

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos
Cláudia Valente Cavalcante
Organizadoras

Educação Superior e Básica: questões contemporâneas

**EDUCAÇÃO
SUPERIOR E BÁSICA:
QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS**

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos
Cláudia Valente Cavalcante
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO
SUPERIOR E BÁSICA:
QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos; Cláudia Valente Cavalcante [Orgs.]

Educação Superior e Básica: questões contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 337p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1091-9 [Impresso]
978-65-265-1092-6 [Digital]**

1. Educação Básica. 2. Ensino Superior. 3. Educação brasileira. 4. Políticas públicas e currículo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Prefácio	9
Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto	
Apresentação	15
EIXO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO E GESTÃO	
1. A Internacionalização do currículo em contextos emergentes na Educação Superior	27
Lucas Gonçalves Abad e Marília Costa Morosini	
2. Internacionalização na Educação Superior Brasileira: diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais nacionais e internacionais de uma sociedade do conhecimento	47
Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos e Cláudia Valente Cavalcante	
3. A Internacionalização e os impactos da legislação sobre o sistema de educação superior na graduação	71
Daniele Lopes Oliveira	
4. Programa de Internacionalização na Universidade Estadual de Goiás	101
João Cândido Barbosa e Daniele Lopes Oliveira	
5. A Política de Internacionalização da Graduação: Faculdade de Piracanjuba	115
Daniele Lopes Oliveira e Vinicius Oliveira Guimarães Seabra	
6. Programa Ciência sem fronteiras e a mobilidade Internacional dos estudantes do ensino superior	137
Daniele Lopes Oliveira e Yara Fonseca de Oliveira e Silva	

7. Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil Internacional: o estado do conhecimento das produções acadêmicas (2011-2021) Adma Noleto e Cláudia Valente Cavalcante	149
8. Intercâmbio na Educação Superior entre Brasil e Israel Sharon Recupero Soltak Chiarelli	171
09. Apontamentos sobre a Universidade e a questão da Autonomia Universitária Brasileira Higo Gabriel Santos Alves, Liliane Barros de Almeida Cardoso e Simone de Magalhães Vieira Barcelos	175
10. A Gestão na Universidade sob o olhar da Teoria da Atividade Rafael Castro Rabelo	189
11. Estudo Curricular das grades dos cursos bacharelado em física médica no Brasil Heloisy Lopes Oliveira	207
12. Projeto de Extensão Acessibiliza: Inclusão, diversidade e Direitos Humanos Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Daniele Lopes Oliveira, Andreia Ferreira dos Santos, Daniel Levi Santos Moura, Rhanyele Garces e Michele Gomes Bispo Rodrigues	223
EIXO 2 - EDUCAÇÃO BÁSICA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS	
13. Inclusão digital na educação: rompendo as barreiras culturais e transnacionais Davy Lopes Oliveira	241
14. A Aprendizagem da criança com Síndrome de Down: a importância da afetividade nesse Processo Marilda F. Faria de Melo	251
15. Educação Especial Inclusiva e diversidade: a formação humana em debate Ivone Rodrigues dos Santos	263

- 16. Bullying escolar: uma intervenção de Prática Didático-Pedagógica aplicada ao Colégio Estadual Dr. Gerson de Faria Pereira** 277
Daniele Alves de Sousa, Tatiana Aguiar da Silva, Daniele Lopes Oliveira
- 17. Jogos e Brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: estudo no Centro Municipal de Educação Infantil Dona Ana em São João D'Aliança - Goiás** 295
Maria Madalena de Araújo e Daniele Lopes Oliveira
- 18. Importância de Formação Adequada em Matemática no Ensino Fundamental e seus impactos na Vida Acadêmica** 319
Elisangela Alves Pereira Soares, Rafael de Almeida Ferreira e Daniele Lopes Oliveira

PREFÁCIO

[...] a elaboração e transmissão de métodos de pensamento eficazes e fecundos nada tem de comum com a circulação das ‘ideias’ tal como é geralmente pensada: se é permitida esta analogia, diria que os trabalhos científicos são parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição.
(Bourdieu. **O poder Simbólico**, 2001, p. 63)

O livro que ora se apresenta foi produzido no âmbito da educação superior, em um Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/PUC Goiás. Revela interesses, afinidades temáticas e teóricas de pesquisadores, suas análises sobre os temas, seus objetos de pesquisa. Os textos aqui organizados não ficarão presos nas páginas dessa edição, certamente. Parafraseando Bourdieu, não foram escritos para serem mais ou menos lidos, ou passivamente estudados, mas sim para fornecerem princípios e elementos significativos a outros pesquisadores que os levarão a outras composições.

Estar no campo da educação superior em tempos contemporâneos produzindo conhecimento científico, especialmente, quando se viu e ainda se vê ataques à ciência, negacionismos e difusão de inverdades, é estar no campo da resistência e da confirmação do lugar do saber. Produções científicas qualificadas inscrevem-se como estratégias importantes, estratégias como “sequências de práticas estruturadas” ou como “séries de ações ordenadas e orientadas” (Bourdieu, 1983)¹.

No recorte da produção de ciência, as universidades seguem na vanguarda e resistem, em boa medida, à submissão a produções mercadológicas alinhadas ao capital. Porém, Chauí (2001)², nos alerta sobre a mutação sofrida pelas ciências e tecnologias, que se tornaram “forças produtivas, deixando de ser suportes do capital para se converterem em agentes de sua acumulação”. É importante estarmos todos atentos a essas questões que têm tensionado o caminho da pesquisa científica e acadêmica, acerbada de intenções de produção de conhecimento para ser utilizado como mercadoria do capitalismo.

Sob um outro ponto, é importante compreender que há, de toda forma, contradições no percurso de implantação da educação superior em nosso país. Essas contradições compõem o quadro de constituição de uma sociedade que se firma a partir de sua construção histórica e que, no caso

¹ BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155 (Grandes Cientistas Sociais, 39).

² CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

brasileiro, as contradições estão na sua gênese, nos percursos e possibilidades de sua afirmação como Nação. Compreende-se que, como instituição social, a universidade ou qualquer outra instituição da educação superior (IES), “[...] realiza e exprime a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.” (Chauí, p. 35, 2001)³.

Em uma análise não dissociada, compreendemos que a universidade produz Educação, sim, com inicial maiúscula. A educação é um dos mais importantes veículos de disseminação da historicidade humana. A aprendizagem é resultado das relações humanas, da produção de pensamentos, ideias e práticas, técnicas, comportamentos, resultados da intervenção do homem na natureza, com seus semelhantes. O conhecimento não se perde, ao contrário, amplia-se com o passar do tempo e é reproduzido, transferido, modificado, reinventado, reconstruído com a prática educativa mais ampla. A educação é, portanto, mediadora entre o saber produzido e a construção histórica do homem, entre o seu passado, presente e o futuro.

A par dessas considerações iniciais, é importante demarcar a proposição desta obra a partir da organização de suas Unidades temáticas que se fazem encadeadas e articuladas em debates presentes no campo da educação e ensino superior no Brasil.

Os textos concernentes à Unidade 1 referem-se à internacionalização da educação superior brasileira. A temática da internacionalização apresenta diversas compreensões e é bastante abrangente nos seus sentidos, o que tem criado certa dificuldade para um entendimento consensual do termo. Os autores se propõem a apresentar e discutir ideias, métodos, técnicas, processos e resultados da dimensão da internacionalização.

O capítulo de abertura da primeira unidade, de autoria da Abad e Morosini, intitulado *A internacionalização do currículo em contextos emergentes na educação superior*, destaca a necessidade de equilibrar as perspectivas globais e locais na produção do currículo e os autores compreendem que a internacionalização do currículo é mais que um conceito acadêmico, mas sim uma resposta prática aos desafios da globalização. Seguem em análises críticas e investigativas sobre estratégias para a internacionalização do currículo. Duarte e Cavalcante abordam a internacionalização da educação superior por meio da temática da diversidade cultural nas políticas e diretrizes nacionais e internacionais na denominada sociedade do conhecimento.

Na mesma linha de investigação documental e bibliográfica, a pesquisa de Oliveira assim como a de Seabra *et al.* apresentam discussão sobre o processo de implementação da internacionalização na educação superior brasileira e os impactos da legislação sobre a graduação, tema importante para

³ Idem

compreensão, também, sobre a produção de políticas para o campo da pós-graduação. Seabra *et al.* convergem a discussão para a Faculdade de Piracanjuba, como caso. Oliveira; Oliveira e Silva discutem a mobilidade do ensino superior por meio da experiência desenvolvida pelas ações e estratégias efetivadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras. Também discutindo mobilidade acadêmica internacional, Noletto e Cavalcante tratam dos olhares e percepções de jovens egressos da PUC Goiás, por meio de suas narrativas. Lopes Oliveira, por sua vez, apresenta um texto com discussão atual e complexa sobre a inclusão digital na educação, observando a necessidade de acesso e apropriação de ferramentas digitais pelos jovens, no sentido de habilitá-los a romperem barreiras nacionais e internacionais.

Na perspectiva institucional, Barbosa e Oliveira analisam as possibilidades de internacionalização da graduação a serem promovidas na Universidade Estadual de Goiás no recorte da unidade Universitária de Aparecida de Goiânia, que compõe o *Campus* Metropolitano.

A Unidade 2 apresenta uma série de artigos relacionados a variadas temáticas da educação superior.

Nesse sentido, tratar *do e no* campo da educação superior é uma tarefa que requer fôlego teórico-prático, requer pesquisa para conhecer especificidades, identificar agentes institucionais e coletivos em relações acadêmicas, políticas. Sejam os agentes oficiais que regulam a dimensão da institucionalização, da organização e proposição institucional, sejam também aqueles que aderem ou incorporam políticas educacionais em implementação, que atendem as exigências do/para o campo, mas certamente são, em larga medida, aqueles que estão e resistem resignificando-se em prol da garantia da educação e educação superior de qualidade para todas as pessoas.

Concebe-se que as universidades resultam de conquistas no e para o campo ao longo da configuração da educação superior no Brasil. Para tanto, estruturou-se em situações de lutas, relações de forças, em movimento dialético no contexto das relações internas e com outros campos do espaço social. Compreende-se, pois, que os campos e as relações produzidas não se desenvolvem de formas estreitas ou limitadas a determinadas situações porque compõem um todo dialético, em que os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos. Verificam-se forças contraditórias no campo, o que, em boa medida, reforça a posição de determinados agentes institucionais em relação a outros, a depender dos capitais em jogo. Nesta questão, pode-se compreender que o conhecimento universitário também se insere no conjunto das lutas no

campo e esse conhecimento produzido e disseminado é um valor em disputa. (Noletto, 2018, p. 88 – 89)⁴.

No conjunto da Unidade em questão, dois textos tratam, mais especificamente, da universidade: Rabelo discute a Gestão na Universidade sob o olhar da Teoria da Atividade. Alves, Cardoso e Barcelos apresentam reflexões sobre a autonomia universitária brasileira numa perspectiva histórico-filosófica e questionam o que é compreendido e construído como autonomia desde que a universidade se institui no Brasil. Outros textos se juntam a discussões significativas: na reflexão sobre inclusão educacional, encontram-se os textos de Melo, com o título *A aprendizagem da criança com Síndrome de Dow a importância da afetividade nesse processo*. Santos enfatiza a relação entre educação especial inclusiva e diversidade e trata da perspectiva da formação humana nessa abordagem. Em sentido interpretativo dos temas, daquilo que também podemos apreender, as autoras tensionam a importância da formação de professores na educação superior, certamente um olhar atento sobre a inclusão no interior dos currículos dos cursos de licenciaturas. No campo do currículo, os textos de Oliveira, sobre o estudo curricular do curso de bacharelado de Física Médica no Brasil e o de Soares, Ferreira e Oliveira sobre a formação matemática no ensino fundamental e suas influências no campo acadêmico contribuem significativamente para a reflexão da temática em si, mas também sobre políticas curriculares e de formação de professores que atuam na educação básica.

A Unidade 3, intitulada Comunicação Científica e Projeto de Pesquisa, apresenta dois textos: o de Chiarelli, uma comunicação científica, nomeado *Intercâmbio na Educação Superior entre Brasil e Israel* e o *Projeto de Extensão Acessibiliza: inclusão, diversidade e direitos humanos* proposto e desenvolvido por Fonseca e um grupo de professores da Universidade Estadual de Goiás.

A partir desses estudos e propostas veiculadas na Unidade 3, em relação à perspectiva da produção e disseminação de conhecimento, Coelho (1999, p. 86)⁵, ao tratar do conhecimento universitário, considera que “no campo do conhecimento, o jogo do poder se manifesta principalmente na esfera da produção e não apenas na difusão. É aí que o saber deve ser questionado e não tanto na esfera da transmissão/socialização”. Sendo assim, compreende-se as vicissitudes e disputas enfrentadas pelos autores, seja no sentido do aprofundamento temático, da pesquisa acadêmica fundamentada e

⁴ NOLETO, Sylvana de O.B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. UFG, 2018, Tese de Doutorado.

⁵ COELHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade**. Goiânia: Editora UFG, 1999. (Memorial).

referenciada em contextos específicos seja no processo de produção das ideias, das análises e aprovação dos pares.

Ao final, o que se pode apreender desse empreendimento, de um livro organizado em Unidades temáticas, com a divulgação de textos que evidenciam o rigor da pesquisa acadêmica, é que traz contribuições importantes e revitaliza o campo dos estudos apresentados.

O presente livro materializa o trabalho de estudiosos, de pesquisadores que se ativeram às pesquisas, sistematizações e escritas de temas significativos e que estão no rol dos embates, lutas e disputas no campo da educação superior. Reúne reflexões, boas práticas e experiências de especialistas e profissionais que vivenciam a concretude do campo e das áreas mais verticalizadas de seus interesses acadêmicos.

Iniciei com Bourdieu e finalizo também com ele, com citação muito oportuna para esse momento:

[...] conhece-se melhor o mundo à medida que melhor conhecemos a nós mesmos, que o conhecimento científico e o conhecimento de nós mesmos e da nossa própria inconsciência social avançam de mãos dadas, experiência primária transformada em e através da prática científica modifica a prática científica e reciprocamente. (Bourdieu, 2003)⁶

Que sigamos na caminhada com esperança para desvelar e dissolver as violências do obscurantismo que nos cerca, o negacionismo, a anticiência e o fascismo. Superemos a “nossa própria inconsciência social” com e através da “prática científica”, como nos aponta Bourdieu no recorte acima. Que possamos iluminar consciências sobre a importância da educação, da educação superior. Certamente esse conjunto de textos, esse livro, se coloca como uma das muitas lanternas em prol desse caminhar com a ciência. Sigamos!

Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

⁶ BOURDIEU. P. 2003. Participant Objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 9, n. 2, p. 281-294, Feb.

APRESENTAÇÃO

De forma interdisciplinar, o livro *Educação superior e básica: questões contemporâneas* organiza-se em dois eixos temáticos. No Eixo 1 - Educação Superior, Internacionalização e Gestão, as discussões e pesquisas envolvem os temas da educação superior, políticas, currículo, internacionalização e gestão. O Eixo 2 – Educação Básica: temas contemporâneos. Traz uma discussão sobre inclusão digital, formação de professores, teorias educacionais, *bullying* escolar, acessibilidade e outras discussões atuais.

O livro é um dos frutos do trabalho empreendido durante o estágio pós-doutoral em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, sob a orientação da Dra. Cláudia Valente Cavalcante.

A obra conta com participação das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES - *campus* Viana), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estadual de Goiás *campus* Metropolitano de Aparecida de Goiânia (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP), Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), Centro de Ensino Superior de Jataí (CESUT), Faculdade de Piracanjuba (FAP), Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, Câmara de Comércio e Relações Internacionais de Aparecida de Goiânia, Escola do Futuro do Estado de Goiás.

O Eixo 1 apresenta parte dos resultados, pesquisas, trabalhos e discussões apresentado durante o **I Seminário sobre a Internacionalização da Educação Superior**, ocorrido nos dias 14 e 15 de junho de 2023, atividade desenvolvida como parte do estágio pós-doutoral. Tendo como Eixo Temático: Internacionalização da Educação Superior com o objetivo de: discutir sobre a Internacionalização da Educação Superior. Com a finalidade de: conhecer os desafios e oportunidades por meio dos programas de Internacionalização assim como debater sobre a internacionalização na Educação Superior no Estado de Goiás, apresentando as experiências de mobilidade para os egressos e estudantes internacionais. As mesas temáticas abordaram: experiências de mobilidade, egressos, estudantes internacionais; rede de pesquisa internacional na graduação; rede de pesquisa internacional nos programas de pós-graduação e educação e diversidade na educação superior brasileira. Tendo representantes do Estado

de Goiás, Portugal, Espanha e Israel. Foi um evento de caráter internacional que ampliou o leque de discussões sobre o tema.

Tendo em vista o Projeto de Pós-doutorado proposto pela aluna Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), na Pró-reitoria de Pós-graduação em educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, com o tema: **Internacionalização da Educação Superior: diversidade Cultural nas Políticas e Diretrizes Educacionais, Nacionais e Internacionais**, sob a supervisão e a coordenação da Dra. Cláudia Valente Cavalcante, que tem participado de pesquisas sobre Diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais, nacionais e internacionais. O estudo envolve docentes, discentes e egressos, vinculados aos seus programas de pós-graduação em educação bem como o envolvimento de pesquisadores de outras instituições.

O Eixo 2 traz discussões contemporâneas, a partir do diálogo interinstitucional, que a Universidade tem com as Instituições e Instâncias (Escola, Secretaria de Educação etc.). Seja na Formação de Docentes, nas pesquisas realizadas, como nas ações dos professores em sua atuação. Assim, respeitando as especificidades de temáticas variadas e características de cada artigo, houve um esforço no sentido de promover uma integração de conhecimentos e da inserção internacional de docentes e discentes por meio de ações colaborativas; promovendo o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares como forma de agregar esforços acadêmicos e científicos na compreensão do fenômeno educativo, nucleado pelo tema diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais, nacionais e internacionais. Bem como a realização de ações investigativas internacionais que visam, promovam o avanço do conhecimento sobre o tema e a ampliação do espaço editorial de publicação de resultados de estudos investigativos sobre a temática em questão, sendo este livro resultado diretamente dessa ação interdisciplinar, integrativa e interinstitucional.

Eixo 1- Educação Superior, Internacionalização e Gestão

O capítulo 1 **A Internacionalização do currículo em contextos emergentes na Educação Superior**, produzidos pelo Dr. Lucas Gonçalves Abad e pela Dra. Marília Costa Morosini que analisaram a importância e a implementação da Internacionalização do Currículo e da Internacionalização em Casa na educação superior, especialmente em contextos emergentes. O artigo destaca a necessidade de equilibrar as perspectivas globais e locais para preparar os estudantes para desafios e oportunidades globais, ressaltando os impactos dessa abordagem tanto no âmbito local quanto global. São

abordados também os desafios enfrentados na implementação dessas estratégias, como a resistência à mudança e as limitações de recursos. E conclui, ressaltando a jornada evolutiva da internacionalização do currículo como um caminho transformador para a educação superior, enfatizando a importância de adaptar-se e inovar continuamente.

O capítulo 2 **Internacionalização na Educação Superior Brasileira: diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais nacionais e internacionais**, de uma Sociedade do conhecimento, a Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos e a Dra. Cláudia Valente Cavalcante tratam da internacionalização da educação superior como um campo do aprofundamento do conhecimento científico, comprometido com a formação de cidadãos cada vez mais qualificados. Em uma sociedade globalizada, em que o conhecimento se tornou um poderoso ingrediente para o desenvolvimento sustentável dos países e, num contexto de transformações, mediante os pilares da sociedade do conhecimento, as universidades têm investido em processos de internacionalização, ultrapassando suas fronteiras, mantendo um intercâmbio com países, pesquisadores, culturas e inovações tecnológicas mais avançadas. Esse processo altamente competitivo. A ‘circulação de ideias’, inclusive a superior implica em compartilhamento de cultura e de conhecimento.

No capítulo 3 **A Internacionalização e os impactos da legislação sobre o Sistema de Educação Superior na graduação**, a Dra. Daniele Lopes Oliveira, discute o processo de internacionalização no Brasil e os impactos no sistema de educação superior, tendo foco a graduação. Para a elaboração do estudo foi realizado uma revisão bibliográfica em livros, dissertações e artigos que discutem o tema. E também foi realizada uma pesquisa documental na legislação sobre a internacionalização no ensino superior brasileiro. Assim, discorreremos sobre o início da internacionalização no Brasil, por meio do desenvolvimento de uma política nacional que se inicia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que a partir do ano de 2017, inscreve-se na graduação com a finalidade de consolidar a Internacionalização na Educação Superior, tendo como principal impacto que nas instituições particulares, a internacionalização ocorre somente para cumprimento do requisito legal na avaliação *in loco* do Ministério da Educação (MEC), constituída a partir do Instrumento de Avaliação, mas não como uma política central, articulada na região e por meio da construção de um instrumento organizado e sistematizado com a finalidade de ser uma política educacional e educativa.

No capítulo 4 **Internacionalização na Universidade Estadual de Goiás no campus Metropolitano de Aparecida de Goiânia-Goiás**, de Dr. João Cândido Barbosa e da Dra. Daniele Lopes Oliveira, abordam-se os desafios e possibilidades da internacionalização do ensino superior Brasileiro

a partir do estudo do *campus* metropolitano de Aparecida de Goiânia, onde está inserida a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Compreendendo que no Estado de Goiás a partir de 1999, a UEG começa a ser desenhada, e a partir de 2016, por meio de uma série de programas nacionais e estaduais é que a internacionalização do ensino superior no Estado de Goiás começa a se desenvolver. Assim, a UEG vai consolidado sua política de internacionalização, e o *campus* metropolitano deseja desenvolver e consolidar essa importante política para o crescimento produtivo local e para o desenvolvimento da pesquisa, extensão e ensino.

No capítulo 5 **A Política de Internacionalização na Graduação: Faculdade de Piracanjuba**, de Dra. Daniele Lopes Oliveira e de Dr. Vinicius Oliveira Guimarães Seabra, discutem-se os desafios e as possibilidades da internacionalização da Faculdade de Piracanjuba, com base no que se refere à Constituição Federal de 1988, que configura a educação como princípio fundamental. Buscou-se respaldar as discussões em leis e em projetos de pesquisa e de investigações sobre o assunto. Pretendendo um projeto emancipador que tem na educação um objetivo de cooperação social, busca-se na internacionalização do ensino as ações necessárias que se mostram ferramentas imprescindíveis aos negócios no mundo corporativo. O método utilizado, nesta discussão, foi de uma investigação de revisão de literatura sobre o tema, buscando delinear uma pesquisa teórica sobre a internacionalização da educação superior no contexto brasileiro, atento as tendências para a educação superior no mundo. Entendemos que isso reflete uma preocupação que está na agenda mundial extremamente importante com relação ao alcance da educação superior. No princípio, intentamos conceituar o processo de internacionalização, e associar ao potencial econômico e ao processo de cooperação internacional. Para se ter uma compreensão da disciplina, estudamos os organismos do setor público e privado no Brasil, bem como buscamos informações, respaldados nos estudos de especialistas interessados no tema, investigando em bibliotecas virtuais e pesquisa historiográfica as demandas legais e reais relacionadas aos aspectos da interação universitária, como as bases de intercâmbio e cooperação técnica-científica e cultural. Dessa forma, foram encontrados possíveis indicadores para se alcançar a compreensão e fundamentar a pesquisa em tela.

No capítulo 6 **O Programa Ciência sem Fronteiras e a Mobilidade Internacional dos Estudantes do Ensino Superior**, a Dra. Daniele Lopes Oliveira e a Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva discutem a mobilidade no ensino superior, e as contribuições do Programa Ciência sem fronteiras. Os destinos favorecem o contato com formas diversas de produção do conhecimento, além de propiciarem a criação de redes de pesquisa e que, apesar das críticas, o programa foi um importante investimento para o crescimento do país, em relação a internacionalização no ensino superior.

No capítulo 7 **Internacionalização da Educação Superior e Mobilidade Estudantil Internacional**: o Estado do Conhecimento das Produções Acadêmicas (2011-2021), da Me. Adma Palmira Jaime Noleto e da Dra. Cláudia Valente Cavalcante, verificam-se apontamentos acerca de pesquisa realizada em dissertação de mestrado em educação, apresentando como objetivo geral proposto compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do jovem universitário nos âmbitos da constituição humana, cultural, social. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa com estudo de campo aportada na sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu. Como procedimento metodológico de acesso aos jovens, usou-se o método “bola-de-neve”, em seguida foram feitos questionários on-line e por conseguinte, entrevistas individuais. Obteve-se nove respondentes ao questionário on-line, dentre esses, quatro se dispuseram a entrevista pessoal. Como resultado, apurou-se que os diferentes capitais, sobretudo o econômico e o cultural, acumulados pelos jovens influenciam na diversidade das experiências de cada um, e ainda, inferiu-se um acréscimo em volume aos capitais informacional, cultural, social e simbólico dos mesmos diante de suas narrativas, propiciando novas disposições, o *habitus* inicial. Constatou-se que esse tipo de mobilidade agrega conteúdo significativo ao processo formativo integral do jovem acadêmico nos âmbitos formal, informal e não formal indo para além das expectativas acadêmicas tão-somente.

O capítulo 8 **Intercâmbio na Educação Superior entre Brasil e Israel**, apresentado pela advogada Sharon Recupero Soltak Chiarelli, expõe as peculiaridades entre a educação no Brasil e Israel, e discute sobre a mobilidade e as possibilidades de estudos, pesquisas dos brasileiros que vão para Israel, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos. Compreende-se que Israel recebe estudantes de todas as partes do mundo e tem Universidades muito bem avaliadas que são referências em pesquisa.

O capítulo 9 **Apontamentos sobre a Universidade e a questão da Autonomia Universitária Brasileira**, do Me. Higo Gabriel Santos Alves, Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso e Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos, apresenta questões sobre a autonomia universitária brasileira numa perspectiva histórico-filosófica. Ressalta-se que a universidade brasileira é uma instituição tardia, com surgimento somente no Século XX. Ademais, problematiza se as universidades brasileiras vivenciaram, ou vivenciam, a autonomia de modo pleno, tal como as primeiras universidades europeias, uma vez que, apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, esse debate tem sido pautado pela submissão do livre pensar e ensinar às políticas econômicas. A autonomia universitária deve ser pensada, considerando o

contexto sócio-histórico no qual está inserida, bem como com o projeto de universidade e de sociedade que se almeja constituir.

No capítulo 10 **A Gestão na Universidade sob o olhar da Teoria da Atividade**, o Dr. Rafael Castro Rabelo apresenta uma pesquisa conceitual que discute o trabalho humano, realizado numa instituição de ensino superior como um dos elementos essenciais a gestão. Assim, como pode ser caracterizada a gestão na universidade numa compreensão baseada na teoria da atividade? A relevância de se investigar esta questão evidencia-se na contribuição que traz para se compreender a gestão na universidade como um sistema de atividades, seus elementos e suas contradições. Pesquisa bibliográfica, fundamentada na teoria da atividade, formulada por Leontiev e ampliada por Engeström, objetivando caracterizar a gestão na universidade a partir de uma análise baseada nos conceitos dessa teoria, principalmente, o conceito de sistema de atividades. Verificou-se uma contradição essencial onde as universidades brasileiras, em especial as públicas, ainda hoje utilizam o modelo de gestão racional e burocrático empresarial, cujos principais objetivos são o rendimento e a eficiência, preparando os egressos para o mercado de trabalho; esse modelo de gestão, todavia, já não consegue responder às necessidades da sociedade capitalista contemporânea; considerando-se o modelo de gestão burocrático das universidades e o Sistema de Atividade proposto por Engeström, tem-se dentro da universidade um sistema de atividades simultâneas e interligadas que se entrecruzam para atingir determinados resultados. Se faz necessário que a universidade brasileira busque mudanças e transformações em sua estrutura organizacional e em seu modo de gestão a partir de outros modelos, sobretudo, no tocante à construção de um modelo democrático de gestão.

No capítulo 11 **O estudo curricular das grades dos cursos bacharelado em Física Médica no Brasil**, Heloisy Lopes Oliveira estabelece parâmetros comparativos sobre os cursos de bacharelado em física médica no Brasil. O artigo buscou esclarecer as informações sobre os cursos que existem atualmente e quais as similaridades e diferenças nas grades em execução, realizando uma discussão sobre as referências de qualidade estabelecidas pelo Ministério da Educação e a formação proposta pelos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Com isso, buscamos discutir o curso de física médica, sua área de atuação e a formação deste profissional.

