimentos prévios e construindo novos. (Marruche, 2022, p. 118).

Por isso, da parte da autora do presente texto, esperava-se que as atividades relacionadas ao exercício da docência tivessem sido mais frequentes e/ou oportunizadas a mais desses licenciandos em mobilidade internacional pela FEUSP, em especial por meio dos estágios. Embora todas as outras atividades realizadas pelos licenciandos no exterior sejam importantes para a constituição do seu saber docente – o qual é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36) –, entende-se o estágio “como eixo central nos cursos de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2012, p. 29), uma vez que tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta; Lima, 2012, p. 24).

Sabe-se que os discentes em mobilidade internacional provavelmente não vão, no futuro, atuar como professores em escolas do exterior. Todavia, ter essa vivência, imersos nessas experiências interculturais, do ponto de vista da autora do presente artigo, poderia proporcionar a eles ampliarem seus saberes necessários ao exercício da profissão, principalmente via socialização com seus pares em exercício num contexto diverso daquele que podem encontrar em escolas brasileiras.

Por fim, e ainda com relação às atividades realizadas, destaca-se, aqui, uma fala de Menard-Warwick e Palmer (2012, p. 135, tradução nossa): “num programa de estudos de curta duração no exterior, a tentação é preencher o tempo dos alunos com aulas, trabalhos de casa, eventos culturais, viagens, visitas a museus e palestras convidadas”. É importante frisar que a crítica dessas autoras não está necessariamente na diversidade de atividades que os intercambistas podem realizar; está no fato de que falta tempo adequado para que esses discentes possam refletir plenamente sobre as experiências vivenciadas.

Isso foi algo que também pôde ser notado na leitura dos 26 relatórios dos licenciandos da FEUSP. Ficou evidente que, por mais que os alunos recebam orientações para elaborar o relatório de atividades (cf. Tabela 1), nem todos responderam o que foi perguntado com riqueza de detalhes, ou, de fato, fazendo uma reflexão sobre as atividades realizadas. A exemplo disso, havia relatórios com quatro ou cinco páginas, bem sucintos, dando a impressão de que estavam apenas cumprindo mais uma ação burocrática; outros, no entanto, tinham 28, 30, 45 páginas, com fotos, *links* etc., ou seja, bem detalhados e, às vezes, com reflexões que ultrapassavam o que se havia indicado nas orientações. Nesse caso, alguns discentes falaram de cada disciplina e atividade, individualmente, indicando o que foi feito, o que aprenderam, como isso podia ajudar no seu desenvolvimento como alunos da graduação e como professores, o que essas atividades despertaram neles entre outros detalhes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi descrever a mobilidade internacional de 26 licenciandos da FEUSP, realizada no período de 2015 a 2017, a fim de descobrir, por meio da leitura de seus relatórios, o perfil desses estudantes e as atividades de que participaram.

Com base nos resultados deste estudo, verificou-se que o perfil que representa a maioria dos licenciandos intercambistas desse período foi de discentes do sexo feminino, com mobilidade realizada no segundo semestre do ano da viagem, com destino a países do Global Norte, principalmente da Europa.

Também foi possível constatar que esses intercambistas realizaram 12 tipos de atividades na mobilidade, aqui retomadas em ordem alfabética: atividades físicas, aulas de idiomas, aulas ministradas, disciplinas cursadas, estágio em escolas, organização/realização de eventos, outras, outros tipos de estágio, participação em eventos, pesquisa, serviços voluntários e visitas a escolas. Dessas, nenhuma foi realizada por todos os licenciandos. Além disso, as únicas que não foram realizadas nos três anos analisados foram: aulas ministradas (2015), organização/realização de eventos (2015 e 2017), outros tipos de estágio (2017) e outras (2016 e 2017).

Vale ressaltar que esses dados não podem ser generalizados (nem era o objetivo deste estudo), pois se trata de um recorte de tempo, lugar e agentes. São um retrato das atividades de internacionalização realizadas por licenciandos da FEUSP de 2015 a 2017, como ficou claro. Espera-se, porém, que este estudo inspire outros pesquisadores a realizar pesquisas semelhantes, a fim de contribuírem com seus programas de formação de professores, indo além da descrição do perfil e das atividades; mas analisando as potencialidades e os desafios da mobilidade internacional para a formação de futuros professores.

Apesar disso, a descrição ora apresentada pode indicar um movimento possível entre licenciandos de outras instituições que também vivenciam a mobilidade acadêmica. Não se tem como indicar se movimento semelhante ou divergente já foi observado porque, buscando sobre análises dessa natureza que porventura tenham sido empreendidas em outras IES, não se encontrou nenhuma até o momento. Isso pode indicar que, possivelmente, a CCint-FE da USP seja pioneira em discutir e tornar públicas as próprias questões de internacionalização.

REFERÊNCIAS



ABRAHAM, Getahun Yacob; VON BRÖMSEN, Kerstin. Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. **Education Inquiry**, Suécia, v. 9, n. 4, p. 347-362, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rsZx>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. *Current Issues*. **Catholic Higher Education**, USA, v. 22, may-june, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rkSH>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: a university culture-based framework. **Higher Education**, Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52. Disponível em: <https://shre.ink/rkoP>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CUSHNER, Kenneth. The role of experience in the making of internationally-minded teachers. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 27-39, winter 2007. Disponível em: <https://shre.ink/rTgl>. Acesso em: 21 fev. 2024.

COSTA, Ana Cristina M.; REIS, Isabel M.; NOGUEIRA, Nara Nília M. Ações de internacionalização no IFMG: passos iniciais e perspectivas. *In*: COELHO, Iandra M. W. (org.). **A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas**. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. reimpr. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. *E-book*. Edição do Kindle.

GREEN, Madeleine; ECKEL, Peter; BARBLAN, Andris. The brave new (and smaller) world of Higher Education: a transatlantic view. **International Higher Education**, USA, v. 29, Sep. 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rkoV>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam; LEITE, Renan Cerqueira. Diversidade de alunos: o caso da USP. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 681-700, set./dez. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/rs3f>. Acesso em: 21 fev. 2024.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, Sage Publications, v. 8, n. 1, spring 2004, p. 5-32. Disponível em: <https://shre.ink/rkoK>. Acesso em: 21 fev. 2024.



MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. **Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, v. 43, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rko3>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARRUCHE, Vanessa de Sales. **Estágios curriculares supervisionados**: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma Licenciatura no Amazonas (2017-2018). 2022. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/Qhbb>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MENARD-WARWICK, Julia; PALMER, Deborah. Eight versions of the visit to La Barranca: Critical discourse analysis of a study-abroad narrative from Mexico. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.] v. 39, n. 1, p. 121-139, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/rQ1t>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MORLEY, Alyssa; BRAUN, Alisha M. B.; ROHRER, Lodi; LAMB, David. Study abroad for Preservice Teachers: a critical literature review with considerations for research and practice. **Global Education Review**, New York, USA, v. 6 n. 3, p. 4-29, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rsZd>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/rkSP>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rkSY>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; CORTE, Marilene Gabriel Dalla; GUILHERME, Alexandre. Internationalization of Higher Education: a perspective from the Great South. **Creative Education**, n. 8, p. 95-113, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rkSJ>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NOGUEIRA, Nara Nília Marques. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Beo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 951-982, out. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/Q4p4>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Maria Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RAMÍREZ-CASTAÑEDA, Valeria. Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. **PLOS ONE**, California, v. 15, n. 9, set. 2020. Disponível em: <https://shre.ink/Q4ME>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education. **Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, v. 48, 2004. p. 5-26. Disponível em: <https://shre.ink/rkoA>. Acesso em: 21 fev. 2024.

VATALARO, Angela; SZENTE, Judit; LEVIN, Judith. Transformative learning of pre-Service teachers during study abroad in Reggio Emilia, Italy: a case study. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Indiana, USA, v. 15, n. 2, p. 42-55, abr. 2015. Disponível em: <https://shre.ink/rsZa>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WIT, Hans de *et al.* **The globalization of internationalization**: emerging voices and perspectives. Internationalization in higher education series. Nova York: Routledge, 2017.

Data da submissão: 03/05/2024

Data do aceite: 05/07/2024

NOTAS SOBRE O FASCÍNIO PELO NORTE E A COOPERAÇÃO COM O SUL:
internacionalização Brasil - Bulgária

**NOTES ON THE FASCINATION WITH THE NORTH AND COOPERATION
WITH THE SOUTH:** internationalization Brazil - Bulgaria

**NOTAS SOBRE LA FASCINACIÓN POR EL NORTE Y LA COOPERACIÓN CON
EL SUR:** internacionalización Brasil - Bulgaria

Vanessa Cardoso Cezário¹

RESUMO:

Neste artigo, temos por objetivo discutir um caso de internacionalização no Eixo Sul-Sul. A partir da participação na Cooperação Bilateral entre Brasil e Bulgária (2010 - 2020), formulamos a hipótese de que junto às questões oficiais desse tipo de trabalho, há um elemento oficioso pouco abordado, o fascínio pelo Eixo Norte. Tendo em vista a exemplaridade do caso, o argumento será desenvolvido por meio de metodologia qualitativa, apoiada em documentos e referências bibliográficas concernentes ao tema. Chegamos à conclusão de que embora essa hipótese possa ser confirmada tanto no que diz respeito ao trabalho já realizado quanto em relação às orientações para trabalhos futuros, o cenário está mudando. As parcerias Sul-Sul podem tornar o Norte um destino e referência possível dentre outras. No mais, o presente trabalho funciona como um registro e incentivo para publicações que gerem conhecimento sobre iniciativas semelhante visto a necessidade de reunir, aferir e sistematizar dados sobre a internacionalização no Brasil.

Palavras-chave: Internacionalização. Eixo Norte. Eixo Sul. Fascínio. Psicanálise.

ABSTRACT:

In this article, we discuss a South-South internationalization venture. Based on the Bilateral Cooperation between Brazil and Bulgaria (2010 – 2020), we hypothesized that along with the official issues of this type of work, one finds an unofficial element that is little addressed: the fascination with the North Axis. Given the exemplary case, the argument will be developed

¹ Doutora em Psicanálise e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – Lepsi IP – Feusp. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4553-7456>. E-mail: vanessa.cezario@alumni.usp.br.



using a qualitative methodology supported by documents and bibliographic references on the topic. We conclude that although this hypothesis can be confirmed both with regard to the work already done and to the guidelines for future work, the scenario is changing. South-South partnerships can make the North one destination and reference among others. Moreover, the present work serves as a record and incentive for publications to generate knowledge about similar initiatives, given the need to gather, measure and systematize data on internationalization in Brazil.

Keywords: Internationalization. North Axis. South Axis. Fascination. Psychoanalysis.

RESUMÉN:

Em este artículo, tenemos por objetivo discutir un caso de internacionalización en el Eje Sur-Sur. A partir de una participación en la Cooperación Bilateral entre Brasil y Bulgaria (2010-2020), se plantea la hipótesis de que, junto a las cuestiones oficiales de este tipo de trabajo, existe un elemento no oficial poco discutido: la fascinación por el Eje Norte. Dado el carácter particular del caso, se utilizará una metodología cualitativa, apoyada en documentos y bibliografía sobre el tema. Pese a que esta hipótesis puede confirmarse por los trabajos ya realizados y por las orientaciones para futuros trabajos, el escenario está cambiando. Las alianzas Sur-Sur pueden convertir al Norte un destino y referencia entre otras posibilidades. Además, este trabajo sirve de registro e incentivo para publicaciones que generen conocimiento sobre iniciativas similares dada la necesidad de reunir, medir y sistematizar datos sobre la internacionalización en Brasil.

Palabras-clave: Internacionalización. Eje Norte. Eje Sur. Fascinación. Psicoanálisis.

"Teu sorriso prende, inebria, entontece,
És fascinação, amor"
(Marchetti; Féraudy, 1976).

INTRODUÇÃO

Neste artigo, temos por objetivo discutir um caso de internacionalização no Eixo Sul-Sul. A inspiração para tanto veio do convite para participar do II Seminário Transnacional Sobre Cultura de Cooperação Acadêmica - SETCULCOA, 2023. O evento, um dos poucos a promover a reflexão a despeito da imposição avaliativa, contou com



vários eixos de discussão, elegemos a cooperação Sul-Sul devido à uma experiência anterior.

Com Sul-Sul, fazemos referência às questões que envolvem os países do Eixo Sul. Embora, por vezes, também corresponda à posição geográfica, o Eixo Sul diz mais respeito à posição do país no cenário internacional. Por exemplo, a Bulgária que, mesmo localizada no continente europeu, geograficamente, Norte global, em termos econômicos e políticos faz parte do Eixo Sul, assim como o Brasil, aspecto que será abordado mais adiante.

O Convênio que participamos uma Cooperação Bilateral entre Brasil e Bulgária, foi formalizado em 2010. Por não se tratar de uma rota convencional de internacionalização, assim como de uma universidade do interior, no caso da instituição búlgara, enfrentou várias questões: a cooperação com um país de não reconhecida tradição acadêmica, a disponibilidade de verbas, a viabilidade do trabalho, dentre outras. Todavia, essa experiência, assim como a inserção no debate, nos levou a questionar se haveria outro elemento, para além das questões oficiais mais visadas, presente nesse caso.

Chegamos à hipótese de que esse elemento oficioso é o fascínio. Admiração que nos deixa inebriados, paralisados e apagados frente a uma ideia diretiva: a “[...] crença de que a internacionalização desejável é aquela realizada na Europa ocidental e América do Norte [...]” (Costa; Barzotto, 2022, p. 127). Fascínio também presente em outros casos de internacionalização entre países do Eixo Sul e do Eixo Norte.

Entendemos que a abordagem do Convênio Brasil – Bulgária, como um caso, é a mais apropriada para desenvolver esse argumento. Pois, metodologicamente, além de se tratar de uma “[...] unidade significativa, considerada suficiente para a análise de um fenômeno” (Gonsalves, 2008, p. 69), é exemplar da cooperação Sul - Sul e permite extrair consequências e interpretações compatíveis com outros casos similares.

Para tanto, apoiar-nos-emos nos seguintes materiais: o Dossiê de Atividades (Barzotto, 2018) elaborado pelo professor coordenador do convênio do lado brasileiro,



o nosso relatório de atividades entregue à Pró-Reitoria de Internacionalização para Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011), ambos documentos não publicados; dois documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes sobre as práticas de internacionalização no Brasil (2017, 2020); e referências bibliográficas concernentes ao tema.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro tópico, O fascínio pelo Norte apresentamos e discutimos os elementos presentes em um modelo periférico de internacionalização e a noção de fascínio; no segundo tópico, A cooperação Sul - Sul: Convênio Brasil - Bulgária apresentaremos o trabalho desenvolvido no Convênio a partir de sua origem, características e caráter inovador, o seu legado e um balanço da experiência.

No mais, esperamos que este artigo possa chamar a atenção de colegas interessados para iniciativas semelhantes no Eixo Sul – Sul e para que a reciprocidade e a solidariedade (Brasil, 2017), declaradas no âmbito oficial dos trabalhos de internacionalização, tornem-se ações concretas. O presente artigo também funciona como um registro, discussão e incentivo para outras publicações que gerem conhecimento, vestem a necessidade de reunir, aferir e sistematizar dados sobre a internacionalização no Brasil e países parceiros.

O FASCÍNIO PELO NORTE

Eixo Norte e Eixo Sul é a forma de se fazer referência à atual divisão global de poder. Os termos funcionam como designação para os países que antes pertenciam ao Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo. A classificação, embora não corresponda a uma divisão cartográfica exata, reflete uma realidade concreta. No Eixo Norte estão, por exemplo, o Japão, os EUA e a União Européia, países cujos processos de colonização e de domínio evidenciam-se em suas histórias, acúmulo de poder e de riquezas.

No Eixo Sul, estão os países que, ainda hoje, testemunham a submissão a esses primeiros ou que se encontram em posição emergente. Por exemplo, os Tigres

Asiáticos, o México e os BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (Pecequilo, 2008; Goulart, Rangel, 2014). Conforme classificação que tem como principal parâmetro o estágio de desenvolvimento econômico, o Eixo Sul é herdeiro do antigo Terceiro Mundo (Ballestrin, 2020, n. p.).

Todavia, o Eixo Sul não se refere apenas a um conjunto de países localizados em zonas ex-coloniais do globo. O termo é complexo e faz referência à “[...] uma identidade geopolítica subalterna, reivindicando um diferente caminho de pertencimento no sistema e na sociedade internacional” (Ballestrin, 2020, n. p.).

Ou seja, o Eixo Sul representa e apresenta projetos políticos diversos. Mais do que metáfora para o subdesenvolvimento, contempla grande variedade de atores, discursos e instituições, por vezes, buscando reconhecimento por meio da afirmação de uma identidade ligada ao Norte (Cezário, 2023), por vezes, discutindo a descolonização e pós-colonialismo. Não é uma “[...] entidade monolítica, coesa, coerente, homogênea e ausente de conflitos e interesses” (Ballestrin, 2020, n. p.).

Num contexto mais geral, a cooperação Sul - Sul é visado como paradigma de desenvolvimento. Considera-se que, por meio da solidariedade e dos benefícios mútuos que os países menos favorecidos poderiam obter, apoiando uns aos outros, alcançariam mudanças (Ballestrin, 2020). Sobretudo, “[...] mudanças estruturais nos sistemas produtivos dos países receptores voltadas para à superação de eventuais restrições e limites ao seu crescimento [...]” (Goulart, Rangel, 2014, p. 547).

Esse paradigma de cooperação também se faz presente no discurso oficial das Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras. No estudo sobre internacionalização realizado pela Capes (Brasil, 2017), as IES do agrupamento 1² citam a reciprocidade e a solidariedade como diretrizes de trabalho. Mais ainda, o “[...] eixo Sul/Sul como

² No documento constam dois agrupamentos: “O agrupamento 1 é composto, de maneira geral, por instituições menores, com número reduzido de cursos de pós-graduação e baixa utilização das cotas disponíveis do PDSE. O agrupamento 2 é composto por um menor número de instituições, porém com maior número de cursos de pós-graduação por instituição e com 100% de aproveitamento das bolsas de PDSE disponibilizadas pela Capes” (CAPES, 2017, p. 12).

critério de escolha de parceiros [...]” (Brasil, 2017, p. 22). No entanto, o único país do Eixo Sul mencionado nos dados é a Rússia e, mesmo assim, ao lado da Coreia do Sul, como os países menos expressivos para acordos internacionais (Brasil, 2017).

As “[...] prioridades se mantêm entre a América do Norte e Europa” (Brasil, 2017, p. 45). O que pode ser verificado, por exemplo, por meio das declarações sobre os países considerados como os principais destinos para a internacionalização, no agrupamento 1: EUA, Alemanha, França, Canadá e Portugal; no agrupamento 2: EUA, França, Reino Unido, Alemanha e Canadá. O documento aponta que Portugal é o quinto país mais visado, provavelmente por conta do idioma. O que evidencia que o trabalho com o Eixo Sul ainda está mais no âmbito das declarações do que das ações.

É certo que os países do Eixo Norte dispõem de forte reputação na comunidade científica. São atrativos porque detêm influentes centros de pesquisa, assim como “[...] oferecem uma educação de qualidade que, num círculo virtuoso, está relacionado à grande parte da riqueza material [...]” (Louback, 2026, p. 138). No entanto, questionamos: Será mesmo de um ciclo virtuoso que se trata? Pois, se, em parte, esses países conseguem oferecer um ensino de qualidade, em parte, e não sozinhos, mantêm um modelo periférico e assimétrico de internacionalização.

Periférico porque o “[...] o sujeito do eixo sul se desloca necessariamente para o norte para aprender com um sistema acadêmico mais avançado do que de seu país de origem [...]” (Costa; Barzotto, 2022, p. 127). E assimétrico porque há diferença de ganhos para cada lado do convênio. A depender do caso, a quase totalidade dos benefícios fica reservada somente ao estudante e à universidade estrangeira.

Além de destino, a força do Eixo Norte também se faz presente em orientações para ações futuras. No Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional (Brasil, 2020), documento que descreve um conjunto de ações para gestores em nível de pós-graduação *Stricto sensu* para que as suas instituições alcancem a internacionalização plena, o Norte figura novamente como referência central.

Para a implementação, no momento de selecionar parceiros, a instituição deve decidir:

A que parceiros, de reconhecida reputação internacional, a instituição deveria associar-se, de forma a poder melhor criar seus espaços de visibilidade, de influência científica, de atração de pesquisadores e de alunos estrangeiros, de forma a garantir-lhe sucesso no cenário internacional (Brasil, 2020, p. 9).

As premissas para tanto, ainda que se deva atentar para o contexto brasileiro, apoiam-se em quatro dos principais sistemas de ranqueamento internacional³ (Brasil, 2020). Espera-se que, por meio de um conjunto de processos, as instituições alcancem a maturidade na internacionalização, e observem cinco critérios que subsidiam os padrões de universidades de nível internacional (*Word Class Universities*): Reputação pelo ensino, Reputação pela pesquisa, Influência Científica (Citações internacionais), Presença de internacionais e Colaboração internacional (Brasil, 2020).

A reputação pelo ensino refere-se a “[...] como acadêmicos de outras universidades percebem o ensino na sua universidade” (Brasil, 2020, p. 14). Uma das evidências para essa finalidade é detectada por meio da “[...] relação docentes e discentes internacionais vs. docentes e discentes nacionais e sua permanência estabilidade na instituição” (Brasil, 2020, p. 14).

A presença de internacionais, sendo esses docentes e professores visitantes, indica a “[...] reputação pelo ensino da instituição, a reputação pela pesquisa, as condições de infraestrutura e a colaboração internacional, percebida pelas instituições, professores e pesquisadores em âmbito global” (Brasil, 2020, p. 14).

Já a Colaboração Internacional

[...] possui influência direta sobre a consolidação do processo de internacionalização, sua estabilidade, a solidez de sua aderência aos padrões internacionais, bem como a visibilidade e reconhecimento da instituição como local de destino para pesquisadores do exterior (Brasil, 2020, p. 14).

³ Conforme o documento: “[...] *THE – Times Higher Education: World Universities Ranking; QS – World Universities Ranking – Global; Ranking Web of Universities; Academic Ranking of World Universities; e U-Multirank [...]*” (Brasil, 2020, p. 13).

Se esses critérios forem seguidos à risca, como as IES de países menos prestigiados podem ser visitadas? Como poderiam alcançar a reputação pela pesquisa e a influência científica sem participar dos sistemas que lhes confeririam tal credibilidade? Aparentemente o jogo não é muito receptivo aos novatos.

Embora os nossos primeiros escritórios de internacionalização datem do início da década de 1990 e o Brasil já esteja inserido nesse cenário, Louback (2016) assinala que ainda somos *new player*. E, embora muitas de nossas IES ainda estejam organizando os seus protocolos para aferir a sua internacionalização, há países que estão iniciando nessa dinâmica por agora.

Em todo caso, essa maneira de olhar e de tomar os países do Norte como referência parece-nos uma forma de fascinação. Freud ([1921] 2011) indica que o fascínio é semelhante à relação hipnótica, há um solapamento da iniciativa própria e em seu lugar instala-se uma humilde sujeição, docilidade e ausência de crítica. Pode haver até mesmo uma “[...] paralisia que vem da relação entre alguém muito poderoso e um impotente e desamparado [...]” (Freud [1921] 2011, p. 75). Mesmo assim, esse último sempre vai intentar atender à demanda do objeto idealizado.

Consequentemente, enquanto o objeto se enriquece, o sujeito se empobrece. Ele se apaga e quanto mais idealiza mais se torna “[...] fascinado, estabelecendo-se um ciclo vicioso [...]” (Gerbase, 1999, p. 188) em que tudo é para o outro. Como objeto de fascinação o Norte é o destino mais visado, assim como principal referência de internacionalização. A sua força agrega e centraliza a atenção dos demais em torno de si: devemos fazer como eles, para atender à demanda deles e nos parecer com eles.

A submissão do Sul, em nosso entendimento, não é apenas uma imposição, comporta também uma cota de voluntariedade. “Coisa realmente admirável, porém tão comum [...] porque ficam fascinados e por assim dizer enfeitiçados [...]” (La Boétie [1577] 2009, p. 32) por esse um.



Como sair desse estado? No caso da internacionalização, consideramos que seria proveitoso olhar em outras direções, tomar outras experiências como referência e circular por outras práticas. Não se trata de rechaçar o Norte, mas de não ficar restrito a ele. Direção na qual estão avançando vários países do Eixo Sul.

A COOPERAÇÃO SUL - SUL: CONVÊNIO BRASIL - BULGÁRIA

É o caso do exitoso Convênio Bilateral de Parceria Acadêmica Brasil - Bulgária. Embora o país faça parte da continente europeu, está localizado na região dos Balcãs. De acordo com Maria Todorova (2009), historiadora búlgara, o termo diz respeito a uma combinação de critérios culturais, históricos, geográficos, econômicos, religiosos e étnicos comuns aos povos do leste europeu. Dessa maneira, a Bulgária é um país do Norte, mas com características que a particulariza em relação à porção ocidental do continente. No mais, econômica e politicamente, compõe o Sul global.

Somado a isso, ainda que a Bulgária faça fronteira com a Romênia, Sérvia, Macedônia do Norte, Grécia e Turquia, também apresenta preferência por parcerias com países da Europa ocidental. Motivo pelo qual, tanto para nós quanto para eles, o Convênio que discutimos representa um tipo de trabalho que foge ao ideal de internacionalização ao qual estamos acostumados.

E é exatamente por isso que, ao mesmo tempo que exige fôlego para que passa acontecer, também oportuniza um trabalho diferente daquele que é realizado com o Norte: normalmente, um deslocamento “[...] apenas para realizar atividades convencionais, pontuais e de curta duração, como participação em eventos, pesquisa bibliográfica, visita técnica etc” (Costa; Barzotto, 2022, p. 127).

Origem, características e caráter inovador do convênio

O Convênio entre Brasil e Bulgária surgiu da iniciativa do professor Dr. Valdir Heitor Barzotto. Em razão de uma estadia no continente europeu, ele se interessou por conhecer o estudo do Português em algumas universidades. Visto que é um dos fundadores do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), além de



divulgar esse trabalho, se dispôs a investigar a “[...] formação e pesquisa, tendo como foco a leitura e a escrita em língua portuguesa e a leitura e a escrita do texto acadêmico” (Barzotto, 2018, p. 1).

O seu esforço de articulação obteve vários resultados. Mais do que propiciar oportunidades para o grupo, alcançou a formalização do Convênio Bilateral entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Universidade St. Cyril e St. Methodius, localizada em Veliko Târnovo, Bulgária.

A coordenação das atividades ficou a cargo do Prof. Valdir Barzotto do lado brasileiro e da Prof. Bagrélia Bosisova do lado búlgaro. Todavia, para a realização dos trabalhos, contamos com o apoio inestimável do Prof. Dr. Francisco Manuel Coutinho de Miranda Nazareth, à época, leitor pelo Instituto Camões na Bulgária, e da Prof. Me. Kremena Kirilova Popova da Universidade St. Cyril e St. Methodius.

O Convênio foi firmado em abril de 2010 e a primeira movimentação aconteceu no primeiro semestre do mesmo ano. A Profa. Zdravka Naidenova, presidente da Associação de Lusofalantes da Bulgária, veio a São Paulo, foi recebida na Feusp e participou de atividades em outras três universidades brasileiras.

A segunda movimentação deu-se por meio da ida da graduanda Vânia Daré à Bulgária. A colega ministrou oficinas de Português, cultura brasileira e apresentou as suas reflexões sobre alfabetização durante o período de um mês na Universidade St. Cyril e St. Methodius e na Universidade de Sófia.

A terceira movimentação foi a nossa, sendo segunda na categoria de mobilidade estudantil. A experiência está, em parte, descrita em trabalho anterior (Cezário, 2023).

O legado

De acordo com o Dossiê de Atividades (Barzotto, 2018), a Cooperação entre o Brasil e a Bulgária foi encerrada em 2016. Até esse momento, o Convênio havia



contado com a participação de aproximadamente 50 brasileiros. No entanto, a última colega a registrar atividades esteve em Veliko Tarnovo e em Sófia entre 2019 e 2020.

No início do Convênio, as ações eram organizadas para acontecer a cada três meses. Devido ao tipo de visto mais propício para o trânsito entre os países, os brasileiros permaneciam na Bulgária pelo período de um mês. Dessa forma, foram realizadas atividades culturais, eventos, ministração de cursos, discussão de pesquisas e intervenções em aulas. Os colaboradores brasileiros eram discentes de graduação, pesquisadores de mestrado, de doutorado, de pós-doutorado e docentes do ensino superior. Também houve a participação de colegas búlgaros em atividades no Brasil, principalmente no Workshop de Produção Escrita e Psicanálise na Feusp.

O primeiro evento realizado em conjunto foi o Seminário Sobre Formação e Pesquisa na Universidade. Como descrito no Dossiê (Barzotto, 2018), desde a sua primeira edição em 2012, contou com a participação expressiva de pesquisadores brasileiros ligados à Faculdade de Educação e à Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo. No entanto, devido às regras para solicitação de verba na Feusp, parte deles não obteve o suporte financeiro. Ainda assim, os colegas estabeleceram interlocuções na Universidade St. Cyril e St. Methodius e na Universidade de Sófia custeando os seus próprios gastos.