O capítulo 12 refere-se ao **Projeto de Extensão Acessibiliza: inclusão, diversidade e direitos humanos**, de Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Dra. Daniele Lopes Oliveira, Me. Andreia Ferreira dos Santos, Daniel Levi Santos Moura, Rhanyele Garces e Michele Gomes Bispo Rodrigues, que vem sendo realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no *campus* Metropolitano de Aparecida de Goiânia. E teve início no

dia 03/04/2023 com previsão de término em 16/12/2023. Na área das Ciências sociais aplicadas, na temática de direitos humanos e Justiça. Na linha de extensão de Direitos individuais e coletivos. Sendo de autoria da Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, com cerca de seis professores participantes na categoria de colaboradores e trinta estudantes do curso de Administração e Direito.

O projeto se justifica pela necessidade de ampliar a discussão e a promoção de acessibilidade como espaço de discussão entre a comunidade acadêmica e externa. E se faz relevante por buscar diminuir e/ou romper com as barreiras atitudinais e por tentar estruturar uma cultura de inclusão para a construção e promoção da acessibilidade do deficiente ao mercado de trabalho. Para tanto, foram realizados grupos de estudo e discussão, pesquisa de campo, e interação com a comunidade externa e pôr fim a comunicação dos resultados obtidos pelo projeto tendo como proposta a Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

O trabalho traz um breve histórico sobre o tratamento oferecido à pessoa com deficiência no Brasil, antes e depois da Constituição Federal de 1988, expondo o impacto da lei na luta contra o preconceito, defendendo a Inclusão da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho. A principal contribuição do projeto é buscar compreender os desafios e as superações do público no ambiente de trabalho, destacando a importância do processo de inclusão nesse mercado, junto às pessoas com deficiência, tendo como premissa a defesa da igualdade, conforme a garantia constitucional.

Eixo 2 - Educação Básica: temas contemporâneos

No capítulo 13 **Inclusão Digital na Educação: rompendo as Barreiras Culturais e Transnacionais**, Davy Lopes Oliveira apresenta uma análise e descrição do uso das ferramentas digitais na Educação, buscando neste símbolo da modernidade um novo modelo para a transformação da escola do século XXI. A inclusão digital proporciona novos espaços de construção do conhecimento, antes nunca vistos, e trazem impactos, com avanços e problemas que merecerão avaliação no processo educacional. De um lado ela contribui rompendo as barreiras culturais e transnacionais, mas de outro ela encontra impedimentos para poder alcançar grande parte dos estudantes brasileiros.

No capítulo 14 **Educação para a Liberdade: a Pedagogia Waldorf como Ferramenta Transformadora**, as autoras Ana Oliveira Schubert, Raquel Pereira do Rosário, Rafaela Ganzenmüller Sampaio e Dra. Daniele Lopes Oliveira discutem a Pedagogia Waldorf dentro do contexto artístico e da interdisciplinaridade do currículo como sendo uma ferramenta capaz de transformar a realidade social do ser humano. A ela, é feita uma correlação

com o trabalho das equipes de Pedagogia de Emergência (fundada por Bernd Ruf e tendo os princípios da Antroposofia como norteadores). As obras de Rudolf Steiner (1924) e de Bernd Ruf (2006) foram analisadas dentro da particularidade artística e encontram-se fundamentadas e explanadas diante da análise bibliográfica, utilizando-se também de exemplos de intervenções pedagógicas no Brasil e no Mundo, trazendo conhecimento sobre a arte prática de educar e sobre os processos de curar os traumas da alma.

No capítulo 15 **A Aprendizagem da Criança com Síndrome de Down: a importância da afetividade nesse processo**, a autora Marilda F. Faria de Melo, apresenta uma reflexão sobre a Aprendizagem da criança com *síndrome de down* e a importância da afetividade no seu desenvolvimento. O artigo objetiva analisar a aprendizagem da criança com *síndrome de down*: a importância da afetividade nesse processo, apontando aspectos que enfatizam o quanto a afetividade contribui como um estímulo no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

No capítulo 16, **Educação Especial Inclusiva e Diversidade: a Formação Humana em Debate**, a autora Me. Ivone Rodrigues dos Santos realiza uma discussão histórico-crítica sobre os desafios e as perspectivas para a formação humana no contexto das orientações da política educacional brasileira na qual busca elucidar a concepção de uma Educação Especial Inclusiva. Ressalta que, ao se estruturar dentro de um contexto político mundial de avanço do neoliberalismo e sob a égide de acordos e influências dos organismos e de princípios inclusivistas internacionais, as bases teórico-pedagógicas que fundamentam as orientações e estruturação das ações no campo educativo visam (con)formar o desenvolvimento do homem (professores e educandos) aos interesses capitalistas. Tal estratégia evidencia uma lógica normativa que envolve diferentes processos de exclusão, discriminação e/ou inferiorização em relação à diversidade humana e aponta desafios e barreiras que restringem o acesso ao conhecimento nas suas formas mais elaboradas. Conclui, enfatizando a importância de debater os processos mediacionais e escolares em uma perspectiva crítica e emancipatória por meio das contribuições e defesa teórica delineada pela teoria histórico-cultural.

No capítulo 17 **Bullying Escolar: uma intervenção de Prática Didático-Pedagógica**, aplicada ao Colégio Estadual Dr. Gerson de Faria Pereira, as autoras Daniele Alves de Sousa, Tatiana Aguiar da Silva e a Dra. Daniele Lopes Oliveira discutem o comportamento agressivo no âmbito escolar que tem se tornado cada vez mais comum. A escola sendo uma instituição responsável por formar um ser humano ético, responsável e solidário que seja capaz de conviver em sociedade não vem conseguindo executar este papel. A prática do bullying está aliado a um baixo rendimento escolar que fere e viola o direito fundamental à educação, que é de proteger

e promover um ambiente seguro e saudável para essas crianças e adolescentes, no entanto, a escola tem evidenciado uma inaptidão para tratar de forma mais efetiva no combate a este ciclo de violência, que exclui e distancia a escola de seu propósito de formação.

No capítulo 18 **Jogos e Brincadeiras no Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil: estudo no Centro Municipal de Educação Infantil Dona Ana em São João D' Aliança** - Goiás, de Maria Madalena de Araújo e Dra. Daniele Lopes Oliveira, a presente pesquisa analisa a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil, uma vez que os jogos e as brincadeiras pertencem ao repertório infantil e por essa razão são de suma importância para o ensino, pois, têm a possibilidade de expressar a dinâmica infantil além de proporcionar momentos reflexivos onde a criança consegue interpretar o meio através dos jogos e brincadeiras e assim sistematizar de maneira significativa diferentes conhecimentos. A questão norteadora expressa: como a ludicidade é capaz de promover aprendizagem no contexto escolar na educação infantil? Para responder essa questão é necessário percorrer um caminho que permita compreender a dinâmica da ludicidade no processo educativo e para isso analisar de que forma a realidade escolar e o efeito dos jogos e brincadeiras no ensino são fundamentais. A fim de contribuir nesta discussão foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema e a análise sobre a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil no “CMEI Dona Ana”. Assim, por meio dessa pesquisa, pudemos compreender que a ludicidade oferece diferentes situações de ensino por meio de atividades prazerosas, sendo capaz de desenvolver potencialidades nas crianças e promover alegria e bem-estar.

O capítulo 19 **Importância de Formação adequada em matemática no Ensino Fundamental e seus impactos na vida acadêmica**, os autores Elisângela Alves Pereira Soares, Rafael de Almeida Ferreira e Dra. Daniele Lopes Oliveira discutem a importância da formação matemática dos alunos no ensino fundamental e os impactos na sua vida acadêmica. A matemática para além de uma ciência e ramo de conhecimento, garante aos alunos ferramentas para analisar o mundo, desenvolver seu aprendizado em outras disciplinas e lhe dá ferramentas para seguir sua carreira acadêmica. Foi realizada uma revisão bibliográfica, levantando diversos artigos que discutem e analisam os impactos do desenvolvimento matemático para os alunos no ensino básico. A matemática se prova de fundamental relevância na formação, desenvolvimento do raciocínio lógico, espírito investigativo, capacidade de produzir argumentos convincentes, compreensão do mundo, observações sistemáticas quantitativas e qualitativas, resolução de situações problema em múltiplos contextos, instrumentaliza os alunos com ferramentas para explorar e compreender o mundo. O desenvolvimento matemático no ensino básico no Brasil está muito aquém do necessário para o desenvolvimento pleno dos alunos.

A partir das pesquisas apresentadas, espera-se que a publicação contribua para a transferência de conhecimento a pesquisadores, professores, graduandos, mestrandos e doutorandos em formação e pessoas que se interessem pela temática. Desejamos que este estudo seja relevante para a sociedade e que possa trazer significativas contribuições.

Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos
Dra. Cláudia Valente Cavalcante
Organizadoras

EIXO 1
EDUCAÇÃO SUPERIOR,
INTERNACIONALIZAÇÃO E
GESTÃO

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ABAD, L. G.¹
MOROSINI, M.C.²

Resumo: este artigo analisa a importância e a implementação da Internacionalização do Currículo (IoC) e da Internacionalização em Casa (IaH) na educação superior, especialmente em contextos emergentes. A IoC é explorada como uma estratégia essencial para incorporar perspectivas globais no currículo, transcendendo a mera inclusão de conteúdos internacionais e promovendo uma transformação educacional que enfatiza competências interculturais e uma compreensão global. Paralelamente, a IaH é discutida como um esforço inclusivo para integrar uma dimensão internacional no ambiente educacional local, beneficiando todos os estudantes. O artigo destaca a necessidade de equilibrar as perspectivas globais e locais para preparar os estudantes para desafios e oportunidades globais, ressaltando os impactos dessa abordagem tanto no âmbito local quanto global. São abordados também os desafios enfrentados na implementação dessas estratégias, como a resistência à mudança e as limitações de recursos. O artigo conclui ressaltando a jornada evolutiva da internacionalização do currículo como um caminho transformador para a educação superior, enfatizando a importância de adaptar-se e inovar continuamente.

Palavras-chave: internacionalização do currículo. educação superior. contextos emergentes. internacionalização em casa. competências interculturais.

Abstract: this article examines the significance and implementation of Curriculum Internationalization (IoC) and Internationalization at Home (IaH) in higher education, particularly in emerging contexts. The IoC is explored as a crucial strategy for embedding global perspectives into the curriculum, going beyond simply including international content to promote an educational transformation that emphasizes intercultural competencies and global understanding. Concurrently, IaH is discussed as an inclusive effort to integrate an international dimension into the local educational environment, benefiting all students. The paper underscores the need to balance global and local perspectives to prepare students for global challenges and opportunities, highlighting the impacts of this approach both locally

¹ Lucas Goncalves Abad. Doutor e Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. 2023. *E-mail:* lucas-abad@edu.pucrs.br.

² Marília Costa Morosini. Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries) e do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). 2023. *E-mail:* mariliamorosini@hotmail.com.

and globally. Challenges encountered in implementing these strategies, such as resistance to change and resource limitations, are also addressed. The article concludes by emphasizing the evolutionary journey of curriculum internationalization as a transformative pathway for higher education, underscoring the importance of continuous adaptation and innovation.

Keywords: curriculum internationalization. higher education. emerging contexts. internationalization at home. intercultural competencies.

Introdução

No cenário contemporâneo da educação superior, a internacionalização do currículo emerge como um componente essencial, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Este artigo visa explorar o fenômeno da internacionalização em contextos emergentes, uma área que, embora crucial, permanece relativamente menos explorada. Neste ambiente dinâmico, as instituições educacionais enfrentam o desafio de adaptar seus currículos para preparar estudantes para um mundo globalizado. Contextos emergentes na educação superior, caracterizados por desafios únicos como limitações de recursos, diversidade cultural e complexidades econômicas, oferecem um terreno fértil para inovações na internacionalização na Educação Superior. Este artigo foca nesses ambientes, buscando entender como a internacionalização pode ser efetivamente implementada apesar de restrições e desafios específicos.

A internacionalização do currículo é mais do que um conceito acadêmico; é uma resposta prática aos desafios da globalização. Ela desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho global, equipando-os com habilidades interculturais e uma compreensão mais ampla do mundo. Além de seus benefícios globais, a internacionalização do currículo tem um impacto significativo no nível local. Ao integrar perspectivas globais, as instituições de ensino superior podem enriquecer a experiência educacional dos estudantes, promovendo uma maior consciência cultural e preparando-os para contribuir positivamente para suas comunidades locais.

Este artigo tem como objetivo investigar estratégias eficazes para a internacionalização do currículo em contextos emergentes. Procura-se destacar práticas inovadoras, identificar desafios específicos e analisar como a educação superior pode se adaptar para atender às demandas de um ambiente globalizado. O artigo está organizado em uma série de seções que abordam diferentes aspectos da internacionalização na Educação Superior, com ênfase na Internacionalização do Currículo. Assim, não apenas discute teorias e práticas, mas também visa inspirar um diálogo contínuo e inovador

sobre como a internacionalização do currículo pode ser efetivamente realizada em ambientes educacionais dinâmicos e diversificados.

1. Conceituando as diferentes formas de Internacionalização da Educação Superior

Em termos de conceituação, a Internacionalização da Educação Superior pode ser analisada a partir de suas ações e seus impactos na estrutura interna e externa do sistema universitário, com impactos curriculares e extracurriculares na gestão universitária e nos processos avaliação e construção de políticas educacionais do ensino superior (Morosini, 2018). Os termos relacionados à internacionalização são analisados em duas perspectivas: a internacionalização do currículo (Internationalisation of Curriculum - IoC) e a internacionalização em casa (Internationalisation at Home - IaH).

Figura 1: Formas de Internacionalização



Fonte: Autores (2023).

A primeira perspectiva, Internacionalização do Currículo (IoC), destaca a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo. Não se trata apenas de integrar conteúdos globais no ensino, mas também nos processos de aprendizagem e nos serviços de apoio de um programa de estudo. Segundo Leask (2015), esta perspectiva é fundamental para garantir que os currículos sejam relevantes e atualizados, refletindo as realidades e desafios de um mundo globalizado.

A segunda perspectiva, Internacionalização em Casa (IaH), enfatiza a integração intencional de dimensões internacional e intercultural no currículo, seja ele formal ou informal. Isso se destina a todos os alunos, independentemente de participarem ou não de programas de mobilidade.

Beelen e Jones (2015) indicam que o foco aqui é garantir que os alunos, mesmo que nunca saiam de seu país de origem para estudar, sejam expostos a ambientes de aprendizagem que promovam a interculturalidade e os preparem para operar em contextos internacionais.

A internacionalização em casa está conexas a quaisquer atividades relacionadas internacionalmente, exceto as que envolvam a mobilidade de estudantes, de outra forma, a internacionalização do currículo tem foco na oferta de conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, de forma que prepare o estudante para desenvolver, em um contexto internacional e multicultural, as habilidades profissionais, sociais e emocionais (Nilsson, 2003).

Neste contexto, a influência de organismos multilaterais e a complexidade dos conceitos de IoC sustentados em paradigmas tradicionais ou contemporâneos podem resultar em uma formação profissional direcionada às perspectivas e demandas do contexto no qual o processo formativo se dá, ainda analisando em qual viés as políticas globais impactam nos contextos locais (Morosini, 2018).

Em relação a primeira Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em 1996 em Havana (Cuba), iniciava-se o destaque para a necessidade de que a educação superior introduzisse métodos pedagógicos baseados na aprendizagem com o objetivo de formar sujeitos que aprendam a aprender e a empreender, por intermédio da aquisição de instrumentos que reforcem o aprender a aprender, a conhecer, a conviver e a ser (CRES, 1996).

Esses primados são reafirmados na CRES de 2018, realizada em junho do mesmo ano, na cidade de Córdoba, Argentina. A declaração da Conferência ratifica os acordos que foram alcançados pelas Regionais e pela Conferência Mundial de Educação Superior de Paris, reafirmando a “educação como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados” (CRES, 2018).

No que tange ao conceito de internacionalização da educação superior depreende-se a possibilidade de vasto campo conceitual tendo em vista a complexidade e inexistência unitária de definição a respeito do tema (Knight, 2013; Morosini, 2018; De Wit, 2015). Ainda assim, a definição conceitual do termo a partir de Knight (2013), revisada por Hans De Wit (2015), dispõe que a Internacionalização da Educação Superior é:

O processo intencional de integração da dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções e implementação da educação de nível pós-secundário, com o objetivo de ampliar a qualidade da educação e pesquisa para todos os estudantes e staff, contribuindo de maneira significativamente para sociedade (De Wit, 2015, p. 29).

Em complemento à definição de Internacionalização da Educação Superior, em específico tratando da Internacionalização do Currículo, Morosini (2018, p.117), afirma que a IoC “está focada na função ensino e é orientada pelos organismos multilaterais”. Dessa forma, a concepção de currículo internacionalizado está tanto na formação profissional, quanto numa perspectiva intercultural, de forma que em relação à primeira englobam-se as perspectivas profissional e social.

A perspectiva profissional e social ocorre quando a preparação do sujeito está relacionada a uma concepção com base em um modelo universitário que se desenvolve na “formação de um indivíduo para o século XXI, com predomínio de princípios para o mercado globalizado” (Morosini, 2018, p. 118).

Há de se observar, conforme análise de Morosini (2018), quanto ao Quadro Conceitual da Internacionalização do Currículo proposto por Leask (2015, p.27), que a IoC está centrada no currículo formal, informal e oculto, de forma que a interrelação desses currículos permite a “[...] importância do conhecimento nas disciplinas e entre as disciplinas com a formação para a profissão e para a cidadania em nível local, nacional e global e para a formação de uma identidade internacional [...]” (Morosini, 2018, p. 121).

Por conseguinte, a Internacionalização do Currículo pode ser observada de maneira que as relações curriculares existentes na construção dos projetos de cursos impactam diretamente na construção das características norteadoras da formação profissional do sujeito com impacto local, regional e global. E que a compreensão relacionada às atitudes desse indivíduo demonstra que o contato com a diversidade cultural influencia diretamente nas relações de interação entre os sujeitos, sendo que esses buscam a implementação para os diferentes contextos (Morosini, 2018).

2. Internacionalização do Currículo: uma abordagem contemporânea

A internacionalização do currículo (IoC) representa um esforço contemporâneo para incorporar uma dimensão internacional e intercultural nos currículos universitários, superando a mera adição de conteúdo global. Segundo Leask (2015), essa incorporação não se limita a revisões de conteúdo programático, mas se estende aos métodos pedagógicos, aos processos de aprendizagem e aos serviços de suporte aos estudantes. A IoC visa preparar os graduandos para atuar em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde a competência intercultural e o entendimento de contextos internacionais são cruciais.

Esta abordagem contemporânea, contudo, não surge de um vácuo. Ela é informada por tradições educacionais históricas que remontam às universidades *bombolianas* e napoleônicas, cujos legados ainda influenciam as

práticas acadêmicas e administrativas. Conforme indicado por Magalhães (2004), o reconhecimento do passado e sua influência sobre o presente é essencial para a construção de um currículo que não apenas endereça questões atuais, mas também dialoga com os valores e os conhecimentos acumulados ao longo da história.

Além de reconhecer esse legado histórico, a IoC também requer um entendimento das múltiplas perspectivas contemporâneas que moldam o ensino superior. Isso inclui modelos propostos por organizações como a UNESCO, que promove a Cidadania Global, e o Banco Mundial, que enfatiza a excelência global. Estes modelos destacam a necessidade de formar indivíduos que não só compreendam suas responsabilidades locais e regionais, mas também estejam preparados para contribuir e interagir em um palco global.

A IoC não se dá isoladamente, mas em sinergia com os esforços dos vários atores da internacionalização da educação superior. Estes atores incluem agências governamentais e não governamentais, organizações intergovernamentais e multilaterais, e redes de cooperação educacional. Juntos, eles articulam políticas e programas que promovem a mobilidade acadêmica, parcerias internacionais de pesquisa, e projetos colaborativos que refletem uma variedade de interesses e prioridades.

Ao integrar perspectivas e práticas internacionais no coração dos currículos, as instituições de ensino superior estão redefinindo a educação em uma chave global. Isso envolve revisar e atualizar os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as abordagens pedagógicas e os resultados esperados dos programas de estudo. A IoC, assim, emerge como um componente essencial de uma educação superior que prepara os estudantes não apenas para enfrentar desafios locais, mas também para engajar-se com complexidades e oportunidades globais.

Para além da IoC, a Internacionalização em Casa (IaH) é uma estratégia educacional que está cada vez mais sendo adotada pelas instituições de ensino superior em todo o mundo. Ela envolve a incorporação de perspectivas e práticas internacionais no cerne dos currículos, representando uma redefinição fundamental da educação em uma chave global. Isso requer uma revisão profunda dos objetivos de aprendizagem, conteúdos, abordagens pedagógicas e resultados esperados dos programas de estudo. A IaH, assim, emerge como um componente essencial de uma educação superior que prepara os estudantes não apenas para enfrentar desafios locais, mas também para engajar-se com as complexidades e oportunidades globais.

3. Internacionalização em Casa: expandindo horizontes sem mobilidade

A Internacionalização em Casa (IaH) representa um esforço inclusivo para trazer a dimensão internacional para o *campus* local, beneficiando todos os alunos e não apenas aqueles que têm oportunidades de estudo no exterior. Segundo Beelen e Jones (2015), essa prática se traduz na integração de competências interculturais e conhecimento internacional não só no currículo formal, mas também nas atividades extracurriculares e na própria cultura da instituição de ensino.

O princípio da IaH é a inclusão, oferecendo a todos os estudantes a chance de desenvolver habilidades que lhes permitam navegar efetivamente em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado. Isso envolve a implementação de estratégias pedagógicas que enfatizam a aprendizagem intercultural, o uso de tecnologias para conectar alunos com colegas e professores ao redor do mundo e a promoção de eventos e projetos que destacam a diversidade cultural e internacional.

Neste contexto, as instituições de ensino superior são incentivadas a adotar políticas e práticas que estimulem a consciência global. Isto pode incluir a incorporação de estudos de caso internacionais nos cursos, a organização de festivais culturais e seminários com palestrantes de outras partes do mundo, e a oferta de cursos de idiomas que preparem os estudantes para as nuances da comunicação global.

Além disso, a IaH procura capacitar os docentes com habilidades para lidar com a diversidade cultural em suas salas de aula, reconhecendo a necessidade de adaptar métodos de ensino para um público mais diversificado e de incorporar perspectivas globais em suas aulas.

A IaH também pode ser promovida por meio de parcerias com instituições internacionais, o que permite o compartilhamento de recursos, a realização de pesquisas colaborativas e a participação em redes de conhecimento globais. Essas colaborações podem enriquecer o currículo local com *insights* e práticas de diferentes partes do mundo, e podem abrir caminhos para a mobilidade virtual, onde estudantes e professores participam de experiências interculturais sem sair de seu próprio país.

Ao adotar a abordagem da Internacionalização em Casa, as instituições de ensino superior assumem um papel ativo em preparar estudantes para serem cidadãos globais, proporcionando-lhes a compreensão e as habilidades necessárias para interagir e trabalhar com sucesso em uma variedade de contextos culturais e profissionais. Esta estratégia reconhece que a educação global é um recurso valioso e acessível para todos, transformando o *campus* em um espaço de aprendizado intercultural rico e dinâmico.

4. O Currículo Internacionalizado e seu impacto social e profissional

A internacionalização do currículo (IoC) é um processo estratégico dentro das instituições de ensino superior que busca incorporar uma dimensão internacional, intercultural e global às práticas de ensino e aprendizagem. Seguindo a visão de Morosini (2018), a IoC não apenas se preocupa em enriquecer o conteúdo programático com perspectivas globais, mas também em formar profissionais que estejam aptos a atuar em um mercado de trabalho dinâmico e multicultural.

O currículo internacionalizado aborda questões complexas que transcendem fronteiras nacionais e disciplinas acadêmicas tradicionais. Por meio da IoC, os estudantes são incentivados a compreender e refletir sobre perspectivas globais, preparando-os para desafios e oportunidades em uma sociedade globalmente conectada. Ao introduzir os alunos a diferentes sistemas de pensamento e valores culturais, um currículo internacionalizado amplia horizontes e desenvolve competências interculturais.

O impacto social da IoC pode ser observado na formação de graduados que estão conscientes das questões globais como mudanças climáticas, saúde pública global, desigualdade social e econômica, e direitos humanos. Estes profissionais estão equipados para contribuir de maneira significativa para o bem-estar da sociedade, promovendo soluções inovadoras e sustentáveis que consideram a diversidade de contextos sociais e culturais.

Profissionalmente, o impacto da IoC é substancial. Empregadores valorizam cada vez mais as habilidades interculturais e a capacidade de adaptação em ambientes diversos. Profissionais que se beneficiam de um currículo internacionalizado são capazes de se comunicar eficazmente em múltiplos idiomas e contextos, colaborar com equipes internacionais e demonstrar sensibilidade cultural. Tais competências são altamente desejáveis em carreiras que têm um alcance global ou que requerem colaboração intercultural.

O currículo internacionalizado também promove a capacidade dos alunos de pensar criticamente e de resolver problemas complexos de maneira criativa. Ao confrontarem-se com várias perspectivas e ao serem estimulados a pensar além de suas próprias experiências culturais, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a trazer abordagens inovadoras para suas futuras profissões.

Em suma, o currículo internacionalizado desempenha um papel crucial na educação do século XXI. Prepara os alunos para serem profissionais reflexivos, críticos e adaptáveis que podem navegar e impactar positivamente tanto a sociedade quanto o mercado de trabalho global. A IoC é uma resposta educacional às necessidades emergentes de uma comunidade global que está

cada vez mais interdependente e que valoriza a diversidade como uma força vital para o progresso social e profissional.

5. Profissionalização e Interculturalidade: as bases da internacionalização do currículo

O conceito de Internacionalização do Currículo (IoC) vai além de simplesmente adicionar uma perspectiva global aos cursos existentes. Trata-se de uma abordagem pedagógica que integra a interculturalidade como um componente essencial da profissionalização. De acordo com Nilsson (2003), a IoC visa equipar os estudantes com uma compreensão profunda das nuances interculturais e das competências necessárias para atuar em um ambiente globalmente conectado.

Esta abordagem ao currículo assegura que a educação transcenda o local e o específico da disciplina, promovendo uma consciência de outras culturas e sistemas de pensamento. Ao fazê-lo, prepara os alunos para entrar no mercado de trabalho com uma habilidade distintiva: a capacidade de navegar e mediar entre diferentes contextos culturais e profissionais.

Na IoC, a interculturalidade não é tratada como um complemento, mas como um elemento intrínseco à formação profissional. Isso significa que o currículo é estruturado de modo a proporcionar aos estudantes experiências que promovam habilidades interculturais, como a empatia, a comunicação eficaz com pessoas de diferentes origens e a capacidade de adaptar-se a variados ambientes profissionais.

A profissionalização neste contexto é entendida não só em termos técnicos ou de conhecimento específico da disciplina, mas também em termos de competências transferíveis que são valorizadas em qualquer ambiente de trabalho. A interculturalidade torna-se, então, uma competência profissional, tão vital quanto qualquer habilidade técnica específica para a carreira escolhida pelo estudante.

A implementação da IoC envolve a colaboração entre docentes de diversas disciplinas para incorporar questões globais e interculturais nos currículos. Isso pode incluir o desenvolvimento de novos cursos que se concentrem especificamente em tópicos globais ou a revisão de cursos existentes para incluir estudos de caso internacionais, simulações e projetos colaborativos com estudantes e profissionais de outros países.

Além disso, estratégias de avaliação e métodos de ensino são adaptados para refletir e avaliar a competência intercultural, e não apenas o conhecimento acadêmico. Estas práticas de ensino e aprendizado são reforçadas por políticas institucionais que promovem e apoiam a internacionalização como um valor central da educação superior.

Ao integrar a profissionalização e a interculturalidade através da IoC, as instituições de ensino superior redefinem a preparação de seus alunos para o mundo do trabalho. Ao fazê-lo, elas contribuem para a formação de profissionais que não só prosperam em suas carreiras, mas também impulsionam a inovação e a colaboração em uma economia global diversificada, gerando impacto global.

6. O Impacto Global no Local: organismos multilaterais e políticas educacionais

A influência dos organismos multilaterais na educação superior é um fenômeno crescente que reflete o papel significativo destas entidades na formação das políticas educacionais à escala global. Estas organizações, que incluem exemplos como a UNESCO, o Banco Mundial e diversas agências regionais de fomento à educação, funcionam muitas vezes como catalisadores de mudança, promovendo ideais de internacionalização e qualidade educacional.

Segundo Morosini (2018), o impacto dessas políticas globais pode ser sentido no nível local, onde influenciam diretamente os modelos educacionais e as práticas pedagógicas. O conceito de Internacionalização do Currículo (IoC) se enquadra nesse impacto, uma vez que as recomendações e *frameworks* propostos por tais organismos acabam por moldar as expectativas e estratégias de internacionalização das instituições de ensino locais.

A adoção de políticas inspiradas por esses organismos pode levar a uma padronização que não leva em conta as necessidades e características específicas de contextos locais. No entanto, quando implementadas com sensibilidade e adaptabilidade, essas políticas podem enriquecer o currículo local, incentivando a inclusão de novas perspectivas e competências que são valiosas tanto no contexto global quanto no mercado local.

As políticas educacionais influenciadas por organismos multilaterais geralmente têm como objetivo a formação de profissionais que não apenas compreendam os desafios globais, mas que também estejam aptos a aplicar esse conhecimento em suas próprias realidades locais. Isso implica um equilíbrio cuidadoso entre o global e o local, onde o currículo deve refletir um diálogo entre as tendências internacionais e as necessidades e expectativas locais.

Um exemplo disso pode ser o incentivo ao desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais que, embora claramente benéficas no contexto global, também têm aplicações diretas no local, onde comunidades diversas e ambientes de trabalho multiculturais estão se tornando a norma. Da mesma forma, a compreensão de questões globais, como a sustentabilidade, pode ser aplicada para resolver problemas locais, como a gestão de recursos naturais.

Essa abordagem também desafia as instituições locais a repensarem sua função e responsabilidade na sociedade. O currículo universitário, então, torna-se um veículo para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, enquanto ao mesmo tempo respeita e promove os valores culturais e as necessidades locais.

Além disso, a cooperação entre instituições de ensino superior e organismos multilaterais pode levar ao desenvolvimento de programas de estudo conjuntos, projetos de pesquisa colaborativa e oportunidades de intercâmbio que beneficiam estudantes e acadêmicos, ampliando seu horizonte e compreensão de um mundo interconectado.

Em resumo, a internacionalização na Educação Superior e o impacto dos organismos multilaterais e políticas globais na educação superior local são componentes cruciais para a evolução do ensino superior no mundo contemporâneo. Ao reconhecer o valor da integração de perspectivas internacionais e práticas inovadoras nos currículos, as instituições de ensino superior podem criar um ambiente educacional mais inclusivo e preparado para enfrentar os desafios globais.

O compromisso em preparar os estudantes para a aprendizagem contínua e autodirigida, como destacado na CRES de 1996, ressoa com a necessidade de uma educação que vá além do simples conhecimento, buscando capacitar os alunos com as habilidades essenciais para prosperar em um mundo em constante transformação. Portanto, ao abraçar o impacto global no local, as instituições estão contribuindo para a formação de uma comunidade de aprendizagem dinâmica e pronta para os desafios do futuro.

7. Pedagogia e Aprendizado: reflexões da CRES

A primeira Conferência Regional de Educação Superior (CRES), em 1996, trouxe um marco significativo para a reflexão sobre pedagogia e aprendizado nas instituições de ensino superior. A conferência reconheceu a urgência de inovações pedagógicas que capacitassem os estudantes com habilidades essenciais para a aprendizagem contínua e autodirigida. A abordagem proposta ia além da simples aquisição de conhecimento; tratava-se de fomentar uma base sólida em quatro pilares fundamentais do conhecimento: aprender a aprender, a conhecer, a conviver e a ser.

Essa visão estava à frente de seu tempo, preconizando métodos que hoje estão em voga, como as metodologias ativas de aprendizagem. Bergmann e Sams (2018), com sua proposta da sala de aula invertida, desafiam o modelo educacional convencional, promovendo um ambiente onde o aluno é o centro do processo de aprendizagem. Neste cenário, o aluno assume um papel ativo, não apenas absorvendo conteúdo, mas engajando-se diretamente na sua construção e compreensão.

A sala de aula invertida é uma representação prática da pedagogia moderna, onde o processo de aprendizado é visto como uma colaboração contínua entre estudantes e educadores. As atividades em classe se tornam oportunidades para aprofundamento, discussão e aplicação prática do conhecimento, com os alunos preparando-se de antemão através do estudo de materiais e conteúdos. Isso reflete uma mudança de paradigma, da transmissão de conhecimento para a co-construção do saber.

Essas abordagens pedagógicas incentivam o desenvolvimento de competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos estudantes, tais como a capacidade de resolver problemas complexos, a criatividade e a habilidade de trabalhar em equipe. A sala de aula se torna um microcosmo da sociedade, onde os alunos aprendem a navegar e moldar um mundo que é por natureza colaborativo e interdependente.

Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) complementam essa visão, destacando a importância do envolvimento do docente no processo de aprendizagem colaborativa. Eles sugerem que os educadores devem refletir sobre suas práticas cotidianas e buscar continuamente maneiras de envolver os estudantes em atividades que fomentem a cooperação e o entendimento mútuo.

Nesse contexto, a permanência estudantil universitária é diretamente influenciada por essa dinâmica pedagógica. Santos *et al.* (2017) apontam que a retenção de estudantes está intimamente ligada a fatores que vão além da sala de aula, incluindo condições socioeconômicas e suporte institucional. A intersecção entre as abordagens pedagógicas centradas no estudante e o suporte adequado pode ajudar a garantir que os estudantes não apenas permaneçam na universidade, mas também prosperem e se desenvolvam de forma integral.

Portanto, a evolução da pedagogia, conforme proposta pela CRES e elaborada por pensadores contemporâneos, é fundamental para uma educação superior que seja verdadeiramente transformadora. Ela requer um compromisso com a inovação contínua, o suporte ao desenvolvimento estudantil e a promoção de uma aprendizagem que prepare os indivíduos não só para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa e consciente na sociedade global.

A Conferência Regional de Educação Superior (CRES) de 2018 consolidou uma visão progressista da educação, ancorada na concepção de que o acesso à educação superior é um direito inalienável de cada indivíduo e uma peça chave para o desenvolvimento social. Realizada em Córdoba, a CRES reiterou os compromissos previamente estabelecidos, reafirmando a educação como um bem público social, um direito humano e universal e, crucialmente, um dever dos Estados.

Essa posição fortalece o argumento de que a educação superior não deve ser mercantilizada, mas sim garantida como um serviço público, acessível a todos, independentemente de sua condição socioeconômica. A declaração ressoa com a crença de que a educação é uma força democratizante capaz de promover a igualdade e a justiça social, e que ela deve estar alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável e a promoção do bem-estar comum.

No espírito da declaração da CRES de 2018, as instituições de ensino superior são encorajadas a assumir um papel ativo na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Isso implica não apenas em prover a educação em si, mas também em assegurar que seus currículos e ambientes de aprendizagem estejam sintonizados com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea. A educação é vista como um catalisador para a mudança social, equipando os cidadãos com o conhecimento, habilidades e valores necessários para contribuir de maneira significativa para suas comunidades.

A responsabilidade dos Estados é ressaltada no contexto de garantir a qualidade e a acessibilidade da educação superior. Isso abrange um espectro de ações, desde o financiamento adequado das instituições públicas de ensino até a regulamentação e supervisão das instituições privadas para assegurar que atendam a padrões elevados e promovam equidade.

Além disso, a CRES de 2018 reforçou a importância do compromisso multilateral, enfatizando que a cooperação internacional é vital para o progresso da educação superior. Essa perspectiva é particularmente relevante em um contexto globalizado, onde os desafios transnacionais, como as mudanças climáticas e as pandemias, requerem soluções colaborativas e inovadoras que podem ser alimentadas por uma educação superior robusta e de ampla base. Por fim, o compromisso da CRES em relação à educação superior como um bem público sublinha a necessidade de um engajamento contínuo entre todas as partes interessadas: governos, instituições de ensino, estudantes, professores e a sociedade em geral para garantir que o potencial da educação seja totalmente realizado. Assim, ao reafirmar esses valores, a CRES de 2018 deixa um legado de aspiração para um futuro onde a educação superior seja um pilar para um mundo mais equitativo e sustentável.

8. Internacionalização com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

A era digital trouxe consigo uma revolução nas formas de interação, colaboração e aprendizado em escala global. A internacionalização com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação representa um salto qualitativo na maneira como instituições, indivíduos e países interagem entre

si em um ambiente cada vez mais conectado e interdependente. A figura a seguir apresentada ilustra as múltiplas facetas dessa internacionalização, destacando sua natureza multifacetada e integrativa.

Figura 2: Internacionalização com uso de Tecnologias digitais de Informação e Comunicação



A Internacionalização Virtual é a primeira dessas facetas, permitindo a interação entre instituições de diferentes países sem a necessidade de deslocamento físico. Esta modalidade apoia-se em plataformas digitais para promover parcerias, projetos colaborativos e intercâmbio de conhecimentos, ultrapassando barreiras geográficas e otimizando recursos.

Em relação aos Intercâmbios Virtuais ou Telecolaboração há a expansão do conceito tradicional de intercâmbio para o ambiente digital. Estudantes e profissionais podem participar de experiências interculturais e educacionais por meio de videoconferências, projetos colaborativos on-line e simulações virtuais, adquirindo competências globais sem sair de seus locais de origem.

De outro modo, o tópico Curso On-line, Aberto e Massivo (MOOC's) ressalta a democratização do acesso à educação de qualidade. Os MOOCs são cursos oferecidos por universidades renomadas disponibilizados na internet para um grande número de participantes, independentemente de sua localização geográfica, criando oportunidades de aprendizado contínuo e inclusivo.

A Internacionalização a Distância enfatiza a importância da colaboração remota. Universidades e empresas podem se engajar em projetos conjuntos, compartilhando recursos e *expertise*, enquanto pesquisadores de diferentes regiões podem trabalhar juntos em artigos e inovações, tudo isso mediado por ferramentas tecnológicas.

Ainda, a Mobilidade Virtual é outra faceta importante, que permite aos alunos cursarem módulos ou disciplinas em instituições estrangeiras através de ambientes virtuais de aprendizagem. Esta abordagem proporciona uma experiência internacional sem os custos associados à mobilidade tradicional.

Por fim, Aprendizagem Colaborativa On-line Internacional (COIL) é uma metodologia que combina a mobilidade virtual com a telecolaboração, incentivando estudantes de diferentes países a trabalharem juntos em projetos e atividades conjuntas, mediados por tecnologias de comunicação, fomentando uma compreensão intercultural e habilidades de colaboração internacional.

Essas diversas formas de internacionalização digital estão redefinindo os limites do possível no que diz respeito à educação e à colaboração internacional, tornando o mundo um espaço mais aberto e acessível para todos, e estão intrinsecamente ligadas às inovações tecnológicas que continuam a evoluir e a moldar o nosso futuro coletivo.

Morosini (2006) destaca o conceito da internacionalização da educação superior como “[...] qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho [...]” (p.97).

Quanto aos processos de internacionalização, a reestruturação curricular das ações de internacionalização que ainda estão sendo abordadas e discutidas de maneira incipiente, onde os atores envolvidos no processo discutem as melhores formas de articulação do currículo entre comunidade acadêmica e sociedade, ainda pontuam positivamente a inicial estruturação do quadro docente, sendo muito importante a visão de novos profissionais no processo de construção curricular, tendo em vista a inserção de questões ou influências positivas, proporcionando a flexibilidade do currículo em construção.

Em meio a este cenário de construção e flexibilização curricular, torna-se evidente que a internacionalização do currículo não pode ser vista como um adendo, mas como um processo contínuo e integral à missão educativa. Neste sentido, a entrada de novos profissionais com perspectivas frescas e diversificadas oferece uma oportunidade única para que as instituições educacionais reensem e redefinam seus programas de estudo.

Estes profissionais trazem não apenas conhecimento técnico atualizado, mas também uma compreensão intuitiva das nuances

interculturais que são essenciais para uma verdadeira educação global. Ao se abraçar a diversidade de pensamento e experiência, o currículo em evolução pode refletir a complexidade do mundo em que vivemos, formando os alunos não apenas para ingressarem no mercado de trabalho global, mas também para atuarem como cidadãos conscientes e responsáveis no cenário internacional.

Figura 03: Abordagens Interculturais



Fonte: Autores (2023).

Essas inovações tecnológicas traçam o caminho para abordagens interculturais mais eficazes, onde o entendimento mútuo e o respeito pelas diferenças são fundamentais. A inclusão de assuntos relativos às perspectivas globais e interculturais é essencial em qualquer estratégia de internacionalização. Este processo enriquece a troca de ideias, garantindo que diversas visões de mundo sejam consideradas e valorizadas, promovendo assim uma maior compreensão entre culturas.

Além disso, examinar como as práticas profissionais variam em outras culturas permitem um aprendizado mais profundo e aplicável globalmente. O reconhecimento de que as normas profissionais não são universais, mas sim moldadas por contextos culturais, prepara os indivíduos para operar eficazmente em um ambiente de trabalho globalizado, onde adaptabilidade e competência intercultural são cruciais. Incorporar tópicos sobre questões

éticas na globalização é igualmente importante. Ao discutir ética global, somos impelidos a considerar como nossas ações afetam não apenas o local, mas também o global, e como podemos contribuir para um mundo mais justo e equitativo. Esta reflexão ética é vital para a formação de profissionais conscientes do seu papel em uma comunidade global interconectada.

Por fim, deve-se considerar que o conhecimento é formado de maneira distinta entre as diversas culturas e realizar a análise comparativa das descobertas de pesquisas internacionais e transculturais enriquecendo profundamente nossa compreensão sobre a diversidade da condição humana. Tal abordagem não amplia apenas os horizontes de nossa sabedoria coletiva, mas também estimula o questionamento de preconceitos e fomenta a inovação. Isso se dá pela integração de visões e experiências diversas, que juntas formam uma tapeçaria de ideias, permitindo abordar desafios globais com um pensamento mais criativo e soluções colaborativas mais eficazes.

Considerações Finais

Este artigo propôs uma análise abrangente da Internacionalização do Currículo (IoC) e da Internacionalização em Casa (IaH) em contextos emergentes da educação superior. Revisitando os conceitos-chave e as inovações pedagógicas discutidas, fica evidente que a IoC é mais do que uma inclusão superficial de conteúdos globais; ela é uma transformação fundamental que financia perspectivas internacionais e interculturais em todos os aspectos do processo educacional.

A IoC e a IaH demonstraram um impacto significativo tanto no âmbito local quanto global. Eles oferecem aos estudantes uma compreensão mais profunda das complexidades globais, ao mesmo tempo que reforçam a importância das realidades locais. A capacidade de equilibrar estas duas perspectivas é crucial para formandoos qualificados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo contemporâneo.

Embora o progresso na implementação da IoC e da IaH seja notável, ainda existem desafios significativos. As instituições devem continuar a se adaptar e inovar para superar barreiras, como a resistência à mudança e às limitações de recursos. O futuro da internacionalização do currículo depende da capacidade de se adaptar às necessidades emergentes e de adotar tecnologias e metodologias pedagógicas inovadoras.

As instituições de ensino superior devem considerar que a internacionalização é um processo contínuo, que requer compromisso e colaboração entre educadores, alunos e a comunidade em geral. É imperativo que continuemos a buscar maneiras de integrar eficazmente a internacionalização em todos os aspectos do currículo, garantindo uma educação que seja verdadeiramente global em sua essência e aplicação.

Concluimos que a internacionalização do currículo é uma jornada evolutiva, repleta de possibilidades transformadoras. As instituições que abraçam essa mudança não estão apenas formando seus alunos para o sucesso em um ambiente global, mas também estão desempenhando um papel vital na formação de cidadãos do mundo, que valorizam a diversidade, a inclusão e a compreensão intercultural. O futuro da educação superior reside em uma abordagem que respeita e integra múltiplas perspectivas, formando os alunos não apenas para carreiras profissionais, mas também como agentes de mudança positiva no mundo.

Referências

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A. *et al.* (ed.). The European higher education area. **Springer**: Cham, 2015. p. 59-72. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma abordagem ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Superior. **Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 mar. 2018.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe. **Declaración de la CRES 2018**. Córdoba, 2018. Disponível em: <[http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)> Acesso em: 25 jun. 2018.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **Internationalisation of higher education Study**. European Parliament Committee on Culture and Education. Bruselas: European Union, 2015.

FRANKLIN, L. A.; ZUIN, D. C.; EMMENDOERFER, M. Processo de Internacionalização do Ensino Superior e Mobilidade Acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas. v.4, n. 1, p. 130-151, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650831/16977>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FEUERWERKER, L. C. M. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados**. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2002.

Fundação Universidade Federal do Pampa. **Regimento Geral**. Disponível em <<http://www.Unipampa.edu.br/portal/universidade/403>>. Acesso em: 24 fev.2018.

KNIGHT, J. The changing landscape of higher education internationalisation: for better or worse? Perspectives: **Policy and Practice in Higher Education, Manchester**, v. 17, n. 3, p. 84-90, Feb. 2013.

LAMPERT, J. B. **Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil: tipologia das escolas**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

LAMPERT, J. B. Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil. 2002. 238 f. Tese (**Doutorado em Saúde Pública**). Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002a.

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

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n.2, p. 205-221, 2011.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição**. Fundação Calouste Gulbenkian: Braga, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do Currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, [S.l.], v. 43, n. 1, p. 115-132, abr. 2018. ISSN 2177-6059. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MOROSINI, M. C. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. *In: Educação Superior e contextos emergentes*. FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, Jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MOROSINI, M. (Org.). Internacionalização da Educação Superior. *In: MOROSINI, M. C. (Editora-chefe). Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006. (p. 93-161).

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

NILSSON, B. Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 7 No. 1, p. 27-40, 2003. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315302250178>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SANTOS, B. S. dos; *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.73-94, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64630/41186>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p.74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721/16849>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SILVEIRA, Z. S. da; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v.21 n. 64, p. 79-99, jan.-mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0079.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ULLMANN, R. A. **A Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Replantear la Educación**. Hacia un bien común mundial? Basileia, Suíça: Unesco, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DIVERSIDADE CULTURAL NAS POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS, DE UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

SANTOS, M. L.P. D.¹
CAVALCANTE, C.²

Resumo: a internacionalização da educação superior se constitui como um campo do aprofundamento do conhecimento científico, comprometido com a formação de cidadãos cada vez mais qualificados. Na sociedade globalizada, o conhecimento tornou-se um poderoso ingrediente para o desenvolvimento sustentável dos países e, num contexto de transformações, mediante os pilares da sociedade do conhecimento, as universidades têm investido em processos de internacionalização, ultrapassando suas fronteiras, mantendo um intercâmbio com países, pesquisadores, culturas e inovações tecnológicas mais avançadas. Conforme Morosini (2023), no início do processo de internacionalização, ele foi muito voltado a questão do pesquisador. Era a pesquisa. Pronto. O pesquisador de universidades reguladas tinha ampla autonomia. No segundo momento, com o processo de globalização, a internacionalização vai se voltar à função de ensino. Aí começa esse processo altamente competitivo. A ‘circulação de ideias’, inclusive a superior implica em compartilhamento de cultura e de conhecimento. Bourdieu (1989 e 2004) afirma que o campo científico é um campo de forças, o mesmo que ‘sistemas simbólicos’. Morosini (2021 e 2023) defende uma internacionalização global, regional, virtual e inclusiva, sem necessariamente, sair de casa.

Palavras-chave: internacionalização. globalização. educação superior.

Resumen: la internacionalización de la educación superior constituye un campo de profundización del conocimiento científico, comprometido con la formación de ciudadanos cada vez más calificados. En una sociedad globalizada, el conocimiento se ha convertido en un poderoso ingrediente para el desarrollo sostenible de los países y, en un contexto de transformaciones, a través de los pilares de la sociedad del conocimiento, las universidades han invertido en procesos de internacionalización, traspasando sus fronteras, manteniendo un intercambio con los países. Investigadores, culturas y las innovaciones tecnológicas más avanzadas. Según Morosini (2023), al inicio del proceso de internacionalización, estuvo muy centrado

¹ Doutora em educação pela PUC Goiás, na Linha de Pesquisa de Educação, Sociedade e Cultura. *E-mail:* paduartesantos@yahoo.com.br

² Prof.^a Dr.^a na pós-graduação da PUC, na Linha de Pesquisa de Educação, Sociedade e Cultura e Supervisora responsável. *E-mail:* clavalente@pucgoias.edu.br

en el tema del investigador. Fue la investigación. Listo. El investigador de las universidades regladas tenía amplia autonomía. En un segundo momento, con el proceso de globalización, la internacionalización se volcará hacia la función docente. Es entonces cuando comienza este proceso altamente competitivo. La 'circulación de ideas', incluida la superior, implica compartir cultura y conocimientos. Bourdieu (1989 y 2004) afirma que el campo científico es un campo de fuerzas, al igual que los 'sistemas simbólicos'. Morosini (2021 y 2023) defiende una internacionalización global, regional, virtual e incluyente, sin necesariamente salir de casa.

Palabras clave: internacionalización. globalización. educación universitaria.

Introdução

O processo de Internacionalização da Educação Superior vem se constituindo em uma das principais temáticas da universidade na atualidade por ser um assunto que envolve extensão, pesquisa, qualidade, excelência e inovação (Morosini, 2018).

Segundo Mueller (2013), a educação superior constitui um caminho profícuo à formação de cidadãos qualificados, visando potencializar o desenvolvimento social e econômico dos países e dar acesso do cidadão à construção de conhecimentos gerais e específicos, bem como a qualidade de vida. Na sociedade globalizada, o conhecimento tornou-se um poderoso ingrediente para o desenvolvimento sustentável dos países e, num contexto de transformações, mediante os pilares da sociedade do conhecimento, as universidades têm investido em processos de internacionalização, ultrapassando suas fronteiras.

1. Internacionalização na Educação Superior Brasileira: Diversidade Cultural nas Políticas e Diretrizes Educacionais Nacionais e Internacionais, de uma Sociedade do Conhecimento

Morosini (2023) entende que a mobilidade de estudantes, de professores e de gestores intensificam com muita voracidade os laços fronteiriços, estabelecendo conexões e criando redes de saber universal. Ainda assim, esclarece aquela autora, a internacionalização na educação superior ainda é um sonho para poucos, uma vez que a sua mobilidade é muito restrita. Ainda assim, segundo Azevedo e Catani (2012), a circulação de ideias e a educação, inclusive a superior, necessariamente, implicam em compartilhamento de cultura e de conhecimento, pois, segundo Bourdieu (2004), o campo científico ou acadêmico, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar este campo de força, o que ele, noutro momento (1989) chamou de 'sistemas simbólicos', naquilo que, segundo o

autor, os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social, mantenedores das relações de comunicação e que estão de modo inseparável das relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo do poder material ou simbólico acumulados pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações.

Nesse sentido, versar sobre a internacionalização da educação superior brasileira é estabelecer uma conexão com diversos autores que se apropriaram e ainda estão focados na temática do assunto para, baseado no diálogo, no pensamento crítico e na formação de valores, clarear acerca da diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais e internacionais, no âmbito de uma sociedade globalizada multifacetada e hiper conectadas, planejadas e direcionadas com base na ciência, no conhecimento científico. Como tem afirmado Bourdieu (1976), o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é o lugar, mas também o espaço de disputas de uma luta concorrencial. Pois, o trabalho do pesquisador é um ato racional e não uma busca mística, e situa a figura do *'homo academicus'* (Bourdieu, 2018).

A essa luta concorrencial, onde os instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados, é chamado por Bourdieu (1989, p. 10), de 'sistemas simbólicos', onde os "[...] símbolos são instrumentos por excelência da integração social [...]". Dito de outra maneira amparado ainda em Bourdieu (2004), o campo científico ou acadêmico, trata-se de um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou mesmo transformar este campo de forças.

A pesquisa está dividida em cinco partes, além desta introdução. Na primeira parte, situam-se os objetivos (geral e específicos), ao tratar das análises que nortearam as especificidades da pesquisa. A segunda parte expõe os caminhos metodológicos que deram os embasamentos teórico/bibliográficos, condizentes com o modelo de pesquisa qualitativa. Nos resultados e discussão estão os principais respaldos da pesquisa científica: a identificação, a apresentação, a explicação e a parte conclusiva da pesquisa. É nesta etapa, por exemplo, que estarão as respostas que validarão, ou não, a qualidade da pesquisa. Nesse sentido, alude para as seguintes problematizações: quais as diversidades culturais estão sujeitas os egressos no processo da internacionalização na educação brasileira? Qual o impacto de todas essas crises terá na configuração das funções da universidade no século XXI? Que desafios ela precisa enfrentar? Quais as formas/tipos de se fazer a internacionalização, e quais as vertentes sugeridas aos pesquisadores brasileiros? E, por último, um outro problema: que contribuições o estado de conhecimento possibilita numa pesquisa de cunho qualitativo?

O trabalho objetiva investigar as políticas e programas de internacionalização da educação superior brasileira refletindo as perspectivas

teóricas e concepções sobre diversidade cultural a partir das produções acadêmicas no campo da educação. Para tanto busca realizar o estado do conhecimento acerca da internacionalização na educação superior brasileira no período entre 2011 e 2021 disponível abaixo nos resultados; efetivar um levantamento das políticas e diretrizes nacionais e internacionais acerca da internacionalização na educação superior; identificar e analisar as concepções de diversidade cultural presentes nas políticas e diretrizes nacionais e internacionais; problematizar os limites e os alcances dessas políticas e diretrizes no contexto atual da educação brasileira e do capital e analisar as concepções contra hegemônicas de internacionalização no campo da educação superior.

2. Metodologia

Esse trabalho, que tem como foco uma pesquisa bibliográfica, propõe trazer como resultado: maior clareza acerca da internacionalização na educação superior, refletindo acerca da diversidade cultural nas políticas e diretrizes educacionais nacionais e internacionais; contribuir para o debate sobre internacionalização da educação superior em benefício da formação acadêmica e no desenvolvimento regional.

Para a elaboração deste referencial metodológico, procedeu-se uma revisão da literatura disponível nas bases de dados que versem acerca do processo de internacionalização na educação superior brasileira, políticas públicas, diversidade cultural, disponíveis em teses e dissertações. Também efetivar buscas bastante significativas em livros, artigos científicos, seminários entre outros instrumentos que foram de fundamental importância enquanto alicerce bibliográfico na condução e na construção desta pesquisa. Autores como Aveiro (2014); Azevedo (2013, 2015 e 2023); Azevedo e Catani (2012) Bourdieu (1976, 1989, 2002, 2006, 2011 e 2018); Della Mea (2013); Freitas (2011); Fávelo; Maués (2017); Morosini (2006, 2014, 2015, 2017, 2021 e 2023); Morosini e Cortes (2018); Morosini e Santos (2019); Mueller (2013).

Estes foram alguns nomes de estudiosos do assunto que nos propuseram reflexões vastas e de alto nível intelectual e valiosas para alavancar esta pesquisa. Percebe-se que a maioria dos autores e suas obras situam-se a partir do ano 2006. Mas isso não pode ser entendido como um fator proposital no direcionamento desta pesquisa, e tem uma explicação para a abordagem metodológica, aos considerarmos dois processos cronológicos no engajamento da pesquisa bibliográfica.

Para seleção dos documentos, adotamos dois tipos de recortes: temático que os materiais abordassem a internacionalização e temporal documentos vigentes a partir do ano de 2005, visto que a internacionalização

passou a compor parte dos objetivos centrais para a pós-graduação brasileira a partir do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Cabe acrescentar ainda a importância de outras fontes fomentadoras de valiosas informações. Alguns órgãos e institucionais nacionais e internacionais se destacaram no fornecimento de material bibliográfico, tais como Banco Mundial (BM); Declaração de Bolonha (1999); Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014); e Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 2010), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Para desenvolver os eixos apresentados na pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e fazer análises sobre o as temáticas abordadas para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Partimos do princípio de que a pesquisa bibliográfica ou teórica é essencial na construção de qualquer objeto de estudo, por possibilitar conhecer melhor o fenômeno proposto para análise. O pesquisador, ao iniciar um trabalho científico, está munido de crenças e de saberes sobre o tema predisposto, mas também alimentado de frequentes dúvidas acerca do enredo metodológico a seguir. No entanto, nesse tipo de pesquisa, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Della Méa, 2013).

3. Resultados e Discussão

A motivação para a escolha dessa abordagem, inicialmente, se deve a dois fatores. O primeiro é que enquanto educadora, deparei-me com a necessidade da imersão em temas que, ao mesmo tempo são atuais e emergentes, estão interligados e, sobretudo presente no nosso cotidiano, como é o caso da internacionalização na educação superior e seus reflexos com a globalização. O segundo, é que, quando iniciei os estudos da temática em questão, deparei-me com a quantidade e a riqueza bibliográfica acerca do assunto. Isso me proporcionou desafios, estímulos e motivações para ir mais

além. Diversos mecanismos de acesso material clássicos e atualizados autores renomados, reconhecidos mundialmente e alguns deles com mais de três décadas debruçados sobre o assunto, a exemplo de Azevedo, Bourdieu, Bastos, Lombas, Maués, e, de modo especial, Marília Morosini (2023). Daí a pertinência, motivação e a relevância da pesquisa.

A sociedade contemporânea vivencia um período de formidável dinamismo na cultura, na tecnologia, na economia, e, por conseguinte na economia mundial, impactados pela ordem da globalização mundial. E a educação, sobretudo a superior do século XXI, se estabelece como instituição participante de forma atuante no processo dessas constantes metamorfoses sociais e econômicas. Nesse ordenamento estrutural vigente, afirma Lage (2015, p. 38), “[...] universidade é impactada de modos diversos pelos sucessivos desafios impostos pela sociedade do conhecimento, pelo mundo da informação e pela era da globalização, fazendo com que fronteiras e hemisférios sejam transcendidos [...]”.