Além disso, também puderam conhecer e debater o “[...] ensino superior em universidades que trabalham com o ensino de língua portuguesa” (Barzotto, 2018, p. 4) e, a partir de então, constatar, dentre outras questões, “[...] o quanto o trabalho, a organização e a apresentação de uma pesquisa estão distantes da realidade formativa” (Barzotto, 2018, p. 4) de algumas instituições. Portanto, foi definido o objetivo de “[...] apresentar conceitos, modelos e espaços de facção-discussão” (Barzotto, p. 4) sobre o exercício de fazer pesquisa para o ano seguinte.

Ademais, consta no Dossiê (Barzotto, 2018) a intenção de que o Seminário Sobre Formação e Pesquisa na Universidade contasse com a sua primeira edição no



Brasil. No entanto, a Universidade St. Cyril e St. Methodius de Veliko Târnovo afirmou não dispor de recursos suficientes para custear a viagem de seus professores ao Brasil.

Ainda em 2012 foi acordado que dois professores brasileiros ministrariam disciplinas condensadas na Universidade St. Cyril e St. Methodius duas vezes por ano. Dessa forma, somado ao conteúdo programático e à continuidade das atividades com duração de um mês, os discentes búlgaros dispunham de professores nativos falantes de português brasileiro para ampliar os seus recursos linguísticos e obter mais tempo de conversação.

Essas atividades, certamente, impactam as concepções de língua de ambos os lados do Convênio. Especialmente, o valor conferido à variante europeia visto que, até aquele momento, era a vertente predominante naquele contexto. No Dossiê (Barzotto, 2018) há registros de que os colegas brasileiros conseguiram promover a exploração e a discussão de traços de herança africana, especificidades e apropriações lexicais, sintáticas, morfológicas e para-textuais de línguas faladas pelos escravizados que ainda se fazem presentes na variante brasileira.

Outra novidade de 2012 foi a organização da primeira Mostra de Cinema Luso-Brasileiro. A prof. Mical Magalhães selecionou filmes brasileiros a partir dos quais os alunos poderiam observar os “[...] aspectos relacionados à variação linguística, tanto com relação ao espaço geográfico quanto com relação ao tempo” (Barzotto, 2018, p. 5). Após as sessões, havia debates mediados sobre a cultura e a língua dos países contemplados.

Em maio de 2013 foi realizado o II Seminário sobre Formação e Pesquisa na Universidade. Conforme planejado, foi contemplado o objetivo de:

[...] a) identificar, ampliar e aprofundar pontos de interesse para cooperação entre as duas universidades, enfatizando a formação para a docência e a pesquisa; b) fomentar atividades de pesquisa na graduação; c) apresentar e discutir as pesquisas de alunos de graduação, pós-graduação e docentes das duas universidades; d) promover discussões a respeito do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, formação de professores e cultura dos países de língua portuguesa dentro e fora do contexto lusófono (Barzotto, 2018, p. 6).

Nessa edição o Seminário foi integrado à Semana das Culturas dos Países de Língua Oficial Portuguesa da Universidade de Veliko Târnovo. Além disso, os colegas brasileiros que participaram de ações anteriores também puderam constatar os resultados do trabalho realizado em conjunto por meio das produções discentes.

Mais uma vez, os organizadores do Seminário discutiram as ações futuras. O Prof. Valdir Barzotto destacou importância do trabalho que vinha sendo realizado com representantes da Embaixada Brasileira em Sófia. Dentre outras ações, apresentou a necessidade de aumentar e fomentar a mobilidade internacional Bulgária-Brasil, por exemplo, com bolsas para que os alunos búlgaros também pudessem desenvolver atividades no Brasil. Ademais, argumentou que o acordo seria uma maneira de promover a reflexão sobre o ensino de Português como língua estrangeira. O contato foi continuado no ano seguinte pelo Prof. José Antônio Vieira.

As atividades seguiram numa crescente. No ano de 2014, por ocasião do III Seminário sobre Formação e Pesquisa na Universidade, quando o projeto já contava com quatro anos, os integrantes da mesa de abertura reafirmaram a importância da Cooperação, da necessidade de aprofundamento da parceria, do cumprimento e do avanço dos objetivos traçados a cada etapa do Convênio.

Podemos ter ideia das temáticas abordadas durante esse evento por meio dos títulos de algumas das apresentações dos colegas brasileiros: A tradução como estratégia intercultural no ensino de línguas; A construção da pesquisa nos cursos de Pedagogia, Psicologia e Jornalismo; A prática da pesquisa como fio condutor da formação do discente de graduação; Pesquisa e formação acadêmica: da graduação à pós-graduação; Oficina: a construção da pesquisa; A tradução para legendagem cinematográfica; Diferentes modos de constituição do dizer: a produção de textos científicos na contemporaneidade; A publicização dos objetos de pesquisa na Universidade (Barzotto, 2018); dentre vários outros.

Como exemplos de trabalhos dos discentes de Veliko Târnovo, temos os seguintes temas: Proximidades e diferenças entre os sons das línguas latinas e eslavas;



Diferenças do uso dos pronomes “tu” no português europeu e “você” no português brasileiro; Formalidade e informalidade: diferentes modos de utilização do pronome “seu”; Dificuldades de tradução do búlgaro para o português; e O uso de filmes para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, esse último, trabalho das discentes Teodora Petrova e Sonya Kruseva com as quais trabalhamos em nossa estadia.

Balanco da Experiência

Não há dúvidas de que foram estabelecidos parcerias e espaços inéditos de interlocução no Convênio Brasil - Bulgária. Embora neste artigo constem apenas alguns exemplos do trabalho desenvolvido por vários colegas, houve ganho coletivos e institucionais, de várias ordens. Para ambos os lados do Convênio houve a visibilidade das iniciativas de internacionalização fora dos eixos convencionais; o compartilhamento e fortalecimento de práticas de pesquisa; a oportunidade de períodos de docência para os colegas brasileiros; o contato com a variante brasileira de português para os colegas búlgaros; a discussão a respeito das variantes brasileira e europeia de português; e a ampliação da rede de contatos para além do previsto, pois os trabalhos se estenderam a países como Belgrado e Sérvia.

Seguindo a proposta de discussão do evento que inspirou este trabalho, poderíamos sugerir àqueles que estão trabalhando com internacionalização a formulação de disciplinas e cursos voltados aos docentes, funcionários e discentes das IES, tanto no que diz respeito à mobilidade passiva (ida ao exterior) quanto no que diz respeito à mobilidade ativa (recepção de estrangeiros). Também seria interessante conhecer, por meio de publicações, as experiências e principais questões enfrentadas por outros colegas que participaram do Convênio Brasil - Bulgária.

E, por fim, às IES do Eixo Sul que têm pouca visibilidade como destino de internacionalização, consideramos que seria interessante se fazerem mais presentes nas redes sociais com a divulgação de suas atividades e editais, assim como poderia



fazer parte de sua estratégia de trabalho a solicitação de relatos de experiência àqueles que vierem a desenvolver atividades em suas dependências. Pois, são “[...] escassas as fontes que descrevem não apenas em termos numéricos, como também em índices qualitativos os impactos das ações [...]” (Costa; Barzotto, 2020, p. 123).

Motivo pelo qual é necessária a sistematização e integração de atividades dispersas que possam contribuir com o conhecimento da internacionalização em nosso país (Brasil, 2020), assim como em outros parceiros do Eixo Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta reflexão, esperamos ter indicado como o fascínio está presente na internacionalização. Sobretudo, na posição do Sul em relação ao Norte. A docilidade com a qual recebemos ou elaboramos certos parâmetros de trabalho, por exemplo, as orientações para ações futuras de internacionalização, tende a reproduzir o cenário já estabelecido em que nós olhamos encantados em uma direção e cooperamos pouco com outras.

O fato inconveniente de todo esse processo é que ele é sustentado tanto por aquele que inebria, quanto por aquele que entontece. Isto é, além da imposição, há disposição. E, embora o fascínio seja um estado no qual nos encontramos de vez em quando, [será que pode ser evitado?] a nosso ver, o caso é não se deixar abandar aí por muito tempo. Assim sendo, esperamos que o Norte, de único, torne-se um destino e uma referência de trabalho possível dentre outras, e que o Sul aplique-se à internacionalização não para atender à uma demanda, mas por conhecer e se aplicar aos seus próprios interesses e necessidades.

É certo que, para tanto, é preciso de um tempo de aprendizado com os mais experientes. Além disso, a internacionalização é “[...] um esforço de caráter processual e contínuo [...]” (Brasil, 2020, p. 5). Tarefa árdua que, em nosso entender, ultrapassa as questões de como fazer para chegar à questão de por que fazer internacionalização.



Nesse sentido, o Convênio Bilateral de Parceria Acadêmica Brasil - Bulgária é um caso exitoso e inspirador. Pois, além dos ganhos formais, demonstra que os trabalhos no Eixo Sul - Sul excedem os limites propriamente acadêmicos e científicos, da “[...] quantificação das citações e das coautorias captadas com técnicas bibliométricas e cientométricas” (Bezerra, Barzotto, Carvalho, 2021, p. 5). Está na divisa entre o fascínio paralisante e o fôlego que move para além das idealizações.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul**, 2020. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Dossiê sobre as atividades realizadas no Convênio de Parceria Brasil - Bulgária**. São Paulo, 2018 (não publicado).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2017. **A Internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2020. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu***. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2023.

CEZÁRIO, Vanessa Cardoso. Bulgária?! Relato de experiência sobre o ensino de português. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 01–10, 2023. DOI: 10.47328/rpv.v12i3.15706. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15706> . Acesso em: 14 mar. 2024.

CEZÁRIO, Vanessa Cardoso. **Relatório de Atividades Bulgária**. São Paulo, 2011 (não publicado).

COSTA, Lucilene Soares; BARZOTTO, Valdir Heitor. A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil. In **Quando a pesquisa conta**. Org. V. H. Barzotto Et All. São Paulo, FEUSP, 2022. p. 122 – 134. Disponível



em: <<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/941/853/3097>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. *In Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, [1921] 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

GOULART, Mayra; RANGEL, Patrícia. Nosso norte é o Sul: A cooperação internacional para o desenvolvimento no âmbito da lusofonia. **Revista Estudos Políticos**: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ). Rio de Janeiro, Vol. 5 | N. 2, pp. 541 – 561, dezembro 2014. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/>>.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Martin Claret, [1577] 2009.

MARCHETTI, Fermo Dante; FÉRAUDY, Maurice. **Fascinação**. Elis Regina. São Paulo: Phonogram. 1976. Vinil.

MENEZES COELHO, Daniel; OLIVEIRA SANTOS, Marcus Vinicius. Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica. **Analytica**, São João del Rei , v. 1, n. 1, p. 90-105, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NAZARETH, Francisco Manuel Coutinho de Miranda DA “AFROPA” À “EURÁSIA”: “Territórios-Ponte” num Olhar Português Sobre os Balcãs. *Communitas*, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 281–296, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5012>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. A política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 51, n. 2, p. 136–156, jul. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-73292008000200009>> Acesso em: 11 mar. 2024.

TODOROVA, Maria Nikolaeva. **Imagining the Balkans**. New York: Oxford University Press, 2009.

Data da submissão: 21/05/2024

Data do aceite: 12/07/2024



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM UM CURSO DE LÍNGUA E CULTURA
BRASILEIRA EM UNIVERSIDADE DE HONDURAS

TEACHING EXPERIENCES IN A BRAZILIAN LANGUAGE AND CULTURE
COURSE AT THE UNIVERSITY OF HONDURAS

EXPERIENCIAS DOCENTES EN UN CURSO DE LENGUA Y CULTURA
BRASILEÑA EN LA UNIVERSIDAD DE HONDURAS

Marcelo Dias¹

RESUMO:

Considerando que o ensino de língua estrangeira é pautado em estudos sobre metodologias e conteúdos experimentados e replicados em diferentes públicos, com o intuito de se sistematizar práticas, temas, materiais delineados por uma linguagem pedagógica, o ensino de um idioma pode ser visto por dois prismas: primeiro pela acesso, já que práticas e conteúdos disseminados para o ensino de um idioma, ampliam as possibilidade de oferecimento desse conteúdo, permitindo que cursos dessa modalidade estejam ao alcance de muitos; segundo, pela pouca originalidade, pois impedem que práticas autorais docentes, que conseguem relacionar conteúdos ao perfil cultural dos discentes, encontrem adesão e apoio. Por isso, a experiência de internacionalização aqui apresentada de ensino no *Diplomado de Portugues* na Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) em um curso de idioma e cultura, de 312 horas de curso, divididos em quatro níveis e 78 horas-aula, busca problematizar métodos e conteúdos para o ensino de uma Língua Portuguesa para estrangeiros. Através de conceitos de “articulador” (LACAU; MOUFFE, 2015) e “ressignificar” (DESCOLA, 2016), repenso o lugar do aluno em experiências de intercambio transnacional, no intuito de ampliar concepções, modelos e práticas de internacionalização do ensino superior.

Palavras-Chave: Internacionalização. Ensino de língua. Formação de professor.

¹ Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP; Bolsista CAPES/Cnpq; Orcid iD do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9890-3456>



ABSTRACT:

Considering that foreign language teaching is based on studies on methodologies and content experienced and replicated in different audiences, with the aim of systematizing practices, themes, materials outlined by a pedagogical language, teaching a language can be seen from two perspectives: firstly through access, since practices and content disseminated for teaching a language expand the possibilities of offering this content, allowing courses of this modality to be within the reach of many; second, due to the lack of originality, as they prevent teaching authorial practices, which are able to relate content to the cultural profile of students, from finding adherence and support. Therefore, the internationalization experience presented here of teaching the Diplôme in Portuguese at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) in a language and culture course, with 312 course hours, divided into four levels and 78 class hours, seeks to problematize methods and content for teaching Portuguese to foreigners, through concepts that allow us to rethink the role of the teacher.

Keywords: Internationalization. Language teaching. Teacher training.

RESUMÉN:

Considerando que la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en estudios sobre metodologías y contenidos experimentados y replicados en diferentes públicos, con el objetivo de sistematizar prácticas, temas, materiales delineados por un lenguaje pedagógico, la enseñanza de una lengua puede verse desde dos perspectivas: primero, a través del acceso, ya que las prácticas y contenidos difundidos para la enseñanza de una lengua amplían las posibilidades de ofrecer esos contenidos, permitiendo que cursos de esta modalidad estén al alcance de muchos; segundo, por falta de originalidad, ya que impiden que las prácticas docentes autorales que buscan relacionar contenidos con el perfil cultural de los estudiantes, encuentren adhesión y apoyo. Por lo tanto, la experiencia de internacionalización que aquí se presenta de la impartición del Diplomado en Portugués en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en un curso de lengua y cultura, con 312 horas lectivas, divididas en cuatro niveles y 78 horas lectivas, busca problematizar métodos y contenidos para la enseñanza del portugués a extranjeros, a través de conceptos que permitan repensar el papel del profesor.



Palabras-clave: Internacionalización. Enseñanza de idiomas. Formación docente.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da apresentação que foi realizada no II Seminário Internacional de Cooperação Acadêmica, em Pedreiras – MA, em 2022. Ele é a sistematização escrita das discussões que realizei sobre minha experiência de internacionalização na *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán* (UPNFM), em Honduras, em 2014, possibilitada por acordo de cooperação acadêmica entre a Universidade de São Paulo (USP) e a *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán* (UPNFM). Nessa ocasião, fui professor visitante no Diplomado de Português na UPNFM (Curso de idioma e cultura), de 312 horas de curso, divididos em quatro níveis, voltados para professores e alunos da universidade hondurenha. Minha atuação se deu como professor do primeiro nível deste curso, que teve 78 horas-aula.

Meu objetivo com as reflexões realizadas a seguir é compreender como a mobilização dos conhecimentos de minha formação inicial na área de Letras permitiu-me construir e selecionar materiais didáticos e utilizá-los em diferentes estratégias de ensino em uma experiência de ensino.

Desse modo, também pretendo contribuir para discussões de diferentes possibilidades de atuação em intercâmbio transnacional que permitam ao estudante atuar para além de receptor passivo de conhecimentos transmitidos em locais considerados – talvez por seu poder econômico de financiamento de pesquisas – como centros irradiadores de conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Compreendendo “modelo de produção de conhecimento” como um modo de fazer ciência em que certos temas, problemáticas e métodos teriam mais prestígio que outros, com maior facilidade de circulação no meio acadêmico e uma melhor



receptividade social; parto do pressuposto de que quando se produz e compartilha os resultados de pesquisa acadêmica, se faz em função de um modelo de produção de conhecimento, o qual, também, reverbera influência e às vezes determina a formação de novos professores durante a graduação.

Esse pressuposto permite constituir uma reflexão que permita abordar parâmetros de ensino pré-concebidos, que alienam o professor dos conteúdos e resultados de sua própria prática. Minha intenção, portanto, é me inserir nas discussões que buscam desnaturalizar a ideia de que cada elemento à produção e circulação do conhecimento já estejam pré-estabelecidos, antes mesmo da constituição do objeto de estudos.

Assim, abandonar a ideia de que um objeto, tema ou problemática, já tenha sido plenamente contornado e esclarecido por conceitos e técnicas de uma determinada corrente teórica, cabendo ao “bom” professor apenas rearranjar dogmaticamente discussões e métodos bem aceitos, dentro de diferentes sequencias de ensino.

Para alcançar os objetivos dessa discussão, utilizarei dois conceitos: o primeiro é o de **articulador**, apresentado por Lacau e Mouffe (2015) na obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*, na qual os autores conceituam o termo entre duas áreas do conhecimento: os Estudos da linguagem, especificamente nas ideias relacionadas à Análise do discurso; e a Sociologia, com ideias ligadas à organização social, sob uma ótica materialista-histórica.

O segundo conceito é o da **ressignificação**, conforme apresentado por Philippe Decolas (2016), no livro *Outras naturezas, outras culturas*, no qual o autor propõe ressignificar ideias da área de antropologia para que as partes envolvidas como objeto de pesquisa possam ter o mesmo papel que a teoria mobilizada e serem consideradas como referencial na produção científica.

a. Conceito de articulação



O excerto a seguir condensa parte do trabalho dos autores Lacau e Mouffe (2015) e sintetiza a conceituação do termo *articulação*:

Chamaremos *articulação* qualquer prática que estabelece uma relação entre os elementos de tal forma que sua identidade é modificada como resultado dessa prática. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, chamaremos de *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que aparecem articuladas no interior de um discurso, chamaremos de *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento toda a diferença* não discursivamente articulada. Para que sejamos corretamente entendidos, estas distinções requerem três tipos principais de especificação: quanto à coerência característica da formação discursiva, quanto às dimensões e extensões do discursivo, e quanto à abertura ou fechamentos exibidos pela formação discursiva. (Lacau; Mouffe. 2015, p. 178).

Então, *articulação* é o que é feito com o conhecimento produzido em determinado contexto sócio-histórico, cuja constituição como elemento a ser observado e discutido se dá em um *discurso* (ou formação discursiva), tal qual conceituado por Foucault (2012) para quem os enunciados obedeceriam a regularidades que revelam um histórico de saberes a serem compreendidos.

Nesse mesmo excerto há a apresentação de outro elemento, relacionado ao *discurso*: o *momento*, que é quando uma subjetividade se constitui pela diferença, ou contraste, a partir do reconhecimento de um *outro*. Ou seja, no *momento*, sempre haveria referentes, ou princípios de valores que seriam constituídos socialmente e que serviriam para diferenciar elementos e objetos da linguagem para se constituir uma identidade. Embora a principal ideia dos autores não seja a constituição de uma teoria do discurso, a ideia de *discurso* é central para eles, uma vez que entendem haver uma estreita relação entre práticas linguísticas e práticas sociais, considerando a interdependência entre ambas.

Todavia, esta característica distintiva, não serviria para tratar da sociedade, pois, para os autores, o social não poderia ser reduzido apenas há um sistema de diferenças fixas em um *momento* e numa totalidade discursiva. Assim, haveria a necessidade de um elemento, ou entidade que atualizasse constantemente o conjunto

de relações, deslocamentos e significações que constitui o social. Este elemento, ou entidade foi o que conceituaram como **articulação**. Assim,

Toda prática social é, portanto - em uma de suas dimensões -, articulatória. Como não é o momento interno de uma totalidade autodefinida, ela não pode simplesmente ser a expressão de alguma coisa já adquirida, não pode ser totalmente submissa ao princípio da repetição; antes, ela sempre consiste na construção de novas diferenças. (Lacau; Mouffe. 2015, p. 188).

Desse modo, compreendo que **articulação** são práticas relacionadas aos *discursos* e permitem interações e atuações em contextos socioculturais. Portanto, em um texto de pesquisa, reconhecer o professor como um elemento determinante da educação, em um dado contexto sócio-histórico, é reconhecê-lo como **articulador**, ou seja, é atribuir-lhe a mesma importância que o referencial teórico mobilizado na escrita.

b. Conceito de resignificação

Para apresentar o significado do conceito de **ressignificação**, Descola (2016) propõe discutir as diferenças entre cultura e natureza. Em seu livro, o autor parte de duas premissas iniciais: que há formas vivas que existem sem a intervenção do homem - que o autor chamará de *natureza*; e que há algo que é constituído pela ação do homem - chamado de *cultura*. O conceito de **ressignificação** é discutido entre exemplos que flutuam, ou escapam das classificações entre natureza e cultura.

Apresentando exemplos do que considera como *natureza*, apesar de ser tratado como *cultura*, o autor vincula o entendimento desses conceitos há compreensões compartilhadas socialmente e que se refaz em cada interação de um indivíduo com a realidade. E é com exemplo dessas interações que o autor delineia um quadro que permite vislumbrar uma discussão diferente daquela na qual um conceito uniformiza uma prática que massifica um tipo de interpretação sobre um objeto de estudo.

Dessa forma, a proposta de Descola (2016) confronta práticas culturais que determinariam concepções de natureza distintas, atribuindo a uma figura social o papel de racionalizar e constituir possibilidades interpretativas da realidade e de produção de conhecimento. Esta figura social (um pesquisador, por exemplo) poderia, em contato com outra cultura, valores ou problemática mediaria as diferenças com a outra. Ou seja, um *articulador* que ressignifica a relação entre cultura e natureza.

Uma exemplificação disso é a descrição da experiência do próprio autor quando conviveu com o grupo étnico dos Achuar. Para eles, o sonho (um elemento humano e, portanto, da cultura) é tratado de um modo diferente do que na cultura ocidental. Descola (2016), apesar de constituir seu relato por contornos e métodos científicos, mostra uma experiência antropológica, marcada por subjetividade, porque mostra a constituição do pesquisador através da sua história pessoal, que serve de parâmetro para interpretar os Achuar, tanto quanto os referenciais teóricos. São suas percepções, construídas em um histórico social, que atua como elemento articulador da produção do conhecimento. Dito de outro modo, lendas, contos tradicionais e valores do grupo, ou comunidade estudada, fundamentam o texto tanto quanto a tradição científica ocidental.

Ainda sobre o modo como os Achuar interpretam os sonhos, estes são entendidos em função de suas atividades diárias. Portanto o sonho só poderia cumprir seu papel se dentro das práticas cotidianas dos indígenas. Não existe absurdo, ou sonhar por sonhar. É preciso haver um vínculo com o cotidiano social para que o sonho, que se inicia em um indivíduo, seja considerado socialmente como sonho e a partir daí, se justifique ao ser externado e interpretado em favor da vida comunitária. Portanto, neste aspecto, não existe distinção entre elementos da Natureza e da Cultura.

Outro exemplo que reforça essa não distinção vem do grupo conhecido como Cri, que equiparam animais e seres humanos, já que a humanidade não estaria na forma física, mas nas atitudes, pois as diferenças seriam ilusões dos sentidos. Para



eles, nem todas as criaturas são humanas, embora pertençam à mesma família. Segundo o autor:

Em outros lugares do mundo, muitas culturas não seguiram o mesmo caminho, não isolaram a natureza como se ela fosse um domínio à parte, exterior, onde toda causa pode ser estudada cientificamente e onde tudo pode ser rentabilizado a serviço dos homens (Descola, 2016, p. 24).

Conforme o excerto, não há dessocialização entre a Natureza e a Cultura (humano/sociedade), sendo estes elementos uma coisa só. Assim, para Descola (2016), Natureza não é o que o conhecimento humano permite delinear, mas um elemento constituinte dos indivíduos e de sua sociedade e que os parâmetros para chegar nessas constatações não seriam exteriores àqueles envolvidos neste reconhecimento. Desse modo, os indivíduos são aquilo que reconhecem ser, dentro de um conceito que funde Natureza e Sociedade.

Nesta mesma linha de conceber a Natureza, considerando-a em unicidade ao humano, Viveiro de Castro (2015) reflete sobre a impossibilidade de existirem fronteiras que separam natureza e cultura. Para este autor, defensor do multiculturalismo, a existência de um indivíduo no tempo, espaço e contexto social impossibilita que se faça a distinção entre Natureza e Sociedade, se os parâmetros que definem *Natureza* e *Cultura* forem definidos anteriormente à observação do grupo em estudo. Compreende-se que nesta proposta de **ressignificação** dos conhecimentos, métodos, perguntas e concepções, não deve haver conceitos pré-estabelecidos, ou externos à cosmologia dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, cada indivíduo é o parâmetro para a produção de conhecimento.

Não é preciso lembrar que a antropologia social e cultural esteve desde sempre atravessada de cima a baixo por conceitos e problemas filosóficos – desde aquele conceito filosófico entre todos, o de “mito”, até o problema tipicamente filosófico, evocado por Lévi-Strauss, de como sair da filosofia, isto é, como “fugir” da matriz cultural da antropologia. A questão, portanto, não é a de saber se os antropólogos devem restabelecer um diálogo jamais interrompido com a filosofia, mas com qual filosofia vale a pena se conectar. Isso, é claro, depende do que se quer, e do que se pode. É perfeitamente



possível determinar uma imagem do pensamento selvagem com o auxílio de Kant, de Heidegger ou de Wittgenstein. Não menos possível é encontrar paralelos diretos no plano dos conteúdos. As cosmologias amazônicas, por exemplo, tão ricas em semelhanças equívocas com a distinção entre mundo das essências e mundo das aparências, parecem conduzir naturalmente a uma leitura platonizante – leitura cujo único interesse, entretanto, residiria em mostrar o quanto esse platonismo índio, longe de essencial, é apenas aparente. Mas tudo, repito, depende dos problemas que nos são colocados pelo pensamento indígena, ou melhor, de quais problemas filosoficamente interessantes estamos em condições de discernir nos inumeráveis e complexos agenciamentos semiopráticos inventados pelos coletivos que a antropologia estuda. (Castro, 2015, p 65)

Na citação anterior nota-se uma alternância de referenciais. Há possibilidades diferentes de abordagem sobre um mesmo assunto. Desse modo, o que define o percurso a ser seguido é o pesquisador (*articulador*), que assumirá um referencial para o que deseja estudar. Não se trata de aproximar diferentes povos com a *Natureza* de maneira igualitária - no exemplo do excerto, povos indígenas têm preocupações de grandezas diferentes daquelas dos filósofos da tradição ocidental - mas de escolher uma forma de se relacionar com o saber para produzir novos conhecimentos.

O autor usa dos conhecimentos, produzidos através da antropologia, para propor uma forma de produzir ciência, que ele intitula como “perspectivismo” - que compreendo como outra forma de **ressignificação**. O antropólogo, (*articulador*), seria a figura que ordenaria as diferenças nas concepções de mundo, quando estas fossem constituídas a partir da *Cultura*.

Não é meu objetivo transpor discussões de um campo do conhecimento a outro, mas o de contextualizar uma discussão, inicialmente realizada na área da Antropologia, para a Educação, com o intuito de reconhecer o professor, como um *articulador* com a possibilidade de **ressignificar** a cultura acadêmica a partir de sua história formativa-acadêmica e pessoal.

Do mesmo modo Groff *et al.* (2010), reflete sobre o conhecimento, a tratar da importância do pesquisador:

Afinal, a produção de conhecimento não é neutra, o (a) pesquisador (a) é um agente que intervém e transforma os contextos em que atua na



medida em que produz discursos e saberes sobre estes contextos e sobre os sujeitos com os quais pesquisa. (Groff; Maheirie; Zanella, 2010)

Neste excerto, o pesquisador figura como **articulador** e entidade que **ressignifica** o conhecimento - mesmo com risco de relativizar parâmetros que caracterizam o *modus* de fazer ciência, ao propor que históricos formativos individuais sirvam de critério epistêmico, reinaugurando parâmetros a cada nova discussão. Parece oportuno considerar que a **ressignificação** permite construir conteúdos que, embora não sejam replicáveis, são válidos e representam resultados de percursos pelo conhecimento.

No subitem a seguir, apresento minha experiência de internacionalização como professor visitante em Honduras a partir dos conceitos de **articulador** e **ressignificação**.

Atividades e práticas de Cooperação Acadêmica entre Universidades do Brasil e de Honduras

Minha experiência de internacionalização como professor de Língua Portuguesa em uma instituição estrangeira se deu em 2014 na UPNFM, de Honduras, onde permaneci por 3 meses (set. out. nov.). O curso ministrado foi um Diplomado de Portugues (curso de idioma e cultura com certificação) de 312 horas, divididos em quatro níveis de 78 horas cada e destinados a professores e alunos da Universidade tanto da sede em Tegucigalpa, quanto no Campus de San Pedro Sula.

Sua realização se deu em decorrência de 3 anos de interações entre a USP e a UPNFM, possibilitados por um acordo de cooperação acadêmica entre estas instituições, o qual sintetizo a seguir em três tabelas, as quais cada uma retrata um período que classifico como “momento”.

O primeiro momento se constitui de interações entre acadêmicos, em torno de temas variados, mas com o objetivo de se constituir um projeto de pesquisa que orientasse as atividades.