Importante acrescentar, conforme o recorte temporal vistos por Franco e Morosini (2012, p.128), de que, por um lado, a universidade é uma das instituições que permanece praticamente intocável desde a Idade Média. Por outro lado, “nos últimos anos, a universidade é alvo de questionamentos, dos mais diversos setores e grupos da sociedade, que exigem mudanças, sejam elas ancoradas na diversidade do acesso sob a ótica da inclusão, ou ainda no desenvolvimento científico e tecnológico, sob a lógica da inovação e da inserção internacional”.

Ou seja, de um modelo institucional voltado à elite dominante, bacharelesca, com base em modelos neo-napoleônicos, *humboldtianos* ou mesmo contestadores e com as tradicionais funções de ensino, pesquisa e extensão, “a universidade dos anos mais recentes adentra a globalização da economia mundial. Com isso, as tendências de internacionalização certamente se estendem e espalham seus critérios e conhecimentos pelo mundo globalizado”, complementam aqueles autores.

Nessa simbiose entre internacionalização e mundo globalizado, também acordado por Mueller (2013, p. 23), que, certamente, concorda com as observações de Franco e Morosini. Segundo ela, há diferentes razões que explicam o crescimento da importância da internacionalização na educação superior. Numa delas estão nas mudanças de ordem global, também ocorreram transformações que passam a incorporar e valorizar a ciência e as novas tecnologias.

Nesse sentido, “[...] a educação superior não poderia ficar inalterada face às transformações decorrentes das mudanças globais que tem alterado o cenário internacional e, em particular, o papel do conhecimento na economia e nas relações dos países [...]”, assegura. Morosini (2006) acrescenta outros fatores que estão impregnados daquelas transformações, porém, entendendo

que há um mundo bipolar, dividindo-o entre o regional e o global, com destaque para as políticas públicas educacionais, abrangendo um universo acadêmico (alunos, professores, instituições etc.). Para ela, o contexto estabelecido diante da bipolaridade regional-global que passa a fazer valer e se presentifica, é iniciada uma jornada rumo a uma maior globalização e que tal perspectiva tem nas políticas educacionais, no caso de internacionalização universitária, mobilidade de estudantes, graduado, professores e instituições um fator primordial. Segundo ela, as características da educação estão intimamente permeadas ao processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais.

Ainda assim, destaca Morosini (2023), a internacionalização na educação é o ‘sonho’ do avião é para poucos, por se tratar de uma mobilidade muito restritiva. Ao tratar deste assunto, Azevedo (2015 e 2023) argumenta que a internacionalização na educação superior se trata de uma geopolítica do conhecimento em tempos de capitalismo de plataforma, por estarmos vivenciando numa sociedade métrica onde tudo é medido, e as plataformas são estruturas digitais que permitem que dois ou mais grupos interajam entre si. Noutro momento (2012), Azevedo e Catani afirmam que o campo acadêmico internacional ou global permite o reconhecimento científico pelos pares e a circulação transfronteiriça de suas ideias, seja pelo deslocamento pessoal, por intermédio da exposição de seu capital cultural incorporado (cursos, conferências e palestras), ou pela distribuição de seu capital objetivo em livros, revistas, jornais e demais publicações. Como pudemos perceber até aqui, a internacionalização da educação superior, potencialmente, é meio para a integração nacional, regional, social e econômica, no âmbito da globalização mundial (Azevedo, 2015). Não como refutar essa realidade. Entretanto, é o Estado o meta-ator em todos os campos sociais. Não é diferente no caso das políticas e diretrizes educacionais.

E, para início de conversa, é importante lembrar de que, conforme Smarjassi *et al* (2021), as políticas públicas em educação consistem em âmbito governativo, que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal. E um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos.

Bastos (2017) afirma que com a aprovação da Constituição Federal de 1824 passou a incrementar um conceito de educação como “dever do Estado”. Todavia, só garantia apenas as escolas de primeiras letras e, embora a conquista da autonomia política impusesse determinadas exigências à organização educacional, como a sociedade brasileira manteve sua base escravocratas e sua clientela era de “homens livres”, exigiu-se, no máximo, a ampliação ou popularização do nível elementar. Todavia, uma política pública com maior fundamentação e embasamento jurídico só veio a ser materializada muito tempo depois, no período republicano brasileiro 1889 a 1930.

Conforme Bastos (2017, p. 32), não há dúvidas de que a educação é uma área que requer atenção especial do estado, com políticas que dê cabo às competências intelectuais, éticas e afetivas do cidadão. Para ele, “[...] as políticas públicas no Brasil surgiram desde os primeiros anos da República, quando se defendia o ensino primário gratuito para todos os indivíduos e a sua laicidade foi permitida pela Constituição, sendo criado posteriormente, a Associação Nacional da Educação (ANE) [...]”.

Nesse sentido, com base nestas informações, é possível acreditar que foi no início da República que o País abriu as portas para o surgimento de uma política pública para a educação, dando forma e conteúdo ao sistema educacional brasileiro. Importante acrescentar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista assunto que daremos maior enfoque posteriormente. Fora disso, a educação, em muitos momentos, foi delegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Segundo Piana (2009), dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente.

No âmbito das políticas públicas para a educação, mesmo que se tenha respondido com algumas reformas legais aos direitos da população infanto-juvenil, depois da Constituição de 1988, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal n.º 8.069/90, depara-se com uma enfraquecida política educacional e os programas existentes não superam a demanda e tão pouco garantem à educação previsto nas leis brasileiras (Piana, 2009). Apesar de poucos avanços no texto promulgado, reconhecidos educacionais, somente foram percebidos na Constituição Federal de 1988, conforme acredita muitos autores, dentre eles Piana (2009, p.73). Para ela, com a Constituição Federal, aprovada em 5 de outubro de 1988, “[...] ampliam-se as responsabilidades do poder público e da sociedade com a educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal [...]”. Todavia, antes mesmo da promulgação daquela Constituição, inicia-se o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por parte dos educadores e, apesar de toda essa movimentação por parte dos educadores, foi o deputado federal, Octávio Elísio quem deu entrada na Câmara dos Deputados do primeiro projeto de LDB, conhecido como Projeto n.º 1258/88, de sua autoria (Piana, 2009).

Mobilidades social, políticas públicas e internacionalização da educação superior marcam o fim da sociedade industrial e estabelece a sociedade do conhecimento em que a universidade é a principal geradora do capital intelectual do século XXI (Santos, 2014, p. 99). Isso se dá porque “[...] o ensino superior passou a ser tratado como mercadoria igual a qualquer outra mercadoria em um mundo dinâmico, competitivo e certificado por instrumentos de avaliação [...]”, assegura aquele autor. Atribuem, como avalia

Santos e Morosini (2019), à responsabilidade da formação do cidadão global, sinalizado como uma competência global.

Segundo Bourdieu (1976), um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a satisfação inseparável e o interesse não são suas únicas motivações. Para este autor, o trabalho do cientista não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também para os outros.

Entretanto, dentro desse mundo da circulação internacional das ideias, que poderíamos também denominar de importação e exportação intelectual, na visão de Bourdieu (2002), torna-se importante o retorno às questões postas no texto, como elementos basilares da essência desta pesquisa. Quais as diversidades culturais estão sujeitas os egressos no processo da internacionalização na educação brasileira? Qual o impacto de todas essas crises terá na configuração das funções da universidade no século XXI? Que desafios ela precisa enfrentar (Fávero, 2010)? Quais as formas de se fazer a internacionalização, e quais as vertentes sugeridas aos pesquisadores brasileiros? E, ainda: que contribuições o estado de conhecimento possibilita numa pesquisa qualitativa?

Segundo Aveiro (2014), o processo de internacionalização da educação superior é fundamental para a garantia de excelência das universidades. Isto porque a integração com a comunidade científica internacional possibilita resultados bastante significativos ao País. Além disso, a “diáspora acadêmica” tem exercido um importante papel para a internacionalização da ciência nacional, “uma vez que os expatriados são vetores de difusão do conhecimento de ponta em seus respectivos países, engajam-se em pesquisas com parceiros no exterior e canalizam oportunidades de interação entre o ambiente científico local e o internacional”, na ótica de Lombas (2013, p. 152).

Há de se concordar com Lombas (2017, p. 308), sobre outros aspectos da internacionalização da educação que possibilita e amplia também os aspectos culturais entre as nações, via mobilidade acadêmica. Segundo ela, esses movimentos visam ambientes da alta intensidade de conhecimento, “[...] que favoreçam a atualização e incorporação de saberes, que estimulem a produtividade, a troca de ideias, as parcerias científicas e, também, que viabilizem a abertura de novas perspectivas de aproximação científica do estrangeiro [...]”, acredita a autora.

Sobre o impacto de todas as crises, na configuração das funções da universidade no século XXI, encontramos amparo em Sônego (2015, algumas saídas para o papel da universidade, à luz do século XXI. Certamente, isto se aplica no caso brasileiro. Para Sônego, o século XXI traz um contexto educacional ímpar na história da educação superior no Brasil. Isso se deve ao estímulo governamental com a criação de novos cursos nas instituições públicas, comunitárias e particulares. Soma-se a isso, toda a propaganda da educação à distância como meio rápido e eficaz de alavancar

os índices de graduados. O número de alunos matriculados no ensino superior no Brasil cresceu, houve um avanço em termos quantitativos, demonstrando que, até então, eram pouquíssimos os que tinham acesso aos bancos da universidade. Entretanto, a universidade se vê compelida a adaptar-se à lógica do mercado e torna a sua missão institucional em uma missão mercadológica (Sônego, 2015; Morosini, 2018; Lombas, 2013 e 2017).

Esse modelo de formação, na graduação, segundo Sônego (2015, p. 31), “[...] é fruto de uma educação característica das sociedades industriais, no qual a crença na inovação tecnológica e, na sua capacidade de reproduzir essa lógica traz ao indivíduo os méritos de ser um profissional que deve repassar seus conhecimentos [...]”. No ensino superior privado, os caminhos desejados parecem ser outros. Pois, nas instituições de ensino superior do âmbito privado, o quadro de formação profissional se agrava, pois a relação professor-aluno passa a sofrer a interferência do componente mercadológico, no qual o professor oferece sua mercadoria, que é o conhecimento e o aluno se torna cliente.

Daí o surgimento de uma crise paradigmática da universidade, pois o contexto socioeconômico mundial procura redefinir qual o papel da universidade, estando essa cada vez mais comprometida com a lógica do mercado e identificada com conceitos de *excelência seletiva*, *performatividade* e *vocalismo*. No quesito excelência seletiva, entenda-se o foco das universidades no momento que essas se adaptam ao mundo competitivo e globalizado.

A ideia de *performatividade* estaria ligada ao fato de a universidade ver seu campo de atuação (desempenho) atrelado aos ímpetus econômicos, sociais e políticos no contexto histórico vivido. É o que acontece, por exemplo, com o incentivo aos cursos superiores em faculdades onde o ensino está desvinculado da pesquisa. “Quantitativamente, ou seja, performativamente há um aumento no número de graduados, mas sem qualificação suficiente para serem promotores do conhecimento [...]”.

Na questão do *vocalismo*, a universidade está produzindo cada vez mais um conhecimento utilitário, que sirva aos projetos de industrialização. Pois, antes, a universidade via a sociedade como um todo, onde o industrialismo era parte deste processo, mas neste momento, este é visto como fim. Nessa lógica, todo conhecimento que não tiver esse fim, será dado como inútil e, por isso, não recebe incentivos financeiros. Não à toa que cursos das áreas das ciências sociais e humanas definham nas universidades pela falta de recursos para pesquisa e desenvolvimento de seus projetos.

Nesse sentido, conforme explicita Sônego (2015), urge a necessidade de o docente universitário perceber-se como integrante de um processo educacional maior, no qual a instituição é compreendida dentro de um contexto socioeconômico e que regem um movimento contínuo de

influência: a universidade é condicionada pelo contexto, mas também é condicionante.

Por conseguinte, a universidade do século XXI possui desafios que estão pautados em um contexto socioeconômico, o qual a comunidade acadêmica não pode ignorar. Nesse sentido, o acesso aos bancos universitários não deve significar apenas metas quantitativas a serem cumpridas, desconsiderando que os profissionais de ensino superior são lançados não apenas aos postos de trabalho, regulados de forma intransigente pelo mercado, mas também são lançados na sociedade e se constituem cidadãos, contribuintes, políticos, professores, médicos, bacharéis, entre outros.

Entretanto, segundo Nora (1988), o acesso à informação não é mais algo inerente somente aos professores, como acontecia nas universidades dos tempos medievais, onde, segundo ele, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos era restrito. Para ele, cada vez mais, na era da informação, a reflexão do que está sendo receitado pelas fibras óticas e satélites, deve ser realizada, pois as informações são pulverizadas por notícias sem novidade, narrativas redundantes, superinformação perpétua ou uma sub-informação.

Boaventura Santos (2005 e 2008) identifica dois níveis nesse processo de mercantilização do ensino superior e aponta importantes medidas para amenizar a crise vivida pela universidade. “O primeiro nível consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar sua crise financeira mediante a geração de receitas próprias, através de parceria com o capital industrial [...]”.

“O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a unidade, no seu conjunto, numa empresa que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado [...]”. Nesse sentido, o autor busca uma saída mais abrangente, ao afirmar que a instituição precisa ir mais além na condição de mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (2005, p. 75).

Noutro momento, aquele autor (2008, p. 126) tece comparações com modelos de ensino superior de países de primeiro mundo, a exemplo dos Estados Unidos da América. Para ele, não haveria “[...] nenhuma surpresa que tal modelo tenha surgido nos EUA, onde o imaginário social mostra-se individualista e competitivo e o sistema universitário é quase que totalmente privado [...]”, pontua.

Portanto, percebe-se que a saída da crise por que passa a universidade, no século XXI, envolve diversos fatores de cunho econômico (investimentos), parcerias (empresarial e industrial), gestão (planejamentos, formação de professores, avaliação de docentes e estudantes) e, sobretudo, à

adaptação à lógica do mercado globalizado, que é a missão mercadológica, pautada na tecnologia, na inovação, na pesquisa e extensão.

Trilhando por estes caminhos, está a internacionalização na educação superior, principalmente para as instituições de ensino superior (IES) dos países periféricos do sistema capitalista globalizado, em fase de desenvolvimento. E o Brasil situa-se nesse caminho com bastante ganho econômico e social, mas também enfrentando novos desafios, ao pensar o papel de suas universidades a partir do século XXI.

Se a internacionalização na educação superior é o caminho, é importante trazer à luz do diálogo o último pressuposto: quais as formas de se fazer a internacionalização, e quais as vertentes sugeridas aos pesquisadores brasileiros?

Nesta etapa da pesquisa faremos uma interlocução com Morosini (2021 e 2023), por sua produção reconhecida em nível nacional e internacional, nas tessituras acadêmicas. Suas extensas produções acadêmicas estão bastante articuladas com as abordagens pertinentes a qualidade do ensino superior e a internacionalização, aspectos desenvolvidos com maestria pela professora, iluminando a mediação pedagógica com sabedoria e competência profissional.

Como já afirmamos, com amparo em Morosini, a mobilidade de estudantes, professores e de gestores intensificam com muita velocidade os laços transfronteiriços, estabelecendo conexões e criando redes de saber universal. Nesse sentido, analisar a internacionalização na educação superior, é imaginar a noção de interculturalidade, ao compreender, respeitar e buscar uma mudança de cultura, em países do norte global. Azevedo (2015 e 2023) denomina esse processo de ‘geopolítica do conhecimento, em tempos de capitalismo de plataforma’.

Morosini, ao pensar a internacionalização enquanto currículo da interculturalidade, tece abordagem dos períodos vividos pela internacionalização nas duas últimas décadas. A essa maneira de pensar o processo, a autora separou cinco momentos, denominados de estágios. O primeiro deles estaria ligado às atividades individuais à uma forma de internacionalização mais abrangente, centrada no indivíduo. Dessa maneira, não havia um aproveitamento na instituição daquilo que aprendeu fora. Já no segundo estágio vinha a comemoração pelo feito conseguido: ‘oh que legal, eu vou para o exterior!’

No terceiro estágio aparece duas etapas do processo: internacionalização em casa com a internacionalização do currículo, isso, principalmente no momento da pandemia de Covid-19, ou o “*black Swan*” (cisne negro). Estávamos todos em casa, as universidades fechadas, e, através da virtualização, estávamos também internacionalizando o nosso currículo. Ainda nessa categoria de estágio, a autora esclarece que a internacionalização

do currículo pode se dar em casa e/ou através da mobilidade presencial. Entretanto, ele não exclui o caráter da mobilidade.

No quarto estágio entra a questão do positivismo em relação ao fato de se deslocar: é a noção de que toda e qualquer internacionalização é boa. Morosini afirma que não é bem assim. Na observação de Santos (2014, p. 262) “[...] a migração é uma forma de mobilidade residencial em que o sujeito sai do ciclo social e espaço regional para outro, alterando sua rotina cotidiana de forma duradoura ou permanente [...]”.

Talvez, por conta disso, Morosini insiste no fato de que, a interculturalidade também é, de certa forma, propiciadora de impactos culturais: o distanciamento de familiares e amigos, as dificuldades de adaptabilidade aos costumes locais, os entraves linguísticos entre outros. Dito de outra maneira, no processo de internacionalização está “o desafio de lidar com a diversidade” (Stallivieri, 2009, p. 205).

No último estágio está a ideia de internacionalização numa perspectiva global. Sair daquela noção ângulo ocidental, centrado na Europa para uma abordagem global, mas de alta confiança regional. Ou seja, não só pensar em copiar um modelo inglês de internacionalização porque não daria para nós. No entanto, poderíamos pensar da seguinte maneira: como é a questão da regionalidade, por exemplo, como é que eu, na América Latina posso fazer redes?

De maneira mais resumida, é preciso buscar uma perspectiva mais regional que hoje se traduz num grande desafio. É necessário estabelecer uma rede de conectividade com a América Latina, frente às dificuldades intrínsecas no processo de internacionalização na educação superior. Morosini coloca em destaque alguns dos desafios que necessitamos rever: internacionalização como critério de qualidade; forte presença do conceito de internacionalização como mobilidade presencial; carências de políticas para a implementação da internacionalização na graduação e na pós-graduação, restrita a poucas instituições e não ao sistema; acanhada tendência a um modelo de internacionalização integral na instituição, em direção aos países do global norte; virtualização da internacionalização; e, o enfrentamento de desafios de uma internacionalização como integração universitária: redes entre América Latina, mas também numa perspectiva global.

Morosini entende que a interculturalidade, como resultante da internacionalização, é um projeto social viável, que busca construir cidadanias interculturais e democracias multiculturais. Para tanto, é preciso atentar para os oito tipos/propostas da autora acerca das formas de fazer a internacionalização acontecer, de modo mais inclusivo e, sobretudo, global:

- 1º - Criar cursos de curta duração em outros idiomas.
- 2º - Ofertar curso *summer/winter schools* (verão e inverno).
- 3º - Fomentar a cotutela = dupla diplomação.

4º - Propiciar a flexibilização curricular.

5º - Ofertar módulos ou disciplinas em consórcio com instituições estrangeiras.

6º - Incentivar a realização/participação de coli/mooc.

7º - Estimular a participação em estágios no exterior.

8º - Promover a formação sanduíche de três, seis meses, um ano.

O mais importante, na observação destacada pela autora de como fazer parte do processo de internacionalização da educação, está no fato de que tudo isso é feito de casa. Conectado. Ou seja, alunos de diversas classes sociais se interagindo: internacionalização virtual, mobilidade virtual e intercâmbio virtual. Dito de outra maneira, a noção de interculturalidade, enquanto um projeto social, não está restritamente ligada ao modo presencial, para que a pesquisa científica aconteça.

Por outro lado, é preciso incluir naquela pauta de propostas algumas abordagens culturais de um mundo globalizado, que nem sempre são levados em conta no processo de internacionalização, tais como: incluir assuntos relativos a perspectivas globais e interculturais (como se forma professores em outros países, por exemplo); incluir tópicos sobre questões étnicas na globalização; examinar conteúdo que aborda questões ambientais globais críticas; comparar e contrastar descobertas de pesquisas internacionais e transculturais; examinar como as práticas profissionais variam em outras culturas e, por último, abordar como o conhecimento pode ser construído de maneira diferente entre as culturas.

Por último, levando em conta a nossa concordância com as propostas da autora, de virtualização da internacionalização na educação superior, consideramos outros levantamentos feitos por ela. A virtualização na internacionalização tem o potencial de fortalecer a Internacionalização Home ou internacionalização em casa (IaH), promover o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais no ambiente doméstico das IES, para todos os estudantes, mudando a ênfase de internacionalização de elite, para um modelo mais inclusivo.

Retornando a Morosini, no início do processo de internacionalização, ele foi muito voltado à questão do pesquisador. Era a pesquisa. Pronto. Sendo assim, o pesquisador de universidades reguladas tinha total autonomia. No segundo momento, com o processo de globalização, a internacionalização vai se voltar à função de ensino. Aí começa, conforme ela, esse processo altamente competitivo de *rankings*. Alguns *rankings* são de pesquisas, empenhadas na questão da lucratividade, na mercadorização e tendo na internacionalização da educação superior como serviço. A última parte da problematização desta pesquisa, que propusemos responder, versa sobre o estado de conhecimento de uma análise qualitativa.

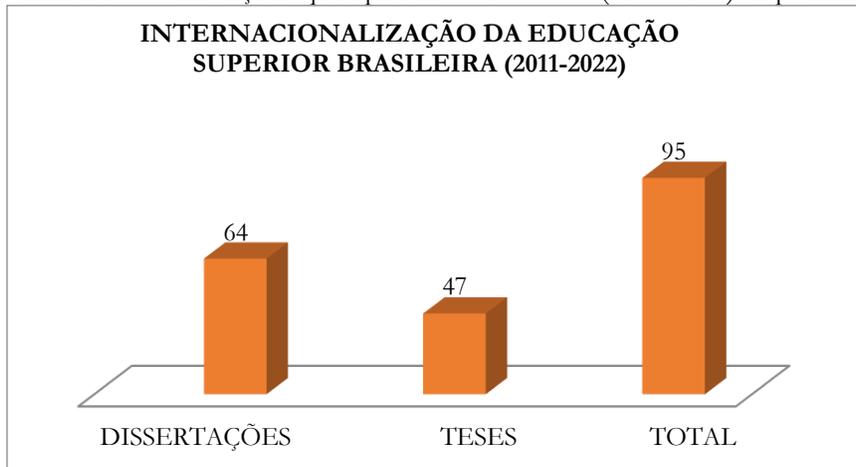
Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] o estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica [...]”.

De forma mais sistematizada, as autoras vão mais além ao entender que o estado de conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação, possibilitando resultados de forma coerente e consistente. Nesse sentido, o estado do conhecimento se comporta como “um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida, abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo” (Morosini e Fernandes, 2014, p. 159). Munidos das definições acima, sobretudo da importância do estado de conhecimento na construção de uma pesquisa qualitativa, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2011 a 2022, cuja temática é a Internacionalização da Educação Superior brasileira.

Nos resultados da investigação, realizada de forma ampla e específica, foram encontrados 95 trabalhos, sendo 64 dissertações e 31 teses nas diversas universidades do Brasil, tendo como prioridade a área educacional. Mesmo por que, a temática desta pesquisa está direcionada à área da educação, sobretudo a superior.

Nas leituras dos gráficos e tabelas, a partir das buscas no banco da BDTD, estão as comprovações de que a internacionalização da educação superior brasileira se trata de uma realidade latente, contínua e, sobretudo necessária. Também: há explicações e justificativas para os casos em que ocorrem as instabilidades anuais na questão numérica, considerando os fatores ocorridos para as devidas quedas.

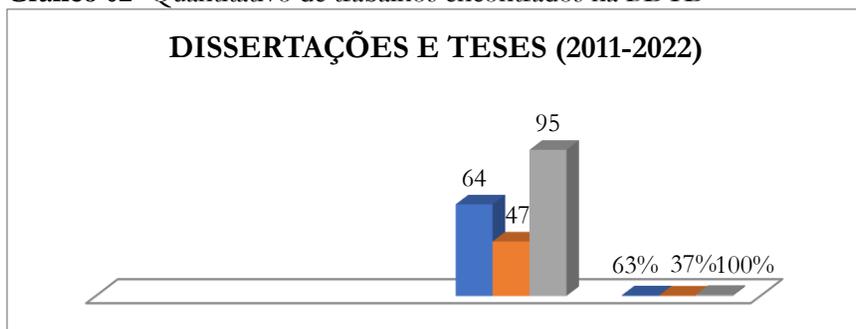
Tabela 01- Dissertações que aparecem na BDTD (2011-2022) duplicadas



Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, 2022.

As informações constantes da tabela 01 aponta o crescimento pertinente às dissertações, quando comparadas às teses, no mesmo período. Conforme nos adverte Oliveira (2015), esse é o período de maior visibilidade acadêmica no território nacional, promovidos por políticas públicas governamentais, impulsionando os programas de mobilidade acadêmica, a exemplo do Ciências sem Fronteiras (CsF) (criado no ano de 2011), CAPES, CNPQ e outros.

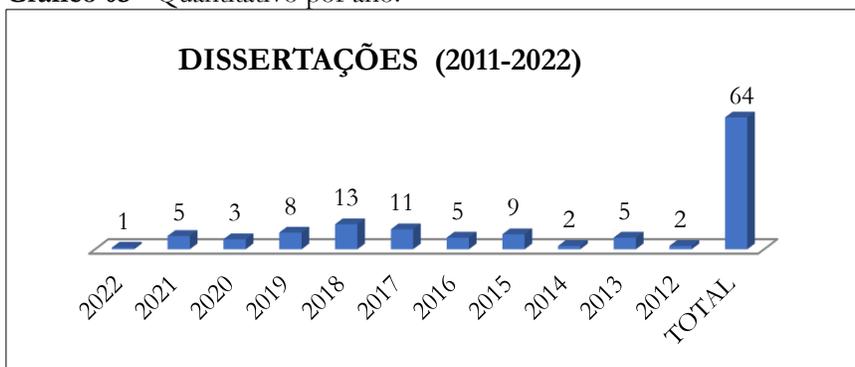
Gráfico 02- Quantitativo de trabalhos encontrados na BDTD



Fonte: Levantamento realizado pela Pesquisadora, 2022.

Em termos percentuais, o gráfico 02 revela os seguintes números: do total de 100% das pesquisas apuradas, 63%, foi destinada ao quantitativo das dissertações, enquanto o número de teses no período equivale a 37%, pelos mesmos motivos justificados na tabela 01.

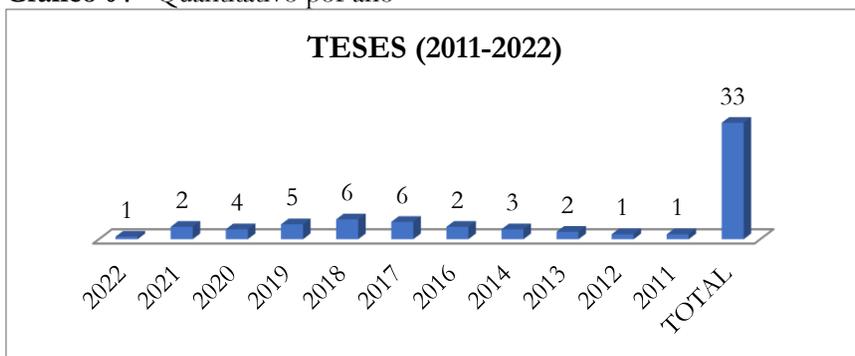
Gráfico 03 - Quantitativo por ano:



Fonte: Levantamento realizado pela Pesquisadora, 2022

No período entre 2011 e 2022, houve uma instabilidade no processo de internacionalização da educação superior, analisado ano a ano. Os anos de 2012, 2014 e 2022, seguidos de perto pelo ano de 2020, apresenta números relativamente inferiores se comparados aos outros anos. No entanto, os anos 2017, 2018 e 2019 apresentam números bastante significativos no computo geral no quesito dissertações.

Gráfico 04 - Quantitativo por ano



Fonte: Levantamento realizado pela Pesquisadora, 2022.

Semelhante aos números apresentados nas dissertações, aqui na demonstração captadas nos levantamentos realizados, pertinentes às teses, os números são ainda menores. Todavia, as teses, conforme demonstrado no gráfico 02 (37%: trinta e sete por cento) justificam a inferioridade numérica, se lembrarmos do que diz Oliveira (2015), acerca dos programas institucionais de bolsas de estudos no exterior que fomentaram um número maior destinados às dissertações.

Entretanto, se observarmos o pequeno número nos anos de 2011, 2012 e 2022, deparamos com a seguinte situação e isso diz respeito às dissertações, mas também às teses. Nos anos de 2011 e 2012, estava sendo implantado o CsF (Ciências sem Fronteiras), um dos maiores fomentadores do processo de mobilidade acadêmica nos anos posteriores. Entretanto, naqueles anos iniciais ainda funcionavam de maneira tímida e muito burocrática (Azevedo, 2023).

Já com relação ao ano de 2022, é necessário considerar o seguinte fator que também atingiu a educação e, por conseguinte, a mobilidade acadêmica: a Covid-19. Segundo Silva *et al* (2020, p. 142), “[...] a pandemia do novo coronavírus não afetou apenas a saúde de milhões de pessoas. Ela também provocou profundas implicações à economia, às formas de relacionamentos e às questões ambientais [...]”. Apesar de a imunização da sociedade ter iniciada no ano anterior (2021), várias decisões sociais e econômicas permaneceram por muito tempo estagnadas, inclusive a mobilidade acadêmica. Daí pode estar o resultado do pequeno número de financiamento dos programas existentes até então.

Ao rever os questionamentos iniciais, acerca das contribuições que o estado de conhecimento possibilita numa pesquisa de cunho qualitativo, é importante retornar o diálogo com Morosini (2006, p. 113). Para esta autora, “[...] o estado do conhecimento é conceituado como um estudo qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre determinado objeto [...]”. Naquilo que percebemos também, até aqui, reforça o que foi afirmado acima. O estado do conhecimento estabelece relações contextuais com um conjunto de outras variáveis como por exemplo, data de publicação, temas, transversalidades na educação, periodicidade entre outros.

Conclusão

Concordamos com Morosini e Corte (2018, p. 98), de que no mundo globalizado, o conhecimento tornou-se um poderoso instrumento para alcançar o desenvolvimento sustentável dos países. Nesse contexto de mudanças velozes, mediante os pilares da sociedade do conhecimento, “[...] as universidades têm investido em processos de internacionalização, ultrapassando suas fronteiras, tornando-se peça-chave na dinâmica de cooperação e produção entre as nações e seus respectivos mercados [...]”.

Morosini e Corte (2018) vão mais além, ao afirmar que muitas pesquisas demonstram que globalização e internacionalização são conceitos que dialogam, historicamente, e que possuem íntima atuação na (re) formulação e (re) configuração das políticas sociais em nível mundial. Não à toa que a gestão da globalização tem repercutido nos modos de pensar, planejar, normatizar, regular e gestar a educação superior, seja em contexto local, seja também em nível global. Ainda que haja fatores que dificultam a triangulação entre globalização,

internacionalização e a complexidade na educação superior em países emergentes, sobretudo no caso do Brasil e da América Latina.

É importante acrescentar respaldado em Santos e Morosini (2019, p. 16) que “[...] a complexidade na educação superior em países emergentes, que enfrentaram uma expansão desordenada, pressionados por orientações de organismos internacionais, aponta para a relevância de uma reflexão do local, da cultura do país e dos limites socioeconômicos a serem enfrentados [...]”. Por outro lado, retornando a Morosini (2023), há uma urgente necessidade de integração global, onde as regiões e os lugares sejam pensados a partir de suas realidades históricas locais. A educação superior, segundo Maués e Bastos (2017), passou a ser vista como ferramenta significativa para o alcance dessa nova sociedade do conhecimento. Porém, para que a internacionalização ocorra de modo global e inclusivo, é preciso atentar para alguns fatores.

Os estudos apontados pela AIU (Associação Internacional das Universidades - 2012), coloca em evidências alguns princípios e valores que defende em relação ao processo da internacionalização da educação superior. Dentre eles estão: o engajamento na promoção da liberdade acadêmica, da autonomia institucional e da responsabilidade social; o respeito às normas referentes à integridade científica e ética da pesquisa entre outros fatores.

Mas, segundo Maués e Bastos (2017), o documento também revela a preocupação da entidade com os destinos que a internacionalização está tomando no decorrer do tempo, produzindo alguns aspectos negativos. Por exemplo: a predominância da língua estrangeira como código comum de comunicação. Para os autores, essa ‘polaridade linguística’ pode trazer prejuízos à diversidade em comparação a outras línguas utilizadas em outros países, promovendo uma homogeneidade cultural. Nesse campo científico de “[...] circulação internacional das ideias (Bourdieu, 2002)”, é preciso concordar que, com a globalização mundial, onde as economias das trocas ideológicas conhecem tantas sociedades multinacionais (Bourdieu, 1976). No entanto, não podemos apenas acreditar que todo processo de internacionalização seja benéfico, quando na verdade, não é bem assim. É preciso concordar com Morosini (2021 e 2023) nas diversas propostas, postas pela autora como desafiadoras de abordagens para uma internacionalização global, regional, virtual e inclusiva. Nesse sentido, é preciso incluir assuntos pertinentes às perspectivas globais e interculturais, conteúdos com temáticas ambientais globais. Segundo aquela autora, as formas abordagens do conhecimento podem ser construídas de maneira diferente entre as culturas.

E por fim, se Morosini (2021) afirma que a globalização dialoga com internacionalização, entendemos que é um processo inseparável e para sempre. Essa afirmação se assemelha com o que diz Knight (2004), ao

entender que existe uma relação entre globalização e internacionalização: a internacionalização está transformando o mundo da educação superior e a globalização está transformando o mundo da internacionalização. Isto nos permite parafrasear o grande mestre Paulo Freire, tentando concluir esta pesquisa: não há um caminho para a internacionalização da educação superior. A internacionalização da educação superior é o caminho.

Referências

AMARAL, N. C. O financiamento da expansão das instituições federais de ensino superior no contexto de um novo Plano Nacional de Educação 2011-2021. *In: João Ferreira de Oliveira (Org.). O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.* Campinas SP: Mercado das Letras, 2011.

AVEIRO, T. M. M. O programa ciência sem fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas**, v.3, n.2, 2014.

AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2012.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015 ISSN: 2447-4223.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Conferência. 1º seminário internacional sobre internacionalização na educação superior brasileira.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC. Goiânia, junho de 2023.

BASTOS, M.I de J. Políticas públicas na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>. Acesso em: 23 out. 2023.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha.** Bolonha, Itália - Europa, 1999.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *In: Actes de la recherche en sciences sociales.* La circulation internationale des idées. v. 145, décembre 2002. p. 3-8.

BOURDIEU, P. O CAMPO CIENTÍFICO. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. p. 17-58.

BOURDIEU, P. **Science of science and reflexivity**. Cambridge: Polity Press: University of Chicago, 2004a.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes) (BRASIL, 2010).

BRASIL. **Plano Nacional da Pós-Graduação** (PNPG) 2005-2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG) 2011-2020.

COKS, *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e178938, 2018.

DELLA MÉA, L. G. T. A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria. 2013. 91f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Públicas Administração). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Rio Grande do Sul, 2012.

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

LAGE, T. S. R. Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do Brasil: uma análise do programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Tocantins - Palmas -TO, 2015.

LEITE, *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 39-56.

LOMBAS, M. L. de S. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, no 44, jan./abr. 2017, p. 308-333.

LOMBAS, M. L. de S. A mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores e a internacionalização da produção do conhecimento: efeitos de uma política pública no Brasil. **Tese de doutorado**. Universidade de Brasília/UNB.2013.

MAUÉS, O. C.; BATOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO L. M. do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p.155071. 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista: Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M. C. Educación superior y sociedade. **Revista Educación Superior y Sociedad**. Vol. 33, núm. 1 (ene. - jun. 2021), pp. 361-383.

Instituto Internacional de La Unesco para La Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2023.

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

MOROSINI, M. C. Internacionalização na educação superior brasileira. **Conferência**. 1º seminário internacional sobre internacionalização na educação superior brasileira. Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC. Goiânia, junho de 2023.

MUELLER, C. V. O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Dissertação de mestrado**. Rio Grande do Sul, 2013.

NORA, P. O retorno do fato. *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 179-193.

OLIVEIRA, J. S. de. **A Internacionalização da Educação Superior nas Relações Internacionais do Brasil**: o Caso do Programa Ciência sem Fronteiras. Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Relações Internacionais. Brasília/DF, 2015.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização. PIANA, M.C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

SANTOS, B. de S., FILHO, N. de A. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade Nova. Edições Almedina. Av. Fernão Magalhães, n.º 584, 5.º Andar 3000-174, Coimbra - Portugal, 2008.

SANTOS, B. de S. A Universidade no Séc. XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 23, 137-202. Coimbra - Portugal, 2005.

SANTOS, P. K. dos; MOROSINI, M. C. Internacionalização e Educação para a Cidadania Global: a Visão de Professores Universitários. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.5 1-17 e019040 2019.

SEVERINO, A. J. 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver. Atual. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, D. S. da C. *et al.* Impactos causados pela Covid-19: um estudo preliminar. **REVBEA - Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, V. 15, N.º 4: 128-147, 2020.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>>. Acesso em: 23 out. 2023.

SÔNEGO, A. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, n.º1, vol. 1. p. 30-35, jul.-set. 2015. Universidade Federal de Santa Maria. Passo Fundo - RS.

STALLIVIERI, L. As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional. **Tese de doutorado**. Caxias do Sul - RS, 2009.

A INTERNACIONALIZAÇÃO E OS IMPACTOS DA LEGISLAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA GRADUAÇÃO

OLIVEIRA, D. L.¹

Resumo: o artigo discute o processo de internacionalização no Brasil e os impactos no sistema de educação superior, tendo foco a graduação. Para a elaboração do estudo foi realizado uma revisão bibliográfica em livros, dissertações e artigos que discutem o tema. E também foi realizada uma pesquisa documental na legislação sobre a internacionalização no ensino superior brasileiro. Assim, discorreremos sobre o início da internacionalização no Brasil, por meio do desenvolvimento de uma política nacional que se inicia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que, a partir do ano de 2017, se inscreve na graduação com a finalidade de consolidar a Internacionalização na Educação Superior, tendo como principal impacto que nas instituições particulares, a internacionalização ocorre somente para cumprimento do requisito legal na avaliação *in loco* do Ministério da Educação (MEC), constituída a partir do Instrumento de Avaliação, mas não como uma política central, articulada na região e por meio da construção de um instrumento organizado e sistematizado com a finalidade de ser uma política educacional e educativa.

Palavras-chave: internacionalização, graduação, educação, articulação.

Abstract: The article discusses the internationalization process in Brazil and the impacts on the higher education system, focusing on graduation. For the elaboration of the study, a bibliographic review was carried out in books, dissertations and articles that discuss the subject. And documentary research was also carried out on the legislation on internationalization in Brazilian higher education. Thus, we will discuss the beginning of internationalization in Brazil, through the development of a national policy that begins in *stricto sensu* postgraduate programs and that, from 2017 onwards, enrolls in graduation with the purpose of consolidating Internationalization in Higher Education, having as its main impact that in private institutions, internationalization occurs only to comply with the legal requirement in the on-site evaluation of the Ministry of Education (MEC), constituted from the Evaluation Instrument, but not as a central policy, articulated in the region and through the construction of an organized and systematized instrument with the purpose of being an educational and educational policy.

Keywords: internationalization, graduation, education, articulation.

¹ Daniele Lopes Oliveira. Graduada em Direito. Pedagogia. Ciência Política e História. Doutora e Pós-Doutora (PUC Goiás). Atua como Pesquisadora na FAP, CESUT e como docente na UEG. *E-mail:* danielolopes_oliveira@outlook.com.

Introdução

A partir da *Carta das Nações Unidas*, decreto n.º 19.841 de 1945, se inicia um processo de internacionalização, conforme descrito no preâmbulo desta, “Nós, os povos das Nações Unidas”, com a finalidade de “[...] preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra [...] que trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano [...]”. O documento prossegue buscando a: “[...] igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos [...]”. Desta forma, podemos compreender que se inicia aqui em 1945, o processo que se tornou progressivo sobre a Internacionalização de forma geral. A partir dos princípios de igualdade entre homens e mulheres, dignidade dos seres humanos, a equidade entre nações grandes e pequenas com a finalidade de promover a justiça social e criar tratados para cumprir as finalidades propostas.

Propósito este, que vai, se consolidando, com a declaração do dia 10 de dezembro de 1948, *Declaração Internacional dos Direitos Humanos*, que, vêm articulando um processo de internacionalização dos direitos humanos, tratado pelo Direito Internacional. Neste mesmo sentido, Guerra (2017, p. 543) afirma que esse processo se: “[...] consolida, portanto, o movimento de internacionalização dos direitos humanos, em que as relações dos Estados com seus nacionais deixam de ter apenas o interesse doméstico e passam a ser de interesse internacional [...]”. E a partir desse movimento, importantes convenções foram firmadas a fim de sistematizar a Internacionalização, como: a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979), Convenção internacional sobre os direitos da criança (1990), Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1989), o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (1992); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992); a Convenção Americana de Direitos Humanos (1992); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1995). Desta forma em 1988, a Constituição Federal, positivou os direitos fundamentais, por meio das normas jurídicas com fim de consolidar os direitos humanos no Brasil.

1. A Internacionalização e os impactos da Legislação sobre o Sistema de Educação Superior na Graduação

Conforme citado por Castilho (2019, p. 202): “[...] o sistema de proteção aos direitos humanos foi oficializado na Constituição de 1988 [...]”. O art. 4º da Constituição da República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: “IX-cooperação entre os povos para o progresso da humanidade [...]”. “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações [...]” (Brasil, 1988).

A aproximação do Estado com a Universidade se fez, por meio da definição de políticas públicas de fomento à pesquisa e a cooperação se tornando visíveis, perante a produção conjunta de conhecimento, acordos bilaterais que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros (Krawczyk, 2008; Morosini, 2011).

A partir de 1990, inicia-se uma abertura do ensino superior brasileiro para as faculdades particulares, e uma série de reformas na política nacional começam a modificar a relação entre a universidade e o Estado, a universidade e a economia em todo o mundo, principalmente no ocidente. O governo Federal passa a realizar investimento nas universidades públicas buscando a ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Estes programas eram considerados estratégicos, pois objetivavam: colaborar para a consolidação do sistema de educação superior brasileiro à medida que tinham como uma das responsabilidades formar docentes e pesquisadores que respondessem às necessidades do sistema público e privado de educação superior. Buscavam, liderar processos de produção e a difusão de conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico do País. E, por fim, formar profissionais capacitados para responder aos desafios de um País em desenvolvimento. Com isto, houve condições para que os programas de cooperação acadêmica internacional inaugurassem novos formatos que, em essência, buscassem ultrapassar as relações de subordinação e evoluíssem para trabalhos baseados em experiências mais igualitárias, desenvolvidas por meio da integração de grupos interinstitucionais e da paridade científica entre os cooperadores nacionais e internacionais (Velho, 1998).

Este movimento de afirmação da comunidade acadêmica brasileira, integrada ao sistema mundial de educação superior, está em curso atualmente, e tem sérios desafios a enfrentar (Santos, 2002; Dias, 2002; Coggiola, 2001). Estas características evidenciam, por um lado, um novo estágio na presença do Estado e, por outro, a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos

interesses particulares do mercado. Assim, 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 e Sandoval, 2007).

A partir de 2001, cria-se uma forma de intercâmbio por meio de “Parcerias universitárias” e de criação de “Consórcios de Universidades”, primeiro com países europeus que visam a inserção internacional da Universidade Brasileira. A partir de uma matriz comum, cada acordo entre países é modelado a partir das necessidades, possibilidades e condições do Brasil, dos países parceiros e das universidades envolvidas (Azevedo, 2015).

Os Programas bilaterais que financiam Projetos conjuntos de Pesquisa realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e/ou Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), objetivam a cooperação científica das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do País cooperante estrangeiro, que promovam a formação em nível de pós-graduação (doutorado ‘sanduíche’ e pós-doutorado) e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores. São financiadas bolsas de estudos a brasileiros e eventualmente para estrangeiros, missões de trabalho docentes e pesquisadores, além de oferecer recursos para custeio de atividades relacionadas à pesquisa. Os projetos são financiados de maneira simétrica, eventualmente, com uma participação maior por parte do Brasil, permitindo assim a intensificação do intercâmbio nos dois sentidos. Em 2006, a Capes retomou o Acordo com a *Universidad de la República do Uruguai* (UdeLaR). Este estava com suas atividades paralisadas desde 2001, uma vez que a forma de concessão prevista no antigo texto não era compatível com as possibilidades da UdeLaR. A nova redação do Acordo ajustou os termos de concessão e acrescentou a possibilidade de oferecimento de bolsas de estudo no Brasil a docentes da UdeLaR, especialmente para o nível de doutorado (Azevedo, 2015).

Os Programas bilaterais que financiam Parcerias Universitárias são promovidos pela Capes e objetivam criar e consolidar a cooperação bilateral por meio de parcerias universitárias, favorecendo o intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação, iniciativa de adaptação de estruturas e conteúdos curriculares e metodologias de ensino entre ambas as instituições. Estas Parcerias Universitárias foram implementadas com Alemanha, França e Argentina. No caso da parceria com Argentina, existe um Programa assinado entre a Capes e o Programa de Centros Associados de Pós-graduação Brasil e Argentina (SPU). Este Programa visa estimular e fortalecer a associação acadêmica entre programas de pós-graduação de ambos os países através de atividades de formação e estímulo de intercâmbio de docentes e estudantes. O programa estimula também a co-orientação de

tese e a co-diplomação. E em sua origem, no ano 2000, teve claramente um propósito de solidariedade com a difícil situação que atravessava o país, suas universidades e os docentes e nesse contexto, a primeira convocatória foi financiada totalmente pelo governo brasileiro, seja para os docentes e discentes brasileiros quanto argentinos (Santos e Almeida Filho, 2012).

Outra modalidade de parceria interinstitucional é o Doutorado interinstitucional, que em 2006 entrou em vigor com a França e está em conversação com a Argentina. Este Programa garante a possibilidade do aluno de Doutorado brasileiro, permanecer na instituição do país parceiro, por um período de seis a doze meses e a co-orientação de tese com reconhecimento oficial dos títulos conferidos em ambos os países. Para isso, o Programa garante também o financiamento da viagem ao Brasil do co-orientador para participar da Banca de Defesa de Tese. Entre os programas multilaterais, vale a pena destacar o Programa Latino-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciências e Tecnologia (Prosul) e o Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (Cyted), ambos sob responsabilidade da Assessoria de Cooperação Internacional (Ascín) do CNPq (Azevedo, 2015).

O Prosul começou em 2001 e teve por objetivo, apoiar atividades de cooperação em Ciência e Tecnologia e Inovação entre grupos brasileiros e dos demais países sul-americanos, as quais contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico da região, mediante a geração e a apropriação de conhecimento e a elevação da capacidade tecnológica dos países, em temas selecionados por sua relevância estratégica e que levem à melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos. Estava prevista, no início do programa, a criação de um fundo latino-americano de ciência e tecnologia de pesquisa, mas não se concretizou. O programa envolve várias modalidades: missões exploratórias, organização de eventos, pesquisa conjunta e formação de redes de pesquisa. As missões exploratórias foram realizadas no início do programa pelo seu comitê gestor para identificar problemas e temas de interesse nos diferentes países. A formação das redes tem que envolver mais de dois países e de seis grupos de pesquisa (Barroso, 2003).

O Cyted é um programa multilateral de cooperação que tem um fundo entre vários países, gerenciado pela Espanha. O Brasil participa do programa, mas não transfere os recursos para o fundo, eles são gerenciados pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e outorgados diretamente ao coordenador brasileiro do projeto. Dentre as pesquisas realizadas pela Capes, foi realizado em 2006 um ranking das Universidades estrangeiras mais conceituadas por continente (América do Norte, Europa, Oriente Médio, Ásia, América Latina e África) para a instalação de cátedras brasileiras no exterior. Também no mesmo ano foi negociada a entrada da Capes no programa Ciências e Tecnologias da Informação e da

Comunicação América do Sul (STIC-AmSud), promovido pelo governo francês, por intermédio do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MAE) e do Ministério da Educação do Ensino Superior e da Pesquisa (Menesr), da França. O programa é uma iniciativa da cooperação francesa e brasileira com o intuito de incentivar e reforçar a colaboração e a formação de redes de pesquisa na América do Sul (AmSud) e o desenvolvimento no domínio das Ciências e Tecnologias da Informação e da Comunicação (STIC). Participam do programa a França, o Brasil, a Argentina, o Uruguai, o Chile e o Peru. O programa é inovador, uma vez que exige a participação multilateral nos projetos conjuntos (Martins, 2015).

No mesmo sentido, a Organização de Cooperação, Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2022) preceitua que a internacionalização envolve as relações entre culturas (globais e locais), devendo ser considerada como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa. A Associação Internacional das Universidades (AIU), em um documento aprovado em 2012, na *XIV Conferência*, realizada em Porto Rico, evidencia os princípios e valores que defende em relação à internacionalização da educação superior. Dentre eles, destacam-se:

O engajamento na promoção da liberdade acadêmica, da autonomia institucional e da responsabilidade social; o desenvolvimento de práticas socialmente responsáveis tanto em nível local quanto internacional; o respeito às normas referentes à integridade científica e ética da pesquisa; o respeito aos objetivos acadêmicos, tais como a formação dos estudantes, o avanço da pesquisa, o engajamento junto à comunidade, a preocupação com os problemas mundiais; a criação de comunidades internacionais de pesquisa e de práticas que possam contribuir para a resolução de problemas mundiais urgentes; o tratamento ético e respeitoso dos estudantes; a preservação e a promoção da diversidade cultural e linguística, assim como o respeito às práticas locais (AIU, 2012, p. 6).

E, neste sentido, a Associação Internacional das Universidades (AIU), em 2012, indicou que esse processo deve buscar formar o cidadão do mundo, ao mesmo tempo em que deve fortalecer a capacidade de pesquisa e a geração de renda por meio do pagamento das inscrições dos estudantes internacionais e também melhorar o prestígio institucional. Estudiosos do assunto, Knight e Wit (1999), entendem a internacionalização, como um processo de integração de uma dimensão internacional, nas funções de: ensino, pesquisa e serviços, destacando a importância e a necessidade de abordar a questão da avaliação e da garantia e da qualidade nos programas, processos e ações que se desenvolvem no interior das instituições de educação superior.

Em 2007, na “Ficha de Avaliação dos Programas/Cursos Acadêmicos das Instituições Superiores no Brasil”, incluiu-se em dois quesitos a avaliação da integração e solidariedade regional com outros programas de pós-graduação. Avaliando a “Integração e cooperação com outros programas

com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação”. E a participação em: “[...] programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos, participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas [...]” (Martins, 2015, p. 25).

As políticas de internacionalização da educação superior brasileira, a nível de graduação, atualmente, encontram-se principalmente no campo de cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. E essa política, vai se desenvolver a partir da Portaria Capes-MEC n.º 220, de 3 de novembro de 2017, que institui o “Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil” e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa (CAPES, 2017).

A Capes, está vinculada ao MEC, pertencente à administração direta sendo responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Educação e ao CNPq, que está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação que também pertence à administração direta do governo federal do Brasil, sendo responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação (Azevedo, 2015).

No caso de América Latina, as políticas de Cooperação Internacional são frágeis, e estão vinculadas a fomentar a integração do Brasil com o resto de América Latina principalmente, com o propósito do governo brasileiro de colocar o País na liderança do continente latino-americano. Em relação ao Mercosul, existem, políticas incipientes, governamentais e universitárias de integração por meio, principalmente, do intercâmbio acadêmico de professores e alunos. Neste sentido, a intencionalidade de integração das universidades dos países que compõem o Mercosul parece estar fortemente marcada pelas necessidades de desenvolvimento dos mercados regionais e sua competitividade internacional. Atualmente existe alguns Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos nos últimos anos. Podemos observar a seguinte tendência:

- Programas de Formação na graduação: intercâmbio de estudantes de graduação para fomentar a mobilidade de estudantes de excelência.
- Programas de Formação na pós-graduação no exterior: formação de pesquisadores em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Pode ser realizado nas modalidades: sanduíche e integral, nas universidades destinatárias.

- Programas de Pesquisa Conjunta entre Países: cooperação científica interuniversitária através de pesquisa e/ou publicações conjuntas entre os países. Contempla também intercâmbios de estudantes e professores.

- Programas de Formação com Recursos humanos locais: apoio de visitas de média ou longa duração de professores estrangeiros convidados por cursos de doutorado de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras;

- Apoio à inserção acadêmica de destacados professores brasileiros em renomadas instituições de ensino superior no exterior (para ministrar aulas, realizar pesquisas e desenvolver atividades de orientação técnica e científica). Este tipo de programa incrementa as relações bilaterais no meio acadêmico e a divulgação da ciência, tecnologia e cultura brasileiras no país envolvido.

- Programas de Formação Interinstitucional: intercâmbio acadêmico de estudantes e/ou professores/pesquisadores de pós-graduação para qualificação dos programas de pós-graduação das instituições brasileiras.

No Brasil, a mobilidade internacional encontrada nas universidades públicas, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, está ancorada em programas de caráter estritamente acadêmicos. Com a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e a necessidade de expansão da matrícula na graduação, percebe-se que o único programa de bolsa de estudo internacional em crescimento é o doutorado sanduíche (Franco, 2002, p. 313).

Em 2008, o Governo Federal brasileiro divulgou a intenção de desenvolver uma política de internacionalização, de caráter contra hegemônico, com a criação de três universidades públicas federais, de natureza supranacional, comprometidas com a promoção da inclusão social e da integração regional por meio do conhecimento e da cooperação solidária. Com a criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM) e da Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) (Informativo Unila, 2008).

As instituições serão instâncias articuladoras das relações acadêmico-científicas internacionais, captando, implementando e acompanhando projetos e parcerias que intensifiquem o intercâmbio com instituições internacionais, e contribuam para a inserção ativa do sistema de ensino superior brasileiro no sistema internacional de educação superior. E terão responsabilidade de propor, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas de cooperação internacional, bem como divulgar as oportunidades de mobilidade acadêmica entre Brasil e os países da América latina e de língua portuguesa (Sarti, 2008).

E permanecerão integradas à rede de universidades federais de educação superior da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A formulação e implantação do projeto de criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana

(UNILA) está sob a responsabilidade de uma comissão de implantação formada por acadêmicos latino-americanos. Tem como missão formar pessoas aptas a contribuir com o projeto de integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional no continente, particularmente entre os países que formam o Mercado Comum do Sul (Mercosul), de acordo com o Tratado de Assunção de 26 de março de 1991. Em consonância com tal missão, será uma universidade bilíngue (português/espanhol) que oferecerá cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Tanto os cursos quanto as linhas de pesquisa aprofundarão temas transversais relativos à exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e integração regionais (Informativo Unila, 2008).

Quando conseguir operar na sua plenitude, trabalhará com um contingente de dez mil estudantes e quinhentos docentes, de modo que metade seja formado por brasileiros, e a outra metade seja oriunda dos países da América latina. Nas palavras da professora Ingrid Sarti (2008), trata-se de pensar a integração do ponto de vista da educação, cultura, ciência e tecnologia, além de assumir a responsabilidade de formular propostas de entendimento acerca de temas sul-americanos considerados estratégicos.

Para Laus (2003), mais do que consolidar parcerias que promovam a cooperação internacional, estas instituições desejam investir em atrativos que ampliem suas chances de captar estudantes estrangeiros. Frente a tal propósito, as modalidades de internacionalização da educação transitam entre a possibilidade de os estudantes interessados cursarem uma ou mais disciplinas em alguma universidade no exterior, ou realizarem estágios na perspectiva do modelo *work-experience*. O impacto destas medidas sobre a formação acadêmica dos estudantes, o fortalecimento do professor, currículo, curso e instituição tende a ser limitado pois, antes de qualquer outra preocupação, trata-se de explorar atividades que possam agregar valor, frente ao competitivo mercado educacional. Ao mesmo tempo, é inegável que este tipo de experiência pode colaborar para a ampliação de conhecimentos em uma segunda língua e algum diálogo intercultural entre estudantes internacionais aspectos crescentemente valorizados pelos empregadores.

Contudo, este processo conduzido por Instituições privadas vem ocorrendo de forma desordenada e nem sempre respeitando critérios de qualidade; parece refletir mais uma tendência de mercado, do que parte de ações subjacentes a um projeto educacional consequente. Isto é particularmente preocupante quando se leva em conta que, no contexto brasileiro, é cada vez mais improvável que o Estado possa continuar como único e exclusivo provedor dos programas de cooperação internacional, e que os sistemas de educação superior, sejam de origem pública ou privada,

oriundos de países periféricos, evoluam com independência em um cenário extremamente competitivo e dominado por universidades de nível internacional e por fortes grupos econômicos.