Tabela 1.

Primeiro momento: 2011 – 2014		
Viagens de professores e demais pesquisadores	Envolvidos	Motivo da viagem
Brasil – Honduras	- 5 professores Doutores - 7 estudantes de Pós-graduação - 2 alunas de graduação	Participação em eventos
Viagens de professores e demais pesquisadores	- 8 Professores	Participação em eventos
Total	Neste período foram realizados 39 deslocamentos, 19 eventos (Palestras, oficinas, minicursos)	

Fonte: O autor

No segundo momento, as interações ocorrem em um grande fluxo de pesquisadores e em torno de um projeto de pesquisa consolidado e com a participação de outras instituições brasileiras e estrangeiras:

Tabela 2.

Segundo momento: 2014 – 2017	
Projeto de pesquisa	A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, de Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento.
Envolvidos	Natureza do deslocamento e da ação
Universidade de São Paulo (USP),	Participação em eventos, bancas,

Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná (Unicentro), Universidad Nacional (UMA) de Costa Rica; e Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras.	intercâmbios, orientações e publicações.
Total:	5 universidades nacionais e 2 universidades estrangeiras.

Fonte: O autor

No terceiro e último momento, o projeto assume novas possibilidades investigativas e amplia o número de instituições participantes.

Tabela 3.

Terceiro Momento: 2017 – 2022	
Projeto de pesquisa	Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento
Envolvidos	Natureza do deslocamento e da ação
Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM),	Participação em eventos, bancas, intercâmbios, orientações e publicações.

<p>Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal de Roraima (UFRO), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Faculdade de Tecnologia (FATEC) Americana/SP e 3 universidades estrangeiras - Universidad de La Serena, do Chile; Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, (ISCED CS) de Angola, da Universidade Katyavala Bwila, (UKB) de Angola e Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras.</p>	
<p>Total</p>	<p>11 universidades nacionais e 3 universidades estrangeiras</p>

Fonte: O autor

Minha participação na cooperação acadêmica entre estas universidades se deu no *segundo momento*, em 2014, e se caracteriza como uma das ações de um convênio entre instituições e redes de cooperação acadêmica transnacional, interessadas em práticas de ensino de língua, cultura e educação em tempos de intercâmbio transnacional. A experiência se deu no âmbito das ações realizadas pela Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CCint-FEUSP), gestão 2014 - 2018, cuja atuação buscou: a) ampliar e alternar os destinos mais buscados no exterior para complementar a formação acadêmica e; b) ressignificar o papel do estudante nesta atividade formativa.

Quando viajei para Honduras era estudante de Pós-graduação de mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e investigava a Produção de Conhecimento em trabalhos resultantes de pesquisa e de alunos de



graduação. Um dos temas principais da minha dissertação era discutir como o conhecimento mobilizado em referenciais teóricos organizava a escrita das pesquisas dos alunos de graduação.

A oportunidade da imersão em outra cultura acadêmica, assim como a possibilidade de imersão no contexto de estudo da pesquisa, parecia uma excelente oportunidade, já que poderia observar como outros estudantes de outra cultura acadêmica se relacionavam com o conhecimento científico e *ressignificando* sua própria formação. Todavia, ao entrar em contato com as expectativas da UPNFM para o curso, a perspectiva do pesquisador observador se desfez.

A universidade hondurenha desejava preparar seus professores e alunos para estudarem em instituições brasileiras e precisava de um curso que não apenas apresentasse a Língua Portuguesa, mas também as características das universidades brasileiras. Assim, não se tratava apenas de um curso de instrumentalização de uma determinada língua, mas de apresentação de uma cultura acadêmica por meio do aprendizado linguístico.

Constituição do conteúdo pedagógico e escolha da metodologia de trabalho

Para a construção do material e dos métodos de ensino a serem utilizados nas aulas para os hondurenhos, busquei teses e dissertações que tratassem do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Os poucos trabalhos localizados apresentavam discussões que abordavam como inúmeras origens culturais e linguísticas eram reduzidas a estereótipos para a aprendizagem, com consequências de formar falantes de português também estereotipado. Os trabalhos apresentavam o ensino de Língua Portuguesa em situações específicas, discutindo-os a partir de contextos de ensino bem determinados.

A leitura desses trabalhos não apresentou métodos, mas posicionamentos que poderiam ajudar para planejar o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, tais como: as características educacionais da sociedade hondurenha, principais elementos



culturais relacionados aos idiomas falados no país (oficiais, ou não), como era o ensino de língua estrangeira no país e que itens culturais sobre o Brasil, ou a Língua Portuguesa, circulavam na cultura hondurenha.

A partir desses temas, procurei ler e estudar sobre a sociedade hondurenha. Não apenas sobre fatos históricos relevantes, organização política, econômica e social, mas como o próprio país e sua cultura eram retratados nos meios de comunicação, mídia e entretenimento. Interessava-me observar como a própria sociedade construía imagens de si e as divulgava. Meu intuito com isso era entender como os hondurenhos reproduziam padrões imagéticos que eu gostaria de evitar.

Dessa forma organizei um material impresso, que foi enviado aos alunos pouco antes do início das aulas, com aquilo que julguei necessário para o curso. Nele constava: Os principais elementos sintáticos, morfológicos, semânticos e discursivos da Língua Portuguesa; fragmentos de estudos que tratavam sobre o Ensino de língua; fragmentos literários de prosa e alguns poemas; fragmentos de análises em textos acadêmicos de obras literárias; documentos oficiais; crônicas sobre tradições culturais populares, religiosas e artísticas. Todos estes textos seriam tratados, linguisticamente, em três perspectivas: a) sua estrutura; b) usos; e c) discussões que abordassem sua vinculação com a dinâmica sociocultural. Se em “a)” e “b)” os conteúdos eram mais prescritivos, em “c)” pude vincular o que abordei nos itens anteriores com o universo social e acadêmico dos alunos.

A realização do curso se organizou em dois momentos: o primeiro, a partir do que havia estudado e o segundo, reelaborando, à medida que vivenciava o dia a dia no país, devido à imersão no cotidiano da universidade. Sobre este segundo momento, embora pudesse significar mudanças constantes e sugerir alguma imprevisibilidade, fora a possibilidade mais clara de ser **articulador** de um material que se **ressignificava** cotidianamente no transcorrer do curso.

A estrutura física oferecida pela Universidade permitiu a utilização de músicas e vídeos, como outros itens para o aprendizado. De temáticas e estilos variados, mas

vinculados a “a)”, “b)” e, principalmente, “c)”, os recursos audiovisuais foram usados não só com objetivos de aprendizagem linguísticas, mas de apresentação e aproximação a aspectos socioculturais da sociedade hondurenha. Metodologicamente, não havia uma sequência pré-estabelecida de cada parte do conteúdo que seria tratado em aula. Minha leitura sobre as discussões, dúvidas e aproximações realizadas durante a aula determinavam o andamento do conteúdo da aula.

À medida que transcorria o curso, o material e as estratégias de ensino eram **ressignificados**, alterados e adequados características da cultura acadêmica e da sociedade local. Havia interesses, dificuldades de aprendizado, ritmo de ensino e possibilidades de experimentação e novas estratégias de ensino de língua que extrapolavam o planejamento inicial, como a realização do *Primeiro festival de cinema brasileiro em Honduras* e um debate sobre os temas presentes nesta cinematografia.

Na sede em Tegucigalpa, foram organizadas duas turmas: uma de professores e outra de estudantes de graduação e pós-graduação, cada uma com 25 alunos. A periodicidade fora de 4 encontros semanais, cada um com 1 hora de duração, durante 2 meses e meio. No campus de San Pedro Sula, o curso era aos sábados, sem uma carga específica de horas, ou delineamento de como poderia ocorrer a continuidade do projeto, pois se tratava de uma proposta distinta dentro das condições de oferta do campus.

Ao final do primeiro módulo, 42 alunos da sede em Tegucigalpa haviam concluído o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de internacionalização permitiu a um estudante de Pós-graduação ser **articulador** ao exercer um papel distinto daquele recorrente e

cristalizado: do aprendiz e receptor de um conjunto de conhecimentos transmitidos por aqueles considerados grandes centros irradiadores de cultura.

Foi, também, a oportunidade de refletir sobre meu próprio processo formativo, reconsiderando a partir da estrutura dos cursos acadêmicos no Brasil. Neste momento, minha história pessoal figurou como um elemento **articulador** para o que se constituía como conteúdo a ser ensinado.

A mediada que transcorria o curso, o material e as estratégias de ensino eram **ressignificados**, alteradas e adequadas características da cultura acadêmica e da sociedade local. Havia interesses, dificuldades de aprendizado, ritmo de ensino e possibilidades de experimentação e novas estratégias de ensino de língua.

Se considerarmos o que foi apresentado por Fleck (2010), de que a constituição do processo de conhecimento se dá a partir de uma tríade: o *indivíduo*; o *coletivo* (de pensamento); e a *realidade objetiva* (aquilo que é para ser conhecido), é possível compreender o *indivíduo* como aquele que no processo científico dará forma a um conjunto de conhecimentos que circula na sociedade. Portanto, a experiência de um *indivíduo* (no meu caso, aluno de pós-graduação inserido em outra cultura acadêmica) foi permitida por um *coletivo* de pensamento (Universidades predispostas a experiências não cristalizadas de internacionalização) em uma *realidade objetiva* (que foram as possibilidades de atuação como professor visitante), materializou-se como um cenário que me possibilitou atuar para a construção do conhecimento.

Assim, o papel que desempenhei no ensino e na constituição do material didático como **articulador** me permitiu criar situações de aprendizagem, temas e demais estratégias de ensino a partir dos conhecimentos que havia adquirido na minha formação inicial, aprofundados no mestrado e **ressignificados** a partir de minha leitura crítica da realidade local. Por isso, considero a experiência apresentada neste texto como válida para ser compartilhada como um exemplo de que é possível ampliar concepções, modelos e práticas de internacionalização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev Sociol Polit [Internet]. 2016 Mar;24(57):113–26.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais.** São Paulo: Cosac Naif, 2015.

DESCOLA, Phillipe. **Outras naturezas, outras culturas.** São Paulo: Ed. 34, 2016.

FLECK, Ludwik. **Génese e desenvolvimento de um fato científico.** Tradução Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FONSECA, Pedro Cezar; CUNHA, André; BICHARA, Julimar (2013). **O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo?** Nova Economia, 23(2), 403–428.

<https://doi.org/10.1590/S0103-63512013000200006>

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** São Paulo: Forense Universitária, 2012.

GROFF, Apoliana; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa. **Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas.** Arq. bras. psicol. vol.62 no.1 Rio de Janeiro abr. 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MECAPES). **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes,** 2017.

SOARES, Raí. **Expansão da Educação Superior no governo Lula: tendências e contradições.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.6 – 2020.

Data da submissão: 16/05/2024

Data do aceite: 12/07/2024



**A COOPERAÇÃO ACADÊMICA ENTRE ANGOLA E BRASIL A PARTIR DA
FALA DE SEUS ATORES**

**ACADEMIC COOPERATION BETWEEN ANGOLA AND BRAZIL BASED ON
THE SPEECH OF ITS ACTORS**

**COOPERACIÓN ACADÉMICA ENTRE ANGOLA Y BRASIL BASADA EN EL
DISCURSO DE SUS ACTORES**

Lucilene Soares da Costa¹

RESUMO:

Este trabalho investiga a percepção de profissionais do ensino superior de instituições angolanas e brasileiras sobre o processo de cooperação acadêmica entre os dois países na última década. A fim de compreender melhor como se desenha este cenário, a pesquisa analisa documentos oficiais, bibliografia sobre a estruturação do ensino superior em Angola e entrevistas semiestruturadas com atores desse processo. Do conjunto de textos e vozes recolhidos, conclui-se que o processo de cooperação com Angola não é incipiente, mas carece ainda de respaldo nas IES brasileiras, canais de financiamento e flexibilização na burocracia e hierarquia para a continuidade de ações em conjunto.

Palavras-chave: Cooperação acadêmica. Educação. Angola. Brasil.

ABSTRACT:

This work investigates the perception of higher education professionals from Angolan and Brazilian institutions about the process of academic cooperation between the two countries in the last decade. In order to better understand how this scenario is shaped, the research analyzes official documents, bibliography on the structuring of higher education in Angola and semi-structured interviews with actors in this process. From the set of texts and voices collected, it is concluded that the cooperation process with Angola is not incipient, but still lacks support in Brazilian HEIs, financing channels and flexibility in bureaucracy and hierarchy for the continuity of joint actions.

Keywords: Academic cooperation. Education. Angola. Brazil.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutorado. lucilenecosta@uems.br.
<https://orcid.org/0009-0008-1753-1082>



RESUMEN

Este trabajo investiga la percepción de los profesionales de la educación superior de instituciones angoleñas y brasileñas sobre el proceso de cooperación académica entre los dos países en la última década. Para comprender mejor cómo se configura este escenario, la investigación analiza documentos oficiales, bibliografía sobre la estructuración de la educación superior en Angola y entrevistas semiestructuradas con actores de este proceso. Del conjunto de textos y voces recopilados, se concluye que el proceso de cooperación con Angola no es incipiente, pero aún carece de apoyo en las IES brasileñas, canales de financiamiento y flexibilidad en la burocracia y jerarquía para la continuidad de las acciones conjuntas.

Palabras clave: Cooperación académica. Educación. Angola. Brasil.

INTRODUÇÃO

A cooperação internacional entre instituições brasileiras e estrangeiras ganhou, na última década, uma relevância e urgência sem precedentes. Assinatura de convênios, constituição de redes de cooperação, mobilidade docente e discente, publicação de artigos, em conjunto, em periódicos internacionais são algumas das motivações mais visíveis do discurso da internacionalização.

Pode-se argumentar, sem dúvida, que uma pequena parte das universidades brasileiras já vinha realizando atividades dessa natureza desde o século anterior, sobretudo no campo da pesquisa. Porém, é indiscutível que, somente a partir do XXI, essa demanda pela internacionalização no ensino superior tem se estendido até a maior parte das IES públicas e privadas do país, ainda que a reverberação da ideia não venha, na maior parte dos casos, acompanhada de aportes financeiros para sua concretização, viés que também abordaremos neste artigo.

No que diz respeito à internacionalização acadêmica entre Brasil e África, em particular com Angola, podemos avaliar que o processo está em construção há cerca de uma década. Nesse período, mapeamos, em trabalho anterior, iniciativas que apontam para uma aproximação gradual e contínua entre Angola e Brasil, reafirmando os laços históricos, culturais e linguísticos que unem as duas nações, sem perder de



vista, no entanto, os inúmeros desafios no campo econômico, social, educacional e cultural a serem considerados no processo de cooperação (Costa; Barzotto, 2022). De outro modo, poderia, ainda hoje, incorrer no risco de reprodução dos modelos de cooperação Norte-Sul, que têm se revelado historicamente desfavoráveis aos países periféricos (Santos, 2005).

No presente estudo, esboçamos algumas considerações sobre o desenvolvimento e avanços da internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil, em específico, na última década. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise de extratos de falas de sujeitos envolvidos, no período, na cooperação no campo da educação. Em razão da conturbada e pouco conhecida história angolana recente, faz-se necessário, na primeira parte, um percurso introdutório acerca da criação do ensino superior em Angola, destacando sua dependência, no campo educacional, de países estrangeiros, e as dificuldades enfrentadas na contemporaneidade para estruturar o sistema de ensino superior no país.

Na segunda parte, trazemos a descrição sucinta dos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, na terceira e última parte, antes das considerações finais, apresentamos a percepção dos participantes de ações de internacionalização entre os dois países a fim de lançar luz sobre o estágio e o modelo atual de cooperação em construção.

DESENVOLVIMENTO

1. O processo de estruturação da educação superior em Angola

Conforme ressaltamos, segue-se um brevíssimo histórico da educação superior em Angola, desde o momento de sua criação até a atualidade. Inicialmente, é indispensável destacar que persistem, na sociedade angolana contemporânea, fissuras e tensões herdadas do Sistema Colonial (1575-1975), dos longos períodos de luta pela Independência (1961-1974) e da posterior Guerra Civil (1975-2002). De tal maneira esses eventos marcaram a vida nacional angolana que, ainda hoje, seus efeitos

incidem significativamente na economia, no desenvolvimento social, na política e, não em menor proporção, na educação e na pesquisa científica.

Dentre os principais problemas do campo educacional e tecnológico, segundo relatório do próprio governo angolano, destacam-se: “obsolescência e destruição de infraestruturas, de material e equipamentos científicos e tecnológicos”, “insuficiente política de valorização e fixação de quadros técnicos no país”, “deficiente quantidade e qualidade dos recursos humanos”, “ausência de um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação”, “reduzida documentação e informação científica” acessíveis pela internet, inexistência de “editoras científicas” etc. (Angola, 2007, p. 69-70).

Pode-se constatar por meio de outros indicadores, pesquisas bibliográficas e relatos, que, decorridos quinze anos do diagnóstico, esse quadro não se alterou substancialmente. Liberato (2019, p. 76) evidencia aspectos mais recentes, que impactam o campo científico e educacional, que não se relacionam, propriamente, com herança residual de períodos anteriores, mas a fatores recentes como a concepção centralizadora do sistema de ensino angolano, aliado ao investimento insuficiente em educação, ciência e tecnologia.

A falta de recursos, tanto humanos quanto materiais, para estruturar o sistema de ensino tem revelado um cenário em que as metas principais, como a redução do analfabetismo e a universalização do ensino primário obrigatório, parecem ainda distantes. Quando analisamos a história e as políticas para a formação de profissionais de nível superior em Angola, torna-se mais compreensível a existência de uma demanda por educação muito superior às possibilidades concretas de oferta.

Como aponta Liberato (2019), devido à inexistência, até 1962, de estabelecimentos de ensino superior na ex-colônia, a formação universitária só era possível no estrangeiro, principalmente em Portugal. A partir de 1963, com a abertura dos primeiros cursos, os “Estudos Gerais”, passou a ser oferecida, gradativamente, formação superior em Angola, porém ainda com reduzido número de vagas, ocupadas majoritariamente por brancos. Cabe aqui um parêntesis para recordar que o regime colonial português sempre interpôs inúmeras dificuldades para a implementação da

educação em todos os níveis em Angola, desde a insuficiência de estabelecimentos escolares para o número de habitantes até a interdição do acesso a quem não fosse português ou assimilado (Zau, 2002).

Curiosamente, como lembram Cortesão e Stoer, as preocupações educativas, durante a dominação portuguesa, só aparecem em dois momentos: a. com o Ato Colonial, com intenção de “anular a identidade cultural das diferentes colônias do império português”; b. em uma fase de declínio e questionamento internacional do sistema, quando era preciso parecer aos olhos da comunidade internacional, que as colônias eram “Províncias ultramarinas” com acesso a saberes e serviços semelhantes aos da metrópole (Cortesão; Stoer, 2005, p. 384).

A criação, em 1968, da Universidade de Luanda, que passaria a se chamar no Pós- independência Universidade de Angola (1975) e, uma década depois, Universidade Agostinho Neto (1985), aumentaria progressivamente o acesso ao ensino superior, no entanto o contexto de luta pela independência e posterior guerra civil viria, novamente, a dificultar investimentos na universidade e desencorajar a permanência de estudantes no país.ⁱ

Do período de transição de colônia para um país independente, merece menção, ainda, o considerável êxodo de profissionais de nível superior portugueses após a queda do regime colonial. Não existindo, dentre os próprios angolanos, número suficiente de professores para substituí-los, teve início um ciclo de ingresso no país de profissionais de nível superior estrangeiros, então chamados de “professores cooperantes”, que começaram a chegar nos anos de 1970, e se mantêm em grande número no magistério angolano até os dias de hoje (Correia Filho *et al.*, 2021)ⁱⁱ.

Após o início da Guerra Civil, o investimento em ensino superior não acompanharia a demanda crescente por instrução, sendo usado como estratégia mais frequente o envio de alunos bolsistas ao exterior, para países ideologicamente alinhados com o regime (ex-URSS, Cuba, Europa Oriental) ou com os quais Angola mantinha laços históricos e culturais (caso de Portugal e, posteriormente, Brasil)ⁱⁱⁱ. Com o acirramento do conflito armado, nos anos de 1990, o fluxo de saída se mostrou tão

elevado que os investimentos em bolsas de estudo no exterior chegaram a superar aquele realizado diretamente na universidade nacional. Liberato (2019, p. 65) caracterizou esse momento crítico de abandono e falta de investimentos, que perduraria até o cessar fogo, de “fase de colapso” (1992-2001) do sistema de ensino superior no país.

O período de paz posterior marcou o início de projetos e planos estratégicos para reestruturação do ensino superior, com avanços, impasses e reverses. Em relação ao último aspecto, em 2007, ocorreu o *boom* de abertura de IES privadas, pressionando o governo angolano por melhor distribuição das IES públicas nas províncias. Dois anos mais tarde, houve o redimensionamento e descentralização da Universidade Agostinho Neto (Decreto 05/09), com a criação de seis regiões acadêmicas e outras seis universidades, sete Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCEDs) e duas Escolas Superiores Pedagógicas espalhadas pelas províncias do país (Carvalho, 2012, p. 53)^{iv}.

Sobre a explosão de novos cursos e instituições, muitos questionamentos têm sido apresentados acerca da qualidade dos cursos, do currículo e do perfil da formação focada principalmente na dimensão do ensino (Carvalho, 2012). Nessa seara de discussões, se intensificou, nos últimos anos, a busca por cooperação técnica e acadêmica internacional. Do diálogo entre angolanos e brasileiros resultaram projetos voltados à educação, realização de eventos e publicações em conjunto, colaboração na construção de projetos de pós-graduação para IES angolanas, oferta de disciplinas e orientação de alunos de programas de pós-graduação no país africano, assim como uma série de iniciativas e projetos estético-culturais, que acompanham a aproximação entre as duas nações.

Na seção seguinte, buscamos identificar a percepção de participantes de ações de cooperação acadêmica internacional entre Angola e Brasil, em território angolano, na última década. Para tanto, nos valem de uma sondagem com um grupo de dezesseis pessoas, professores e pós-graduandos de IES brasileiras e angolanas, que, desde o início da década de 2010, têm participado de atividades de cooperação entre

os países no campo da pesquisa, ensino e extensão. A intenção foi captar a percepção desses atores sobre temas que envolvem a natureza, condições, alcance, formas e tempo da cooperação e, também, indagar acerca das motivações objetivas e subjetivas que levaram docentes e discentes de IES dos países a integrarem grupos e projetos para cooperação acadêmica internacional entre Angola e Brasil.

2. Sobre os procedimentos metodológicos adotados em razão da pandemia

Para a concepção da pesquisa, de natureza qualitativa, nos valem de duas estratégias para a coleta de dados: revisão da literatura e envio de questionário semiestruturado, via *e-mail*, aos participantes entre junho e dezembro de 2020. Cabe aqui registrar que, em razão da pandemia de Covid-19, a metodologia original teve de ser repensada.

O plano inicial consistia em realizar presencialmente a coleta de dados, durante viagem a Angola, por meio de estratégias variadas como observação participante, entrevistas semiestruturadas, pesquisa em acervos documental e audiovisual. Algo factível e desejável em razão da natureza da pesquisa e do número não muito extenso de depoentes. Devido à persistência e agravamento da crise sanitária, o questionário se revelou o meio possível de acesso às impressões dos participantes. Empreendemos algumas tentativas de entrevistas *on-line*, no entanto, não foi possível seguir em frente, tendo em vista a queixa corrente de sobrecarga considerável de trabalho na pandemia e a instabilidade na conexão de internet em algumas regiões onde residiam os depoentes.

É preciso ponderar, no entanto, na esteira das considerações de Parizot (2015, p. 85) que, se por um lado a pesquisa por questionário faculta “reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas junto a um grupo importante de indivíduos”, por outro a ausência de interação entre pesquisador e entrevistado, nessa modalidade de sondagem, constitui uma dificuldade adicional, pois impede o pesquisador de esclarecer possíveis dúvidas e “facilitar a aceitação da pesquisa, transmitir confiança à pessoa e suscitar respostas sinceras” (PARIZOT, 2015,

p. 88).

Atentos a todos esses aspectos relacionados à pesquisa com sujeitos de contextos diversos, consideramos a *análise de prosa* (ANDRÉ, 1983) uma opção metodológica pertinente para análise de semelhante material. André propõe uma compreensão ampliada da conhecida técnica de *análise de conteúdo* (Berelson, Bardin, dentre outros), que, na visão da autora, se atentaria antes ao conteúdo manifesto das mensagens, buscando sistematizá-lo em categorias. Em suas palavras,

Proponho, então, que o sentido do termo “análise de conteúdo” seja ampliado de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico etc. Proponho assim que o termo seja substituído por “análise de prosa” sempre que assumir esse sentido amplo (André, 1983, p. 66).

A fim de compor um painel exequível e, ao mesmo tempo, suficientemente esclarecedor sobre o tema, as questões do questionário enviado foram organizadas em quatro eixos, distribuídos da seguinte forma: a. Informações pessoais, formação acadêmica e atuação profissional; b. Experiências anteriores de internacionalização; c. Participação em missões acadêmicas em Angola e no Brasil e conhecimento sobre o país; d. Cooperação internacional entre IES de Angola e do Brasil.

No total, vinte e oito depoentes, angolanos e brasileiros, foram contatados, dos quais dezesseis devolveram os questionários preenchidos (doze brasileiros e quatro angolanos). Será objeto de análise, na terceira parte, o *corpus* construído, dando evidência aos principais temas apontados e aspectos que suscitaram reflexão mais demorada.

3. Sobre o perfil e experiência internacional dos participantes da cooperação Angola Brasil

3.1. Perfil brasileiro

Os integrantes do segmento brasileiro têm perfis que, em poucas linhas, podem ser descritos como compostos por professores e alunos de instituições públicas

brasileiras (onze docentes e um discente de pós-graduação). Integraram o grupo sete mulheres e cinco homens, com idades que variavam entre 26 e 68 anos, à época. Os sujeitos selecionados possuíam formação nos cursos de Letras, Educação, Psicologia, Matemática, Biologia e Ciências Sociais. Onze possuíam formação em nível de doutorado e apenas um ainda cursava mestrado. Entre os docentes, a maior parte afirmou atuar em programas de pós-graduação em sua instituição, sendo que uma pequena parte disse não o fazer porque pertenciam a uma universidade em que a pós-graduação ainda não estava estruturada.

Chamou atenção, no perfil dos participantes, a formação e atuação consistente, perceptível no fato de terem concluído a pós-graduação (mestrado e doutorado) e atuarem em universidades públicas do país há algum tempo. Dentre os sujeitos da pesquisa que ainda não ministram aulas na pós-graduação, há a clara expectativa de fazê-lo nos próximos anos, sendo que a experiência internacional, a realização de projetos de pesquisa com outros países, parece ser uma credencial para ascender à docência na pós-graduação.

Nesse sentido, uma questão relevante apresentada aos sujeitos foi sobre experiências anteriores de internacionalização acadêmica, como discente e docente, realizadas antes da participação em missões de cooperação com Angola. A maior parte respondeu de forma positiva. Cinco afirmaram que estiveram em países da América Latina, cinco em países da América do Norte e Europa, um em país da África e três disseram nunca ter participado de cooperações com outros países.

Entre os principais países citados em viagens anteriores de internacionalização, constavam: na América Latina, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México e Uruguai; na América do Norte, Canadá (e México novamente pensando em critérios geográficos); na Europa, França, Portugal, Espanha, Romênia e Luxemburgo; por fim, na África, Moçambique, a única experiência anterior citada naquele continente.

Considerando a distribuição variegada, observamos o predomínio de países de língua espanhola, portuguesa e francesa, ou seja, nações que possuem o mesmo

idioma ou idiomas parecidos com o do Brasil. Contudo, como ouvimos de um participante de longa data em cooperações com América Latina e África, as motivações podem residir em fatores que não são tão óbvios, tais como o papel proativo de instituições menores do exterior em contactar as IES brasileiras a fim de estabelecer vínculos de cooperação: “Na verdade temos firmado convênios e trabalhado em ações de cooperação com instituições que nos procuram” resume esse interlocutor.

3.2. Sobre o perfil angolano

Como dissemos em outro momento, o grupo angolano se restringiu a quatro pessoas. Ainda assim, consideramos o teor das declarações e julgamos, igualmente, que elas suscitam uma boa reflexão sobre a natureza da cooperação entre angolanos e brasileiros. Os quatro depoentes desse grupo são homens na faixa etária entre 40 e 55 anos. Três deles são docentes e um é aluno de mestrado em instituições estatais angolanas. São formados em Linguística/Português, Ciências Agrárias, Ensino de Português e Psicologia. No grupo de docentes, dois são doutores (título obtido fora do país) e um mestre. Os dois doutores, que têm, além da função de professor, cargos em gestão, afirmaram possuir experiência de internacionalização com a América Latina (Argentina, Brasil, Cuba); Europa (Portugal, República Tcheca) e África (República do Congo); um depoente disse ter participado de atividades apenas no Brasil e o último nunca saiu de Angola.

Em situação análoga à do grupo anterior, chama a atenção a colaboração com países de língua portuguesa, espanhola e francesa. Vale destacar que, além da proximidade linguística, no caso particular de Angola ainda tem influência a questão ideológica, pois no pós-independência houve uma grande aproximação com países do bloco socialista, tais como Cuba, Ex-URSS e Leste Europeu⁹.