Sobre o Arcu-Sul, Monteiro (2007, p. 29) afirma que esse sistema vem como uma iniciativa que visa a: “[...] promover a acreditação de cursos de graduação na região, considerando-se um elemento essencial para melhoria da qualidade da educação superior e um avanço para o processo de integração regional [...]”.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. De acordo com a legislação, a Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Para os cidadãos brasileiros, a única forma de acesso é através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), do Ministério da Educação. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já os candidatos estrangeiros são submetidos a uma avaliação do histórico escolar do Ensino Médio (Secundário) e prova de redação, realizadas nos próprios países de origem. Os interessados devem se inscrever nas Missões Diplomáticas brasileiras dos países parceiros (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). O calendário de seleção é divulgado através de editais. Atualmente a instituição conta com 3.940 (três mil novecentos e quarenta) alunos de graduação, com cerca de 25 (vinte cinco) cursos presenciais, em sete países. Cerca de 2.773 (dois mil setecentos e setenta e três) estudantes brasileiros e 1.167 (mil cento e sessenta e sete) estudantes estrangeiros. Com cerca de 699 (seiscentos e noventa e nove) servidores brasileiros e 34 (trinta e quatro) servidores estrangeiros. Entre os cursos de graduação mais procurados (Humanidades, Pedagogia, Enfermagem e Administração). E dispõe de bolsas de estudos através dos seguintes programas: Programa de Apoio a Laboratório Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE); Programa de Mobilidade Acadêmica; Programa Pulsar; Educação Tutorial (PET); Iniciação à Docência (Pibid); Programa Bolsa Monitoria (PBM) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

A Unila começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos

Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. No dia 12 de janeiro de 2010, a Lei n.º 12.189 foi sancionada. A Unila é um órgão de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. E, atualmente, possui alguns projetos em parceria com outras instituições na América Latina.

A Universidade Federal da Amazônia (UFAM), por meio da Assessoria das Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII), busca:

- Propor política e plano estratégico de internacionalização e de relações interinstitucionais para a Universidade Federal do Amazonas;
- Executar a política e o plano estratégico de internacionalização e de relações interinstitucionais aprovado pela instância competente na UFAM;
- Articular a formalização de Acordos de Cooperação e respectivos termos aditivos, com vistas a desenvolver a pesquisa, a cooperação técnico-científica, cultural e educacional entre a UFAM e instituições de ensino superior brasileiras e internacionais;
- Assessorar a Universidade Federal do Amazonas, por meio da Reitoria, nos assuntos relacionados à cooperação técnica e científica;
- Divulgar e informar para a comunidade acadêmica a realização de cursos, simpósios, congressos, seminários e outros eventos nacionais e internacionais;
- Identificar potenciais instituições que tenham interesse em firmar parceria com a Universidade Federal do Amazonas;
- Apoiar as propostas docentes que visem à cooperação técnica e científica nas áreas de ensino, pesquisa e pós-graduação;
- Estimular a troca de experiências entre professores e alunos da Universidade Federal do Amazonas com outros pares das universidades nacionais e internacionais;
- Promover a integração internacional do ensino de graduação, de pós-graduação "Lato Sensu" e "Stricto Sensu", com todas as áreas do conhecimento;
- Apoiar professores e alunos provenientes de outros países que estejam estudando e/ou trabalhando na UFAM; e
- Assessorar as unidades/departamentos que possuam “Acordos de Cooperação” com instituições nacionais e internacionais.

No entanto, houve nos últimos anos uma desarticulação do processo de internacionalização no Brasil, e a Universidade veio sentindo o escasseamento dos recursos públicos e como consequência poucos editais foram abertos. Assim como poucos acordos de cooperação foram implementados. Os programas com bolsas para formação de graduação e pós-graduação no exterior podem ser individuais ou institucionais. Existem

bolsas não só para que estudantes brasileiros realizem parte de seus estudos de graduação e/ou seus estudos de pós-graduação no exterior, mas, também para estudantes estrangeiros no Brasil. Também fazem parte da política sobre a internacionalização da educação superior brasileira a Portaria n.º 059 de 14 de maio de 2013, que disciplina as condições gerais para a concessão e aplicação dos recursos financeiros, sua prestação de contas, aprova o Manual de Utilização de Recursos de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa e o Manual de Prestação de Contas *on-line* do Sistema Informatizado de Prestação de Contas (SIPREC) (Brasil, 2013).

A portaria n.º 08, de 12 de janeiro de 2018, cria o regulamento geral para projetos internacionais, e estabelece normas referentes a programas de cooperação acadêmica internacional fomentados pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. A Portaria n.º 132 de 18 e agosto de 2016, estabelece o auxílio diário para viagens no país e no exterior aos beneficiários dos Programas da Capes e seus convidados (Brasil, 2018).

A Portaria n.º 186, de 29 de setembro de 2017, estabelece as normas para as modalidades de bolsa no exterior, aplicável às ações fomentadas pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes. A portaria n.º 201, de 16 de outubro de 2017, dispõe sobre os valores de bolsas de estudo e auxílios pagos no país e no exterior no âmbito dos programas e ações de fomento geridos pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes e revoga a Portaria Capes n.º 60, de 04 de maio de 2015 (Brasil, 2017).

As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e Instituições de Educação Superior (IES). Para ofertar educação superior, as faculdades privadas devem solicitar ao MEC o seu credenciamento, ingresso da IES no Sistema Federal de Ensino. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo para obter o credenciamento, necessário para a continuidade da oferta. As instituições podem, ainda, solicitar a transformação de organização acadêmica, para se tornar Centro Universitário ou Universidade. O credenciamento institucional, assim como a transformação de organização acadêmica, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pela IES, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito Institucional (CI), graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. O

Indicador 3.8, que fala sobre a Política institucional para internacionalização, evidencia que ela não é obrigatória, se não houver previsão no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Conceito Critério de Análise (Nota 01) ocorre, quando a política institucional para a internacionalização não está articulada com o PDI. O Conceito Critério de Análise (Nota 02) ocorre quando a política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, mas não apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio. O Conceito Critério de Análise (Nota 03) ocorre quando a política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI e apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio. O Conceito Critério de Análise (Nota 04) ocorre quando a política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado. O Conceito Critério de Análise (Nota 05) ocorre quando a política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente. Evidencia-se que atualmente é preferível que não exista, pois, não será atribuída nota, pois, uma vez que existir, deve-se ter ações de cooperação e intercâmbio regulamentadas e sistematizadas para se obter uma nota 05 na avaliação *in loco* como: programas e ações que inserem a IES no contexto internacional por meio de cooperação com outras instituições, transferência de conhecimento, mobilidade acadêmica de docentes e estudantes, alunos estrangeiros matriculados na IES, oferta de disciplinas em língua estrangeira, estímulo a publicações e participação em eventos internacionais, participação em processos avaliativos internacionais, entre outros.

De 2011 a 2016, foi o período mais prolífico de acordos e convênios para os programas de internacionalização da educação superior. Nos anos que se seguiram esta importante política foi impactada pelas próprias instabilidades sofridas no Ministério da Educação. Em 2015, cerca de 41,8 (quarenta e um vírgula oito) mil estudantes, em 2016 cerca de 62,8 (sessenta e dois vírgula oito) mil, e, 2017 cerca de 36,6 (trinta e seis vírgula seis) mil estudantes e em 2018 cerca de 50,4 (cinquenta vírgula quatro) mil estudantes, de acordo com os dados obtidos na pesquisa da Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio (BELTA, 2018), Molina (2019) e Martins e Correa (2020). E já em 2019, os pais acreditavam que os cortes de verbas do governo federal iriam prejudicar os alunos que faziam graduação no exterior, de acordo com Molina (2019).

A Pesquisa Belta de 2021 discorreu sobre o impacto da pandemia do Covid-19 nos intercâmbios. A pesquisa contou com a participação de 374

(trezentos e setenta e quatro) estudantes que responderam a um questionário *on-line*, que já evidencia uma queda significativa de estudantes participando, já que em anos anteriores, a média era de cerca de 2.827 (dois mil e oitocentos e vinte e sete) respondentes. Cerca de 2,1% (dois vírgula um por cento) responderam ter desistido definitivamente do intercâmbio por causa da pandemia. A grande maioria adiou os planos, e cerca de 21,7% (vinte e um vírgula sete por cento) acreditam que conseguirão estudar fora, no primeiro semestre de 2022, e 26,2% (vinte e seis vírgula dois por cento), no segundo semestre de 2022. Com o período prolongado de pandemia e restrições de viagens internacionais, os brasileiros interessados em estudar no exterior aceitaram buscar por alternativas, como o modelo híbrido ou aulas *on-line*, que aumentaram em 274,3% (duzentos e setenta e quatro vírgula três por cento), enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3% (oito vírgula três por cento) (INEP, 2023). Os destinos de estudo mais procurado pelos brasileiros são:

Quadro 01 – Destinos mais procurados por estudantes brasileiros

Posição no Ranking	País	Percentual
1º.	Canadá	80,3%
2º.	Estados Unidos	70,7%
3º.	Reino Unido	69,9%
4º.	Austrália	58,5%
5º.	Nova Zelândia	58,5%
6º.	França	58,3%
7º.	Irlanda	55,5%
8º.	Holanda	51,7%
9º.	Alemanha	43,3%
10º.	Malta	38,1%

Fonte: Pesquisa Belta de 2022.

Em relação ao tipo de intercâmbio, pela primeira vez em seis anos de Pesquisa Belta (2023), “curso de idiomas com trabalho temporário” foi o mais votado, com 38% (trinta e oito por cento). Ficando evidente que cursos temporários com possibilidade de emprego estão entre as oportunidades mais procuradas pelos estudantes. O que está de acordo com a crise econômica que o país vem passando nos últimos anos. Os estudantes brasileiros mostram interesse por um curso acadêmico de ensino superior no exterior: graduação teve 8,4% (oito vírgula quatro por cento) das respostas; curso profissional, certificado ou diploma, 4,8% (quatro vírgula oito por cento); pós-graduação (*Master in Business Administration*), 4,5% (quatro vírgula cinco por cento); e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado), 4,2% (quatro vírgula dois por cento). Entre os fatores que influenciam a escolha do intercâmbio estão o preço do curso e a hospedagem. Assim, sem

os incentivos da bolsa para a graduação, a viagem de intercâmbio fica só na promessa.

O Relatório *Diversify with Data: Insights for Higher ed Institutions*, baseado em dados da Unesco (2023), num estudo elaborado pelo *Studyportals* de primeiro de fevereiro de 2023, analisou a diversidade dos estudantes internacionais. O estudo apontou que apenas catorze países, incluindo o Brasil, representam a metade de todas as matrículas de estudantes internacionais. Sendo que China e Índia correspondem a 30% (trinta por cento) de todos os estudantes internacionais no exterior. O fato de os indianos dominarem o inglês como idioma facilita também o intercâmbio. Em números absolutos, a quantidade de estrangeiros passa de 1 (um) milhão e 600 (seiscentos) mil estudantes. O Brasil aparece em 10º (décimo) lugar no ranqueamento, com mais de 88 (oitenta e oito) mil estudantes em intercâmbio pelo mundo:

Quadro 02 – Estudantes em intercâmbio

Ranking	País	Número de Estudantes
1º	China	1.101.086
2º	Índia	521.124
3º	Vietnã	132.435
4º	Alemanha	123.284
5º	França	107.688
6º	Uzbequistão	107.488
7º	Estados Unidos	107.028
8º	Nepal	95.048
9º	Cazaquistão	90.395
10º	Brasil	88.110
11º	Síria	85.841
12º	Coreia do Sul	85.680
13º	Itália	84.418
14º	Ucrânia	79.284
15º	Países não informados	74.480

Fonte: Relatório *Diversify with Data: Insights for Higher ed Institutions*, 2023.

A Itália tem alunos de vários países, vindo de trinta e quatro diferentes países. Na sequência Noruega e Alemanha também vivem esta diversificação. Aos poucos podemos perceber que o Brasil, já começa a dar novos passos em relação a internacionalização da educação superior. Para a execução em 2024, o Brasil com novos acordos com Japão abriu inscrições para concessão de bolsas de estudo para brasileiros. Os prazos são divididos em duas etapas: até 2 de junho para estudantes de pós-graduação que desenvolvem pesquisas e 21 de junho aos alunos de graduação, escolas técnicas e cursos profissionalizantes. A oportunidade é válida para residentes do Distrito Federal, Goiás e Tocantins, região sob jurisdição da Embaixada do Japão no

Brasil. O programa, além da ajuda de custo mensal, cobre despesas de viagem até o Japão e isenta o participante do pagamento de taxas escolares. As idades-limite são de vinte quatro anos completados até 01 de abril de 2024 para os participantes que concluem o ensino médio em 2023, e 34 (trinta e quatro) anos para os de pós-graduação. Os interessados terão a oportunidade de estudar em instituições japonesas durante todo o curso, com preparação inicial e auxílio de tutores. A seleção está dividida em diversas etapas que incluem teste de proficiência em inglês e japonês, disciplinas preparatórias e entrevista com caráter eliminatório (CAPES, 2023). O programa Capes/Cofecub Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil, seleciona projetos conjuntos de pesquisa para incentivar o intercâmbio entre instituições de ensino superior e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento públicos dos dois países. A parceria da Cofecub irá selecionar até 35 (trinta e cinco) projetos conjuntos de pesquisa entre os dois países. A Capes e a Associação das Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM) assinaram uma carta de intenções para fortalecer a cooperação acadêmica e científica entre as instituições de ensino superior e centros de pesquisa brasileiros e sul-americanos.

O que podemos perceber é que, apesar dos avanços da Internacionalização, nos últimos anos, a falta de recursos fez com que muitos programas e ações fossem desarticuladas dentro das propostas que haviam sido construídas em anos anteriores. É inegável também que a pandemia do Covid-19 apresentou um retrocesso, vez que muitos países foram devastados economicamente e socialmente o que levou ao rompimento de convênios e acordos de pesquisa. Outro ponto, e que o processo de internacionalização como processo associado à globalização é bastante criticado no debate brasileiro, pois, o reforço do neoliberalismo como influência perversa na organização do sistema, gera um aprofundamento da mercantilização do ensino superior (Ding; Levin, 2007) e o crescimento das instituições privadas (Mok, 2005; Marginson, 2007).

A internacionalização poderia, pela mercantilização, reforçar as desigualdades de acesso ao ensino superior, ponto principal das críticas levantadas por Morosini (2017). Por outro lado, políticas e estratégias de internacionalização bem gerenciadas podem produzir importantes efeitos no plano da coesão social, como indica Marginson (2007). As diferentes formas de mobilidade dos alunos abrem novos horizontes aos beneficiários, ao mesmo tempo que permitem a geração de redes e o aumento do capital social essencial para melhorar as chances de acesso aos bons empregos.

A política governamental do Brasil deve criar mecanismos para o alcance de objetivos econômicos-políticos que possibilitem a inserção do País na ordem mundial por meio da cooperação e alianças, principalmente, com América Latina (Krawczyk, 2008; Morosini, 2006). O processo de

internacionalização acadêmica no Brasil é um movimento recente, apesar do reconhecimento de sua importância, não é só uma questão da vida acadêmica, ou seja, ela deve estar contemplada no âmbito das políticas e decisões estratégicas das IES com metas evidentes. Este processo está vinculado à crescente importância da universidade no fortalecimento das economias nacionais e no desenvolvimento tecnológico e científico (Krawczyk, 2008; Santos, 2009; Stallivieri, 2017).

A internacionalização é definida por trocas internacionais relacionadas à educação, sendo um processo na universidade como um todo, de relações universitárias além da nação. O embasamento teórico pressupõe que a transnacionalização universitária, resultado da globalização, traz o dinâmico processo de formulação de políticas educacionais públicas estatais e não estatais. Essa transnacionalização adquire *status* não só dentro do Mercosul, mas do mesmo modo extensível à União Europeia e demais continentes. A internacionalização no ensino superior engloba políticas e programas de governo, com sistemas e subdivisões acadêmicas para lidar com a globalização. E também permite significativa autonomia, iniciativa e criatividade no novo ambiente que se forma (Altbach *et al.*, 2006; Morosini, 2006).

2. Metodologia

Foram analisados cerca de dezoito artigos científicos sobre o tema, realizando o recorte de estudo, a partir da internacionalização brasileira na graduação. Nos artigos analisados e utilizados para a construção do trabalho, podemos perceber que a questão da internacionalização é tratada a partir da experiência dos alunos como no artigo de Oliveira e Freitas (2016; 2017). Na pesquisa realizada por Cunha *et al.* (2017) e Sena *et al.* (2014) a ênfase está na perspectiva dos professores.

Maués e Bastos (2016) realizam seus estudos a partir das instituições de ensino superior ou das políticas públicas, assim como Vieira *et al.* (2018). Alguns estudos abordam o tema a partir de estratégias mercadológicas ou institucionais com Santos (2017), Sousa (2017), e por fim existem abordagens que extrapolam os limites do território brasileiro, como Racy e Silva (2017), Segrera (2016). Mas, de forma geral, a grande maioria dos estudos tem como foco a internacionalização da Educação Superior no Brasil (Miranda e Stallivieri, 2017; Morosini e Nascimento, 2017; Ramos, 2018; Santos 2017).

Foram estudados ainda cerca de trinta livros que tratam do tema. E diversas legislações, portarias e documentos que discorrem acerca da internacionalização na graduação no ensino superior. Aroni (2017), em seu trabalho sobre a Educação Superior brasileira, fez um relato histórico desde a Reforma Universitária de 1968 até o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni) e a publicação

do *ranking* internacional, fazendo um apelo a internacionalização a partir das reformas do ensino superior rumo à globalização. Morosini e Nascimento (2017) realizaram uma análise sobre a produção dos anos de 2011 a 2014, em teses e dissertações sobre a internacionalização da Educação Superior, concluindo que os estudos ainda são escassos. Neste sentido, concordamos com as autoras, pois ainda em 2023, o tema ainda carece de mais discussões e pesquisas. Azevedo *et al.* (2017) problematizaram sobre a internacionalização da educação superior, a partir da teoria do autor, sobre os campos sociais:

a internacionalização da educação superior é, na prática, a constituição de um campo internacional de educação superior. Caracterizado como um espaço de lutas e disputas pelo capital específico do campo, é ocupado por atores sociais em posições de dominantes e dominados, que expressam inclinações advindas do papel das trocas internacionais nas sociedades diferenciadas contemporâneas, a exemplo das tendências nacionalistas e imperialistas, desenvolvimentistas e “dependentistas” etc. Em suma, a constituição de um campo internacional da educação superior implica necessariamente em falar de desnacionalizações e disputas por soberanias (Azevedo *et al.*, 2017, p. 301).

Para os autores este também é um campo de disputas. Pois, a própria internacionalização irá priorizar algumas disputas entre os países. E mesmo no Brasil, a política nacional irá ser influenciada pelas disputas internas de poder que ora se aproxima da América Latina e em outro momento se distancia. Sena *et al.* (2014) estudando a experiência da mobilidade dos alunos de intercâmbio, considerando como excelente, no entanto, observaram a dificuldade de comunicação, vez que no início do programa de mobilidade a maioria dos estudantes não se considera fluente no idioma do país. Neste mesmo sentido, Cunha *et al.* (2017), em seus estudos, afirmaram que a língua é um desafio também para os alunos de intercâmbio mesmo dos alunos, onde a língua oficial é o português. Finardi e Guimarães (2017, p. 622) ressaltaram a: “[...] baixa proficiência em línguas estrangeiras, e particularmente em inglês, é um sério entrave ao desenvolvimento da internacionalização do ensino superior brasileiro [...]”. Em relação as motivações para o intercâmbio, estão a qualidade do ensino, a possibilidade de conhecer uma nova cultura e a valorização do diploma, obtida em outros países de acordo Cunha *et al.* (2017). Finardi e Guimarães (2017, p. 622) apontam que: “[...] apesar de representarem importantes medidas de qualidade do ensino superior, é necessário ter cautela ao usar *rankings* internacionais para capturar a realidade nacional [...]”, pois, estes *rankings* são criados de forma artificial para pressupor um conhecimento acima dos demais. E se não houver cautela iremos fortalecer o neocolonialismo.

Maués e Bastos (2017, p. 341) asseveram que é: “[...] importante que se continue a implementar políticas públicas para que o ensino superior se

internacionalize, numa concepção de interculturalidade, de solidariedade e de repartição [...]”, visando a libertação humana e a sua inserção no mundo e não como força produtiva a serviço do mercado. Vieira *et al.* (2018) discutem que a falta de políticas voltadas a internacionalização, as dificuldades com a língua estrangeira, assim como os recentes cortes de recursos dificultam o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil. No mesmo sentido, Miranda e Stallivieri (2017) explicam que o Brasil necessita de uma política para a internacionalização no ensino superior, a partir da elaboração de um documento que explicita as delimitações políticas para que ocorra a internacionalização.

Leal e Moraes (2018) afirmam que a internacionalização entre os países do Norte e Sul é bastante desigual, tendendo a ser verticalizada. E que o Brasil deve propor mais pesquisas e buscar uma melhor articulação com foco na cooperação Sul e Sul, principalmente, na América Latina. Em linhas gerais, podemos compreender que os artigos estudados utilizam os mesmos autores estrangeiros que tratam da temática. O conceito de Internacionalização da Educação Superior é definido por Knight (1999; 2007; 2018) como: “[...] incorporação de aspectos internacionais, interculturais e globais no ensino, na pesquisa e na gestão das Instituições [...]”, conceito que irá permear a maioria dos estudos. Já a compreensão do fenômeno da Internacionalização e seus significados, desenvolvidos por Wit (1999; 2015; 2018) é abordada por autores como Cunha *et al.* (2017); Davis *et al.* (2016); Leal e Moraes (2018); Morosini e Nascimento, (2017) e Sena *et al.* (2014).

No entanto, observamos que persiste ainda uma identificação confusa em relação aos termos Internacionalização e Globalização, pois, de acordo com Altabach (2006; 2007) é recorrente a utilização dos termos como sinônimos o que pode ser percebido nos artigos de Miranda e Stallivieri (2017) e Sousa (2017). E, por fim, a ideia de que os processos de internacionalização constitui-se como resposta à Educação Superior, com a finalidade de vencer os desafios modernos ocasionados a partir da globalização, é uma análise desenvolvida a partir dos estudos de Van der Wende (2007), é encontrada nos artigos de Davis *et al.* (2016) e Robson (2017).

Considerações Finais

Primeiramente, é importante relatar que existe uma carência de pesquisas na área e que é importante conhecer mais sobre os processos de sucesso na internacionalização, principalmente, de países periféricos e mais carentes economicamente. O foco em um país como o Brasil, nas suas políticas de internacionalização, poderia contribuir para o debate conceitual. É preciso compreender que a inovação institucional deve ser mais importante do que o padrão da Instituição de ser internacionalizada. Torna-se, desta

forma, importante analisar o grau e a eficiência das instituições de ensino superior no país, para compreender em que medida as políticas governamentais nessa área se traduzem em respostas estratégicas, e como, o posicionamento dessas instituições redefine ou não, o processo de internacionalização, no interior do sistema de ensino superior. Assim, como a análise das propostas de criação de atividades e conexões de internacionalização são capazes de dar sentido aos diferentes atores participantes, e como isso contribui para a especificação de melhores conceitos e medidas da internacionalização nos contextos nacionais. O conhecimento, a ciência não têm fronteiras, assim como a experiência da cultura enriquece a formação de recursos humanos, mesmo focada nas realidades particulares em que as universidades estão inseridas.

O Brasil vive um paradoxo, pois logrou construir um sólido sistema de formação pós-graduada e pesquisa acadêmica, mas permanece fracamente integrado ao fluxo internacional de produção de conhecimento científico e tecnológico e permanece fluido na graduação, pois, não é uma política obrigatória e como discutimos anteriormente é preferível não ter a internacionalização na graduação. Cabe indagar sobre as condições sociais e institucionais que debilitam a capacidade na maior parte das instituições nacionais, especialmente na geração de ações em direção a uma integração mais efetiva nas redes internacionais de educação e pesquisa. O caráter ainda incipiente da internacionalização do sistema de ensino superior brasileiro e a qualidade das ações desenvolvidas pelas agências de fomento mencionadas indicam um conjunto de oportunidades, mais ou menos exploradas, que podem trazer para o Brasil o lado positivo desse processo, qual seja, o fortalecimento da qualidade do sistema e de suas contribuições para maior equidade. As experiências de formação conjunta, co-diplomação, podem se traduzir em melhorias nos padrões curriculares. O aumento das oportunidades de vivência no exterior com doutorados sanduíches; estágios de pesquisa etc. pode funcionar como reforço das políticas de igualdade. A atração de novos pesquisadores e professores estrangeiros estimula a atualização dos currículos e a convivência com estudantes de origens nacionais distintas, incentiva experiências multiculturais. Os desafios da internacionalização das universidades brasileiras são ainda muito grandes e podem se traduzir em questões específicas: repensar a gestão da universidade tendo a internacionalização como uma prioridade; definir bem os perfis institucionais de forma a selecionar os parceiros estratégicos adequados e elaborar políticas próprias de posicionamento nos novos espaços da competição mundial por excelência e qualidade. Há um longo caminho, portanto, a ser trilhado pelas instituições brasileiras e o seu sucesso dependerá da adequada coordenação de políticas públicas e disposição

institucional na definição de prioridades e dos instrumentos de fomento, principalmente, na graduação.

Referências

ALTBACH, P. Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In: ALTBACH, P.; FOREST, J. (eds.). **International Handbook of Higher Education**. Dordrecht: Springer, 2006.

ARONI, A. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 17 n.º 3, 2017, p. 219-243.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS (AIU). **Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur: un appel à l'action**. 2012.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 1, n.º 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; HEY, A. P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, vol. 40, n.º 3, 2017, p. 296-304. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28980>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria** 2003.

BELTA. **Para fugir da crise número de brasileiros em graduação no exterior aumenta 50%**. 2017, 27 de setembro. Disponível em: <http://www.belta.org.br/para-fugir-da-crise-numero-de-brasileiros-em-graduacao-no-exterior-aumenta-50/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BELTA. **Pela primeira vez, Brasil ultrapassa 302 mil estudantes no exterior, revela pesquisa da Belta**. 2018, 18 de abril. Disponível em: <http://www.belta.org.br/pela-primeira-vez-brasil-ultrapassa-302-mil-estudantes-no-exterior-revela-pesquisa-da-belta/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, vol. 20, n.º 1, 2015, p. 225-249.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 19.841, de 22 de outubro de 1945. Carta das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1945.

BRASIL. Decreto n.º 4.377, de 13 de setembro de 2002. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Decreto n.º 42.121, de 21 de agosto de 1957. Convenções de Genebra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1957.

BRASIL. Decreto n.º 678, de 6 de novembro de 1992. Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1992.

BRASIL. Lei n.º 10.216/2001, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. 2016.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores. PEC-G**. Histórico do Programa: Introdução. DELP-Divisão de Temas Educacionais (site), 2019. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Secretaria de Transparência Coordenação de Controle Social de Pesquisa DataSenado**. Pesquisa de Opinião Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras, 2015.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Infocapes: Boletim Informativo da CAPES. vol. 10, n.º 4. Brasília: CAPES/MEC, 2002.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020)**. vol.1. Brasília: CAPES, 2010.

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Seleção projetos institucionais de internacionalização**. Edital 41/2017 Capes/Print. Resultado preliminar da análise de mérito. CAPES, 17 ago 2018. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/20082018_Edital_41_2017_PrInt_resultado_parcial_analise_de_merito.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa institucional de Internacionalização-CAPES-PrInt**. CAPES (site institucional), 7 novembro, 2022. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa institucional de Internacionalização-CAPES-PrInt**. CAPES (site institucional), 7 novembro, 2023. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

COGGIOLA, O. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico. Brasil, 2022, 3 de junho. O que é? Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 10 mai. 2023.

COSTA, G. S. Língua e cultura no ensino de inglês como língua estrangeira: uma experiência sociocultural de alguns estudantes de intercâmbio do Instituto Federal do Piauí. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 13 n.º 1, 2018, p. 381-393. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.nesp1.v13.2018.11427>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, M. I. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 22, n.º 3, 2017, p.817-832. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300013>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CUNHA, M. I., VOLPATO, G., ROCHA, M. A. M.; PINTO, M. M. Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, vol. 40, n.º 3, 2017, p. 469-480. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.24240>. Acesso em: 10 mai. 2023.

DAVIS, R., SUMOZAS, R.; PAIVA, F. M. A internacionalização para as Ciências Humanas no Brasil. **Revista Educação em Questão**, vol. 54 n.º 41, 2016, p.12-32. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10156>. Acesso em: 10 mai. 2023.

DEMANGE, N. J. O Mercosul e Universidade: referências para pesquisa. **Revista on-line Bibl**. João Martins. Campinas, vol. 2, n.º 2, 2001.

DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? *In*: PANIZZZI, W. M. (Org.). **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Ufrgs, 2002.

FAUBAI. **Associação Brasileira de Educação Internacional**. Sobre a FAUBAI (site institucional), 2019. Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, *rankings* e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 28 n.º 68, 2017. p. 600-626. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eaev28i68.4564>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FRANCO, M. E. D. P. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. *In*: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO/IESALC/CAPES, 2002, p. 309-331.