Em que pese a desproporção entre o número de entrevistados, quatro angolanos e doze brasileiros, avaliamos que há relativa proximidade entre os perfis dos dois grupos, compostos, em sua maioria, por professores com formação em nível de doutorado e com experiências anteriores de internacionalização, principalmente na



América Latina e na Europa.

4. Sobre o financiamento e apoio institucional à internacionalização

4.1. Aproximações ao cenário brasileiro

No que diz respeito à importância da internacionalização e apoio financeiro para a sua concretização nas universidades brasileiras, à luz do que pensam os depoentes brasileiros, observamos de imediato, um cenário paradoxal. Os entrevistados afirmam que há, em nível institucional, incentivo à prática da cooperação internacional e o reconhecimento de sua importância para a IES, a sociedade, a cultura universitária etc., sem, contudo, existirem concretamente linhas de financiamento para sua realização. Um entrelugar, talvez, semelhante àquele que ocupa a extensão nas universidades brasileiras.

Nesse eixo específico, foram formuladas quatro questões aos participantes da pesquisa, que se referem ao apoio e financiamento à internacionalização nas IES. Na primeira delas, sobre a importância da internacionalização, todos os doze entrevistados afirmaram que, em sua instituição de atuação, a internacionalização era um aspecto muito relevante, fazendo eco, talvez, ao discurso corrente nas universidades a partir dos anos 2000. À segunda questão, sobre a importância da cooperação com a África e, especificamente, com Angola, um número ligeiramente menor, dez pessoas, afirmaram acreditar que o continente é muito importante no processo de internacionalização. Apenas um depoente disse acreditar que a África não era considerada institucionalmente importante, e um que afirmou não saber responder.

Ao serem indagados, na questão seguinte, se “A IES onde atua tem financiamento para internacionalização?”, os questionários registraram as seguintes respostas: sete afirmaram que sim; quatro que não; um não soube responder. Por fim, na última questão desse eixo, “Há recursos para financiamento de internacionalização com Angola?” cinco disseram que sim; seis que não e um respondeu de forma



inconclusiva.

Chama a atenção, nas respostas obtidas, alguns aspectos que passamos na sequência a analisar. Como é visível na totalidade de respostas positivas à primeira questão, já é corrente a percepção de que a internacionalização é um aspecto de grande relevância para as instituições do país, sobretudo para aquelas que procuram fortalecer os programas de pós-graduação. Do mesmo modo, reverbera entre os participantes da pesquisa o entendimento de que a África é um parceiro fundamental para se pensar a internacionalização entre nós.

Pela resposta majoritariamente positiva à importância da região, e por falas posteriores, ganha evidência a percepção de que é preciso pensar em um modelo de internacionalização mais horizontal e solidário entre os países, sobretudo aqueles do hemisfério sul. Tal posicionamento decorre, obviamente, do fato de os entrevistados terem participado de missões em Angola e, alguns, também em países da América Latina, o que favorece uma leitura sobre o tema diferente daquelas usualmente veiculadas pelas agências de fomento, que sugerem o uso de critérios de excelência e cooperação com os grandes centros.

Ao avançar na análise dos questionários, sobretudo quando observamos as respostas às questões 3 e 4, aparecem as primeiras fissuras no discurso. Dos sete entrevistados que disseram que havia previsão de recursos para internacionalização em sua IES, apenas cinco concordaram que tais recursos se estendiam à África e a Angola. Outro indício de tensão refere-se a que, mesmo entre aqueles que estavam ligados à IES onde havia recursos, nenhum havia sido contemplado com financiamento para ir a trabalho ao continente africano. Vale mencionar o aspecto ambíguo de algumas respostas dentre aqueles que mencionam a existência de recursos para a internacionalização com a África:

DB1. “Sim, *embora* eu ainda não tenha sido contemplada com esses recursos”^{vi};

DB10. “há 30% das verbas que a instituição destina aos convênios sul-sul”^{vii};

DB11. “Tecnicamente sim, *mas* os critérios levam em conta uma geopolítica universitária que atua contra essa possibilidade”.

Possivelmente, as três respostas, de professores de instituições federais, fazem referência ao mesmo dispositivo: previsão de destinação de 30% dos recursos para projetos de cooperação sul-sul em editais federais, os quais, muitas vezes, nem são lançados, com a justificativa de falta de recursos. Identificamos, igualmente, depoimentos de docentes que fazem parte de instituições de ensino e pesquisa públicas com orçamento para internacionalização, mas que reconhecem que tais recursos não contemplam a África. Sobre se haveria financiamento para internacionalização com Angola, os professores responderam da seguinte forma:

DB6. “Não. A África não é prioridade para os agentes financiadores”.

DB7. “Que eu saiba, efetivamente, não”.

Tais declarações nos fazem considerar que ainda está por ser feito, nas distintas IES, um processo de convencimento e proposição de um modelo de internacionalização universitária que reconheça as características e impactos da cooperação com os países do eixo não hegemônico. É imprescindível pensar em critérios que não considerem, exclusivamente, a posição da instituição no *ranking* internacional, a participação do país na economia global etc., e, também, em aspectos como o impacto social, cultural e econômico para ambos os países que determinada cooperação pode alcançar.

Para ilustrar esse raciocínio, citamos a seguinte fala:

DB5. “A maior dificuldade é a centralidade dos intercâmbios do Brasil serem destinados aos países centrais e não receberem fomentos nem incentivos para projetos com países periféricos”.

O excerto advém das respostas de um docente que tem participado de projetos de cooperação na América Latina, Europa e África, alguns deles com financiamento de agências nacionais e internacionais, e que, por três anos, esteve envolvido em projeto de implantação de laboratório, linha de pesquisa e uma série de projetos e publicações entre IES do sudeste do Brasil e uma universidade de região remota no norte de Angola. Como saldo do longo processo de interlocução, além das pesquisas realizadas, grupo de estudos, publicações etc., nos dois continentes, obteve-se, em menos de uma

década de cooperação, a formação de 21 mestrados e nove doutorandos, docentes da instituição angolana, na Faculdade de Educação da universidade cooperante brasileira (Sena; Pereira; Gomes, 2019).

É ilustrativo desse contexto adverso, e ao mesmo tempo grávido de resultados, o depoimento de uma docente, a qual considera que sua instituição não faculta recursos para cooperação com a África. Coordenadora de um grupo de professores brasileiros que há cinco anos desenvolve cooperação com uma instituição da região central de Angola, a docente relata terem ministrado, no ano acadêmico de 2018, doze disciplinas, e orientado 21 discentes nos dois mestrados em educação da instituição angolana, entre outras iniciativas expressivas (DB6).

Na ausência de fontes de financiamento, os atores brasileiros mencionam que, ocasionalmente, recebem apoio de suas próprias instituições por meio de passagens ou diárias; outras vezes, são as instituições que os recebem no exterior que arcam com esses custos, ou mesmo o próprio docente. Cooperações financiadas por editais de agências nacionais e internacionais não foram citadas, com a exceção de uma instituição contemplada, localizada no sudeste do Brasil, pelo edital CAPES/AULP Pró-mobilidade Internacional de 2012 a 2017.

A partir do quadro exposto acima, avaliamos que, ainda que o discurso corrente seja de reconhecimento da importância da cooperação sul-sul, as práticas cotidianas, sobretudo os critérios de excelência e *rankings* dos editais, que beneficiam os países do hemisfério norte, têm imposto dificuldades à expansão de um modelo alternativo de cooperação, ainda que esse mesmo modelo já venha demonstrando, nos últimos anos, impactos significativos.

Por fim, foi também possível apreender, por meio de declarações de docentes com muitos anos de experiência, um certo ceticismo quanto às possibilidades de contrapartidas institucionais no Brasil para as ações firmadas com a África. Ainda que estejam em vigência protocolos e convênios de cooperação entre IES dos dois lados do Atlântico, uma parte manifesta o sentimento de que o convênio vem se desenvolvendo, antes por força da perseverança pessoal de alguns professores, do que

pelo apoio e mediação institucional (DB6, DB7, DB8) seja por meio da alocação de recursos, seja pelo envolvimento de outros docentes, de outras áreas, em uma dimensão multidisciplinar, no processo de internacionalização (DB8).

4.2 Aproximações ao cenário angolano

Por sua vez os atores angolanos entrevistados se mostraram desejosos de que as parcerias se estreitem e se intensifiquem nos próximos anos, contudo, a variante financeira também é lembrada, uma vez que, na análise de um deles:

DA2. “Falta financiamento para assegurar [...] as ações de internacionalização, sobretudo em Angola onde as IES não destinam verbas específicas para este fim nos seus orçamentos, nem há registos de entidades ou agências que se dediquem ao financiamento da internacionalização”.

Outro depoente corrobora a impressão acima, apontando para a necessidade de:

DA3. “Busca de soluções plausíveis de financiamento para potenciar a mobilidade docente, discente e pessoal administrativo e de igual forma a investigação científica e as actividades de extensão”.

A par da não existência, nas IES angolanas, de linhas de financiamento para a internacionalização, assim como para a extensão e a pesquisa, foram mencionados nas entrevistas outros fatores dificultadores:

DA4. “Falta de vontade política, por parte dos governos de cada país [...] Excessiva burocracia na facilitação de viagens entre os dois países”.

A partir do depoimento acima, podemos inferir que a excessiva burocracia, exigência de vistos, autorização de várias instâncias, sobretudo em Angola, para sair dos países, atrelada à necessidade de captação de recursos ou, muitas vezes, uso de recursos pessoais para deslocamentos, configuram alguns dos fatores de desestímulo para ações mais contínuas de cooperação entre os continentes. É nossa impressão também que a política centralizadora e a rígida hierarquia no sistema de ensino superior angolano nem sempre permite aos atores envolvidos no processo de

internacionalização liberdade para a concepção e desenvolvimento das ações.

De outra perspectiva, mais otimista, a experiência faz acreditar que apenas a continuidade e fortalecimento das ações e convênios podem fazer frente aos desafios apontados acima, seja para a construção de uma *expertise* capaz de mitigar os entraves burocráticos, seja para a elaboração, em conjunto, de projetos suficientemente competitivos para a captação de recursos.

5. Conhecimento sobre o país parceiro e expectativa em relação à cooperação

5.1. Percepção de atores brasileiros

Talvez, o questionamento que mais tenha nos despertado atenção na análise dos questionários refira-se ao conhecimento anterior sobre o país da cooperação. Duas questões sobre o assunto indagavam se: 1. o participante havia estudado em sua formação escolar e universitária conteúdo relativo ao país, e 2. o nível de conhecimento prévio sobre Angola antes de visitar o país.

Em relação à primeira pergunta, entre os doze participantes, apenas três mencionaram que tiveram semelhante conteúdo no percurso de formação, a saber, na disciplina optativa de literaturas africanas durante a graduação em Letras (a leitura de *Luanda*, conjunto de narrativas de Luandino Vieira, foi a única obra citada). O restante do grupo, nove pessoas, afirmaram não ter entrado em contato com temas relativos a Angola, ainda que três pessoas desse segmento tenham mencionado o fato de ter estudado “por conta” aspectos sobre a linguística, história, cultura, mitos etc.

Talvez, resida nessa ausência curricular o fato de que apenas uma pessoa tenha considerado que possuía conhecimentos elevados sobre Angola, ao passo que quatro disseram ter conhecimentos razoáveis, três regulares e quatro, ainda pequenos. Um dos entrevistados, que afirma ter interesse em música, história e urbanização angolanas, faz a reflexão, acertada a nosso ver, de que “em geral tratamos a África de maneira abstrata” [DB12].

Grosso modo, as respostas obtidas evidenciam que os conhecimentos sobre



Angola (e o continente africano) não têm origem na educação formal, nem derivam de pesquisas anteriores, ao contrário, parecem iniciar de forma autodidata após surgir a possibilidade de primeira visita ao país, e ir se adensando à medida que o pesquisador estabelece interlocuções com indivíduos e instituições desse país.

5.2. Percepção de atores angolanos

Sempre no esforço de compreensão de forma cruzada da percepção dos sujeitos sobre o processo de cooperação, indagamos aos participantes de Angola sobre o conhecimento sobre o Brasil que haviam obtido durante o período de formação. Dois depoentes responderam positivamente: o primeiro disse ter estudado literatura brasileira, em dois momentos, na graduação em Angola e na pós-graduação em Portugal; o segundo lembrou-se de ter estudado, no ensino médio, como conteúdo da disciplina de História, o tráfico negreiro e, mais a frente, no mestrado, alguns temas relacionados ao Brasil que não chegou a especificar. Um dos entrevistados afirmou nunca ter estudado conteúdo relativo ao Brasil, o último não respondeu à pergunta. Encerrando as perguntas sobre o conhecimento entre os países, um deles disse ter conhecimento razoável sobre o Brasil, um considera regular e dois não responderam à questão.

Não causa surpresa, portanto, que um dos participantes mencione, justamente, a necessidade de uma efetiva mobilidade docente, nos dois sentidos, a fim de que a permuta de saberes e experiências possa vir a incidir “na capacitação dos quadros e nas disciplinas curriculares específicas nos países” [DA1].

Os dados coletados nos dois grupos sugerem que o conhecimento prévio, antes da primeira viagem, acerca da sociedade e cultura do país cooperante é incipiente e circunscrito a temas de literatura e de história. Ainda que não tenhamos feito pesquisa específica a respeito, identificamos que, tanto em Angola quanto no Brasil, nos vários níveis da educação formal, há ausência ou escassez de conteúdos sobre o país atlântico parceiro.

Por sua vez, um dos depoimentos que recolhemos, aponta para uma



interpretação contrária à nossa. Segundo esse depoente em sua instituição:

DA4. “a maior parte das bibliografias que hoje temos acesso, é fruto do conhecimento e do esforço da academia brasileira”.

Partindo da premissa de que avaliação acima esteja correta, cumpre, ao nosso ver, no decorrer das ações de cooperação entre os países, investigar como se dá a circulação desse conhecimento, de que maneira ocorre a apropriação das diversas teorias e até que ponto a incorporação de literatura acadêmica brasileira vem acompanhada de uma maior compreensão sobre o país e sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, na esteira de Sousa Santos (2005), que a natureza das relações entre os povos e culturas é necessariamente assimétrica, sujeita às tensões e às contradições que surgem a partir das interações entre sujeitos de realidades distintas. Explorando a fundo as razões de tais assimetrias, Milton Santos, por sua vez, nos lembra da urgência de construir uma nova formulação para o conceito de globalização/internacionalização, que leve em conta um movimento de “baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos [...], o pensamento livre e não o discurso único” (Santos, M., 2020, p. 14).

Ao refletirmos sobre a cooperação entre Angola e Brasil, ambas as ponderações parecem vir em proveito, pois nos colocam a questão de que como agir a fim de que a aproximação de culturas promova a diversificação e não a homogeneização de experiências e práticas (Santos, B., 2005).

No decorrer deste estudo, foi possível identificar, nos dois grupos em análise, dois movimentos no que concerne às expectativas do processo de cooperação em conjunto. O primeiro, a que chamamos de movimento centrípeto, refere-se ao entendimento e reconhecimento nos dois lados do Atlântico da importância da internacionalização para o fortalecimento do ensino e da pesquisa nas IES e países. O segundo movimento, por sua vez chamado de centrífugo, processa-se na inflexão que cada grupo dá ao sentido da cooperação.

Nas falas dos brasileiros, por exemplo, são pontuadas como questões de potencial interesse a história, língua(s), mitos, música, narrativas de Angola etc. Por sua vez, entre os angolanos, o viés pragmático predomina. Vislumbra-se na cooperação com o Brasil, além da mobilidade acadêmica, a possibilidade de conhecer como se estrutura a universidade brasileira:

DA3. “políticas educativas, programas de pós-graduação, processos de financiamento, agências que suportam a formação pós-graduada e divulgação do conhecimento”.

Consideramos que essas duas perspectivas, de um lado o interesse pelo capital simbólico, do outro de apreensão de conhecimento técnico, científico e estrutural, não são excludentes, mas apontam para questões como efetividade, temporalidade e profundidade das ações de cooperação.

Segundo Saraiva (2015, p. 17), os africanos “não querem encontrar no Brasil apenas o perdão histórico. Querem falar também do futuro, das possibilidades que o Brasil tem de contribuir para o desenvolvimento sustentável daquele continente”. Nesse sentido, cabe pensar, desde já, face aos acertos e dificuldades localizados até aqui, quais as estratégias e meios para a consecução desse novo ideário de cooperação em comum.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. **Global perspectives on higher education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados de pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, [s.v.], n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANGOLA. Ministério do Planeamento. **Angola 2025. Angola um país com futuro: sustentabilidade, equidade, modernidade**. Vol. II. Luanda: Ministério do Planeamento, 2007. Disponível em: https://www.angonet.org/dw/sites/default/files/online_lib_files/angola_plan_2000-2025.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Lista actualizada de Instituições públicas e privadas de Angola. Luanda, Dez. 2022. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lista-actualizada-das-ies-publicas-e-privadas-angolanas-dezembro-2022/>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

CARVALHO, Paulo. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *In: Revista Angolana de Sociologia*, [s.v.], n. 09, p. 51-68, junho de 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/422>. Acesso em: 21 set. 2021.

COSTA, Lucilene; BARZOTTO, Valdir. A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil. *In: BARZOTTO, Valdir et al. Quando a pesquisa conta*. São Paulo: FEUSP, 2022.

CORREIA FILHO, João Manuel *et al.* Os desafios dos docentes estrangeiros perante os constrangimentos atuais no ensino superior em Angola. *In: Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 6, n. 2, p. 228-245, 2021.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 377-416.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. Decreto nº 5, de 07/04/2009. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Angola, 1ª série, nº 64, p. 1707-1708.

LIBERATO, Ermelinda. Reformar a reforma: Percurso do ensino superior em Angola. *In: Revista Transversos*, Rio de Janeiro, [s.v.], n. 15, p. 63-84, 2019.

MOROSINI, Marília. O estado do conhecimento sobre a internacionalização do ensino superior: conceitos e práticas. *In: Revista Educar*, Curitiba, [s.v.], n. 28, p. 107-128, 2006.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. *In: PAUGAN, Serge (Org.). A pesquisa sociológica*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85-101.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2020.



SARAIVA, José Flávio. **A África no século XXI**: um ensaio acadêmico. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2015.

SENA, Isael; PEREIRA, Marcelo; GOMES, Maria de Fátima. A cooperação Brasil e Angola por meio da pesquisa em educação. *In: Revista Contemporânea de Educação*, vol. 14, n. 29, p. 175-192, 2019.

ZAU, Filipe. **Angola**: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ⁱ “Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, para outras medidas de caráter político-diplomático, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar a língua e cultura portuguesas, por um maior número de angolanos” (ZAU, 2002, p. 101).

ⁱⁱ Os mesmos autores destacam que, por meio de acordos bilaterais, chegaram em Angola professores de Cuba, Bulgária, Romênia, Brasil, França, Vietnã, ex-União Soviética e ex-Zaire. E, por contratos individuais, ingressaram “docentes de países como Congo, África do Sul, Inglaterra, Itália, Mali, Suíça e Uruguai, dentre outros” (CORREIA FILHO *et al.*, 2021, p. 232). Baseados em anuários estatísticos do governo angolano, os autores apontam que, no período de 2014 a 2018, estiveram “6.375 docentes estrangeiros de 46 países em que se ressalta de nacionalidade cubana e portuguesa a cooperar nas diferentes IES” (CORREIA FILHO *et al.*, 2021, p. 235).

ⁱⁱⁱ Merece registro, também, o fato de que, muitas vezes, a própria família era quem arcava com as despesas dos estudos no exterior. No caso dos jovens do sexo masculino, a estratégia poderia servir a um outro propósito: evitar a mobilização militar do rapaz em tempo de guerra.

^{iv} O número de IES em Angola não cessa de crescer. Em 2022, alcançou a marca de 31 instituições públicas, sendo 11 universidades, e 69 instituições privadas (Fonte: Angola, MESCTI, 2022).

^v Não podemos esquecer, também, que o início do processo de internacionalização da educação superior, na segunda metade do século XX, é consequência direta do contexto de Guerra Fria entre os países dos blocos soviético e ocidental. As superpotências, ex-URSS e Estados Unidos, perceberam que podiam aumentar seu raio de influência ideológica por meio da recepção e concessão das bolsas de estudos a estudantes estrangeiros; Reino Unido, França, Portugal etc., por sua vez, viram no expediente uma maneira de manter o controle econômico, cultural etc. sobre suas antigas colônias na África e Ásia (ALTBACH, 2016). O autor referenciado também faz um alerta para o fato de que, no cenário pós-Guerra fria, se desenvolveu uma verdadeira “indústria da mobilidade”, deslocando anualmente cinco milhões de indivíduos de seus países para aqueles mais bem posicionados no “mercado” da mobilidade acadêmica (ALTBACH, 2016, p. 7).

^{vi} Utilizamos as abreviações “DB” e “DA” para indicar, respectivamente, a fala de depoente brasileiro e de depoente angolano. Na citação do discurso angolano, manteve-se o registro do português daquele país.

^{vii} Mencionado em outros depoimentos, a reserva de 30% dos recursos de internacionalização para convênios sul-sul, América Latina, Brics etc. está prevista em editais de universidades federais.

Data da submissão: 10/05/2024

Data do aceite: 17/07/2024

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: A FIGURA DO COORIENTADOR NA
MOBILIDADE DISCENTE**

**REPORT OF AN EXPERIENCE: THE ROLE OF THE CO-SUPERVISOR IN
STUDENT MOBILITY**

**INFORME DE UNA EXPERIENCIA: EL PAPEL DEL COTUTOR EN LA
MOVILIDAD ESTUDIANTIL**

Carlos Cabombo do Nascimento Miguel¹

“Mukombe mutambule kyambote, mukonda mwene dilenji, kambata inzu.”

Provérbio angolano, veiculado em kimbundu, quer dizer: Trate bem o visitante, ele é nuvem, logo vai embora, não leva casa.

Resumo:

A finalidade deste trabalho intitulado “Relato de uma Experiência: a figura do coorientador na mobilidade discente” é partilhar a nossa experiência, no quadro do Protocolo de Intenções, entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo), que institucionaliza relações acadêmicas à sombra das quais nos pronunciamos na condição de coorientadores que, a partir de Angola onde a aluna da UEMS realizou seu estágio, procuramos (re)laborar o itinerário de ações que nessa posição ditaram a nossa atuação, auxiliando e cooperando com ela para concretização dos objetivos traçados em seu projeto.

Palavras-chave: Cooperação internacional. Relato de experiência. Mobilidade discente. Estágio.

ABSTRACT:

The purpose of this work entitled “Report of an Experience: the figure of the co-supervisor in student mobility is to share our experience, within the framework of the Agreement of Intent, between the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) and the Escola Superior Pedagógica do Bengo

¹ Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Professor da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPBE), Angola; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Bolsista CAPES/PEC-PG. cabombo@usp.br. <https://orcid.org/0000-0002-3664-3441>.



(ESPE-Bengo), which institutionalizes academic relations in the shadow of which we speak as co-supervisors who, from the country in which UEMS student carried out her internship, seek to (re)work out the itinerary of actions that in this position dictated our actions, helping and cooperating with her to achieve the objectives outlined in her project.

Keywords: International cooperation. Experience report. student mobility. Internship.

Resumen:

El objetivo de este trabajo titulado “Relato de una Experiencia: la figura del cotutor en movilidad estudiantil es compartir nuestra experiencia, en el marco del Protocolo de Intenciones, entre la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) y la Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo), que institucionaliza las relaciones académicas a la sombra de lo que hablamos como codirectores que, desde el país en el que la estudiante de la UEMS realizó su pasantía, buscan (re)elaborar el itinerario de acciones que en este puesto dictaron nuestras acciones, ayudándola y cooperando con ella para alcanzar los objetivos trazados en su proyecto.

Palabras clave: Cooperación internacional. Informe de experiencia. Movilidad estudiantil. Prácticas.

Introdução

O que vamos apresentar é o percurso de como se organizou e executou o itinerário que facilitou o processo de estágio de uma aluna brasileira em Angola para que o mesmo tivesse uma trajetória sem acentuados sobressaltos. Entre os tópicos a explorar, destacamos os seguintes: os contatos entre colegas da UEMS e nós para a coorientação, a correspondência ao nível diretivo ou institucional, os contatos prévios antes da chegada da aluna a Angola, seu acolhimento, sua socialização no contexto da ESPE-Bengo¹, acertos entre coorientador e estagiária para execução do estágio, execução do projeto e participação em atividades extensionistas e retorno ao país de origem. Faremos, também, uma resenha histórica sintética sobre a fundação da ESPE-Bengo e discorreremos brevemente sobre as relações acadêmicas Angola e Brasil, fazendo recurso ao estudo de Lucilene Soares da Costa.

Breve descrição da Escola Superior Pedagógica do Bengo

Para situar os leitores sobre a instituição onde decorreu a mobilidade discente e em que somos docentes desde 2012, achamos oportuno apresentar uma resenha histórica sintética sobre a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo) fundada em 12 de maio de 2009 pelo decreto-lei nº 7/09, aprovado pelo Conselho de Ministros. A mesma é uma instituição de Ensino Superior pública angolana, vocacionada para formação de professores, cuja sede se localiza no Município do Dande, Província do Bengo.

A ESPE-Bengo desde a sua fundação teve as seguintes ofertas formativas para Licenciaturas: Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de História; Ensino de Matemática; Ensino de Psicologia e Ensino de Pedagogia. Vale dizer que os cursos de Ensino de Psicologia e de Pedagogia foram descontinuados por decisão do Ministério do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI). Atualmente, a ESPE-Bengo conta, também, com os cursos de Ensino de Educação Primária e Ensino de Informática. Desde 2009 a 2024, a Instituição teve na sua direção os seguintes diretores: Prof. Dr. Silvério Adriano Major (2009-2015); Prof. Dr. João Boaventura Ima Panzo (2015-2020); Prof. Dr. Isaías Domingos Simão (2020-2022) e Profa. Dra. Teresa Manuela Camacha José (2022...).

Um recorte sobre pesquisa das relações acadêmicas Angola e Brasil

Há um ditado, em kimbundu, segundo o qual “o kima ka kyende ubeka, atu a kyendesa”, quer dizer que nenhum processo ocorre por si mesmo, mas são as pessoas que o fazem. Isso serve para dizer que se os processos de cooperação acadêmica entre Angola e Brasil existem é porque pessoas impelidas por intenções e necessidades procuraram, a dado momento, criar movimentos para aproximação e partilha de conhecimentos.

Nesse sentido, as relações de cooperação acadêmica entre instituições de Ensino Superior de Angola e Brasil vão fazendo algum percurso. Embora se reconheça



haver ainda muito por fazer para consolidar as mesmas e serem atuantes nos dois sentidos, ou seja, num movimento de realizações recíprocas Brasil para Angola e vice-versa.

A cooperação acadêmica entre os dois países tem merecido estudos com vista a mensurar, por um lado o seu nível de implementação e seu impacto no contexto acadêmico dos dois países, por outro sobre as ações desenvolvidas por docentes brasileiros nas instituições de Ensino Superior angolanas. Podemos citar, por exemplo, a pesquisa de pós-doutorado da Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa, docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cujo título é: “A Internacionalização Acadêmica entre Angola e Brasil” (2021) que teve como objetivo central:

Realizar levantamento, descrição e análise das principais ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em Angola no último decênio, (2010-2020), período em que se acentuou na academia brasileira a internacionalização como dimensão de avaliação da qualidade dos programas e pesquisas de pós-graduação no país, e que também coincide com a abertura dos primeiros programas de pós-graduação no campo da educação em Angola (Costa, 2021, p. 35).

Esses objetivos, em nossa percepção, evidenciam um aspecto importante que devemos ressaltar. Referimo-nos às principais ações levadas a cabo pelas IES brasileiras no período mencionado, conforme mostra o “Quadro ilustrativo da cooperação Angola Brasil (2010-2020)”, (Costa, 2021, pp. 53-55). Essas ações, que de forma sistemática foram reunidas e registradas em um único espaço, constituem-se num *corpus* que irá contribuir consideravelmente para estudos posteriores.

A pesquisa, da estudiosa brasileira, levanta, entre outras, questões como:

- a) Qual o impacto dos seminários e projetos realizados entre os dois países para a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em território angolano;
- b) Qual o peso de profissionais brasileiros na docência universitária na região;
- c) Em que medida as ações de cooperação acadêmica têm sido significativas para repensar o processo de aquisição e circulação de conhecimento científico do eixo sul (Costa, 2021, p. 2).

Entre as conclusões que a pesquisa apresenta, interessa-nos destacar a que indica que as relações internacionais acadêmicas entre Angola e Brasil não são, ainda, privilegiadas, pelo fato de as mesmas não estarem espelhadas em documentos da universidade brasileira:

Fomos pouco a pouco nos inteirando de que Angola (e por extensão a África) não aparece como parceira estratégica, nem ao menos como parceira eventual, nos principais documentos e relatórios que tratam da internacionalização na universidade brasileira. (Costa, 2021, p. 42)

Entretanto, apesar dessa situação incipiente, em que se encontram as relações acadêmicas entre Angola e Brasil, que carece de mais engajamento das universidades dos dois países para sua melhoria, no sentido de realização de ações que possam dar substância as mesmas, há indicadores que espelham a capacidade de execução, isto é, sair dos acordos no papel para a implementação que proporcione ganhos recíprocos e a maturidade demonstrada pelos intervenientes através de ações regulares conjuntas. Referindo-nos ao caso da cooperação entre a ESP-Bengo e a UEMS, podemos citar, como exemplo, a realização da I Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola (CIEUA) cuja primeira edição teve lugar em 2017 na ESP-Bengo, na qual participaram investigadores brasileiros e de outros países como Moçambique, Cabo-Verde, Portugal e Cuba.