Fundação Friedrich Ebert. **Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil** FES. 2016.

GÓMEZ, J. M. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: LPP, 2000.

GUERRA, S. **Curso de Direito Internacional Público**. São Paulo: Saraiva, 2017.

Informativo Unila. Foz do Iguaçu, Brasil, Julho/Agosto/2008.

KHOMYAKOV, M., DWYER, T.; WELLER, W. Internacionalização da educação superior: excelência ou construção de redes? Do que os países do BRICS precisam mais? **Sociologias**, vol. 22, n.º 54, 2020, p.120-143. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/15174522-99066>. Acesso em: 10 mai. 2023.

KNIGHT, J. Internationalisation de l'enseignement supérieur. *In*: KNIGHT, J.; WITT, H. de. **Qualite et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**, OCDE, 1999.

KNIGHT, J. The international university. Models and muddles. *In*: BARNETT, R.; PETERS, M. I. A. (Eds). **The idea of the university: contemporary perspectives**. (Global Studies in Education). New York, Brussel: Peter Lang, 2018, p. 99 -118.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, n.º 95, p. 2-4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>. Acesso em 22 de maio de 2023.:

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. **International Higher Education**, n.º 95, p. 2-4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>. Acesso em: 22 de abril de 2023,

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 2, n.º 4, 2008.

KRAWCZYK, N. R.; SANDOVAL, S. A. **As Políticas de Regionalização das Universidades do Mercosul: um Estudo das Mudanças Institucionais**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

LAUS, S. P. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior**. 2003. (mimeo).

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil. *In: Organisation de Coopération et de Développement Économiques*; Banque Mondiale. L'enseignement supérieur en Amérique latine - la dimension internationale. OCDE/Bird: Paris, 1995, p.117-156.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26 n.º 87, 2018, p.1-29. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LEAL, F., MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28 n.º 132, 2020, p.1-26. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3904>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LIMA, A. F. JR.; STALLIVIERI, L. Programas de mobilidade acadêmica internacional como instrumentos de promoção do desenvolvimento internacional: o caso do PEC-PG. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28 n.º 174, 2020. p.1-34. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5178>. Acesso em: 10 mai. 2023.

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

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M.C. To Rank or to Be Ranked: The Impact of Global Rankings in HE. **Journal of Studies in International Education**, n.º 11, p. 306-329, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315307303544>. Acesso em:

MARTINEZ, C. A. F. ¿Por qué Chile? Un análisis post crítico sobre los discursos de escala en la movilidad académica internacional. **Educación**, vol. 42, n.º 1, 2019, p.117-126. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.30148>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, C. B. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. **Caderno CRH**, vol. 28, n.º 74, p. 291-308, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200004>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, E.; CORREA, S. Cresce em 40% número de brasileiros que estudam no exterior. **Revista Época**. 2020a, 7 de fevereiro. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/cresce-em-40-numero-de-brasileiros-que-estudam-no-externo-24234800>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, E.; CORREA, S. O sonho dos brasileiros com diploma importado. **Revista Época**. 2020b, 7 de fevereiro. Disponível em: <https://epoca.globo.com/sociedade/o-sonho-dos-brasileiros-com-diploma-importado-24233788>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MATTOS, L. K.; FLACH, L.; MELO, P. A. Políticas educacionais de bolsas para o ensino superior, internacionalização e avaliação da pós-graduação brasileira: um estudo com regressão em painel. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28 n.º 85, 2020, p.1-28. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4738>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 32 n.º 3, 2016, p. 699-717. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21573/vol32n32016.68570>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, vol. 40 n.º 3, 2017, p. 333-342. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 22 n.º 3, 2017, p. 589-613. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MOLINA, N. Busca de graduação no exterior cresce 37,7% e 1/3 dos interessados é de São Paulo. **Estadão**. 2019, 8 de junho. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,busca-de-graduacao-no-externo-cresce-37-7-e-1-3-dos-interessados-e-de-sp,70002862119>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MONTEIRO, S. Q. de M. Introdução: a emergência da cooperação internacional acadêmica no Brasil. In: MONTEIRO, S. Q. de M.; OLIVEIRA, M. A. G. (Orgs.). **Cooperação internacional acadêmica: experiências e desafios**. Recife: Ed. Universitária da Ufpe, 2007, p. 21-29.

MOREIRA, C. R. B. S.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas fazem diferença? uma análise dos perfis dos aprovados no vestibular da UFPR (2013-2017). **Revista Internacional de Educação Superior**, n.º 6. 2020, p. 020001. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654390>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. A. Internationalization of Higher Education: some reflections on Russia and China. **Educação**, vol. 40 n.º 3, 2017, p. 315-323.

Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28799>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MORISINI, M. C. (Org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES Brasileira: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 27, n.º 01, p. 93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M. C. Apresentação. Dossiê internacionalização da educação superior, **Educação**, vol. 40, n.º 3, p. 288-292, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, vol. 56 n.º 47, 2018, p.97-120. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n47ID14000>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, vol. 33, 2017, p.1-27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071>. Acesso em: 10 mai 2023.

MOROSINI, M., SOMERS, P., RODRIGUEZ, A.; RODRIGUEZ, J. S. Internationalization in U.S. universities: history, philosophy, practice, and future. **Educação**, vol. 40 n.º 3, 2017, p.305-314. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28970>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MUCKENBERGER, E.; MIURA, I. K. Motivações para a internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 23 n.º 66, 2015, p.1-26.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, vol. 22 n.º 54, 2020, p.144-175. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/15174522-99656>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NEVES, C. E. B. Higher education systems and institutions, Brazil. *In*: SHIN, J. C.; TEIXEIRA, P. (Eds.). Encyclopedia of international higher education systems and institutions. **Dordrecht**: Springer Science+Business Media, 2017, p. 1-13.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, vol. 32 n.º 3, 2016, p. 217-246. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698148237>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira**

de Educação, vol. 22 n.º 70, 2017, p. 744-801. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227039>. Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. São Paulo: Editora Vozes. 2020.

OMC/GATS. **Acordo Geral sobre Comércio de Serviços**. 1994.

PAIZ, R. Internationalization agenda: language as a barrier. **Proceedings Education and Language International Conference**, vol. 1, n.º 1, p. 703-706, 2017.

PINTO, M. M., ROCHA, M. A. M.; VOLPATO, G. Internacionalização da educação superior: docentes brasileiros em espaço africano. **Perspectiva**, vol. 36 n.º 2, 2018, p. 650-663. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p650>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

PIRES, R. R. C. (Org). **Implementando desigualdades**. Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

RACY, J. C.; SILVA, E. A. Indústria e universidade: a cooperação internacional e institucional e o protagonismo da mobilidade estudantil nos sistemas de inovação da Alemanha. **Educação e Pesquisa**, vol. 43 n.º 2, 2017, p. 569-584. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608146243>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, vol. 44, 2018, p. 1-22. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201706161579>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RIBEIRO, G. L. Tropicalismo e Europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina. *In*: FRIGERIO, A.; RIBEIRO, G. L. (Orgs.). **Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação**, vol. 40 n.º 3, 2017, p. 368-374. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.29012>. Acesso em: 10 mai. 2023.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; WIELEWICKI, H. G. Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, 2019, p. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240032>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. *In*: SOUSA-SANTOS, B. (Org.). **Globalização-fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2002, p. 31-106.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **ECCOS: Revista Científica**, n.º 42, 2017, p. 57-84.

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

SARTI, I. Unila - a ousadia de um sonho: primeiros passos rumo à Universidade da Integração Latino-americana. **Jornal da Ciência**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br> Acesso em: 11 nov. 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SEGRERA, F. L. Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 21 n.º 1, 2016, p. 13-32. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SEIXAS, E. C. Interseções entre lusofonia e educação na imprensa portuguesa: uma análise crítica. **Athenea Digital**, vol. 16 n.º 1, 2016, p. 159-188. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1328>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SENA, A. P., MATOS, F. R. N., MACHADO, D. Q.; SENA, A. M. C. Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22 n.º 122, 2014, p. 1-25. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1512>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 29, n.º 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SOUSA, J. V. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, vol. 40 n.º 3, 2017, p. 343-354. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28979>. Acesso em: 10 mai. 2023.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras.** Caxias do Sul: Educs, 2004.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perceptivas. Curitiba: Appris, 2017.

STALLIVIERI, L. **Brazil's Science Without Borders Program**. The World View. 2023. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/worldview/brazil-science-without-borders-program>. Acesso em: 10 mai. 2023.

UNESCO/Institut de Statistique. **Recueil des données mondiales sur l'éducation** - statistiques comparées sur l'éducation dans le monde, 2003; 2004; 2005; 2006; 2007.

VEIGA, A.; MAGALHÃES, A. Challenges for research in higher education: the case of internationalization between the explanandum and the explanans. **Sociologias**, vol. 22 n.º 54, 2020, p. 46-63. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-97866>. Acesso em: 10 mai. 2023.

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

VIEIRA, A. C. Internacionalização da educação superior brasileira: uma nova fase se inicia após o Ciência sem Fronteiras e o Inglês sem Fronteiras? **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília, 2019.

VIEIRA, G. V, FINARDI, K. R.; PICCIN, G. F. O. Internacionalizando-se: os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 13, n.º 1, 2018, p. 394-410.

WIT, H. de *et al.* **L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Parlement Européen. 2015.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS NO CAMPUS METROPOLITANO DE APARECIDA DE GOIÂNIA-GOIÁS

BARBOSA, J. C.¹
OLIVEIRA, D. L.²

Resumo: o trabalho buscou discutir os desafios e as possibilidades da internacionalização do ensino superior Brasileiro a partir do estudo do *campus* metropolitano de Aparecida de Goiânia, onde está inserida a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Compreendendo que no Estado de Goiás a partir de 1999, a UEG começa a ser desenhada, e a partir de 2016, por meio de uma série de programas nacionais e estaduais e que a internacionalização do ensino superior no Estado de Goiás começa a se desenvolver, a UEG vai consolidando sua política de internacionalização, e o *campus* metropolitano deseja desenvolver e consolidar essa importante política para o crescimento produtivo local e para o desenvolvimento da pesquisa, extensão e ensino.

Palavras-chave: educação, universidade estadual de goiás, ensino superior, internacionalização, crescimento econômico.

Abstract: the work sought to discuss the challenges and possibilities of the internationalization of Brazilian higher education based on the study of the metropolitan campus of Aparecida de Goiânia, where the State University of Goiás (UEG) is located. Understanding that in the State of Goiás from 1999 onwards, the UEG began to be designed, and from 2016, through a series of national and state programs and that the internationalization of higher education in the State of Goiás began to develop. In this way, UEG will consolidate its internationalization policy, and the metropolitan campus wishes to develop and consolidate this important policy for local productive growth and the development of research, extension and teaching.

Keywords: education, state university of goiás, higher education, internationalization, economic growth.

¹ Pós-Doutor em Educação pela PUC Goiás. Doutor em Ciências da Religião pela PUC Goiás. Mestre em Economia de Empresas pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduado em Análise e Auditoria Contábil e graduação em Ciências Contábeis pela UEG. Pesquisador nas áreas contábil e financeira. *E-mail:* professorjoaocandido@gmail.com.

² Pós-Doutora em Educação, Doutora em Educação. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável. Graduada em Direito (PUC Goiás). Graduada em Pedagogia (Esalbe). Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental (UNINTER). Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Estudiosa de Ciências Políticas e Direitos Humanos e Relações Internacionais. *E-mail:* danielopes_oliveira@outlook.com.

Introdução

A internacionalização do ensino é um movimento que visa aumentar a diversidade e a inclusão de estudantes, profissionais e pesquisadores de diferentes países. As universidades lidam com o conhecimento, um ativo essencialmente qualitativo e intangível. Possuem tecnologias múltiplas e muita sensibilidade a fatores ambientais que interferem na estratégia (Junior, 2016).

Para Moritz *et al.* (2012) as instituições são organizações com diferentes objetivos, multidisciplinar, gestora de recursos intelectuais, gera e dissemina conhecimento, propaga debates, arte e música, tornando os objetivos da universidade extensos e complexos, gerando assim, a dificuldade em geri-la. Ela busca aprimorar o conhecimento acadêmico e facilitar o intercâmbio entre instituições e culturas, assim como promover o desenvolvimento social, cultural e político. A internacionalização remonta às viagens de exploração marítima no século XVI, mas desde então tem evoluído e se adaptado às necessidades educacionais atuais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) reconhece a internacionalização como parte fundamental do ensino. Ela fornece diretrizes para o desenvolvimento de programas internacionais que promovam a interação entre universidades, a troca de estudantes e professores, bem como outras atividades acadêmicas.

A lei também incentiva as instituições de ensino superior a estabelecer parcerias internacionais para desenvolver projetos conjuntos, apoiar as trocas acadêmicas e divulgar o ensino brasileiro no exterior. A internacionalização do ensino superior pode ocorrer de várias formas, como a troca de estudantes e professores, programas conjuntos entre universidades.

1. A História da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada em 1999, durante o governo de Marconi Ferreira Perillo Júnior, através do Decreto Lei n.º 13.456, de 16 de abril de 1999, surgiu como resultado da unificação das autarquias estaduais (IES isoladas). Sua criação foi publicada no DOE-GO em 20 de abril de 1999. A Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia, então Polo Universitário, iniciou suas atividades em dezembro de 1999, com a preparação para a primeira seleção, que foi realizado na primeira semana de janeiro do ano de 2000, iniciando as aulas no dia 17 do mesmo mês e ano, com o curso de Licenciatura Plena Parcelada Municipal I - Pedagogia. O Polo foi formado com 218 alunos da Rede Municipal de Educação dos municípios de Aparecida de Goiânia (186 alunos) e Aragoiânia (32 alunos), funcionando no Colégio Estadual Buriti Sereno, situado à rua General Glicério, Qd. 101-A s/n Setor Buriti Sereno Gardem, Aparecida de Goiânia-Goiás.

Em janeiro de 2001, mediante um convênio com o Estado, iniciou-se os cursos de Pedagogia (4 turmas), Matemática (2 turmas) e Letras (3 turmas), aumentando significativamente o número de alunos que passava de 218 para 650. Em abril do mesmo ano, foi feita a locação do Centro Educacional Sul D'América, à rua Iguaçu, Qd. 109, Lote 16, na Vila Brasília em Goiânia, para atender a demanda que aumentava gradativamente com a inserção de novos cursos, “Projeto Vaga Lume”, “Alfabetização Solidária”, do Centro de Idiomas, cursos de Pós-Graduação. No dia 13 de novembro de 2006, o Governador Alcides Rodrigues Filho sancionou a Lei n.º15.804 decretada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás que criava onze Unidades Universitárias da UEG, dentre elas a de Aparecida de Goiânia instalada à rua Silva Bueno com av. Zoroastro Artiaga, Quadra 1, Lt. 1/4, Jardim Nova Era, no município de Aparecida de Goiânia. Em 30 de março de 2009, o Governador do Estado, Alcides Rodrigues Filho, publica no Diário Oficial/GO n.º 20.588 a exoneração da Prof.^a. Eleuza Garcia da Silva do cargo de Diretora Educacional e nomeia a Prof.^a Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos para ocupar o cargo de Diretora Educacional da Unidade. Em abril do mesmo ano, inicia-se uma nova gestão marcada por algumas transformações administrativas, formação de uma nova turma de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, implantação do curso de capacitação digital o qual é destinado a atender a população de Aparecida de Goiânia.

No início do ano de 2010, foram realizadas várias reuniões pedagógico-administrativas com a participação do Magnífico Reitor, professores, servidores técnico-administrativos da UEG, empresários e autoridades políticas de Aparecida de Goiânia que a priori, objetivava a indicação dos nomes dos cursos pretendidos e seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) enviados, inicialmente, à Câmara de Graduação para apreciação e, posteriormente, encaminhados ao Conselho Universitário da UEG para aprovação. Por meio da Resolução CsU n.010/2010 de 23 de abril de 2010 foram criados os dois primeiros cursos estruturantes da Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia: Administração e Ciências Contábeis visando suprir a necessidade de qualificação de mão de obra para atender a demanda do mercado de trabalho da cidade de Aparecida de Goiânia e cidades circunvizinhas. Em 13 de junho de 2010, realizou-se a primeira fase, prova objetiva de Conhecimentos Gerais do Processo Seletivo UEG 2010/2 para os Cursos de Administração e Ciências Contábeis. Em 04 de julho do ano em referência, realizou-se a segunda fase prova discursiva, específica e de Redação do Processo Seletivo UEG 2010/2, cujos resultados, foram publicados em 20 de julho de 2010. As aulas dos referidos cursos iniciaram-se em 02 de agosto de 2010, obedecendo ao Calendário Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás. Em dezembro de 2010, ocorreu a mudança de endereço, antes situada na Rua Silva Bueno para a Rua Mucuri, S/N, Área

03, Setor Conde dos Arcos, Aparecida de Goiânia-Goiás. Houve a abertura de duas novas turmas através do Processo Seletivo 2012/1 que teve a realização da 1ª fase de provas no dia 30 de outubro de 2011, bem como do Sistema de Avaliação Seriado (SAS) e a segunda fase deste processo ocorreu no dia 27 de novembro de 2011 com início do ano letivo previsto para o dia 27 de fevereiro de 2012.

A Unidade Universitária é a designação genérica para o órgão da UEG em cada município e se constitui administrativa e academicamente, especializando-se nos ramos do saber através de coordenações específicas. A administração em cada Unidade Universitária tem a Congregação como órgão deliberativo e normativo máximo, o Conselho Acadêmico da Unidade Universitária de Uruaçu, como órgão técnico de supervisão e deliberação em assuntos de ensino, pesquisa e extensão, e a Diretoria como órgão executivo.

A constituição e as atribuições da Congregação estão estabelecidas no Art. 36 do Estatuto da Universidade: a congregação da UnU Aparecida de Goiânia será constituída: pelo Diretor, seu presidente e membro nato; pelos professores da Unidade, membros natos; por representantes estudantis, até o limite de vinte por cento dos membros natos, escolhidos de acordo com o previsto no Estatuto do Diretório Acadêmico da Unidade Universitária; por representantes da equipe técnico-administrativa, até o limite de dez por cento dos membros natos, escolhidos pelo segmento. Além da Congregação, a unidade conta também com o Conselho Acadêmico da Unidade Universitária, previsto no Art. 37 do Estatuto da UEG, tem natureza administrativa e acadêmica, reporta suas decisões aos órgãos superiores e apoia a ação da Diretoria. A Unidade é administrada por um (a) Diretor (a) eleito (a) pela comunidade da Unidade Universitária, (para um mandato de quatro anos) conforme a legislação vigente. A eleição será direta, com votação secreta e em um só escrutínio, observadas as disposições específicas do Conselho Universitário. A Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia conta ainda com a Coordenação Administrativa com atribuições específicas; Coordenação de Pós-Graduação; Secretaria Acadêmica; Coordenação de Biblioteca e por fim, a Coordenação de Curso é a menor fração da estrutura da Universidade, para todos os efeitos de organização acadêmica em que se subdivide uma Unidade Universitária. Na Coordenação de Curso, reúnem-se os docentes identificados pelos objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão, relacionados àquele curso. Cada Coordenação de Curso é exercida por um Coordenador eleito pelos professores e alunos do curso, em consonância com o estabelecido no Regimento da Unidade Universitária, e nomeado pelo Reitor para um mandato de dois anos. Assim, a cada ano letivo abrem-se 40 vagas para o Curso de Administração e 40 vagas para o Curso de Ciências Contábeis de 2013/1, 2014/1, 2015/1, 2016/1 até os dias atuais. Em julho de 2014, a Universidade Estadual de Goiás – *Campus* Aparecida de

Goiânia –, lança através do Edital n.º 001/2014 com Chamada Pública para o Processo Seletivo para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão de Negócios com início previsto para novembro de 2014. No dia 18/10/2016, foi lançado o Edital n.º 001/2016, reedição da Pós-Graduação em Gestão de Negócios Chamada Pública para o Processo Seletivo de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão de Negócios. O *Campus* UEG Aparecida de Goiânia está localizado na Rua Mucuri, S/N Área 03, Bairro Conde dos Arcos na cidade de Aparecida de Goiânia-GO. Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h às 22h e aos sábados das 7h30min às 12h. Os cursos criados no *campus* metropolitano de Aparecida de Goiânia são: bacharelado em Direito, bacharelado em Ciências Contábeis e Bacharelado em Administração. O curso Bacharelado em Direito, apesar de ser um dos cursos mais oferecidos no Brasil, carece de oferta por instituições públicas, gratuitas e de qualidade, principalmente fora das capitais.

Neste sentido, o curso de Direito na UEG *Campus* Aparecida de Goiânia visa atender a esta demanda, com foco especial na qualidade do ensino. É importante frisar que no município de Aparecida de Goiânia não possui outro curso de Direito que seja ofertado por uma Instituição de Ensino Superior pública. Outro ponto de destaque que justifica a oferta do curso é a grande quantidade de opções de carreira aos profissionais da área jurídica. Ressalta-se, por fim, que o Curso de Direito na UEG *Campus* Aparecida de Goiânia estreitamente integrado aos cursos de Ciências Contábeis e Administração que já são oferecidos pelo *Campus*, podendo haver aproximação dos colegiados e o desenvolvimento de atividades conjuntas.

A Contabilidade, na qualidade de metodologia especialmente concebida para captar, registrar, acumular, resumir e interpretar os fenômenos que afetam as situações patrimoniais, financeiras e econômicas de qualquer ente, seja esta pessoa física, entidade de finalidades não lucrativas, empresa, ou mesmo pessoa de direito público, tais como: Estado, Município, União, Autarquia, etc., tem um campo de atuação circunscrito às entidades supramencionadas, o que equivale a dizer, muito amplo (Equipe de professores, USP, 1995).

Neste contexto, pensando em profissionais qualificados para atuação na área contábil que atendam conforme citado pela equipe de professores da USP, com metodologias concebidas pelo Conselho Federal de Contabilidade juntamente com a Instituição de Ensino Superior, a UEG-UnU de Aparecida de Goiânia tem buscado atender a amplitude profissional exigida pelo curso e pelo mercado de trabalho. Planejar, dirigir, controlar, ordenar tarefas, visando sempre o maior lucro e produtividade, seja no setor público, ou privado, nas funções mais variadas, o Administrador é uma função tão importante que a mais de quatro décadas é reconhecida com profissão. Neste contexto, a região consta das cidades de Abadia de Goiás: 6.876; Aparecida

de Goiânia: 521.910; Aragoiânia: 8.365; Bela Vista de Goiás: 24.554; Bonfinópolis: 7.536; Caldazinha: 3.325; Goianápolis: 10.695; Goianira: 34.060; Guapo: 13.976; Hidrolândia: 17.398; Leopoldo de Bulhões: 7.882; Nerópolis: 24.210; Santo Antônio de Goiás: 4.703; Senador Canedo: 84.443; Teresópolis de Goiás: 6.561; Trindade: 104.488; Goiânia (Capital): 1.302.001. Total: 1.653.238.28 de habitantes (IBGE, 2010).

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração está alicerçado nos objetivos da UEG que visa tornar acessível o ensino público e gratuito de qualidade ao cidadão e cooperar com o desenvolvimento sustentável do Estado, em especial para região de Aparecida de Goiânia. Por meio do Curso de Administração, iremos buscar alcançar os seguintes objetivos institucionais: I) Contribuir para a formação geral e técnica da comunidade, mediante o preparo de profissionais qualificados nos diferentes campos da carreira de Administrador; II) Promover o ensino, a pesquisa e a extensão pelo cultivo do saber, nos domínios das técnicas administrativas, e sua aplicação a serviço do progresso da comunidade e do Empreendedor; III) Colaborar no esforço de desenvolvimento do País, articulando-se com poderes públicos e com a iniciativa privada para o estudo de problemas em âmbito regional e nacional; IV) Atuar no processo de desenvolvimento da comunidade que vive em sua área de abrangência e influência; V) Formar o Administrador inserido na realidade da região de Aparecida de Goiânia, observando a harmonização que se deve construir entre o desenvolvimento econômico-industrial e o meio ambiente equilibrado. A Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia da UEG está localizada em um ponto geográfico privilegiado. Próximo de Goiânia, Anápolis, Entrono e Distrito Federal, alcança aproximadamente 5.000.000 de consumidores/habitantes, onde se encontram grande quantidade de alunos, desejosos de obter o seu curso de nível superior.

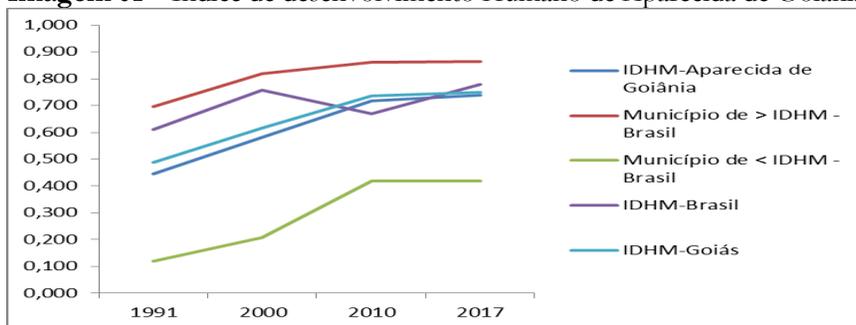
2. O Município de Aparecida de Goiânia

Aparecida de Goiânia é um município brasileiro do Estado de Goiás que se localiza na Região Metropolitana de Goiânia - Grande Goiânia, a 18 km de Goiânia, 70 km de Anápolis e 210 km de Brasília, tendo como principal meio de acesso à rodovia BR-153. Sua população é de 565.957 habitantes (IBGE, 2018), sendo o segundo município mais populoso do Estado, ficando atrás somente de Goiânia. Estendendo-se por uma área de 288.4 km² e ostentando um PIB de 11.980.984 bilhões de reais em 2016 (terceiro maior PIB de Goiás, atrás de Goiânia e Anápolis), é um dos principais centros industriais do Estado, sendo intensamente conturbada com Goiânia.

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 15.45 para 1.000 nascidos vivos (2017). As internações devido a diarreias são de 0.2 para cada 1.000 habitantes (2016). Comparado com todos os municípios do Estado, fica nas posições 109 de 246 e 191 de 246, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2474 de 5570 e 4284 de 5570, respectivamente.

Aparecida de Goiânia apresenta 35.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 86.9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 8.3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 76 de 246, 119 de 246 e 65 de 246, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 2861 de 5570, 1805 de 5570 e 2981 de 5570, respectivamente.

Imagem 01 – Índice de desenvolvimento Humano de Aparecida de Goiânia



Fonte: PNUD/IPEA/Instituto Mauro Borges, 2017.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Aparecida de Goiânia é 0,718, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,834, seguida de Renda, com índice de 0,716, e de Educação, com índice de 0,620. De 1991 a 2017, o IDHM do município passou de 0,445, em 1991, para 0,718, em 2010, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) passou de 0,493 para 0,727. Isso implica em uma taxa de crescimento de 61,35% para o município e 47% para a UF; e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 50,81% para o município e 53,85% para a UF. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,391), seguida por Longevidade e por Renda. Na UF, por sua vez, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,358), seguida por

Longevidade e por Renda. Porém, informações com base no ano de 2017, o IDHM de Aparecida de Goiânia, manteve o crescimento, com acompanhamento do IDHM do Estado de Goiás, com classificação alta.