Vale dizer que novos ventos vão soprando, favoravelmente, nas relações acadêmicas entre Angola e Brasil, pois ações estão sendo realizadas no sentido de suprir algumas insuficiências apontadas pela pesquisa de Lucilene Costa. Socorrendo-nos da mesma pesquisa, trazemos alguns exemplos, que confirmam esse momento, nessas relações, como a criação do “Grupo de Estudos para a Construção de Projeto de Pesquisa e Extensão em Educação Ambiental entre a Universidade do Namibe (UNIMBE) e IES brasileiras, sob coordenação da professora Anelize Amaral, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); da Rede Internacional de Extensão Universitária (RIEU), que congrega instituições de Angola, Brasil, Costa Rica, Moçambique e Portugal. Período (Costa, 2021, pp. 8-9). Sublinhe-se que o Grupo de Estudos da Comissão Internacional de Extensão Universitária é coordenado pelos



professores Suraya Shimano (UFTM)/Brasil e Felizardo Tchiengo Costa (ESPB)/Angola. (Costa, 2021, p. 7)

Pode-se, também, fazer menção da participação de investigadores brasileiros em comissões de elaboração de documentos que regem atividades acadêmicas como é o caso da “comissão de elaboração do regulamento de Doutorado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED/Sumbe, Angola), novembro de 2020” (Costa, 2021, p. 9), da qual fez parte a Prof. Dra. Lucilene Soares da Costa.

Ainda no âmbito da cooperação entre a Escola Superior Pedagógica do Bengo e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, destaca-se, também, a realização conjunta do I Seminário Metodológico Integrador – Angola e Brasil, realizado, em Caxito, de 28 a 31 de maio de 2018, cujo o lema foi: “Mais qualidade no ensino, mais transformação social”.

Sublinhe-se que em 2021, teve lugar, simultaneamente, a III Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola e o II Seminário Metodológico Integrador Angola-Brasil que decorreu de 11 a 13 de maio na ESPE-Bengo cujo lema foi: “Por uma extensão universitária virada à mitigação dos impactos das catástrofes naturais e sociais, unamo-nos!”. A tônica do evento incidiu sobre “a reflexão à volta das contribuições que a Universidade pode propiciar no enfrentamento das catástrofes naturais e sociais” (ESPE-Bengo, 2021, p. 1). Nessa atividade, para além de investigadores angolanos e brasileiros, estiveram também os dos Cuba, Estados Unidos da América, Marrocos, Moçambique e Portugal.

É importante a realização desses eventos porque, por um lado, significa a concretização de algumas ações previstas nos protocolos de cooperação; sinalizando a necessidade de traduzir as intenções em atos, pois, em alguns casos os protocolos não passam de meros adornos em papeis. Por outro, evidencia esforços de estreitamento de laços entre instituições e fortalecimento da cooperação científica entre os dois países.

O ponto de partida desta experiência

No quadro do Protocolo de Intenções firmado, em 21 de setembro 2017, entre a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo/Angola), representada pelo seu Diretor Geral, Prof. Dr. João Boaventura Ima Panzo e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, (UEMS/Brasil), representada pelo seu Reitor, Prof. Dr. Fábio Edir dos Santos Costa, enquanto docentes da ESPE-Bengo, no âmbito da mobilidade discente, tivemos o ensejo de coorientar a aluna Iris Isis Rowena Campos.

A mesma é aluna da UEMS, área de formação Letras. Desenvolveu em Angola, no período de novembro a dezembro de 2022, um projeto de extensão internacional, intitulado “Cineclube Educação: sensibilização e mediação fílmica na escola”, que contemplou três pilares da universidade: pesquisa, extensão e ensino. Os meandros que, do nosso ponto de vista, concorreram para execução desse projeto constituem o mote da experiência que vamos partilhar neste sintético relato:

Em 2020, recebemos uma solicitação da UEMS, através da Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa, em que nos propunha para coorientar uma aluna do bacharelado em Letras que se havia de deslocar à ESPE-Bengo, Angola, para desenvolver um projeto acadêmico. Na UEMS, a aluna tinha como orientadora a Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira. Passada a fase da pandemia, da COVID 19, em 2022, concretizou-se a ida da aluna Iris Isis Rowena Campos a Angola.

Vale sublinhar a importância de formalizar o convite de um coorientador, pois, isso leva-nos, por exemplo, a questionar: - Quem nos autorizou a falar sobre esse relato de experiência? Que legitimidade teríamos de falar sobre o mesmo se não fosse no âmbito da cooperação entre as duas instituições? Levantamos estas questões para chegar ao ponto de que a efetivação de processos de mobilidade discente e docente é importante para as instituições, pois esses processos, como já dissemos, para além de estreitar os laços entre as instituições e fortalecer o intercâmbio científico, possibilitam, também, a certificação de pessoas envolvidas



diretamente. No nosso caso, a outorga do certificado pela UEMS (em anexo) atesta a importância da formalização desses processos.

O processo que resultou nesse “Relato de uma Experiência: a figura do coorientador na mobilidade discente”, em nosso entender, gravita entre três polos de execução:

1. Articulação documental (caráter diplomático);
2. Nível logístico (mobilização de recursos para a recepção e alojamento);
3. Execução do projeto (operacionalização da pesquisa).

Entretanto, interessa antes revisitar aspectos sobre o processo de internacionalização como base da mobilidade discente (de que nos ocuparemos neste relato). A mobilidade discente, como um dos aspectos inscritos no plano de cooperação entre instituições de Ensino Superior, constitui elemento importante que ao ser materializado empresta vigor ao quadro cooperativo. Esse eixo manifesta um impacto muito grande na cooperação porque coloca a pessoa no centro da realização cooperativista, claro sem desprezimir de outros eixos que envolvem, também, o homem e processos de articulação, abrangendo aspectos técnico-administrativos e científicos.

Ao Discorrer sobre internacionalização de instituições acadêmicas, Heloisa Costa assinala que “dois aspectos são relevantes para compreender como se dá a internacionalização, a ideia de processo e de articulação” (Albuquerque-Costa, et ali, 2021, p. 14) que diz:

O processo de internacionalização, considerado como um dos desafios da educação superior envolve a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais, as diretrizes curriculares, a legislação vigente, e com o Plano Nacional de Educação (PNE). De modo especial, o processo envolve também o uso de tecnologias de informação e comunicação, a formação de pessoal qualificado para educação a distância e a definição de programas de estímulo, visando à ampliação de intercâmbios internacionais, aspectos curriculares e organizacionais.

Entendemos que o processo de internacionalização deve considerar, por um lado a envolvente de procedimentos que orientam para um itinerário a perseguir. Por outro, fazer com que esse itinerário conduza ao alcance de objetivos preconizados,

contando com o concurso de parceiros internos e externos com os quais de forma articulada se poderá desenvolver a internacionalização. Nesse sentido, convergimos com a ideia de Heloisa que aponta a internacionalização como:

Um movimento intencional que se inicia, tem continuidade e é constantemente avaliado e, o segundo, a necessidade colocada aos responsáveis pela internacionalização nas IES de articular as ações e dados para que, em sinergias com os diferentes interlocutores, possam dar visibilidade à política de internacionalização da instituição. (Albuquerque-Costa, et ali, 2021, p. 15)

Pois, desses diferentes interlocutores do processo de internacionalização das IES, no plano externo, destacamos o coorientador – enquanto figura que na instituição de destino ou da realização do estudo, em coordenação com os seus pares, da instituição de origem da discente, faz o acompanhamento do processo de pesquisa. Servindo, em alguns casos, de ponto focal, articulador, entre as duas instituições, bem como entre a estudante e a Instituição de destino e vice-versa e ainda com as instâncias externas mobilizadas no processo: podem ser instituições de ensino, culturais, comunitárias, etc.

Ao analisar o texto “Impacto do tipo de mobilidade estudantil sobre os programas de francês para objetivo universitário”, da autoria de Karine Bouchet; Julie Vidal e Regina Machado, inserido no livro *Ensino e Aprendizagem de Línguas em Contexto Universitário*, chamou nossa atenção a abordagem sobre “as mobilidades estudantis internacionais” (Albuquerque-Costa, et ali, 2021, p. 110).

As autoras distinguem dois tipos de mobilidades estudantis internacionais: institucionalizadas e espontâneas. As mesmas ancoram nos programas de “duplo diploma e os de estudos integrados” (Albuquerque-Costa, et ali, 2021, p. 110). O que nos interessa nesse estudo são as tipologias de mobilidades estudantis derivadas desses programas, nomeadamente, as “mobilidades institucionalizadas” que se referem “aos estudantes cuja instituição de origem estabeleceu um acordo com a instituição de destino” (Albuquerque-Costa, et ali, 2021, p. 110) e as “mobilidades espontâneas” que têm a ver com “os estudantes que se candidatam individualmente a um programa de intercâmbio”. (idem, ibidem.)

Pois, na senda das tipologias propostas pelas autoras acima mencionadas, no quadro da mobilidade em abordagem no nosso relato, podemos tipificá-la como “institucionalizada” pelo facto da mesma desenvolver-se no âmbito das relações académicas entre a instituição de origem (UEMS) e a de destino (ESPE-Bengo). Essa mobilidade tem vantagens, em relação à outra, por beneficiar de instrumentos mais orientados a favor do estudante no âmbito dos acordos de cooperação entre as instituições.

Acima, afirmamos que o processo que resultou nesse relato, em nosso entender, gravita entre três polos de execução. Em seguida, vamos demonstrar como foram articulados esses polos:

1. Articulação documental (caráter diplomático). Nesta fase, após solicitação da colega da UEMS, como já nos referimos, mantivemos contatos, visando o acompanhamento, junto da ESPE-Bengo, da tramitação da documentação de viagem (os documentos requeridos pela Instituição de destino junto da Instituição e ou País de proveniência). Com os nossos colegas da UEMS, particularmente, a orientadora e outros inseridos no processo, articulamos sobre a documentação. Como ponto de partida, da UEMS recebemos, formalmente, um convite para coorientação, e com base nesse convite, em concertação com a Direção da ESP-Bengo, emitiu-se uma carta de aceite. Posteriormente, a Instituição de origem remeteu à de destino cópia da documentação completa sobre a viagem da aluna, inclusive dados como data de partida chegada.

2. Nível logístico (mobilização de recursos para a recepção e alojamento). Trabalhamos com a Direção da ESPE-Bengo e com a Comissão de Intercâmbio com vista a preparação das condições de recepção, alojamento e logística para a discente. Importa dizer que, segundo a nossa experiência, alguns procedimentos podem ser (pre) vistos e articulados, com os pares do país de origem, por exemplo, se o alojamento e a alimentação estarão por conta da instituição de destino ou haverá partilha na sua gestão; se a instituição de destino concederá, apenas o alojamento e a aluna, assumirá a alimentação e outros gastos complementares. Peço licença para

dizer que, no caso em relato, a ESPE-Bengo dispôs o alojamento a 100%, sendo a alimentação partilhada com a aluna.

Nesse polo também se enquadra a recepção da discente do aeroporto de chegada ao espaço de alojamento. Para o nosso caso, antes da sua partida do Brasil, já se havia concertado com a aluna que estariam alguns colegas da ESPE-Bengo a sua espera no Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro, em Luanda. Esse passo é básico para criar uma atmosfera favorável ao visitante. Chegar, pela primeira vez num país é sempre uma experiência que pode marcar positiva ou negativamente, considerando o impacto das impressões objetivas e subjetivas, por isso, o momento de recepção pode ajudar para essa atmosfera desejável.

Sobre esse momento, deixemos ela relatar: “Os colegas que me foram buscar no aeroporto, Prof. Msc. Justo Muangunga e o motorista Rodrigues, foram identificados pela van/taxi da Instituição de ensino ESPE-Bengo. O Professor Justo já havia interagido comigo via encontros on line no Google Meet previamente, então foi tranquilo o processo de identificação”.

3. Execução do projeto (operacionalização da pesquisa). Nesse polo, para socialização, cumpriu-se o protocolo de boas-vindas. O coorientador e o responsável do intercâmbio apresentaram a aluna aos responsáveis da ESPE-Bengo e os departamentos da Instituição. Na sequência, o coorientador analisou o projeto de pesquisa com a discente e solicitou o seu programa de execução para melhor acompanhar a sua implementação.

No tocante a essa questão, embora já tivéssemos ideia do que ela havia de fazer, no quadro das conversas que fomos tendo, tivemos uma reunião na qual estes aspetos foram explicados e concertados. Foi em função do seu programa, e dos espaços vagos que continha, que foram enquadradas as solicitações de realização de atividades extensionistas: académicas e ou lúdicas, dentro da instituição e fora dela.

Neste particular, sem prejuízo de seus objetivos, a Iris Campos teve convites para realizar algumas dessas ações das quais podemos destacar: “Fala colaborativa sobre Análise de Discurso”, dirigido aos estudantes dos Cursos de

Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa, História e Pedagogia; “Fala colaborativa sobre a Semana de Artes Moderna no Brasil e seu impacto”, dirigida aos estudantes do Curso de Língua Portuguesa.

Vale realçar que a aluna, aquando da sua chegada à ESP-Bengo, doou diverso material bibliográfico à Biblioteca Central da ESPE-Bengo. Ao longo da execução do projeto, fez, também, oferta de livros infanto-juvenis às crianças participantes das oficinas do Cineclube.

Convêm, aqui, partilhar que segundo o quadro descritivo apresentado pela aluna, o projeto “Cineclube Educação: sensibilização e mediação fílmica na escola” desenvolveu-se a partir dos seguintes eixos: Abrir sessões à comunidade de alunos do Bairro da Açucareira no Bengo; Compartilhar a metodologia da abordagem triangular e sua interdisciplinaridade no âmbito do audiovisual; Fomentar o ensino público com a linguagem audiovisual no ambiente escolar de Caxito, Província do Bengo, Angola; Produzir experiência didática através da exibição e análise de curtas-metragens previamente selecionadas; Buscar destacar produções de construções narrativas do objeto fílmico, estimulando as crianças do ensino público do Brasil e de Angola a compreenderem e se apropriarem deste tipo de linguagem artística. (Campos, 2022, pp. 3-4)

Perpetuação da metodologia do Projeto

Olhando para a pertinência e novidade do projeto, assente na metodologia tríade de análise, através da abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), com base na qual se realizou: a) apreciação do objeto – processo reflexivo significativo; b) contextualização – social e ou histórica da obra; c) produção do fazer artístico, baseado na contextualização proposta no debate, que toma forma artística pela interpretação dos participantes (Campos, 2022, p. 18), nós sugerimos, de início, à pesquisadora que fosse acompanhada, ao longo da realização do seu projeto, por três alunos do Departamento de Letras Modernas da ESPE-Bengo, nomeadamente: Gomes Adão Neto e Gabriel João Fulengue, para a possibilidade da apropriação e perpetuação da metodologia do projeto no Bengo.

Nesse processo, a experiência mostrou-nos que para facilitar o trabalho da aluna, o coorientador deve ter a capacidade de dar respostas a quaisquer entrevistas que se colocarem durante a implementação do projeto. Articulado, quando for necessário, com a direção da instituição de destino e colegas. Sobre o momento de inclusão de dois alunos afetos ao Projeto de Investigação e Extensão Leitura Interpretação e Desenho (LID), do Departamento de Letras Modernas da ESPE-Bengo, às atividades de bolsista, vejamos o registro dela:

Os alunos Gomes Adão Neto e Gabriel João Fulengue [...], matriculados no 4º ano do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e orientados pelo Me. Carlos Cabombo foram recomendados a participarem ativamente como ajudantes no projeto de extensão da Mobilidade Acadêmica Internacional “Cineclube Educação: sensibilização e mediação fílmica na escola”, a fim de perpetuar a metodologia proposta pela estudante brasileira nas atividades fílmicas realizadas em Angola. Deste modo, expandem-se as possibilidades de entendimento e elaborações futuras para o projeto de extensão LID/ESP-Bengo, bem como se perpetua a possibilidade de reprodução da ação brasileira mais vezes, posteriormente, em solo angolano. Os dois alunos, dado o encaminhamento via parceria do coorientador em comum, interagiram nas duas sessões fílmicas (divididas em três curtas-metragens), orientando fielmente as logísticas necessárias entre a bolsista e as crianças angolanas participantes do Cineclube. (Campos, 2022, p. 2)

Ao sugerirmos a inclusão de alunos da ESPE-Bengo no projeto, estávamos a criar condições, do ponto de vista de recursos humanos, para por um lado os alunos angolanos facilitarem a interação da aluna brasileira com o público-alvo do projeto; esclarecendo eventuais situações de caráter sociocultural, advindas desse processo interativo. Por outro, propiciar a troca de experiência sobre a metodologia empregue para a continuidade do projeto, adequando-o ao contexto angolano com a exploração de narrativas da literatura angolana e não só.

Por que é importante a figura do coorientador?

Para além das razões já expostas ao longo do relato, convém também destacar que o seu papel, em alguns casos, vai para além da esfera, estritamente, ligada ao processo de pesquisa, à operacionalização do projeto de estudo. O coorientador pode servir de alguém que vai “intermediar” a atuação social da aluna,

visto que ela se encontra num ambiente em que se está a adaptar. No caso da não existência dessa figura, ela, provavelmente, encontraria saídas para as suas inquietações em canais menos apropriados. Ou seja, teria de recorrer às pessoas, muitas vezes, não capazes de dar orientação assertiva sobre determinada situação.

Por isso, vamos partilhar uma breve situação sobre o papel do coorientador na “intermediação” da atuação social da aluna. A dado momento, a aluna pretendia sair, para lazer, do espaço de acomodação, na Açucareira, Bengo para Luanda, a aproximadamente 65 quilômetros, sabendo que tinha o seu coorientador, via WhatsApp, disse: “... outra pergunta sem relação nenhuma é, sabe se vou ficar sozinha aqui esse final de semana também? Só pra eu me programar porque quero ir pra Luanda, estou vendo quem pode me levar”.

Vendo que tal decisão de (autorizar a saída do espaço de alojamento) não era de nossa alçada, dissemos-lhe “aconselho você a falar com a Diretora Teresa. Ela é a responsável pela sua permanência em Angola. Eu não me vejo capaz para decidir sobre isso, desculpe”. Aqui se pode divisar a intervenção e os limites de atuação do coorientador nesse processo, particularmente, ao que concerne às questões que remetem para a “segurança” física da aluna. Dissemos segurança porque, entendemos que, uma deslocação do espaço geográfico da instituição de destino para outro, implicaria o conhecimento e “consentimento” da instância de gestão da mesma para que na possibilidade de uma eventualidade que implique a aluna se possa agir em conformidade.

Embora, antes da bolsista da UEMS, a ESPEBE já tivesse recepcionado em 2018, Sheila Perina de Souza, aluna da FEUSP, em nossa percepção, tal atitude de zelo em relação à aluna estrangeira, talvez decorra da “novidade” desses processos na ESPBE, e no DLM em particular, no sentido de que ainda não há um fluxo regular sobre os mesmos.

A par da figura do coorientador, no plano de orientação da aluna Iris Isis Rowena Campos, a ESPE-Bengo desenhou o cargo de supervisor adjunto para a logística da bolsista no período do intercâmbio. Ao qual foi indicado o colega Justo



Valentino Muangunga que em articulação com o coorientador teve uma intervenção considerável, no processo, como descreve a aluna no seu “Relatório de Atividades da Bolsa de Extensão Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, Divisão de Extensão – PROEC”:

O Me. Justo Valentino Muangunga: foi destinado ao cargo de supervisor adjunto para as logísticas da bolsista brasileira no período no qual se exerceu o intercâmbio. Teve por responsabilidade, por exemplo: busca-la e leva-la do aeroporto - juntamente ao motorista da IES, articular passeios turístico-históricos, reconhecimento de território da IES, integração com comunidade acadêmica discente e docente, acordos, assinaturas entre os órgãos responsáveis pela parceria entre o Complexo Escolar 11 de novembro (contemplado pela participação das crianças no projeto de extensão) e a Direção Municipal da Educação da Província de Dande, via facilitamentos do Director Municipal da Educação local, Dr. Adão Domingos Sakatwala - docente de licenciatura em Pedagogia da IES parceira, entre outros processos. Dito isto, ao que cabia a ausência do Me. Cabombo e com recomendação autorizada do mesmo, o professor Me. Justo Muangunga foi responsável para articular as sincronias mais complexas, que poderiam escapar em tempo hábil do coorientador primeiramente destinado a função - por razões pessoais e acadêmicas no período. (Campos, 2022, p. 3)

Sobre a figura do supervisor, talvez se questionasse: - para que o envolvimento de várias pessoas num processo simples como este? Simples no sentido de que o coorientador pudesse abarcar todas as tarefas inerentes ao processo. Mas a experiência mostrou-nos que a atuação em equipe é valiosa porquanto visa a complementaridade de ação e a possibilidade de suprir qualquer imprevisto em relação a (indis)ponibilidade de um dos intervenientes no processo. Por exemplo, na eventual ausência do coorientador o supervisor poderia auxiliar.

Avaliação

Como todo o processo deve merecer a avaliação das partes envolvidas, nós na qualidade de coorientador, no final, apresentamos, para constar do relatório da aluna, o nosso parecer sobre o desempenho da mesma no quadro da sua atividade que demonstrou ótima capacidade de adaptação ao ambiente socio-acadêmico da Instituição de destino, disposição em trabalhar para alcançar os objetivos, gestão e



cumprimento cabal do seu programa, disponibilidade em responder a convites para atividades extensionistas acadêmicas, culturais dentro e fora da Instituição.

De nossa parte, para aferir o grau de satisfação da aluna em relação ao acompanhamento que lhe foi prestado, para termos o ponto de vista dela sobre o nosso desempenho, com vista a confirmar o itinerário seguido e ou a corrigir possíveis insuficiências, solicitamos a sua avaliação que apresentou nos seguintes termos:

A avaliação geral considero contemplativa em todos aspectos de estrutura que uma universidade brasileira pode conceder como intercâmbio acadêmico e cultural (por pesquisa, extensão e ensino). Os três pilares foram bem explorados e o projeto de extensão “Cineclube Educação: sensibilização e mediação fílmica na escola” só pode se realizar em Angola pela existência e colaboração da ESP-Bengo. O Prof. Carlos Cabombo foi muito prestativo e concedeu vários espaços de fala em prol de uma integração maior entre mim, bolsista, e os estudantes da ESP-Bengo. Todas as mediações que fez, incluíram sempre cuidado de acolhimento de sua parte, facilitando assim o trabalho das oficinas fílmicas da Escola 11 de novembro e a Instituição de ensino ESP-Bengoⁱⁱⁱ.

Podemos afirmar que o nosso desempenho esteve orientado para, por um lado, junto com a Direção da ESPE-Bengo, prover as condições indispensáveis para a realização do projeto, por outro acompanhar a aluna nas etapas de execução do mesmo com vista a sua concretização efetiva. Com base nisso, corroboramos com a exposição avaliativa da aluna.

Dificuldades no processo

Cabe aqui registrar um dos constrangimentos cuja natureza ultrapassava a nossa esfera de gestão. Foi a greve dos professores afetos ao Ministério da Educação. No período em que a aluna chegou a Angola, decorria uma greve que foi, inicialmente, um entrave para o início do projeto já que a sua implementação seria numa escola de Ensino Primário, considerando o público-alvo do projeto: “crianças angolanas de 8 a 13 (oito a treze) anos de idade” (Campos, 2022, p. 1). Entretanto, poucos dias depois, a greve terminou então se pode efetivar a realização do projeto na escola com a qual a ESPE-Bengo mantém convênio.

As relações acadêmicas internacionais e os fluxos culturais

Neste tópico, vamos refletir em torno das possibilidades de ganhos que as relações acadêmicas podem proporcionar no quadro da mobilidade discente e ou docente. Olhando para o caso em relato, o projeto de extensão, “Cineclube Educação: sensibilização e mediação fílmica na escola”, realizado pela aluna da UEMS na ESPE-Bengo pode se afigurar como uma das oportunidades de transição e transação de fluxos culturais para além dos ganhos, estritamente, acadêmicos que se subscrevem no quadro dos resultados da pesquisa.

Entendemos que a realização desse projeto gerou uma dinâmica de interação entre a aluna brasileira, constituída e portadora de personalidade cultural específica, com os alunos angolanos, também, possuidores de personalidade cultural própria. Esse encontro estabeleceu um processo de transição de elementos culturais nos dois sentidos ao mesmo tempo em que se deu o intercâmbio ou transação. Pois, a função metalinguística ajudou na concretização dessa finalidade: o que eu não sei sobre sua cultura, você me ensina e o que você não sabe da minha, eu te ensino. Através da língua, cada um dá a conhecer ao outro um pouco de si. Nesse tipo de interação, as perguntas: - O que significa isso ou aquilo? - São muito frequentes. Para além da partilha da metodologia com os alunos da ESP-Bengo, conforme narrado no ponto sobre Perpetuação da metodologia do Projeto, a projeção de filmes de contos infantis brasileiros às crianças angolanas, propiciou a absorção não apenas da parte didática, como reconheceu um dos professores angolanos: “O projeto desenvolve o debate e desenvolve também a participação dos alunos na sala de aula. O projeto tem várias vantagens” (Campos, 2022, p. 6), mas também de um pouco da alma cultural brasileira. Isso ajuda as crianças angolanas a ampliar a sua visão sobre a cultura brasileira para além do que têm percebido via televisão, através de novelas e música.

O inverso, também, se coloca à pesquisadora, na medida em que ao longo desse processo, ela teve contato com aspectos da cultura angolana que, certamente, enriqueceram seu portfólio de cultura geral sobre Angola, em particular, e a África em geral. Nessa perspectiva, pode-se inserir a afirmação de Lucilene Costa:



Nesses trânsitos tateantes, tivemos a oportunidade de conhecer aspectos da cultura angolana, como a variedade linguística, e mapear interesses de pesquisa da literatura, educação, cultura, envolvendo os dois países. (Costa, 2021, p. 43)

Nesse trecho em que a pesquisadora afirma “conhecer aspectos da cultura angolana”, diríamos “conhecer *in loco*”, considerando que muitos desses aspectos já os tenham conhecido através da literatura, documentos e pelo diálogo com angolanos e não só. Nesse sentido, vem ao de cima o provérbio em kimbundu, segundo o qual, “mu kwenda mu kwijya o nzamba”, “é no andar que se conhece o elefante”, quer dizer que quem quiser conhecer o elefante de perto tem de andar, ir lá aonde ele se encontra. Então, esse movimento, feito pela aluna no sentido Brasil Angola e vice-versa, considerando a absorção de conhecimentos a partir do local da aplicação do projeto, propiciou-lhe a execução e concretização do seu projeto, interação e conhecimento de aspectos da cultura angolana.

Considerações finais

A partir do relato exposto, consideramos que as relações de intercâmbio acadêmico entre instituições de Ensino Superior de Angola e Brasil, de forma geral, e entre a ESPE-Bengo e a UEMS, em particular, cuja finalidade se consubstancia no “interesse recíproco de promover a cooperação científica, tecnológica e cultural nas áreas de suas especializações, bem como no desenvolvimento de trabalhos científicos e tecnológicos conjuntos de vantagens comuns” (UEMS & ESPB, 2017, p. s/p), propiciam, no âmbito das suas finalidades, a mobilidade docente e discente.

É, particularmente, no quadro da mobilidade discente que se enquadra a nossa experiência que achamos de interesse por possibilitar a vinda de uma aluna brasileira a uma instituição de Ensino Superior angolana na qual desenvolveu de forma exitosa seu projeto, pois como a mesma afirmou no seu Relatório “todos os objetivos foram alcançados com sucesso” (Campos, 2022, p. 4), que foi apropriado para disseminação na ESPE-Bengo, através de alunos do Departamento de Letras Modernas, afetos ao Projeto LID.



A nossa apreciação é que, nesse processo, em que se espera a execução das tarefas programadas, ressalta-se um olhar, particular, à pessoa que estará a realizar a atividade, no nosso caso, a aluna que deverá merecer acompanhamento institucional para que se sinta bem, do ponto de vista social, e isso irá refletir-se no profissional ou acadêmico pela desenvoltura na assumpção das tarefas delineadas.

Entendemos que para a prossecução de objetivos que conformam projetos de pesquisa no âmbito da cooperação internacional, mormente, ao que a mobilidade discente diz respeito, várias experiências são vivenciadas, vários modelos de gestão desses processos são experimentados e resultados diferentes alcançados. Entretanto, essa foi a nossa experiência, como base, e esperamos que venha a contribuir para aperfeiçoamento de processos semelhantes no futuro.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa et ali. **Ensino e aprendizagem de Línguas em Contexto Universitário: metodologia, formação de professores e programas de ensino**. São Paulo: FFLCH, USP, AUF: Humanitas, 2021.

CAMPOS, Iris Isis Rowena. Relatório de Atividades da Bolsa de Extensão Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, Divisão de Extensão – PROEC. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Bacharelato em Letras Modernas. Campo Grande, 2023.

COSTA, Lucilene Soares da. **A Internacionalização Acadêmica entre Angola e Brasil**. Relatório Final de Pós-Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

ESPE-Bengo. **Comunicado Final. III Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola & II Seminário metodológico Integrador Angola-Brasil**. Caxito, 13 de maio de 2021.

Protocolo de Intenções entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB). Brasil, 2017.

ⁱ Ao longo do texto poderá ler-se ESPB (nomenclatura anterior) e ESPE-Bengo (nomenclatura atual).

ⁱⁱ Extrato da fala da aluna Iris Isis Rowena Campos respondendo a questões que lhe colocamos no quadro da elaboração deste texto para participar do Encontro sobre Intercâmbio Acadêmico que teve lugar na FEUSP, no dia 10.04.2023, em formato híbrido.

ⁱⁱⁱ Extrato da fala da aluna Iris Isis Rowena Campos respondendo questões que lhe colocamos no quadro da elaboração deste texto para participar do Encontro sobre Intercâmbio Acadêmico, promovido pela ALCANI que teve lugar no dia 10.04.2023 em formato híbrido.

Data da submissão: 06/05/2024

Data do aceite: 02/07/2024



**A ÁFRICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS:**

análise inicial sobre as políticas de mobilidade internacional da USP e do Programa
Ciências Sem Fronteira entre 2011 e 2019

**ÁFRICA Y LA INTERNACIONALIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS
UNIVERSIDADES BRASILEÑAS:**

análisis inicial de las políticas de movilidad internacional de la USP y del Programa
Ciencia Sin Fronteras entre 2011 y 2019

**AFRICA AND ACADEMIC INTERNATIONALIZATION IN BRAZILIAN
UNIVERSITIES:**

initial analysis of USP's international mobility policies and the Science Without Borders
Program between 2011-2019

Celso Luiz de Oliveira Junior¹

Sheila Perina de Souza²

RESUMO:

Este ensaio tem como objetivo apresentar reflexões e análises quantitativas e qualitativas sobre a mobilidade acadêmica entre as universidades brasileiras e suas relações com universidades de países africanos durante o processo de internacionalização na década de 2010. O foco recai especialmente sobre a Universidade de São Paulo (USP) e sua Faculdade de Educação. Analisamos dados relacionados à mobilidade acadêmica proporcionada pelo Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2017), assim como as bolsas de intercâmbio para pós-graduação em universidades federais, e examinamos os indicadores de internacionalização da USP. Nossas reflexões emergem da nossa experiência como pesquisadores afro-brasileiros que realizaram

¹ Mestrando em Antropologia Social - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.

² Doutora em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Universidade Pedagógica de Maputo.



intercâmbios em países africanos, incluindo a África do Sul, Angola e Moçambique, entre 2014 e 2019. Como resultados, identificamos um número significativamente baixo de mobilidade e convênios com instituições africanas em comparação com aqueles estabelecidos com instituições norte-americanas e europeias. No âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras, menos de 1% das mais de 90 mil bolsas concedidas foram destinadas ao continente africano, com a África do Sul sendo o único destino. Na USP, das 42 unidades de ensino e pesquisa, apenas 5 mantinham convênios com universidades africanas. Entretanto, destacamos a Faculdade de Educação da USP, que tem promovido um modelo de internacionalização ativo e silencioso, conforme definido por Costa e Barzotto (2022), favorecendo relações com países africanos. Identificamos a presença marcante do racismo epistêmico na internacionalização acadêmica brasileira, evidenciada pela preferência, valorização e financiamento desproporcionais da mobilidade acadêmica com instituições europeias em detrimento das universidades africanas. Esse fenômeno perpetua uma desigualdade estrutural que limita não apenas a valorização dos saberes de diferentes tradições e contextos, mas também o potencial para uma troca de conhecimentos frutífera entre nações com experiências próximas e possibilidades de contribuições mutuamente enriquecedoras.

Palavras-chave: Internacionalização. África. Intercâmbio. Cooperação Acadêmica. Ciência Sem Fronteiras.

ABSTRACT:

The aim of this essay is to present quantitative and qualitative reflections and analyses on academic mobility between Brazilian universities and their relations with universities in African countries during the process of internationalization in the 2010s. The focus is particularly on the University of São Paulo (USP) and its Faculty of Education. We analyzed data related to academic mobility provided by the Science without Borders Program (2011-2017), as well as postgraduate exchange grants at federal universities, and examined USP's internationalization indicators. Our reflections emerge from our experience as Afro-Brazilian researchers who undertook exchanges in African countries, including South Africa, Angola and Mozambique, between 2014 and 2019. As a result, we identified a significantly low number of mobility and agreements with African institutions compared to those established with North American and European institutions. Under the Science without Borders Program, less than 1% of the more than 90,000 scholarships awarded went to the African continent, with South Africa being the only destination. At USP, of the 42



teaching and research units, only 5 had agreements with African universities. However, we highlight USP's Faculty of Education, which has promoted an active and silent model of internationalization, as defined by Costa and Barzotto (2022), favouring relations with African countries. We identified the marked presence of epistemic racism in Brazilian academic internationalization, evidenced by the disproportionate preference, appreciation and funding of academic mobility with European institutions to the detriment of African universities. This phenomenon perpetuates a structural inequality that limits not only the appreciation of knowledge from different traditions and contexts, but also the potential for a fruitful exchange of knowledge between nations with close experiences and possibilities for mutually enriching contributions.

Keywords: Internationalization. Africa. Academic Exchanges. Academic cooperation. Science without Borders Program.

RESUMÉN:

El objetivo de este ensayo es presentar reflexiones y análisis cuantitativos y cualitativos sobre la movilidad académica entre universidades brasileñas y sus relaciones con universidades de países africanos durante el proceso de internacionalización en la década de 2010. La atención se centra particularmente en la Universidad de São Paulo (USP) y su Facultad de Educación. Analizamos datos relacionados con la movilidad académica proporcionada por el Programa Ciencia sin Fronteras (2011-2017), así como becas de intercambio de posgrado en universidades federales, y examinamos los indicadores de internacionalización de la USP. Nuestras reflexiones surgen de nuestra experiencia como investigadores afrobrasileños que realizaron intercambios en países africanos, incluyendo Sudáfrica, Angola y Mozambique, entre 2014 y 2019. Como resultado, identificamos un número significativamente bajo de programas y acuerdos de movilidad con instituciones africanas en comparación con los establecidos con instituciones norteamericanas y europeas. En el marco del Programa Ciencia sin Fronteras, menos del 1% de las más de 90.000 becas concedidas se destinaron al continente africano, siendo Sudáfrica el único destino. En la USP, de las 42 unidades de docencia e investigación, sólo 5 tenían acuerdos con universidades africanas. Sin embargo, destacamos la Facultad de Educación de la USP, que ha promovido un modelo activo y silencioso de internacionalización, tal como lo definen Costa y Barzotto (2022), favoreciendo las relaciones con países africanos. Identificamos la marcada presencia del racismo epistémico en la internacionalización académica brasileña, evidenciada por la desproporcionada preferencia, valorización y financiación de la movilidad académica con instituciones

europas en detrimento de las universidades africanas. Este fenómeno perpetúa una desigualdad estructural que limita no sólo la valorización de conocimientos de diferentes tradiciones y contextos, sino también el potencial de un fructífero intercambio de conocimientos entre naciones con experiencias cercanas y posibilidades de contribuciones mutuamente enriquecedoras.

Palabras clave: Internacionalización. África. Intercambios. Cooperación académica. Ciencia sin fronteras.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo apresentar reflexões e análises quantitativas e qualitativas sobre a mobilidade acadêmica entre as universidades brasileiras, com especial ênfase na Universidade de São Paulo (USP) e suas relações com universidades de países africanos, no contexto do processo de internacionalização ocorrido na década de 2010. Nosso interesse por essa temática emerge de nossa experiência como pesquisadores negros, durante a graduação e a pós-graduação na USP, com intercâmbios em universidades da África do Sul, Angola e Moçambique. Essas vivências ricas nos permitiram experimentar diretamente o potencial da internacionalização em países africanos e observar de perto o baixo financiamento e a pouca prioridade atribuída aos intercâmbios com esses países. Em contraste, notamos que instituições de outras regiões, especialmente na Europa e na América do Norte, recebem muito mais oportunidades e apoio para tais iniciativas.

Para refletir sobre essa temática inicialmente, exploramos os discursos de autoridades do meio universitário brasileiro, como reitores e ex-reitores, nos quais observamos a inter-relação entre os termos "diversidade" e "internacionalização". Em seguida, propomos uma análise crítica do texto "USP busca novos patamares de internacionalização", estabelecendo um diálogo com o conceito de racismo epistêmico. Posteriormente, examinamos os principais destinos dos intercambistas brasileiros, focando nos dados relativos à mobilidade acadêmica proporcionada pelo programa Ciência sem Fronteiras (2011-2017), assim como nas bolsas de intercâmbio

para pós-graduação em universidades federais, conforme apresentados no relatório "*A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES*" (2017).

Finalmente, aprofundamos nossa análise sobre os dados de internacionalização da USP, disponibilizados pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). Especial atenção é dada à Faculdade de Educação, que se destaca como uma das poucas unidades da USP a promover ativamente a cooperação acadêmica com países africanos, contrastando com a tendência geral de priorização de relações com instituições europeias e norte-americanas.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO, DIVERSIDADE E O CONTINENTE AFRICANO

Durante o levantamento de materiais sobre as políticas de internacionalização em instituições acadêmicas brasileiras, constatamos que a inter-relação entre os termos "diversidade" e "internacionalização" é frequentemente destacada, especialmente nos discursos de autoridades universitárias. Esse vínculo é reiterado ao se analisarem as argumentações e justificativas promovidas no contexto acadêmico brasileiro.

Em 2006, o Prof. Adolpho José Melfi, ex-reitor da USP (2001-2005), destacou que a globalização predatória havia gerado profundas desigualdades entre os povos e agravado a pobreza no mundo. Segundo ele, para que as universidades desempenhem um papel na mitigação ou eliminação desses efeitos perversos, é imperativo que a internacionalização seja intrinsecamente vinculada à promoção da diversidade. Ele afirmou:

Não existe a menor dúvida de que a busca pela excelência, em um mundo cada vez mais globalizado, deve necessariamente passar pela cooperação internacional, a qual somente será bem-sucedida e atingirá os objetivos propostos se todos os segmentos envolvidos nas atividades de cooperação conseguirem tratar adequadamente a diversidade, seja ela cultural, religiosa, social ou econômica (Melfi, 2006, p. 57).

Outro exemplo do uso do termo "diversidade" pode ser observado em 2010, durante a cerimônia de posse do diretor eleito do Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME), o Prof. João Grandino Rodas. Na ocasião, Rodas, que à época ocupava o cargo de reitor da Universidade (2010-2013), ao debater sobre a importância do investimento na internacionalização acadêmica, uma das marcas de sua gestão, afirmou: *"Universidade sem diversidade, realmente, é algo impossível, porque seria monótono, pasteurizado, e não seria o lugar para o celeiro de discussões, ideias e descobertas"*.³

Em 2013, a Profa. Suely Vilela, ex-reitora da USP (2005-2009), que à época coordenava o Núcleo Internacional da USP em São Paulo, órgão criado pelo então reitor João Grandino Rodas, comentou sobre o processo de internacionalização no qual a USP estava investindo: *"O convívio com a diversidade cultural e científica que uma experiência internacional propicia certamente incentivará a formação multicultural e profissional de estudantes e professores"*.⁴

Na mesma perspectiva, em 2019, dez anos após as primeiras investidas em Internacionalização acadêmica como políticas institucionais com caráter mais aprofundado por parte da USP, os três reitores das três universidades públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) afirmaram, em uma matéria divulgada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que o principal objetivo da internacionalização seria a consolidação de um ambiente internacional acadêmico. Segundo eles, essa estratégia melhoraria a diversidade e a qualidade das

³ Sala de Imprensa. Pensar na internacionalização, sem esquecer os problemas de ensino da sociedade, é meta do diretor do IME. 27/04/2010. <<https://jornal.usp.br/?p=1606>> <<https://jornal.usp.br/institucional/press-release/pensar-na-internacionalizacao-sem-esquecer-os-problemas-de-ensino-da-sociedade-e-meta-do-diretor-do-ime/>>

⁴ Por João Vitor Oliveira. USP busca novos patamares de internacionalização. Edição 150 _ Junho de 2013. <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=usp-busca-novos-patamares-de-internacionalizacao>>

pesquisas⁵. Tal afirmação ocorreu durante o São Paulo School of Advanced Science on Science Diplomacy and Innovation Diplomacy, evento organizado pelo Instituto de Relações Internacionais da USP, que teve como um dos objetivos incentivar a diplomacia acadêmica/científica, promovendo intercâmbios e parcerias entre pesquisadores, universidades e institutos de pesquisa.

No mesmo evento, conforme a matéria publicada pela FAPESP, o Prof. Dr. Marcelo Knobel, então reitor da Unicamp, destacou que a principal motivação para estreitar a colaboração com estudantes e pesquisadores estrangeiros era a oportunidade de realizar trabalhos colaborativos com visões e ideias de diferentes origens. Ele exemplificou essa visão apresentando experiências de trabalhos colaborativos com imigrantes refugiados do Haiti.

A partir dos exemplos observados acima, podemos inferir que o termo "diversidade" tem sido frequentemente utilizado por figuras de autoridade no meio acadêmico ao tratar da internacionalização acadêmica e da pesquisa científica. E segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, "diversidade" refere-se à qualidade do que é diverso, diferente, variado; um conjunto variado, multiplicidade.

Compreendendo a diversidade como algo relacionado à multiplicidade, podemos depreender que uma internacionalização que contemple a diversidade é aquela que estabelece parcerias com uma multiplicidade de nacionalidades, permitindo o desenvolvimento de cooperações e pesquisas sob um viés múltiplo. No entanto, apesar dos discursos que relacionam internacionalização e diversidade,

⁵ 29/08/19 - Internacionalização das universidades aumenta a qualidade das pesquisas, defendem reitores.

<https://www.investe.sp.gov.br/noticia/internacionalizacao-das-universidades-aumenta-a-qualidade-das-pesquisas-defendem-reitores/>

ver também: Maria Fernanda Ziegler | Agência FAPESP. Internacionalização das universidades aumenta a qualidade da pesquisa, defendem reitores. 29 de agosto de 2019.

<<https://agencia.fapesp.br/internacionalizacao-das-universidades-aumenta-a-qualidade-da-pesquisa-defendem-reitores/31330>>

observa-se que a internacionalização realizada nas universidades brasileiras, especialmente na USP, nos últimos anos, não tem se caracterizado por uma relação igualitária com todos os continentes, o que compromete a sua diversidade. Dessa forma, propomos uma análise sobre como a Universidade de São Paulo aborda a diversidade na internacionalização e de que modo essa prática abrange a pluralidade do continente africano.

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Em 2013, a USP lançou o Programa USP Internacional, que estabeleceu escritórios (núcleos de internacionalização) no exterior como parte de uma estratégia para consolidar parcerias com instituições de ensino superior, setores empresariais, e organizações governamentais e não governamentais em diferentes regiões do mundo. Esses núcleos de internacionalização foram concebidos como agentes irradiadores, localizados “em pontos geograficamente estratégicos do globo”, abrangendo “todos os continentes” e destinados a “promover a integração acadêmica, científica e cultural uspiana com a comunidade estrangeira”⁶, conforme descrito na matéria “USP busca novos patamares de internacionalização”⁷.

Embora a proposta seja ambiciosa ao buscar interações em todos os continentes, levantamos questionamentos sobre a escolha das localizações dos escritórios responsáveis pela interação com instituições africanas. De acordo com a Resolução Nº 6518, de 25 de março de 2013, foram criados quatro escritórios: em São Paulo, Boston, Londres e Singapura. Os países da África Subsaariana ficaram sob a responsabilidade do escritório em São Paulo, enquanto os países do Norte da África foram atribuídos ao escritório em Londres.

⁶USP busca novos patamares de internacionalização

<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=usp-busca-novos-patamares-de-internacionalizacao>

⁷ <https://www.usp.br/espacoaberto/?materia=usp-busca-novos-patamares-de-internacionalizacao>

A decisão de situar o escritório para o vasto continente africano em São Paulo, do outro lado do Atlântico, e em Londres, capital de uma antiga potência colonizadora, sugere que as relações com os países africanos não eram, de fato, uma prioridade. Essa escolha geográfica reflete uma abordagem que, ao focar em uma internacionalização mais restrita, compromete a diversidade que se pretendia alcançar, especialmente quando se trata do continente africano.

Outro ponto que merece destaque, ainda na matéria “USP busca novos patamares de internacionalização”, são as marcações feitas nos discursos das autoridades, que indicam as parcerias almejadas. Ao analisarmos essas falas, percebemos um padrão de “nivelamento” ao priorizar parcerias com instituições reconhecidas internacionalmente, como evidenciado em expressões como “*a busca por sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação*” (Ciência sem Fronteiras) e “*a USP vem perseguindo a modernidade e a internacionalização*” (João Grandino Rodas, ex-reitor da USP). Esse enfoque, que parece filtrar as relações internacionais com base em um paradigma ocidental de excelência, ignora ou marginaliza certas regiões, como o continente africano, que muitas vezes sequer são mencionadas ou aparecem como “não especificadas”.

Esse exemplo nos remete à reflexão do sociólogo Aníbal Quijano sobre a colonialidade, onde um dos mecanismos de dominação é o racismo epistêmico – a desqualificação da subjetividade e de seus produtos intersubjetivos e materiais, regulada por certas autoridades e instrumentos sociais (Quijano, 2010). De acordo com Maldonado-Torres (2007), o racismo epistêmico refere-se à maneira como certos sistemas de conhecimento e instituições privilegiam uma perspectiva cultural ou racial em detrimento de outras, marginalizando ou desvalorizando o conhecimento produzido por determinadas comunidades ou regiões.

A internacionalização das universidades, muitas vezes, reproduz e reforça essas hierarquias de conhecimento, perpetuando a ideia de que apenas certas instituições,



geralmente ocidentais, são capazes de produzir conhecimento de alto nível, modernidade e inovação. Isso resulta na exclusão das universidades africanas e de outras regiões não ocidentais do diálogo acadêmico global e da produção de conhecimento reconhecido internacionalmente.

A hierarquização de saberes tem implicações profundas para a internacionalização acadêmica. Ao priorizar o conhecimento de grupos dominantes, cria-se uma barreira para a verdadeira colaboração e intercâmbio entre diferentes tradições e epistemologias. Isso limita a capacidade das instituições de ensino superior de explorar e integrar a diversidade de perspectivas globais, resultando em uma visão do mundo eurocêntrica e racista.

3. O RACISMO EPISTÊMICO E OS PRINCIPAIS DESTINOS DOS INTERCAMBISTAS BRASILEIROS

A busca por conhecimento transcende fronteiras e culturas, impulsionando milhares de estudantes brasileiros a participarem de programas de intercâmbio em todo o mundo. No entanto, por trás dessa busca aparentemente universal por aprendizado e experiência internacional, existe um fenômeno frequentemente ignorado: o racismo epistêmico. Esse fenômeno revela uma disparidade gritante na forma como os destinos dos intercambistas brasileiros são financiados e priorizados. Apesar do discurso global sobre diversidade e inclusão, a África—um continente rico em história, cultura e conhecimento—é muitas vezes negligenciada e subestimada nas políticas e práticas de intercâmbio.

Para análise dos destinos dos intercambistas brasileiros, primeiramente, direcionamos nosso foco para os dados relativos à mobilidade acadêmica através do programa Ciência sem Fronteiras (2011-2017), bem como às bolsas de intercâmbio para pós-graduação em universidades federais, conforme apresentados no relatório "A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado

pela CAPES" (2017). Por último, examinamos os dados de internacionalização da Universidade de São Paulo, disponibilizados pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). Essas fontes oferecem uma visão abrangente e fundamentada sobre os padrões e as tendências da mobilidade acadêmica no contexto brasileiro, contribuindo significativamente para nossa compreensão do panorama atual e das lacunas a serem abordadas.

O programa "Ciência sem Fronteiras" (2011-2017) foi criado para incentivar e subsidiar intercâmbios acadêmicos no exterior. No site do programa, mantido pelo Governo Federal Brasileiro, é informado que o objetivo do programa era manter contato com sistemas educacionais competitivos em tecnologia e inovação. Em outra página, intitulada "Países e Parceiros"⁸, o texto afirma que o programa possui acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo. Entretanto, ao analisar os dados disponíveis no site do Programa referentes às bolsas concedidas entre 2011 e 2014, observamos uma forte tendência de interação com países considerados "centrais". Menos de 2% das mais de 93.114 bolsas concedidas foram dedicadas a países "não especificados".

Tabela 1: Bolsas de estudos concedidas entre 2011 e 2014

Continente/região	Bolsas	%
Europa	39.327	42,24
América do Norte	28.090	30,17
Oceania	11.714	12,58
Ásia	12.662	13,60
<i>não especificado</i>	1.321	1,42
Total	93.114	

Fonte: MEC - Compilação: Oliveira Junior e Souza (2024)

⁸<http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/pos-graduacao22>

Podemos observar essa mesma tendência ao examinar as páginas dedicadas aos "países parceiros"⁹, que destacam os destinos incentivados pelo programa Ciência sem Fronteiras. Entre os mais de 30 países selecionados como principais destinos, chama a atenção à ausência completa de qualquer país do continente africano ou sul-americano. Essa escolha reflete uma clara priorização de determinadas regiões, reforçando um viés que marginaliza a África e a América do Sul, apesar da riqueza intelectual e cultural dessas regiões.

Tabela 2: Países parceiros do Programa Ciências Sem Fronteira

Continente	Quantidade
Europa	21
América do Norte	2
Ásia	5
Oceania	2
Outros não especificados	1
Oriente Médio	1

Fonte: MEC - Compilação: Oliveira Junior e Souza (2024)

Ao avaliarmos o Decreto 7642 de 2011, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras (CSF), observamos no artigo segundo, item 3, a descrição de um dos objetivos: "criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional." O termo "*de reconhecido padrão internacional*" chamou nossa atenção por sugerir um critério seletivo na escolha das instituições parceiras, refletindo uma hierarquia epistemológica. Esse critério implica uma valorização desproporcional das perspectivas e metodologias

⁹<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/paises-e-parceiros>

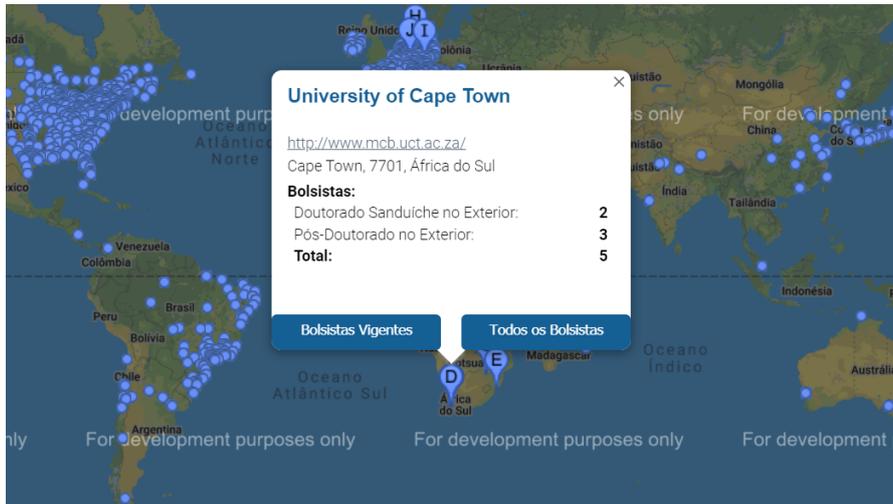
originadas em instituições e países ocidentais, frequentemente em detrimento dos conhecimentos desenvolvidos em contextos não ocidentais.

Em outra página, mais gráfica e interativa, é possível selecionar um país e verificar quantos bolsistas e quais são as instituições envolvidas na mobilidade. Ao realizar esse exercício, identificamos apenas a África do Sul como país africano que teve alguma interação com o Programa (CSF). No total, foram registradas apenas 16 bolsas, representando menos de um por cento das mais de 90 mil bolsas concedidas.

Em outro cenário, mas mantendo os objetivos, examinamos o documento “A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES” (2017). Os resultados mostram que a maioria das bolsas de intercâmbio para pós-graduação foi destinada a alunos que se deslocaram para universidades dos Estados Unidos, Portugal e França. O relatório cita apenas dois países latino-americanos (Argentina e México) e, entre os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), apenas a China foi mencionada. Nenhum país africano foi incluído.

Imagem 1: Distribuição das mobilidades acadêmicas (Fonte: CAPES, 2017)





Em uma escala menor, analisamos os dados de internacionalização da Universidade de São Paulo, disponibilizados pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). Entre 2012 e 2019, as instituições localizadas em países do eixo centro-ocidental foram as preferidas pelos estudantes de graduação que realizaram mobilidade acadêmica, representando quase 90% do total. Em 2019, os destinos mais procurados pelos alunos de graduação foram Alemanha, França, Itália, Portugal, Estados Unidos e Espanha.

Tabela 3: Alunos de graduação da USP no exterior entre 2012 e 2019

Fonte: AUCANI - Compilação: Oliveira Junior e Souza (2024)

Continente / Região	Quantidade no exterior	%
Europa - ocidental	15.498	72,03
América Anglo Saxônica	3.445	16,01
Oceania	946	4,40
Ásia	735	3,42
Europa - leste	436	2,03
América latina	344	1,60
Eurásia	49	0,23
África Subsaariana	45	0,21
Oriente Médio	10	0,05
não declarado	7	0,03
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS Unidade Universitária de Campo Grande		
África	1	0,01



A instituição também disponibiliza no site da AUCANI os convênios vigentes em 2020 por unidade. Os países com o maior número de convênios com as unidades da USP, são França, Portugal, Espanha, Estados Unidos e Itália. Constatamos que das cinquenta unidades que têm convênios com universidades estrangeiras apenas doze têm convênios com universidades africanas.

Observamos que mesmo em unidades que têm um número alto de convênios quando comparado com as demais muitas não tinham nenhum convênio com universidades africanas. É o caso da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária que apesar de totalizar 101 convênios assinados nenhum é com uma instituição africana. Outro exemplo é a Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo, localizada na cidade de Pirassununga, mesmo com mais de 80 convênios com instituições estrangeiras, nenhuma é africana. A Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, campus da zona leste de São Paulo, que ficou conhecida por seu caráter social, também ainda não havia assinado nenhum convênio com uma instituição africana. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, que conta com cursos de história, letras e geografia também está nesta lista de instituições que não têm convênios com as universidades do continente mãe.

Entre as unidades da USP que têm convênio, o cenário não é muito animador, das 42 unidades de ensino e pesquisa, apenas 5 têm convênios com universidades africanas. A Reitoria da USP, que é a unidade com mais convênios, totalizando 248, tinha convênio com apenas uma universidade africana, no Marrocos. O Instituto de Relações Internacionais da USP, só tem convênio com a África do Sul, com a Stellenbosch University e a University of The Witwatersrand. A Faculdade de Medicina tem convênio apenas com Moçambique, com a Faculdade de Medicina - Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Lúrio.

Entre as universidades com mais convênios com instituições africanas está a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-FFLCH que dos seus cento e dezessete convênios, assinou sete convênios com universidades africanas, a saber a África do Sul, Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Nesse cenário, também se destaca a Faculdade de Educação - FE dos sessenta convênios, oito são com instituições de Angola e Moçambique.

Entre 2014 e 2018, houve um aumento de atividades acadêmicas e parcerias entre a FE-USP e universidades angolanas e moçambicanas. Inclusive nossos intercâmbios foram realizados durante esse período. Nesse sentido, propomos agora um breve olhar para essa unidade da Universidade de São Paulo.

4. A INTERNACIONALIZAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (USP)

No caso da Universidade de São Paulo, uma das exceções que pudemos verificar em relação ao estabelecimento de parceria com os países africanos foram os processos de internacionalização investidos pela Faculdade de Educação. A constatação desses processos se tornou observável ao longo de nossa formação, momento em que estivemos envolvidos em cooperações acadêmicas com países africanos por meio de grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e mobilidade acadêmica que nem sempre são evidenciados pelos documentos oficiais.

Costa e Barzotto (2022) alertam para a dificuldade das agências governamentais em mapear as atividades de pesquisa, extensão e ensino cultivadas nas parcerias entre o Brasil e o continente africano. Esse fenômeno é denominado pelos autores como "internacionalização ativa e silenciosa", compreendido como a existência de parcerias com a América do Sul, Caribe ou África que, por vezes, não são adequadamente consideradas e mensuradas pelas agências nacionais. No sentido de lançar luz para essas parcerias, abaixo citamos algumas iniciativas que fizemos parte.

No início da década, em setembro de 2010, foi aprovado e assinado o convênio de cooperação acadêmica entre a Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), conforme relatado por Izar (2016). Essa parceria foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O convênio foi idealizado e coordenado pelo Prof. Dr. Roberto da Silva e pelo vice-coordenador, Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, pela FEUSP. Pelo lado de Angola, a coordenação foi realizada pelo Prof. Dr. Alfredo Armando Manuel e o vice-coordenador foi o Prof. Dr. Augusto Chipombela pela ULAN.

Essa cooperação abrangeu o Minter Mestrado Interinstitucional, um programa de apoio e fomento criado pela CAPES com o objetivo de formar novos mestres. O MINTER previa um mestrado conduzido pela Faculdade de Educação-USP nas dependências da Universidade Lueji A'Nkonde. Após inúmeras ações ao longo de seis anos, em 2016 o MINTER foi interrompido por falta de financiamento por parte das agências de fomento. No entanto, em 2018, a Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, vinculada à ULAN, abriu a primeira turma do curso de Mestrado em Educação com a participação de docentes brasileiros que faziam parte do projeto original do Minter (Costa e Barzotto, 2022).

Deste convênio surgiu o GEPÊULAN, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) de Angola, com sede na Faculdade de Educação da USP. O grupo congrega professores, doutorandos, mestrandos e graduandos das duas instituições. Ao longo de nossa graduação, fizemos parte desse grupo e nossas mobilidades acadêmicas a Angola em 2014 e 2018 (Sheila Perina de Souza) e 2019 (Celso Luiz de Oliveira Junior) foram frutos das ações desenvolvidas no GEPÊULAN.

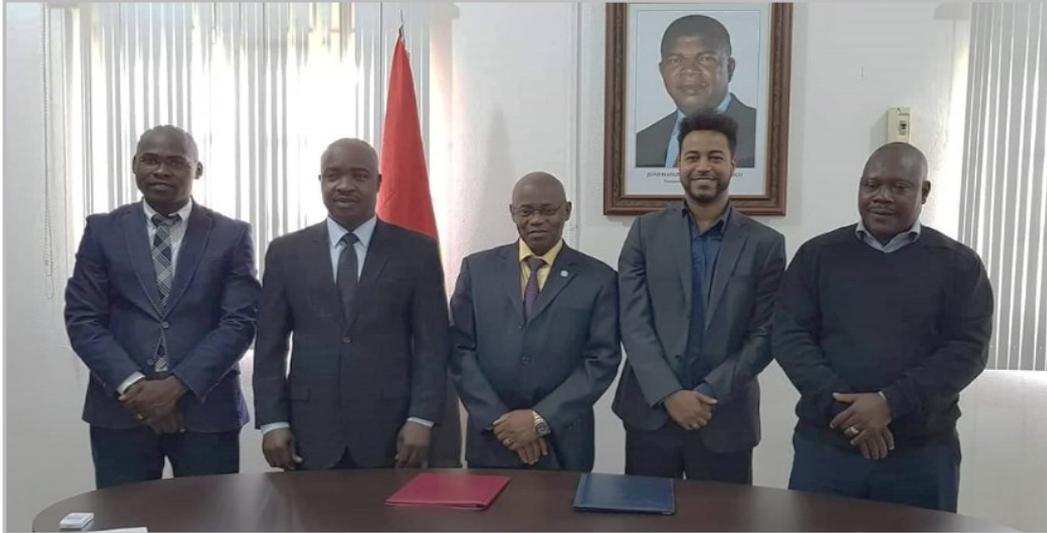
Durante a estadia na Universidade Lueji A'Nkonde, além da participação em aulas de graduação e pós-graduação, visitas a museus e escolas e pesquisa de campo, também tivemos a oportunidade de ministrar palestras e minicursos na universidade.

Destacamos o papel de Celso Luiz de Oliveira Junior na aproximação da universidade angolana com a FFLCH-USP, o que resultou no primeiro convênio com uma instituição de ensino superior angolana após 85 anos de existência.

A seguir, um breve registro da cerimônia de assinatura do convênio de cooperação acadêmica internacional entre a Universidade Lueji A'nkonde e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

O evento ocorreu na Escola Superior Pedagógica (ESP), localizada na cidade do Dundo, sede da universidade e capital da província de Lunda Norte, no dia 5 de junho. A cerimônia contou com a presença do reitor da ULAN, Carlos Pedro Cláver Yoba; do vice-reitor para a Área Científica e Pós-Graduação, Alfredo Armando Manuel; do vice-reitor para a Área Acadêmica, Gilberto Caimbo Nhongola; dos decanos da ESP e da Escola Politécnica, Jorge Dias Veloso e Fidel Manassa, respectivamente, que ocupam cargos equivalentes ao de diretor de Unidade na USP; além de funcionários. A FFLCH foi representada por Celso Luiz de Oliveira Jr., que levou a documentação do convênio em meio à sua bagagem durante sua mobilidade em Angola.

**Imagem 2: assinatura do convênio internacional ULAN-
FFLCH¹⁰**



Cerimônia de assinatura do convênio (Da esq. p/ dir.) O decano da ESP, Jorge Dias Veloso; o vice-reitor da ULAN, Alfredo Armando Manuel; o reitor da ULAN, Carlos Pedro Cláver Yoba; o aluno de Geografia Celso Oliveira Jr.; e o outro vice-reitor da ULAN presente na cerimônia, Gilberto Caimbo Nhongola – Foto: Milka Kaombe Morais Bandula / ULAN

No contexto dos convênios estabelecidos pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP), a partir de 2015, sob a presidência do Professor Valdir Heitor Barzotto, destacam-se tanto a renovação do convênio com a Universidade Lueji A'nkonde em 2016 quanto a assinatura de novos acordos com outras instituições de ensino superior em Angola e Moçambique. Essas iniciativas representam um esforço significativo para fortalecer as relações acadêmicas e promover a cooperação internacional, expandindo as oportunidades de intercâmbio e colaboração de maneira mais inclusiva e abrangente.

Tabela 4: convênios da FEUSP com Universidades africanas (2014-2017)

Universidade	País	Data - assinat. do convênio
--------------	------	-----------------------------

¹⁰Fonte: publicação do website da FFLCH em 12/06/2019 - “FFLCH formaliza seu primeiro convênio com uma universidade angolana” <<https://www.ffmpeg.usp.br/1449>>

Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Moçambique	Moçambique	07/11/2016
Universidade Lueji A'Nkonde	Angola	26/08/2015
Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul da Universidade Katavala Bwila	Angola	19/10/2016
Escola Superior Pedagógica do Bengo	Angola	26/05/2017
Escola Superior Pedagógica da Universid. Mandume Ya Ndemufayo	Angola	13/07/2017
Universidade Eduardo Mondlane	Moçambique	13/07/2017

Fonte: Website da FEUSP - Compilação: Oliveira Junior e Souza (2024)

Em 2018, a Universidade Pedagógica de Moçambique foi reconhecida como a instituição que mais colaborou com a FE-USP, recebendo um total de doze doutorandos para intercâmbio, além de professores para palestras, defesas e seminários. ¹¹A homenagem foi concedida ao Diretor da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Prof. Dr. Felix Mulhanga, e entregue pela professora Dra. Maurilane Bicas, coordenadora do convênio. Esse reconhecimento ressalta o compromisso mútuo com a promoção da colaboração acadêmica e o fortalecimento dos laços entre as instituições de ensino superior.

Imagem 4: Homenagem da FEUSP a UPM

¹¹<https://www4.fe.usp.br/resultado-do-iv-seminario-de-internacionalizacao-da-feusp>



Fonte : Faculdade de Educação da USP

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição deste cenário, alguns fenômenos importantes emergem. A nível macro observa-se um baixo número de convênios estabelecidos e, conseqüentemente, uma relação frágil entre as instituições acadêmicas brasileiras e as africanas. Os dados apresentados sugerem que, para uma parte significativa das instituições de ensino superior e estudantes brasileiros, os países africanos são considerados menos atrativos para intercâmbios acadêmicos. Esta constatação revela não apenas uma lacuna na cooperação internacional, mas também uma oportunidade perdida para promover a troca de conhecimento e a compreensão intercultural entre os dois continentes.

Analisando especificamente o caso da USP, é evidente um número reduzido de convênios e uma escassa pluralidade de países africanos ao longo da década de 2010. Até 2020, a USP tinha convênios estabelecidos apenas com nove dos cinquenta e



quatro países do continente africano: África do Sul, Angola, Cabo Verde, Madagascar, Marrocos, Moçambique, Senegal, São Tomé e Príncipe e Togo. Este cenário de convênios limitados resulta em um número reduzido de intercâmbios. Embora a FE-USP e a FFLCH-USP se destaquem por um maior número de parcerias com países africanos, essas iniciativas surgem tardiamente em relação à longa história dessas instituições.

De forma geral, o número de mobilidades e convênios com instituições africanas é baixo em comparação com as instituições americanas e europeias. Uma hipótese é que os imaginários que circulam no Brasil, fundamentados no racismo epistêmico, contribuem para a construção da África como um local menos propício para experiências acadêmicas. Essa percepção influencia diretamente a escolha dos destinos de intercâmbio e reflete uma tendência enraizada de valorização das oportunidades acadêmicas em outros continentes, em detrimento da riqueza e das possibilidades que a África pode oferecer.

Essas imagens parecem resultar de um ciclo de desinformação contínuo, que se reforça e perpetua estereótipos e distorções sobre o continente africano. Essa desinformação é alimentada por uma produção ideológica e consciente que utiliza estereótipos e distorções sobre a África com variados objetivos de controle e exploração.

Observamos a presença significativa do racismo epistêmico na internacionalização acadêmica, manifestando-se na maneira como certos países e instituições são sistematicamente favorecidos, enquanto a capacidade epistêmica de outras universidades é desconsiderada. Esse fenômeno é sustentado por um filtro discursivo que privilegia nações associadas a conceitos de conhecimento, modernidade e inovação, frequentemente situadas no Ocidente. Em contraste, as epistemologias originadas em países africanos são frequentemente marginalizadas ou ignoradas.

A hierarquização dos saberes reflete uma desigualdade estrutural que se perpetua no cenário internacional de ensino e pesquisa. Esse viés arraigado não apenas reduz a visibilidade e a influência das instituições africanas, mas também limita o potencial de colaboração e intercâmbio genuíno entre diferentes tradições de conhecimento. O racismo epistêmico, portanto, não é apenas uma questão de desvalorização de saberes, mas também um mecanismo que reforça a exclusão e a marginalização de perspectivas valiosas que poderiam enriquecer o campo acadêmico global.

REFERÊNCIAS

Agência Fapesp. Maria Fernanda Ziegler. Internacionalização das universidades aumenta a qualidade da pesquisa, defendem reitores. 29 de agosto de 2019. . <<https://agencia.fapesp.br/internacionalizacao-das-universidades-aumenta-a-qualidade-da-pesquisa-defendem-reitores/31330>>

Brasil. Ministério da Educação. . <<http://csf-adm.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/pos-graduacao22>>

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A Internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Brasília, DF, 2017e. Disponível em: Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>»

COSTA, Lucilene Soares; BARZOTTO, Valdir Heitor. **A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil**. In: **Quando a Pesquisa Conta**. Brasil: [s.n.], 2022.

IZAR, Juliana Gama. **O ensino superior em Angola e no Brasil: a cooperação acadêmica entre a Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-10022017-132543>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón

(Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007. p. 85-124.

MELFI, Adolfo José. **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart (Org.). **Universidade: cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006. p. 57-80.

São Paulo. Internacionalização das universidades aumenta a qualidade das pesquisas, defendem reitores. 29/08/19.

<https://www.investe.sp.gov.br/noticia/internacionalizacao-das-universidades-aumenta-a-qualidade-das-pesquisas-defendem-reitores/>

Universidade de São Paulo (USP): Sala de Imprensa. Pensar na internacionalização, sem esquecer os problemas de ensino da sociedade, é meta do diretor do IME. 27/04/2010.
<<https://jornal.usp.br/?p=1606>> <<https://jornal.usp.br/institucional/press-release/pensar-na-internacionalizacao-sem-esquecer-os-problemas-de-ensino-da-sociedade-e-meta-do-diretor-do-ime/>>

Universidade de São Paulo (USP): João Vitor Oliveira. USP busca novos patamares de internacionalização. Edição 150 _ Junho de 2013.
<<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=usp-busca-novos-patamares-de-internacionalizacao>>

Data da submissão: 21/05/2024

Data do aceite: 02/07/2024

TECENDO LAÇOS DE COOPERAÇÃO: relato de experiência das rodas de conversa sobre cooperação acadêmica sul-sul entre África-Brasil

WEAVING COOPERATION TIES: experience report from talks on south-south academic cooperation between Africa-Brazil

TEJIENDO LAZOS DE COOPERACIÓN: informe de experiencia de los conversaciones sobre cooperación académica sur-sur entre África-Brasil

Sérgio Francisco Tsembane¹

Danilo Seithi Kato²

RESUMO:

Este artigo visa relatar uma experiência relacionada com as Rodas de Conversa sobre Cooperação Acadêmica entre Brasil e África (Angola e Moçambique), realizadas no período de 2020 a 2022. Inseridos no contexto da Cooperação Sul-Sul, esses encontros visaram fomentar o diálogo intercultural e fortalecer os laços colaborativos entre os países participantes, com o propósito de desenvolver conhecimentos mais equitativos e contextualizados. Por meio da análise documental das atas das Rodas de Conversa e da técnica de análise de conteúdo, foram identificados os temas discutidos, as oficinas realizadas, as mesas-redondas e os resultados alcançados. Ao todo, foram realizadas cinco (5) Rodas de Conversa, abordando questões relevantes como saúde, educação, cooperação internacional e epistemologias do Sul. Conclui-se que as Rodas de Conversa se estabeleceram como espaços significativos para o intercâmbio intercultural e a construção de conhecimento colaborativo. Elas proporcionaram oportunidades para a capacitação e formação de estudantes, pesquisadores e professores, promoveram a pesquisa

¹ Doutorando em Química pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). gitosembane@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9890-294X>

² Doutorando em Educação pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). danilo.kato@uftm.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-3065-6812>



colaborativa em temas de interesse comum, fortaleceram as instituições de ensino superior e incentivaram a diversidade cultural e o intercâmbio de experiências entre estudantes e acadêmicos.

Palavras-chave: Cooperação Sul-Sul. Rodas de Conversa. Brasil-África

ABSTRACT:

This article aims to report on an experience related to the Conversational Rounds on Academic Cooperation between Brazil and Africa (Angola and Mozambique), held from 2020 to 2022. Embedded within the context of South-South Cooperation, these meetings aimed to foster intercultural dialogue and strengthen collaborative ties among participating countries, with the purpose of developing more equitable and contextualized knowledge. Through documentary analysis of the minutes of the Conversational Rounds and the content analysis technique, the discussed topics, workshops held, roundtable discussions and achieved outcomes were identified. In total, five (5) Conversational Rounds were conducted, addressing relevant issues such as health, education, international cooperation, and Southern epistemologies. It is concluded that the Conversational Rounds have established themselves as significant spaces for intercultural exchange and the construction of collaborative knowledge. They provided opportunities for the training and education of students, researchers, and professors, promoted collaborative research on common interests, strengthened higher education institutions, and encouraged cultural diversity and the exchange of experiences among students and academics.

Keywords: South-South Cooperation. Conversational Rounds. Brazil-Africa.

RESUMÉN:

Este artículo tiene como objetivo relatar una experiencia relacionada con las Ruedas de Conversación sobre Cooperación Académica entre Brasil y África (Angola y Mozambique), realizadas en el período de 2020 a 2022. Insertos en el contexto de la Cooperación Sur-Sur, estos encuentros tuvieron como objetivo fomentar el diálogo intercultural y fortalecer los lazos colaborativos entre los países participantes, con el propósito de desarrollar conocimientos más equitativos y contextualizados. A través del análisis documental de las actas de las Ruedas de Conversación y la técnica de análisis de contenido, se identificaron los temas discutidos, los talleres realizados, las mesas redondas y los resultados alcanzados. En total, se



llevaron a cabo cinco (5) Ruedas de Conversación, abordando cuestiones relevantes como la salud, la educación, la cooperación internacional y las epistemologías del Sur. Se concluye que las Ruedas de Conversación se han establecido como espacios significativos para el intercambio intercultural y la construcción de conocimiento colaborativo. Proporcionaron oportunidades para la capacitación y formación de estudiantes, investigadores y profesores, promovieron la investigación colaborativa sobre temas de interés común, fortalecieron las instituciones de educación superior y fomentaron la diversidad cultural y el intercambio de experiencias entre estudiantes y académicos.

Palabras clave: Cooperación Sur-Sur. Ruedas de Conversación. Brasil-África.

INTRODUÇÃO

As Rodas de Conversa sobre Cooperação Acadêmica no modelo Sul-Sul entre Brasil e África emergem como um espaço fundamental para o diálogo intercultural e o fortalecimento dos laços colaborativos entre países, especificamente entre Angola, Moçambique e Brasil, durante o período de 2020 a 2022. Este artigo propõe uma análise detalhadas dessas Rodas de Conversa inseridas no contexto mais amplo da Cooperação Sul-Sul, com o objetivo de promover conhecimentos mais equitativos e contextualizados.

De acordo com as Nações Unidas (2024), a Cooperação Sul-Sul é caracterizada como um processo no qual dois ou mais países em desenvolvimento buscam alcançar objetivos compartilhados ou individuais através da troca de experiências, conhecimentos, habilidades e recursos. Esses países estabelecem parcerias que podem englobar governos, sociedade civil, instituições acadêmicas, empresas e outras entidades nacionais, regionais ou internacionais. Portanto, a Cooperação Sul-Sul destaca-se pela troca de conhecimentos, experiências e recursos entre nações do Sul global, sem a intervenção de países desenvolvidos do Norte, buscando reduzir as desigualdades existentes e fortalecer a solidariedade entre as nações.

Os encontros das Rodas de Conversa relatadas no presente artigo foram concebidos na perspectiva da Cooperação Sul-Sul e, abordaram temas cruciais como saúde, educação, cooperação internacional e epistemologias do Sul, refletindo a diversidade e a complexidade dos desafios enfrentados por Brasil, Angola e Moçambique.

A análise documental das atas e a técnica de análise de conteúdo foram utilizadas para identificar os temas discutidos, mesas redondas, oficinas pedagógicas e os resultados obtidos ao longo desses encontros.

Os objetivos fundamentais deste estudo incluem compreender o impacto das Rodas de Conversa na promoção do diálogo intercultural, na construção de conhecimento colaborativo e na capacitação de estudantes, pesquisadores e professores. Além disso, busca-se explorar como esses espaços contribuem para fortalecer as instituições de ensino superior e promover a diversidade cultural e o intercâmbio de experiências entre estudantes e acadêmicos.

A relevância deste trabalho reside na necessidade premente de estabelecer diálogos mais equitativos e contextuais entre regiões que enfrentam desafios socioeconômicos similares. As Rodas de Conversa representam uma oportunidade única para construir pontes entre Brasil e África, fomentando a cooperação internacional e a troca de conhecimentos de forma horizontal.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza descritiva, fundamentada nos preceitos metodológicos propostos por Bardin (2011) para análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada através do canal "Brasil África Cooperação Acadêmica Internacional" da UFTM, utilizando uma combinação de análise documental e observação participante para garantir uma compreensão abrangente dos temas discutidos e dos resultados alcançados ao longo das Rodas de Conversa.

Portanto, este estudo busca oferecer insights valiosos sobre o potencial das Rodas de Conversa como ferramentas eficazes para a promoção da cooperação



acadêmica entre Brasil e África, destacando sua importância na construção de um conhecimento mais inclusivo e colaborativo.

REVISÃO DE LITERATURA

1. Cooperação Sul-Sul

A Cooperação Sul-Sul refere-se a parcerias e colaborações entre países em desenvolvimento, do Sul global, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico, social e político mútuo. Essa forma de cooperação envolve a troca de conhecimentos, experiências e recursos entre países do Sul, sem a intervenção de países desenvolvidos do Norte global, buscando fortalecer a solidariedade entre nações em desenvolvimento e reduzir desigualdades existentes. A Cooperação Sul-Sul permite que os países do Sul compartilhem soluções para desafios comuns e promovam o desenvolvimento sustentável de forma colaborativa.

A relevância da ideia de Cooperação Sul-Sul (CSS) surge em um contexto de descontentamento com as assimetrias internacionais, questionando a eficácia do modelo de desenvolvimento ocidental e criticando o viés assistencialista nas relações Norte-Sul. O argumento político que sustenta a CSS parte da premissa de que o Sul pode e deve cooperar para resolver seus problemas políticos, econômicos, educacionais e sociais (Milani, 2012; Munõz, 2016).

A Conferência de Bandung (1955) e a Conferência do Movimento Não Alinhado (1961) representam marcos históricos dos movimentos Sul-Sul, buscando libertar os países do Sul da dependência econômica e política dos Estados Unidos e da União Soviética. A recuperação econômica das potências emergentes e a insatisfação com os impactos sociais de programas de ajuste estrutural impulsionaram a busca por novas parcerias internacionais e coalizões, abrindo novas perspectivas para as relações no Sul (Mawdsley, 2012).

No âmbito acadêmico entre Brasil, Angola e Moçambique, a cooperação Sul-Sul tem fortalecido os laços entre esses países e promovido o desenvolvimento



educacional e científico. Aspectos relevantes dessa cooperação incluem a troca de conhecimentos, capacitação e formação de estudantes, pesquisadores e professores, pesquisa colaborativa em temas de interesse comum, fortalecimento institucional das instituições de ensino superior e promoção da diversidade cultural e intercâmbio de experiências entre estudantes e acadêmicos.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desempenha um papel significativo na promoção da cooperação acadêmica no modelo Sul-Sul entre Brasil, Angola e Moçambique. A UFTM não apenas facilita o intercâmbio estudantil e projetos de pesquisa colaborativos, mas também promove ativamente as Rodas de Conversa entre as três nações.

As Rodas de Conversa, realizadas pela UFTM, são eventos que proporcionam um ambiente propício para o diálogo aberto e construtivo entre representantes acadêmicos, estudantes e pesquisadores do Brasil, Angola e Moçambique. Estes encontros têm como objetivo discutir temas relevantes para a cooperação Sul-Sul, abordando questões que vão desde o desenvolvimento econômico e social até a promoção da educação, saúde, cultura e pesquisa.

Nessas ocasiões, a UFTM tem fornecido um espaço valioso para a troca de experiências e a construção de parcerias estratégicas entre as instituições de ensino superior desses países. As Rodas de Conversa não apenas abordam desafios comuns, mas também exploram oportunidades de colaboração, incentivando a construção de soluções conjuntas e o compartilhamento de melhores práticas.

Através das Rodas de Conversa, a UFTM contribui para fortalecer os laços acadêmicos entre Brasil, Angola e Moçambique, promovendo um entendimento mais profundo das realidades e necessidades de cada país. Esses eventos são essenciais para a construção de uma comunidade acadêmica mais integrada e colaborativa, onde o conhecimento é compartilhado de maneira inclusiva e acessível.

Assim, a combinação de programas de intercâmbio, projetos de pesquisa colaborativos e as Rodas de Conversa da UFTM representa uma abordagem holística e

abrangente para a cooperação acadêmica no modelo Sul-Sul entre Brasil, Angola e Moçambique. Essas iniciativas não apenas impulsionam o desenvolvimento acadêmico e científico, mas também promovem uma compreensão mais profunda e uma parceria sustentável entre as instituições e os indivíduos envolvidos.

2. Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa sobre Cooperação África-Brasil, uma iniciativa anual da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2020, representam um espaço singular para o diálogo intercultural, o intercâmbio acadêmico e a construção de parcerias entre o Brasil e os países africanos. O evento tem por objetivo fomentar o debate sobre temas relevantes para a cooperação Sul-Sul, destacando a relação entre Brasil e África e divulgando pesquisas e experiências bem-sucedidas em diversas áreas de conhecimento. Além disso, busca fortalecer o intercâmbio acadêmico e científico entre instituições brasileiras e africanas, promovendo a criação de parcerias para projetos de pesquisa, ensino e extensão.

As Rodas de Conversa são realizadas em formato virtual, incluindo palestras, mesas redondas e debates sobre temas específicos da cooperação África-Brasil. A programação conta com a participação de especialistas renomados, professores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, bem como o público em geral. Ao longo das edições, uma variedade de temas foi abordada, como desenvolvimento econômico e social, educação e pesquisa, saúde e cultura, contribuindo para o fortalecimento da cooperação Sul-Sul e promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre o Brasil e os países africanos.

Dessa forma, as Rodas de Conversa sobre Cooperação África-Brasil da UFTM consolidam-se como um espaço relevante para o diálogo intercultural e o fortalecimento dos laços entre o Brasil e o continente africano. O evento configura-se como uma plataforma para o debate de temas pertinentes à cooperação Sul-Sul, promovendo o intercâmbio acadêmico e científico e a construção de parcerias estratégicas.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo estabelecido para o presente artigo, optou-se por uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. No presente trabalho, pretendemos descrever as características dos principais temas abordados nas rodas de conversa sobre a cooperação entre Brasil, Moçambique e Angola.

Para tal, realizou-se a coleta dos dados no canal da UFTM intitulado “Brasil África Cooperação Acadêmica Internacional”. Trata-se de um canal que visa promover debates sobre temáticas que, direta ou indiretamente, estejam relacionadas à produção de conhecimento no eixo Sul-Sul, como forma de promover laços simétricos e solidários entre países do sul epistemológico. A proposta do canal emerge do trabalho coletivo de cinco grupos de pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: GEPADLE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita), GEPIC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interculturalidade e Educação em Ciências), GEVAR (Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas), NEPPC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pobreza e Cidadania) e GPEPS (Grupo de Pesquisa em Educação para as Profissões da Saúde).

No total, foram analisados 8 vídeos, totalizando cerca de quatorze (14) horas. Inicialmente, assistimos aos vídeos e, posteriormente, realizou-se a anotação das falas dos participantes em um bloco de notas. Em seguida, as falas foram analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin. Além dos vídeos, recorreremos à técnica de observação participante, a qual consistiu na observação e registro no diário de pesquisa do pesquisador das ações que ocorrem nas rodas de conversa. O diário de pesquisa do pesquisador é um instrumento que compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações decorridas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como

uma narrativa textual das impressões do pesquisador (Pezzato; L’Abbate, 2011). Portanto, serviu para anotar e refletir sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo das Rodas de Conversa.

Para a análise dos dados coletados, seguimos os preceitos metodológicos propostos por Bardin (2011). Trata-se de uma abordagem sistemática e rigorosa para examinar e interpretar o conteúdo de documentos, textos, entrevistas ou qualquer outro material de comunicação.

Iniciamos com a pré-análise, onde definimos como objetivo da pesquisa a análise dos principais aspectos discutidos nas temáticas das rodas de conversa “Brasil-África Cooperação Acadêmica Internacional”. Em seguida, transcrevemos as falas dos participantes das referidas rodas e iniciamos com uma leitura inicial do conteúdo dessas transcrições, elaboramos fichas de registro e organizamos o material em unidades de registro para uma compreensão mais aprofundada.

No tratamento dos resultados, codificamos e categorizamos de acordo com os temas ou padrões identificados. Essa fase envolveu uma análise minuciosa e muitas vezes iterativa do material, buscando compreender as nuances e sutilezas presentes nos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados advindos das análises dos vídeos e das atas, indicando os principais temas, as oficinas e as mesas-redondas das cinco (5) Rodas de Conversa.

Tabela 1: Temas abordados nas Rodas de Conversa

Ano	Tema da Roda de Conversa	Modalidade	Objetivo
2020	Escrita, Variação e Interculturalidade: estudos e pesquisas	Presencial	Promover debate de temáticas que, direta ou indiretamente, estejam relacionadas à escrita, à variação



			linguística e à interculturalidade.
2021	Cooperação internacional Sul-Sul: desafios e perspectivas	Virtual	Promover debate de temáticas que, direta ou indiretamente, estejam relacionadas à produção de conhecimento no eixo Sul-Sul como forma de promover laços simétricos e solidários entre país do sul epistemológico.
2021	Epistemologias do Sul: interpretações e práticas possíveis	Virtual	Explorar as epistemologias do Sul, buscando alternativas ao conhecimento eurocêntrico e discutindo temas como desastres humanitários, impactos nos direitos fundamentais e a produção de conhecimento nas universidades, enfatizando as vozes silenciadas.
2022	A cooperação Brasil-África é possível, sabe como eu faço?..."	Virtual	a) Promover o intercâmbio virtual técnico-científico de pesquisadores/as de IES do Brasil, Angola, Moçambique e Marrocos, aproximando os profissionais das diferentes áreas temáticas; b) Evidenciar a importância da construção de um processo de internacionalização nos moldes de cooperação Sul-Sul, a partir da avaliação de resultados de pesquisas que estão sendo desenvolvidos em decorrências dessas cooperações; c)



			Estimular a cooperação através da construção de cominhos que se deseja construir para que a produção de conhecimento seja de fato, plural, resultado de diálogos simétricos. d) Aumentar a interlocução da comunidade científica envolvida nos grupos de trabalhos pré- e pós-evento.
2022	Educação em contextos pluriétnicos, multiculturais e plurilinguísticos	Presencial	a) Pensar a Educação em contextos pluriétnicos, multiculturais e plurilinguísticos; b) A partir da cooperação entre Brasil e países africanos, construir perspectivas para Educação Democrática e Intercultural; c) Reunir e divulgar ações ligadas aos grupos de estudos de pesquisas, cadastrados no diretório do CNPq e na UFTM: GEPADLE, GEPIC e GEVAR.

Fonte: Os autores

Tabela 1: Oficinas desenvolvidas nas rodas de conversa Brasil-África

Oficina	Objetivo
Batuques Ancestrais: diálogos entre a Congada e a Capoeira	Promover discussões dos saberes presentes na congada e na capoeira bem como o reconhecimento das memórias e semelhanças dos processos de identidade, resistência e histórias presentes no Brasil e na África.
Desafios da Formação em Saúde em Tempos de Pandemia	Promover um debate amistoso relacionado aos desafios da formação em saúde na atual



	conjuntura pandêmica com vistas ao estreitamento de laços entre Brasil e países africanos.
A formação de professores e a realidade educacional em países africanos: políticas educacionais, movimentos sociais e metodologias afrocentradas	a) Abordar a realidade educacional de Angola, Brasil e Moçambique; b) Refletir sobre a formação de professores e a construção de metodologias de ensino; c) Socializar experiências de educação e de práticas pedagógicas libertadoras no Brasil e em países africanos.
Pedagogias de Terreiros	Promover diálogos cooperativos entre realidades territoriais distintas (Brasil/África), no propósito de refletir sobre permanências culturais africanas, a partir da realidade territorial de Moçambique, em duas casas de religião de matriz africana brasileiras, sendo, uma de candomblé e outra de umbanda.
Lesson Study – Perspectivas a partir de Moçambique e Brasil	Introduzir a ideia das análises de aulas através do Lesson Study, levando em conta a prática docente e os processos intrínsecos a tal ação.

Fonte: Os autores

Tabela 2: Mesas-redondas desenvolvidas nas rodas de conversa Brasil-África

Nº	Mesa-redonda
1	Nuevas narrativas em la ciencia: de la afabulación universal a los mestizajes situados-implicados
2	Ensinar e aprender em tempos de pandemia: conversas com professores
3	A universidade em tempos de pandemia: insignificâncias, critérios e resistências
4	Leitura e escrita na escola e na universidade: como formar sujeitos produtores



	de conhecimento?
5	Impactos da Pandemia de COVID-19 na saúde e na educação em África e no Brasil
6	Resultados de pesquisas realizadas por pós-graduandos do Brasil e Angola
7	Cooperação acadêmica África-Brasil: quais os caminhos seguir para descolonizar o conhecimento?
8	Brasil e África: perspectivas para educação democrática

Fonte: Os autores

A primeira Roda de Conversa foi realizada em paralelo ao Colóquio sobre Escrita, Variação e Interculturalidade: estudo e pesquisas (CEVLI), focando nos impactos da pandemia na saúde e na educação do Brasil e da África, com especial atenção a Angola e Moçambique. O evento destacou a importância da divulgação dos resultados de pesquisas e delineou caminhos para a construção de conhecimento plural e simétrico.

Na segunda Roda de Conversa, o debate concentrou-se em temas relacionados à produção de conhecimento no eixo Sul-Sul, visando promover laços simétricos e solidários entre os países do sul epistemológico. Com uma abordagem abrangente, o evento contou com uma mesa de abertura sobre "Cooperação internacional Sul-Sul: desafios e perspectivas" e grupos de trabalho que exploraram questões como variação linguística, formação de professores, interculturalidade, questões étnico-raciais, pobreza, educação e saúde.

A terceira edição das Rodas de Conversa aprofundou-se nas epistemologias do Sul, buscando alternativas ao conhecimento eurocêntrico e dando voz a perspectivas silenciadas. Temas como desastres humanitários, impactos nos direitos fundamentais e a produção de conhecimento nas universidades foram discutidos, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e contextualizada.

A quarta e quinta Rodas de Conversa enfocaram na possibilidade de cooperação Brasil-África e na construção de perspectivas para uma educação



democrática e intercultural. Com formatos diversificados, esses eventos promoveram o intercâmbio técnico-científico, evidenciaram a importância da internacionalização nos moldes de cooperação Sul-Sul e estimularam o diálogo simétrico na produção de conhecimento.

As mesas redondas realizadas durante as Rodas de Conversa abordaram uma ampla gama de temáticas, refletindo a diversidade de interesses e necessidades dos participantes. A análise desses eventos oferece insights valiosos sobre os desafios e as oportunidades da cooperação acadêmica entre Brasil e África, destacando a importância do diálogo intercultural e da construção de conhecimento colaborativo em um contexto globalizado.

As Rodas de Conversa se consolidaram como um espaço importante para o debate e a promoção da cooperação entre os países participantes, reunindo pesquisadores, professores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Essa consolidação se evidencia pela crescente participação ao longo das cinco edições, pelo engajamento dos participantes nas mesas-redondas, grupos de trabalho e oficinas, e pela produção de documentos como o "Acordo de Vontade Internacional".

As diferentes perspectivas presentes nos debates, originadas da diversidade de países, culturas e áreas de expertise dos participantes, contribuíram para a construção de um conhecimento mais plural e engajado com as realidades do Sul global. Essa multiplicidade de perspectivas se traduz na variedade de temas abordados, nas diferentes metodologias de pesquisa utilizadas e na multiplicidade de vozes presentes nos debates.

As Rodas de Conversa também geraram impactos positivos na produção de conhecimento, na formação de redes de pesquisa e na promoção da cooperação Sul-Sul. Isso se evidencia na criação de redes de pesquisa interuniversitárias e internacionais, e na realização de projetos de pesquisa conjuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criadas a partir da necessidade de promover a interação entre os pesquisadores de diversas regiões (Angola, Moçambique e Brasil) as Rodas de Conversa Brasil-África proporcionam momentos de interação e internacionalização dos conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico. Teve início em 2020 e configurou-se em encontros semestrais que congregavam pesquisadores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em diferentes áreas de atuação e pesquisa, visando cooperação internacional no âmbito Sul-Sul.

A realização de eventos desta natureza aproxima e engaja públicos de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a proposta de internacionalização e parceria com outros países como Angola, Moçambique necessita maior visibilidade para que profissionais dessas regiões conheçam e se interessem pelo conhecimento científico produzido no âmbito da UFTM. De fato, pode-se dizer que a troca de conhecimentos e possibilidades de intercâmbio favorecem todas as Universidades/Institutos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MILANI, Carlos R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. Caderno CRH (UFBA), Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, 2012.
- MAWDSLEY, Emma. From Recipients to Donors, emerging powers and the changing development landscape. Londres: Zed Books, 2012 (seleção de caps.).
- MUÑOZ, Enara. A cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. Caderno CRH, Salvador, v. 29, n. 76, p. 9-12, jan.-abr. 2016.
- Nações Unidas. Página Inicial. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cooperacao-sul-sul>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PEZZATO, Luciane. M.; L'ABBATE, Solange. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: Potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011. DOI: 10.1590/S0103-73312011000400008.

Data da submissão: 10/05/2024

Data do aceite: 12/07/2024



IDENTIDADES:

trânsito diaspórico e a africanidade

Identities:

diasporic transit and Africanity

Identidades:

trânsito diaspórico y africanidad

Silvana Colombelli Parra Sanches¹

RESUMO:

Este artigo constitui um pequeno recorte da tese intitulada “*Name nala* em diáspora: a presença senegalesa em Campo Grande, Mato Grosso do Sul”, defendida em fevereiro de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco. Esta parte é um apanhado teórico produzido ao observar a construção identitária dos colaboradores da pesquisa, os senegaleses. São seres humanos fluidos, cosmopolitas, viajantes, plenos de ancestralidade e também pós-modernos, sobreviventes ao sistema capitalista neoliberal, políglotas, dentre outras características, e, a partir delas, vão se relacionando com a comunidade campo-grandense. Para analisar as identidades mencionadas, utilizo autores pós-coloniais, pós-críticos e dos estudos culturais, que contribuem na discussão descolonial, da diferença e das epistemologias outras, de fronteira, bem como fazem críticas à identidade nacional e pensam os processos de afirmação de identidades interétnicas, multilíngues e politicamente deslocadas, porque em trânsito, de diversos povos que migram pelo planeta.

Palavras-chave: Identidades. Africanidades. Modernidade. Culturas.

ABSTRACT:

This article constitutes a small excerpt from the thesis entitled “*Name nala* in diaspora: the Senegalese presence in Campo Grande, Mato Grosso do Sul”, defended in February 2023 in the Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University. This part is a theoretical overview produced by observing the identity construction of the research

¹ Doutorado em educação (UCDB); Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Brasil; GERDE - Grupo de estudos raciais, diversidade e educação; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4988-2863>; E-mail: silvana.sanches@ifms.edu.br.



collaborators, the Senegalese. They are fluid, cosmopolitan, traveling human beings, full of ancestry and also post-modern, survivors of the neoliberal capitalist system, polyglots, among other characteristics, and, based on these, they relate to the Campo Grande community. To analyze the identities mentioned, I use post-colonial, post-critical and cultural studies authors, who contribute to the decolonial discussion, of difference and other, border epistemologies, as well as criticizing national identity and thinking about the processes of affirming interethnic, multilingual and politically displaced identities, because in transit, of different peoples who migrate across the planet.

Keywords: Identities. Africanities. Modernity. Cultures.

RESUMEN

Este artículo constituye un pequeño extracto de la tesis titulada “Nombre nala en la diáspora: la presencia senegalesa en Campo Grande, Mato Grosso do Sul”, defendida en febrero de 2023 en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Católica Dom Bosco. Esta parte es un panorama teórico producido a partir de la observación de la construcción de identidad de los colaboradores de la investigación, los senegaleses. Son seres humanos fluidos, cosmopolitas, viajeros, llenos de abolengo y también posmodernos, sobrevivientes del sistema capitalista neoliberal, políglotas, entre otras características, y, a partir de ellas, se relacionan con la comunidad de Campo Grande. Para analizar las identidades mencionadas, utilizo autores de estudios poscoloniales, poscríticos y culturales, que contribuyen a la discusión decolonial, de la diferencia y otras epistemologías fronterizas, además de criticar la identidad nacional y pensar los procesos de afirmación interétnica, identidades multilingües y políticamente desplazadas, porque están en tránsito, de diferentes pueblos que migran a lo largo del planeta.

Palabras clave: Identidades. Africanidades. Modernidad. Culturas.

INTRODUÇÃO

“[...] não havia outra escolha senão devir-negro, para não acabar fascista.”

(Deleuze e Guattari, 2012, p. 94)

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado inserida na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação



da Universidade Católica Dom Bosco, onde lanço um olhar para mim e para o outro ao considerar classe social, gênero, condição cultural, enrijecimentos ontológicos, epistemológicos, permeados por signos imagéticos, movimentos éticos, estéticos e políticos. O objetivo geral da tese foi entender a educação intercultural produzida em diáspora, com a presença de senegaleses em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

Os objetivos específicos foram: refletir sobre os sentidos e significados das relações interpessoais entre senegaleses e brasileiros ao investigar as interações sociais que estes estabelecem por meio do trabalho, da religiosidade, dos casamentos, das amizades, das festas, com o movimento negro, dentre outros; analisar as relações sociais produzidas a partir da diáspora de senegaleses em Campo Grande - MS no espaço público e privado na perspectiva de senegaleses residentes em Campo Grande - MS e de outros atores sociais imbricados no processo de forma rizomática; experimentar com eles o processo de hibridização nas relações sociais entre brasileiros e senegaleses, especialmente a apreensão da língua portuguesa em interface ao wolof, o francês e o árabe.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no período de 2019 a 2022, ocasião em que mantive contato com dezenove senegaleses modu-modu, que são homens muçulmanos que viajam pelo mundo para trabalhar e enviar recursos às suas famílias. A maioria é da etnia Wolof, mas também há pessoas da etnia Sérèrer, Diola, Toucouleur, entre outras, residindo no município. Entre eles falam em Wolof e francês, a língua do colonizador.

Aos poucos aprendi a língua Wolof, nas refeições feitas ao chão e sem talheres no íntimo de suas repúblicas e ouvindo histórias de name nala (saudades em Wolof), práticas mágicas, danças, lutas senegalesas e outras diferenças culturais. Eles chegam ao Brasil sem toda a documentação necessária. Ao ouvi-los pude descobrir que entram pelo Acre e passam por Rio Branco ou por Corumbá, Mato Grosso do Sul, conseguindo primeiro a condição de refugiado, depois de imigrante temporário, visto permanente e,



por fim, podem naturalizar-se com seis anos em solo brasileiro. Foram utilizadas contribuições teóricas do grupo modernidade/colonialidade e a produção de intelectuais negros afrodiaspóricos e feministas negras brasileiras.

Os resultados da pesquisa passam pela interculturalidade produzida durante a interação social com brasileiros, órgãos públicos e movimentos sociais, a fruição artística provocada na pesquisadora, a análise de espaços racializados e repressores como empresas, polícia e ruas gentrificadas, e, espaços antagônicos a estes, como os Dairas, Magal de Touba e feiras Afro como máquinas de guerra, além de analisar os impactos da COVID-19 neste grupo social. Assim, este artigo é uma pequena parte que trata da temática das identidades descentradas que produzem este grupo social.

DESENVOLVIMENTO

“A simplicidade do negro é um mito forjado por observadores superficiais.”
(Fanon, 2008, p. 72)

Para Bauman (2005), a identidade é uma convenção socialmente necessária. A ambivalência reside entre ter uma identidade e estabelecer redes de conexões identitárias e geralmente o sujeito contemporâneo age com isso e aquilo. O construtor de identidade é um *bricoleur*², e o faz com o material que lhe vêm às mãos. A identidade só vem à luz no tumulto do enfrentamento. É uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação, uma recusa em ser devorado. A construção da identidade é uma experiência infundável.

A identidade pode ser um caminho para a emancipação, entretanto pode configurar-se como uma forma de opressão, pois pode gerar relacionamentos em que se vê em uma negociação interminável ou compromissos incômodos. A

² Bricolar em português significa “[...] improvisar, colar, reinventar, compor [...] O bricoleur e o cartógrafo se misturam na antropofagia, ambos incorporam vidas e devolvem potências ao mundo.” (Maraschin e Raniere, 2012, p. 39-40).

extraterritorialidade virtual - redes sociais, por exemplo - é quase um antídoto a esse engessamento que se faz em um relacionamento duradouro ou quando se está imerso em uma comunidade específica. Segundo este autor:

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (Bauman, 2005, p. 19).

Desta forma, pensar a identidade como criação cultural é transgredir³ fronteiras e encará-la como algo a ser inventado e não descoberto: a própria criação de si. Hall (2006) afirma que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença, são atravessadas por divisões — o que outras autoras e autores denominam interseccionalidades — que produzem antagonismos sociais e diferentes posições de sujeito, ou seja, diferentes identidades no mesmo indivíduo, por motivo de deslocamento e descentramento deste.

Para os senegaleses, por mais que fazem amplo uso das redes sociais⁴ e estão em permanente contato com familiares e amigos do país de origem, é preciso recriar parcialmente o mundo familiar no país que se reside. Não só para eles se pensarmos como Bauman: na nossa era líquida-moderna se produz milhões de refugiados e imigrantes de forma acelerada.

A ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia - recriar a realidade à semelhança da ideia (Bauman, 2005, p. 26).

³ A transgressão está para a teoria pós-crítica (estudos sobre culturas) assim como a contradição está para o marxismo (pensamento dialético), escreve Hall (2013) ruminando Foucault.

⁴ Brignol (2015) constata que é intenso o uso das redes sociais entre os os senegaleses que residem no sul do país, sendo o aparelho celular o principal meio de contato com os parentes no estrangeiro. “[...] a própria condição migrante é parte da configuração e reconfiguração de modos de rotinas/temporalidades dos padrões de acesso à internet, [...]” (Brignol e Costa, 2018, p. 16).



Ao pensar na interseccionalidade entre a discussão de identidade e a étnico-racial pode-se citar Stuart Hall (2000, p. 104), intelectual afrodiaspórico, jamaicano de origem, professor universitário na Inglaterra, afirma que

[...] a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas [grifo do autor].

Um contexto singular no qual a humanidade se depara também requer um novo olhar, novos paradigmas. Hall (2006), ao investigar a crise de identidade na modernidade tardia pressupõe que há três concepções básicas de identidade no Ocidente: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo foi gestado na emergência do antropocentrismo. É individual, indivisível, singular e se produziu com a revolução técnico-científica, o protestantismo e o renascimento cultural.

O sujeito sociológico retoma o caráter de multidão, contudo permanece racional, consciente, apesar de enredado às estruturas, ao aparato burocrático e ao Estado moderno. O sujeito pós-moderno é flutuante, se faz a partir de sociedades descentradas, emprestando, ao mesmo tempo, elementos de culturas e identidades diversas. Não obstante, o sujeito contemporâneo não age deslocado de marcadores de gênero, classe, étnico-raciais e ambientais.

No que diz respeito às identidades étnico-raciais, Gilroy (2012, p. 209) adverte que: “A identidade negra não é meramente uma categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apoia e legítima é persuasiva ou institucionalmente poderosa.” As investigações científicas devem ser cuidadosas nesse aspecto, para não resvalar em um oportunismo temático.

Assim, o grupo social pesquisado neste artigo se inscreve em uma realidade da modernidade tardia com fronteiras nacionais físicas e culturais perenes, com identidade de sujeito pós-moderno globalizado. A identidade do senegalês que reside em Campo



Grande passa pela sua etnia (uma das inúmeras da África *noir*), sua religiosidade islâmica, sua nação senegalesa, seu eu imigrante, afrodiaspórico, sua cor preta, sua sexualidade masculina, sua identidade cis. As estratégias que se utilizam para re-existir e se reinventar como imigrantes são sofisticadas e complexas.

Hall (2000) nos faz pensar que o sujeito é constantemente reconceitualizado, representa uma unidade fictícia, é performativo e imaginado pela metafísica ocidental pós-cartesiana. Gilroy (2012) coloca que há um sentido experiencial coerente do eu que resulta na prática de linguagens, gestos, significações corporais, desejos. As experiências na diáspora fornecem munição para utilizar aqui e ali elementos identitários híbridos, impactar a si mesmos e aos outros, de forma intensa a ponto de modificar a todos e todas que estabelecem contato.

É bom lembrar o que se evidencia em Bauman (2005): a identidade nacional é como uma ficção. O Senegal tornou-se independente em quatro de abril de 1960, após 106 anos de domínio francês. Suas fronteiras forjadas não obedeceram às fronteiras étnicas, como também ocorreu nas Américas. Esta é uma das causas da profunda miséria humana, a desigualdade social é uma tragédia evitável, mas o capital exige homogeneidade, uniformidade. Este mesmo capital defendido por uma elite global cosmopolita, contraditoriamente, quer a diversidade em suas prateleiras como um bazar multicultural a seu alcance, nos ensina Bauman (2005).

A professora universitária e feminista nigeriana Amina Mana afirma que: “Em grande parte da África, as identidades nacionais sempre foram mal alicerçadas e sujeitas a uma permanente contestação, nunca logrando sobrepor-se ao pulsar multi-étnico, multilingue e multi-religioso do continente.” (2010, p. 623). Neste sentido, entre os senegaleses, por exemplo, há discussões acaloradas sobre se a região de Casamance (que pertencia à Portugal) deveria ser território senegalês ou incorporada à Guiné-Bissau, tamanha a diferença cultural e econômica em relação à região da capital do país, Dacar.



Não obstante, a globalização e o mercado global produzem efeitos sobre as identidades culturais. Hall (2006, p. 75) escreve que: “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.” Este autor acredita que a difusão do consumismo, sendo uma ilusão ou algo concreto, levou a este efeito de supermercado cultural.

Os particularismos precisam ser negociados quando se tem um bombardeamento global de informações e infiltrações culturais de todo tipo. Talvez as singularidades locais ofereçam resistência a uma ocidentalização travestida de globalização. Como afirma Mignolo (2017, p. 3): “A globalização tem dois lados: o da narrativa da modernidade e o da lógica da colonialidade.”

Para insurgir e atuar nas brechas deste sistema mundo⁵ moderno-colonial é necessária a decolonialidade. Maldonado-Torres (2020) ensina que descolonização se refere a momentos históricos que os sujeitos coloniais lutaram contra os ex-impérios e reivindicavam independência enquanto decolonialidade consiste em transgredir a lógica da colonialidade e seus resultados materiais, epistêmicos e simbólicos.

Os resultados da colonialidade do poder estão impressos nas estruturas, nas culturas e nos sujeitos deste sistema mundo. Os resultados da colonialidade do saber, por sua vez, produzem os sujeitos, os objetos e os métodos e os resultados da colonialidade do ser estão imbricados no tempo, no espaço e nas subjetividades. “A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos.” (Maldonado-Torres, 2020, p. 44).

Grosfoguel (2010, p. 466) lembra que colonialidade e colonialismo são conceitos diferentes e que a colonialidade e a modernidade são duas dimensões do contemporâneo:

⁵ Conforme Grosfoguel (2020), sistema-mundo é um termo que substitui o conceito de sociedade como forma de romper com a ideia moderna que reduz esta mesma sociedade às fronteiras geográficas e jurídico-políticas dos Estados-nações.



[...] da mesma maneira que a revolução industrial europeia foi possível graças às formas coercitivas de trabalho na periferia, as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os estados-nação, a cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interação colonial e também de dominação/exploração, com povos não-ocidentais.

Este autor considera que a colonialidade permite entender como as formas coloniais de dominação persistiram mesmo com o fim das administrações coloniais. Não obstante, o nacionalismo fracassou e o que se observa são alternativas de solução local para problemas gerados globalmente. O nacionalismo é produto do pensamento e das estruturas políticas eurocêntricas (Grosfoguel, 2010).

As forças convencionais do Estado são inócuas. A identidade nacional é puramente política e acontece à revelia das diversas etnias, línguas, culturas locais, costumes, crenças, práticas regulares, mitologias e calendários diversos, em suma, em relação antagônica às culturas. O patriotismo constitucional não é uma opção realista, afirma Bauman (2005). O nacionalismo reproduz uma colonialidade interna a cada Estado-nação, de acordo com Grosfoguel (2010).

Munanga (2020) afirma que a identidade é um processo e seus constitutivos são elencados entre os elementos comuns aos membros de um grupo. Neste contexto,

[...] o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade. Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No lugar [...] nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual (Munanga, 2020, p. 21).

Este autor africano em diáspora no Brasil escreve que o termo mestiçagem cultural é criticado duramente por Léopold Sédar Senghor, poeta, primeiro presidente do Senegal, compôs o hino nacional do país e foi um dos primeiros teóricos a utilizar o termo negritude, o qual escreve que ensinar negros africanos a partir de humanidades greco-latinas seria interpretar mal sua origem terrestre, minar o gênio de sua raça,



desviá-los de outra humanidade possível, mais de acordo com suas aspirações profundas e suas aptidões congênitas.

Hall (2000) salienta que a identidade é um conceito ardiloso, estratégico, situado entre o psíquico e o social e resultante de um rico legado semântico. Corresponde parcialmente a um passado histórico e é construído por meio da diferença. Contém pontos de identificação porque excludente, e, em suas margens há sempre um outro silenciado que sobre ele exerce poder. É ponto de sutura (intersecção) de discursos e práticas que aliciam e processos de subjetivação que fazem falar cada qual na qualidade de sujeito.

Para movimentarem-se em um território, os imigrantes e refugiados, os sem Estado, reafirmam as suas comunidades identitárias. Não é fácil ser desterritorializado em um mundo de soberania territorialmente assentada. Ao mesmo tempo, são sujeitos cosmopolitas e pós-modernos, e a comunidade também pode aprisioná-los. Os senegaleses entram em conflito no imigrante porque têm liberdade de escolha longe do núcleo familiar, porém, sentem falta da segurança oferecida pelo pertencimento. As estruturas: “Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento [...]” (Bauman, 2005, p. 57).

Assim sendo, identidades centradas e fechadas em torno de uma cultura nacional são constantemente deslocadas, traduzidas, suspensas e se alimentam de diferentes tradições. Hall (2006) coloca que a globalização tem efeito pluralizante sobre as identidades e que as identidades e diferenças estão articuladas, entrelaçadas e, dependendo de seu caráter posicional e conjuntural, podem dizer algo político, como por exemplo o movimento *black* em países das Américas e Ásia.

Ao manter-se fiel à lógica da continuidade de sua identidade de origem corre-se o risco de ser classificado como pertencente a uma subclasse e desta forma, subalternizado e inferiorizado em vários espaços sociais. Como enfrentamento a esta situação: “Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento [...]”, (Bauman, 2005, p. 32).



Os senegaleses no Brasil são, portanto, produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais, traduzindo e negociando com culturas que se refazem na modernidade tardia. Diásporas estas que podem contribuir, juntamente com a globalização, para um descentramento do Ocidente (Hall, 2006).

Gilroy (2012) faz críticas a Bauman em seu livro *Modernidade e Holocausto* ao afirmar que o escreveu com uma concepção eurocêntrica da modernidade. Neste livro Bauman disserta sobre as características racionais do holocausto, a despeito dos defensores da modernidade e suas consequências. Este autor coloca que “[...] a experiência do holocausto muitas vezes é mostrada sob insígnia da irracionalidade, porém a realidade mostra o contrário.” (Sanches; Nascimento, 2020, p. 296). Concordo com Bauman quando este escreve que os homicídios em massa visam uma finalidade, que é a eliminação do Outro não neutro, não objetivo e não racional dentro da perspectiva Ocidental do que seja Ser moderno. “O genocídio moderno é um elemento de engenharia social, que visa a produzir uma ordem social conforme um projeto de sociedade perfeita”. (Bauman, 1998, p. 114-115). Perfeita para quem?

Para além das críticas, Gilroy (2012) compreende que o antissemitismo e o racismo estão estreitamente associados na historiografia do século XIX e continuam a ser fatores em grande parte negligenciados na história das ciências humanas.

Esse autor considera que a eugenia europeia se desenvolveu em paralelo com a ciência racial americana e foi incentivada durante todo seu desenvolvimento pelas relações sociais coloniais. Nesta perspectiva, nota-se o pensamento de Silvério (2020, p. 278) [grifo do autor], quando este escreve que “[...] a raça, na chave da racialização, deve ser considerada como constitutiva, e não como desdobramento e/ou consequência, ou mesmo uma anomalia da modernidade.”

Christian (2009), por sua vez, é um pan-africanista que faz duras ressalvas à discussão teórica de Paul Gilroy. Ele coloca que, por mais que Gilroy seja um intelectual negro da diáspora, ele desenvolve uma teoria a partir do lugar europeu ao negar a solidariedade negra, ao não abordar a existência de aspectos comuns da experiência



africana que mostram uma unidade do povo negro no planeta e ao deixar de compreender as realidades do racismo em interface com as relações de poder e da resistência contracultural.

Christian (2009) analisa que Gilroy vê a abordagem afrocentrada como estática e monolítica, quando o que ocorre é que os intelectuais pan-africanistas estão muito interessados nos desdobramentos culturais e na diversidade produzida em diáspora pelas comunidades negras e suas conexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência migratória se conecta ao estranhamento do outro. A identidade estigmatizada de imigrante africano requer que reconheçamos as problemáticas cognitivas, afetivas e sociais ao pesquisar com este grupo social, fazendo uma viagem inversa a que este fez e, com isso, utilizar uma espécie de epistemologia da complexidade, que possa sintetizar situações e pensamentos em torno da temática da educação intercultural.

Descobri, ao pesquisar com um grupo social afrodiaspórico, que é preciso processar o fato de que, ao conviver com eles, é importante despedir-se daquele lugar de Outridade: os senegaleses não precisam se explicar para a pesquisadora branca, isto é, para o mundo branco, pois o branco e a branquitude, apesar de múltiplos e sujeitos a mudanças, se consideram padrão normativo único, a-étnico e idealizam suas características culturais (Cardoso, 2010). A interação social deve acontecer com respeito mútuo e através da premissa de que a pesquisadora é capaz de refletir sobre sua própria branquitude e ser capaz de lidar com a negritude (Kilomba, 2019).

Este grupo social, diaspórico e intercultural, absorve aspectos identitários de inúmeros territórios pelos quais se movimentam, o que os posiciona em um lugar de fala (Ribeiro, 2020) peculiar, singular e interessante. É significativo aqui apresentar alguns autores que trabalham com identidade, como Bauman (2005), que a vê como ambígua e intangível, uma convenção social. A bricolagem é um processo de produção da



identidade na contemporaneidade. E, os senegaleses não fogem à regra neste quesito. Não obstante, como africanos, negros e imigrantes, são extremamente coletivos e suas ações estão ligadas pela religiosidade e pela ancestralidade.

Discutir a presença senegalesa em um Estado conservador, neoliberal, racista é perceber o transitar de pessoas pretas em uma sociedade em que o desejo de embranquecimento é latente, como explicita Carneiro (2011), e, lidar com tantos fatores que atuam como indutores da ambivalência da mestiçagem ou da gradação de cor na classificação racial. É tentar desvendar fatores psíquicos e estruturais que condicionam e permeiam as relações sociais apresentadas e produzem identidades descentradas e em trânsito pelo planeta.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** - Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRIGNOL, Liliane Dutra; COSTA, Nathália Drey. Diáspora senegalesa e mediação tecnológica: entre tempos e lugares na observação de Magal de Touba. **Contracampo**. Niterói, v. 37, n. 1, p. 9-29, abr/2018 - jul. 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan/2010. Disponível em: [Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Vol 8 - Nº 1 - enero-junio de 2010-1.indd \(scielo.org.co\)](https://doi.org/10.15446/rcl.2010.8.1.1) Acesso em: 18/03/2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 3ª reimpressão, 2011.

CHRISTIAN, Mark. Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, Sankofa 4, 2009, p. 147-165.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. Coleção TRANS, 2ªed., São Paulo: Editora 34, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2ª ed., 2012, São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2ª reimpressão, 2019.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 55-77, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, Liv. (Org.) Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al., 2ªed., Belo Horizonte: Editora UFMG, Humanitas, 2013.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27-53.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 603-637.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. Bricolar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci. (Orgs.) **Pesquisar na Diferença: um abecedário**. Editora Sulina, 2012, p. 39-42.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun/2017, p. 1-18. Disponível em: [SciELO - Brasil - COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE](#) Acesso em: 18/03/2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5ªed; 2ªreimpressão; Belo Horizonte: Autêntica, Coleção Cultura Negra e Identidades, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaira. Coleção Feminismos Plurais, 2020.

SANCHES, Silvana Colombelli Parra.; NASCIMENTO, Adir Casaro. Teorizar o conhecimento: um percurso no campo da educação. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 293–308, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p293-308. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3816>>. Acesso em: 19 maio. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 269-284.

Data da submissão: 00/05/2024

Data do aceite: 12/07/2024