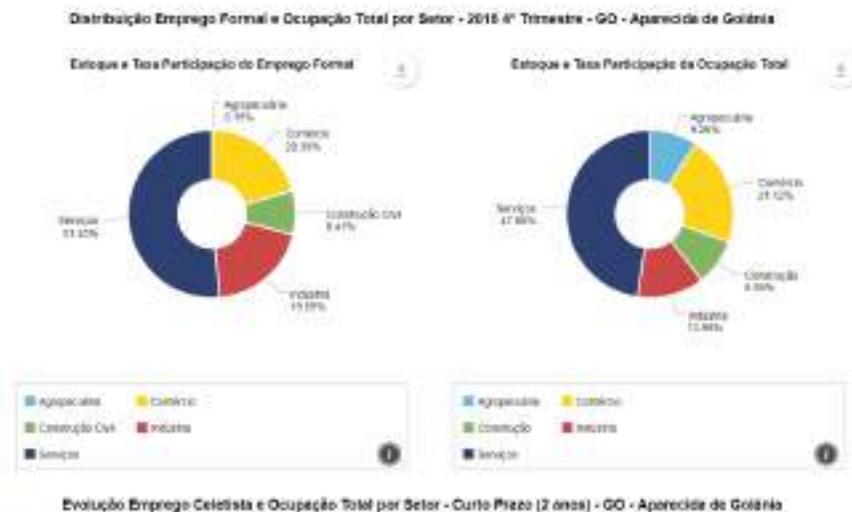
Segundo o Cadastro Central de Empresas, havia 9.151 empresas atuantes em Aparecida de Goiânia no ano de 2014 (IBGE, 2017). No Município estão sediadas grandes indústrias, como: Pepsico, Grupo Ortomix, Nasa Transportes, Companhia do sono Ltda., Emtram Transportes, 100 Parar Transportes, Grupo Mabel, Grupo Somafertil Ltda. etc. Aparecida de Goiânia conta com o primeiro condomínio fechado para galpões e industriais da região Centro-Oeste, o All Park, um polo empresarial planejado para atender às novas demandas logísticas, industriais e empresariais da região Centro Oeste e do Brasil, instalado próximo à rodovia BR 153 com área total de 600 mil m2. O All Park oferece serviços de segurança 24 horas, vias largas para trânsito e manobras de veículos de cargas, heliponto, pátio de carga e descarga, balança para pesagem de caminhões, sistema de *facilities* etc. Aparecida de Goiânia conta, ainda, com o Polo Empresarial Goiás, que reúne várias empresas de diversos segmentos, como as fraldas Sapeca, JC Distribuição Logística, entre outras. Segundo o IBGE, em 2016, o salário médio mensal era de 2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 21,6 %. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 87 de 246 e 35 de 246, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1807 de 5570 e 1094 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 29.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 230 de 246 dentre as cidades do estado e na posição 4751 de 5570 dentre as cidades do Brasil. A seguir, evolução do total de empregos e rendimento médio (2010-2016), divulgada pelo Governo do Estado de Goiás (2017), e distribuição emprego formal e ocupação total por setor (2016) em Aparecida de Goiânia, divulgado pelo Ministério do Trabalho. Destaca-se a importância dos setores de serviços, comércio e indústria.

Tabela 01 - Total de Empregos e Rendimento médio em Aparecida de Goiânia/2010-2016

EMPREGO – RAIS							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Emprego Total (número)	100.012	110.021	110.731	118.527	113.853	110.722	105.707
Rendimento Médio (R\$)	996,47	1.121,79	1.330,92	1.468,09	1.596,75	1.691,89	1.902,08

Fonte: Governo do Estado de Goiás, 2017.

Imagem 02 - Distribuição emprego formal e ocupação total por setor (2016)



Fonte: MTE, 2017.

Conforme informado anteriormente, a população municipal é estimada em 565.957 pessoas (IBGE, 2018). Entre 2000 e 2010, a população de Aparecida de Goiânia cresceu a uma taxa média anual de 3,20%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 99,75% para 99,90%. Em 2010 viviam, no município, 455.657 pessoas. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 7,35%. Na UF, esta taxa foi de 2,46%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 98,33% para 99,75%.

Imagem 03 – Taxas sobre População e gênero

População Total, por Gênero, Rural/Úrbana - Município - Aparecida de Goiânia - GO

População	População (2001)	% do Total (2001)	População (2008)	% do Total (2008)	População (2012)	% do Total (2012)
População total	170.645	100,00	302.500	100,00	455.657	100,00
População residente masculina	87.508	50,99	162.013	49,63	224.798	49,33
População residente feminina	83.138	49,01	167.487	50,37	230.859	50,67
População urbana	172.718	96,00	301.662	96,75	450.193	99,90
População rural	2.928	1,67	648	0,25	464	0,10

Fonte: PNAC, taxa e TUF

Entre 2000 e 2010, a razão de dependência no município passou de 53,29% para 42,34% e a taxa de envelhecimento, de 2,62% para 3,84%. Em 1991, esses dois indicadores eram, respectivamente, 66,60% e 1,99%. Já na UF, a razão de dependência passou de 65,43% em 1991, para 54,88% em 2000 e 45,87% em 2010; enquanto a taxa de envelhecimento passou de 4,83%, para 5,83% e para 7,36%, respectivamente.

Imagem 04 – Faixa Etária

Estadística Etária da População - Município - Aparecida de Goiânia - GO

Strutura etária	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
Bebês de 15 anos	45.712	37,98	100.594	32,15	110.526	25,90
TB a 64 anos	126.431	80,02	216.804	69,23	328.112	70,25
População de 65 anos ou mais	3.068	1,99	8.702	3,62	17.800	3,94
Razão de dependência	66,60	-	53,29	-	42,34	-
Taxa de envelhecimento	1,99	-	2,62	-	3,94	-

Fonte: IBGE, base CIP

Apesar do estreitamento de sua base, a pirâmide populacional de Aparecida de Goiânia representa população jovem.

Imagem 05 - Pirâmide Etária Populacional Aparecida de Goiânia/Go, 2010



Fonte: IBGE, 2010.

Segundo o IBGE (2015), constata-se que no Brasil as taxas de desemprego entre os jovens são significativamente mais altas. Isso porque ao longo dos anos os empregos tornaram-se mais restritivos, exigentes e seletivos em relação ao grau de escolaridade, estreitando, cada vez mais, a possibilidade de inserção dos jovens em ocupações que antes eram dominadas por eles. Sendo assim, é imprescindível aumentar o acesso dos jovens aparecenses e goianos ao ensino superior.

3. Quantidade de vagas Ofertadas na Educação Superior

Segundo Cadastro e-MEC (2019) o Município de Aparecida de Goiânia conta com 9 (nove) instituições de ensino superior que ofertam cursos na modalidade presencial, a saber: Faculdade Nossa Senhora Aparecida (FANAP); Faculdade Alfredo Nasser; Faculdade Sul da América (SULDAMÉRICA); Faculdade Padrão; Universidade Estadual de Goiás (UEG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Universidade de Rio Verde (FESURV); Universidade Federal de Goiás (UFG) e Faculdade Cidade de Aparecida de Goiânia (FACCIDADE). São IES que ofertam à sociedade 7.994 vagas anuais em cursos de graduação.

O Plano Nacional de Educação, vigente desde 2014, para o decênio que termina no ano de 2024, prevê, em sua meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Aparecida de Goiânia teve, no ano de 2017, uma taxa de escolarização líquida estimada de 15,5%. A taxa de escolarização bruta, que mede, percentualmente, o total de matrículas no ensino superior em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino, foi estimada, para o ano de 2017 no Município de Aparecida de Goiânia, em 23,9%. Assim, as taxas de escolarização líquida e bruta calculada para o Município de Aparecida de Goiânia demonstram claramente as deficiências do setor de ensino superior em relação aos jovens que residem na região e a necessidade de ampliação da cobertura educacional.

3.1. Metas do PNE

O PNE para o decênio 2014/2024 prevê algumas diretrizes e metas:

- Diretrizes: melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.

- Metas: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis está alinhado aos objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), no que tange aos seguintes aspectos:

- Aumentar a oferta de vagas no ensino superior para estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, residentes no município, contribuindo para elevação das taxas líquida e bruta de matrículas nesse nível de ensino, que estão distantes da meta 12 do PNE, para Contribuir para a redução das

desigualdades regionais na oferta de educação superior, visto que em Aparecida de Goiânia onde se situa a FANAP, com população, em 2017, de 542.090 habitantes, são oferecidas 6.940 vagas em cursos de graduação presenciais;

- Interiorizar e diversificar, regionalmente, o sistema de ensino superior, mediante a oferta um curso do eixo “Ambiente e Saúde”, de grande importância, que visa a contribuir para o desenvolvimento da região e a qualidade de vida, promovendo a inclusão social e o fortalecimento da cidadania;

- Assegurar a necessária flexibilidade e diversidade aos programas de estudos ofertados em Aparecida de Goiânia, de forma a melhor atender às especificidades e às peculiaridades regionais;

- Facilitar a inclusão na educação superior, por meio de programas de compensação de deficiências de formação anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições com os demais estudantes;

- Institucionalizar um sistema de avaliação interna e externa, que promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, investigação científica e da gestão acadêmica.

4. Internacionalização do *Campus* Metropolitano de Aparecida de Goiânia

A Assessoria de Relações Externas da UEG (AREX-UEG) é um órgão de assessoramento especializado da Reitoria da UEG, responsável pela integração da universidade com instituições nacionais e internacionais, por meio de cooperação e intercâmbio acadêmico, cultural, tecnológico e científico. A AREX-UEG atua como interlocutora entre a instituição e a sociedade, promovendo a realização do conhecimento e o fomento ao ensino, à pesquisa e extensão. Considera-se que o fenômeno da globalização acentuou o processo de internacionalização bem como o fortalecimento da imagem e das relações das instituições de ensino superior, direcionadas, por conseguinte, a assumirem uma postura ativa e inovadora frente às recentes transformações que transpõem fronteiras geográficas, culturais, econômicas e sociais. Com o propósito de atender a essa nova demanda mundial, a AREX-UEG posiciona-se enquanto instrumento de fortalecimento institucional e suporte especializado das ações de consolidação e expansão da universidade. O departamento trabalha com a finalidade de que a UEG alcance e mantenha excelência em cooperação nacional e internacional, a partir de parcerias estratégicas para captação de recursos, difusão e intercâmbio de conhecimentos e experiências em nível global. Assim sendo, questões como o respeito à pluralidade cultural existente em nossa sociedade,

a busca pelo conhecimento, a ampliação do conceito de cidadania, a aplicação dos conceitos de desenvolvimento sustentável na gestão do trabalho, e a superação de barreiras geopolíticas tornaram-se prioritárias no âmbito das relações institucionais e internacionais da Universidade Estadual de Goiás. A Arex-UEG, tem por objetivos:

- Estabelecer políticas de cooperação nacionais e internacionais visando à ampliação da abrangência das ações da Universidade Estadual de Goiás.

- Promover a produção do conhecimento, por meio do estabelecimento de parcerias e atividades com diversas instituições estrangeiras e brasileiras.

- Formar redes de cooperação que façam a articulação entre as instâncias institucionais da Universidade Estadual de Goiás e apoiadores em diferentes níveis.

- Captar oportunidades de ampliação das atividades acadêmicas da UEG, estabelecendo como meta principal a produção de conhecimento.

- Identificar oportunidades para a UEG e articular a assinatura de acordos de cooperação nacionais e internacionais entre a UEG e outras instituições.

- Promover a participação da comunidade acadêmica em eventos internacionais, intercâmbios acadêmicos, congressos nacionais e internacionais.

E no ano de 2023, a Arex retoma o Programa, por meio da divulgação do edital de candidatura ao Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional, para estudantes de graduação, interessados em realizar intercâmbio no segundo semestre de 2023. Os últimos anos foram difíceis para a UEG, que passou por uma intervenção, depois sofreu com a pandemia de Covid-19, mas que agora passa por um momento de superação e que com investimentos recebidos do governo federal e estadual, vem retomando esse Programa. E o *campus* metropolitano de Aparecida, vem também propor Colóquios Internacionais, desenvolver parcerias com outras instituições públicas, privadas e comunitárias entendendo que é preciso ampliar a política de internacionalização no ensino superior.

Considerações Finais

O *campus* metropolitano de Aparecida de Goiânia deseja retomar o crescimento conjunto com a UEG e fomentar as parcerias, pesquisas, participação em congressos internacionais. Pretende ainda estabelecer ações com outras instituições a fim de possibilitar aos alunos a ampla participação destes, em eventos, palestras e outros. A fim de trazer significativo

conhecimento e crescimento profissional. Além de promover os editais para a mobilidade internacional por meio dos incentivos aos alunos da graduação por meio de bolsas de estudo.

Referências

ALSHARARI, N. M. Internationalization market and higher education field: institutional perspectives. **International Journal of Educational Management**, v. 34, n. ° 2, p. 315 - 334, ago. 2019.

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

BRASIL. **Lei n.º 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. São Paulo: Saraiva, 1996.

KNIGHT, J. Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis? *In: Maldonado-Maldonado A., Bassett R. (eds) The Forefront of International Higher Education*. Higher Education Dynamics, v. 42. Springer: Dordrecht, 2014, p. 75-87.

A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA GRADUAÇÃO: FACULDADE DE PIRACANJUBA

OLIVEIRA, D. L.¹

SEABRA, V. O. G.²

Resumo: o texto discute os desafios e as possibilidades da internacionalização da Faculdade de Piracanjuba, com base no que se refere à Constituição Federal de 1988, que configura a educação como princípio fundamental. Buscou-se respaldar a discussões em leis e projetos de pesquisa e investigações sobre o assunto. Pretendendo um projeto emancipador que tem na educação um objetivo de cooperação social, busca-se na internacionalização do ensino as ações necessárias que se mostram ferramentas imprescindíveis aos negócios no mundo corporativo. O método utilizado, nesta discussão, foi de uma investigação de revisão de literatura sobre o tema, buscando delinear uma pesquisa teórica sobre a internacionalização da educação superior no contexto brasileiro, atento as tendências para a educação superior no mundo. Entendemos que isso reflete uma preocupação que está na agenda mundial, extremamente importante, com relação ao alcance da educação superior. No princípio, intentamos conceituar o processo de internacionalização, e associar ao potencial econômico e ao processo de cooperação internacional. Para se ter uma compreensão da disciplina, estudamos os organismos do setor público e privado no Brasil, bem como buscamos informações respaldadas nos estudos de especialistas interessados no tema, investigando em bibliotecas virtuais e pesquisa historiográfica as demandas legais e reais, relacionadas aos aspectos da interação universitária, às bases de intercâmbio e a cooperação técnica-científica e cultural em que se encontrou possíveis indicadores para se alcançar a compreensão e fundamentar a pesquisa em tela.

¹ Pós-Doutora em Educação, Doutora em Educação (PUC Goiás) na linha de Educação, Sociedade e Cultura. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável com ênfase em Legislação Ambiental e Preservação do Cerrado Goiano por meio da Educação Ambiental (PUC Goiás). Graduada em Direito pela PUC Goiás. Graduada em Pedagogia (ISALB). Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho e Especialista em Auditoria e Perícia Ambiental (UNINTER). Especialista em Docência Superior pela Fac-Lions/GO. Estudiosa de Ciências Políticas e Direitos Humanos e Relações Internacionais. *E-mail:* danielolopes_oliveira@outlook.com

² Doutor em Educação pela PUC Goiás - linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Estágio Pós-Doutoral em Educação pela UNIFAL-MG. Mestre em Educação pela PUC Goiás. Pós-Graduado em Docência Superior pela FGF. Pós-Graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF. Graduado em Administração pela PUC Goiás. Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST. Licenciatura em Sociologia pela UNIDERP. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Juventude e Educação (PUC Goiás). *E-mail:* vs.seabra@gmail.com

Palavras-chave: educação superior. internacionalização. qualidade. legislação. políticas públicas. cooperação. ciência e tecnologia.

Abstract: The document discusses the challenges and possibilities of the internationalization of the Facultad de Piracanjuba, based on the assumption that the 1988 Federal Constitution constitutes education as a solution for all of its main purposes. In other laws, it seeks to support this emancipatory project of many generations, which has the education of a social purpose of cooperation for the nations in need and which puts life on top of commercial benefits. As a methodological way of this discussion, it was decided to adopt a literature review investigation on the theme through a theoretical survey on the internationalization of higher education in the Brazilian context, in addition to trends towards higher education in the world. The analysis of these themes was the excellency in this work. We understand that it reflects a concern that is on the agenda of the world agenda, especially important, with respect to its scope and reach in higher education. In principle, it is essential to conceptualize the internationalization process when it is associated with its economic potential and the supposed present in the international cooperation process. To carry out this study in Brazil, study by public and private sector organizations in Brazil, specialists interested in the theme, research in virtual libraries and historiographical survey of the legal demands and realities related to the aspect of university interaction, based on exchange and technical, scientific and cultural cooperation. If there is a special gap in the scope of postgraduate studies, this is the sector from which possible indications of the objective for the insertion and variability of the suppliers are found.

Keywords: higher education. internationalization. quality. legislation. public policy. cooperation. science and technology.

Introdução

Em tempos passados, a educação era regionalizada e partia de pressupostos locais e de necessidades subjetivas. Mas nos últimos anos com a nova expansão das fronteiras da comunicação.

A transmissão de valores culturais, sociais e econômicos rompeu a antiga barreira e, em meados do século XX, os precários meios de comunicação já não correspondem à nova realidade consolidada com a globalização, em que se expandiram os meios de informação. A chamada indústria cultural, termo cunhado pelos sociólogos no início do século XX, demonstra que a comunicação é capaz de gerar, controlar e criar padrões comportamentais e costumes e valores estéticos da sociedade de consumo. Conceber uma homogeneização das culturas, ou seja, a padronização e a criação de necessidades artificiais, fazendo sucumbir os valores locais e tradicionais. Neste sentido, muitos acusam o processo de globalização de ser um sistema perverso, uma vez que não está completamente democratizado e

afeta apenas os setores economicamente dominantes do mundo e das sociedades.

Por outro lado, à medida que os sistemas de comunicação, informação e transporte aumentam a sua capacidade de difusão, existe também a possibilidade de os costumes e valores locais interferirem nos elementos globais. Isso ocorre quando comunidades tradicionais ou culturas regionais conseguem difundir-se e difundir suas características além de suas fronteiras. A abordagem da Internacionalização do Ensino Superior no Brasil insere-se em uma perspectiva que reconhece a natureza complexa do tema, ainda escondida em meio a inúmeros debates que focam as políticas públicas em particular, em relação ao papel do Estado em geral e os desafiantes processos de tensão entre os países e entre o desenvolvimento econômico e socioambiental. Por isso, adentramos inicialmente nas condições teórico-políticas em que vem ocorrendo o processo de internacionalização. Para isso, apresentamos os caminhos conceituais e algumas leituras da natureza política dos mesmos.

Em função desses temas, são sistematizadas informações quantitativas e qualitativas sobre as evidências desse processo e sua abrangência na realidade nacional e regional do Brasil. Em linha com as diretrizes para os trabalhos a serem executados, o documento do acordo de Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) n.º 886.446.3 foi tomado como enquadramento, trabalhando, então, com três temas-chave, presentes no conteúdo de discussão deste documento: há uma discussão política sobre o seu país sobre o “comércio de serviços educacionais” ou em relação ao ensino superior e especificamente à formação como serviços comercializáveis, no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC). Existe um mecanismo sistemático de consulta aos setores relevantes do ensino superior (público e privado) sobre estas questões, entre o Ministério da Educação e as autoridades comerciais do seu país. Destes resultados surgem as seguintes recomendações que esperamos que sejam úteis para o estudo IESALC, bem como para os pesquisadores interessados no tema, na perspectiva de toda a América Latina e Caribe:

- Aprofundar o debate sobre uma política dirigida ao sistema de ensino superior como um todo, que se caracteriza pela diferenciação e heterogeneidade institucional, tornando essencial considerar uma nova política que situe criticamente os diferentes formatos e tipos de instituições acadêmicas que o apoiam, bem como os diferentes agentes e interesses econômicos que ali ocupam posições e necessitam de dialogar com as sociedades regionais e nacionais.

- Ampliar no Brasil a discussão sobre o processo de internacionalização, que até agora apresenta uma tendência à polarização entre defensores pela inevitabilidade, positividade ou flexibilidade diante deste processo, e críticos

que descartam seu potencial social e político. O ensino superior e a procura deste nível de ensino devem corresponder à capacidade dos governos e das instituições dos países da América Latina e das Caraíbas para cooperarem em termos de despesas de contrapartida e de objetivos nacionais e subcontinentais.

- Divulgar e debater as condições e ameaças sob as quais avança o processo de internacionalização, nas reformas educativas, especialmente no contexto do ensino superior, em diferentes países.

- Realizar estudos sobre experiências internacionais e processos de cooperação internacional, seus resultados e limites, destacando os requisitos para o reconhecimento oficial dos graus, a mobilidade estudantil, a investigação e a apropriação dos seus resultados.

- Ampliar o debate sobre alternativas que representem posições de grupos de países e instituições em relação ao ensino superior, o que apresentaria possibilidades de articular decisões mais coerentes e consistentes sobre programas de cooperação horizontal e sul-sul nos setores educacional, científico e tecnológico.

Ao propor um estudo censitário sobre a dinâmica das instituições de ensino superior que permita captar os fluxos de estudantes por nível de estudo, de forma a ter uma dimensão real dos processos em curso. Este tipo de censo deve ser dirigido aos mercados internos (intra-regionais e inter-regionais) e externos.

A Faculdade de Piracanjuba (FAP) é uma faculdade localizada no município de Piracanjuba no Estado de Goiás, que possui uma cultura predominantemente rural. O município está localizado em posição estratégica e privilegiada, atraindo a atenção de indústrias como Laticínios Bela Vista, Itambé e Nestlé, que se beneficiam da bacia leiteira para abastecer os mercados locais e internacionais, principalmente a partir de 2015, em que esses produtos passaram a ser amplamente comercializados nos Estados Unidos, China e no mercado europeu. A região é conhecida como a maior bacia leiteira do estado de Goiás. O gado de corte é muito importante para a economia, considerado celeiro do estado, produz milhares de sacas de soja, milho, algodão e sorgo. O mais notável é a produção de soja, um dos principais produtores do estado de Goiás, e principal exportador do produto. O orquidário Piracanjuba é o atrativo turístico da cidade, pois promove eventos com a participação de expositores nacionais e estrangeiros, com exposição de três a quatro mil plantas. Alguns espécimes são endêmicos, encontradas apenas nesta região. Nos últimos anos tem havido um crescimento extraordinário na plantação de árvores para obtenção de madeira e lenha. O eucalipto e a teca foram os exemplares mais procurados pelos produtores rurais e espera-se um crescimento exponencial para a próxima década que colocará o município entre os aspectos de maior

destaque da economia do agronegócio brasileiro. Assim, hoje, com a demanda pelo agronegócio e o surgimento de empresas multinacionais na região, é necessário buscar a formação de profissionais responsáveis pela intermediação e negociação em solo internacional, conhecedores das mais diversas realidades geopolíticas, com formação suficiente para atuar no mercado externo. No aspecto cultural, a cidade também é muito enriquecida, pois conta com duas academias, a de literatura Piracanjuba, com diversos escritores de relevância nacional, com destaque para o ex-presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, Ney Teles de Paula. A FAP tem vocação para as relações humanas e para a política internacional, tendo na pessoa de seu presidente e diretor como representante da Igreja Ortodoxa Síria no Brasil, realizando missões apostólicas em todo o mundo, ações humanitárias em campos de refugiados, incluindo a necessidade de integração leituras acadêmicas existentes em seu *campus* (Direito, Administração, Pedagogia, Letras, Teologia, Filosofia, Contabilidade, Educação Física, Serviço Social, Engenharia, Biomedicina e Enfermagem) na prática profissional concreta para o benefício da comunidade internacional. Ações sociais, projetos de extensão, pesquisas, entre outros. O mantenedor mantém um mosteiro que recebe missionários de todos os países que fazem parte da Igreja Ortodoxa. E pela sua vocação religiosa, aliada às necessidades locais. Além da falta de formação de professores e pesquisadores na área, a Faculdade busca desenvolver cursos de qualidade. Portanto, na busca pela excelência, a Faculdade aprimora continuamente seus processos internos de formação, aliados ao uso de novas tecnologias e metodologias ativas, para oferecer cursos de qualidade e formar profissionais éticos e humanísticos, comprometidos com sua formação e atuação no trabalho.

Buscando alcançar a excelência educacional, a FAP reformulou todas as matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos seus cursos Direito, Administração, Pedagogia, Letras, Teologia, Filosofia, Ciências Contábeis, Educação Física, Serviço Social, Engenharia, Biomedicina e Enfermagem, sendo o primeiro tem como objetivo principal que era trazer inovação, acompanhada de mudanças em cada uma das áreas, para isso foram contratados especialistas a fim de discutir e reconstruir um novo projeto pedagógico, que primeiro atenda às Leis e Diretrizes e Bases que norteiam o Programa Nacional Educação. E, em segundo lugar, atende às atuais exigências do mercado para atuação profissional. A FAP, desde a gestão do Dr. Milton Justus, que assumiu a gestão da instituição em 2009, reformulou políticas internas. O professor, como representante da Igreja Ortodoxa Síria na América Latina, implementou e consolidou políticas internacionais no ensino superior na Faculdade de Piracanjuba.

O projeto de internacionalização envolve a educação em direitos humanos com ações implementadas para contribuir para o crescimento local.

Além da educação para a paz, focada em princípios humanísticos, levando os alunos à reflexão e à atuação. Em 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz, a Representação da A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil lançou o “Programa Espaço Aberto: educação e cultura para a paz”, durante estes oito anos, o programa, que ao abrir escolas públicas no final do “Os finais de semana”, combinando elementos de inclusão social e educação, se solidificaram e são a primeira ação da Unesco no Brasil a se tornar política pública.

A metodologia proposta é a base do “Programa Escola Aberta”, criado pelo Ministério da Educação em 2004, hoje presente em todos os estados brasileiros. Entre 2000 e 2006, em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, inaugurou 10 mil escolas e atendeu cerca de 10 milhões de pessoas nos cinco primeiros estados em que foi implementado: Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo. Cabe destacar que em São Paulo o programa foi implementado em praticamente toda a rede estadual, atingindo 5.306 escolas de um total de 6 mil. Com o nome de “Escola da Família”, contava com 30 mil voluntários e 35 mil universitários que atuavam diretamente nas escolas.

A Unesco no Brasil teve a oportunidade de atuar como um laboratório de ideias, ajudando a criar as diretrizes metodológicas para um programa nacional baseado na cultura de paz, com o objetivo de propor um espaço de inclusão social e valorização das escolas públicas: como parte do “No quadro mais amplo de atuação da Unesco”, o programa contribui para o fortalecimento do conceito de educação ao longo da vida, bem como para a erradicação e combate à pobreza.

Uma nova escola para o século XXI, caracterizada muito mais como uma “escola funcional”, e não apenas como uma “escola de gestão”, ou seja, uma escola que, de fato, contribui para o desenvolvimento humano e integral de seus alunos e da comunidade.

No ensino superior, a cultura de paz começou a ser implementada, principalmente em cursos de formação, como o curso de Pedagogia, Teologia e Letras. Porque são cursos que formam profissionais que atuam no ensino público e privado. A educação em direitos humanos não pode depender da boa vontade de “autoridades que simpatizam com a ideia”, nem do trabalho artesanal dos professores em espaços individuais: a educação em e para os direitos humanos é uma obrigação dos Estados, assumida perante a comunidade internacional para garantir os direitos e liberdades fundamentais das mulheres e dos homens e, conseqüentemente, deve fazer parte do desenho central da política educacional dos nossos países, tornando-se logicamente o objetivo prioritário dos projetos educacionais institucionais, da gestão, da recepção curricular e da prática em sala de aula. A relação entre

direitos humanos e democracia é indissolúvel e neste vínculo a educação desempenha o duplo papel de fim e de ferramenta.

O fortalecimento e a consolidação do Estado democrático de direito na sua transição das democracias formais para as democracias substanciais (entendidas como uma fase que ultrapassa os meros processos eleitorais e aqueles em que os direitos humanos são plenamente conhecidos e exercidos) tem a educação em geral, e a educação em e para os direitos humanos, em particular, como o seu instrumento mais poderoso. As violações massivas e sistemáticas dos direitos humanos ocorridas geraram a necessidade de investigá-las adequadamente e responder, entre outras necessidades, ao direito à verdade, que tem uma dupla dimensão: individual e coletiva.

As primeiras etapas da recuperação democrática mostraram a abertura de espaços educativos às instituições de direitos humanos que se dedicavam, através de depoimentos ou da divulgação de investigações, a divulgar os horrores ocorridos, as lutas que geraram e o complexo desafio de enfrentar a impunidade. Estes passos essenciais foram importantes, embora tenham gerado a confusão inicial de considerar que a educação em direitos humanos se cumpre com essas ações de protesto, quando na realidade trabalhar a memória histórica nas escolas, colégios e faculdades constitui apenas um elemento da educação no e para os direitos humanos, que também se projeta para múltiplas outras dimensões, como a gestão, o ensino e a prática de cada disciplina na perspectiva dos direitos humanos.

A paz e a segurança a nível internacional e interno serão uma utopia enquanto existirem uma ou mais violações sistemáticas dos direitos humanos, como a pobreza, a discriminação, a violência pública e doméstica, a exclusão social, as formas contemporâneas de escravatura, a tortura, os ataques à liberdade de expressão ou desaparecimentos forçados.

Os direitos humanos constituem um paradigma ético que deve ser afirmado e consolidado no nosso povo: educar para a paz não é possível sem educar integralmente nos e para os direitos humanos.

Assim, diante deste panorama, a Faculdade de Piracanjuba está inserida neste momento histórico, atuando na educação em direitos humanos e na educação para a paz. A educação em direitos humanos na América Latina nasce, como afirma Aguirre (1997, p. 7), como uma rede de “gritos ouvidos e sentidos como se fosse a própria carne”.

Para Zaffaroni (1989), desde que a civilização europeia se expandiu e impôs o seu poder colonial sobre a América Latina e a África, estes povos e territórios foram sistematicamente depredados, escravizados e explorados. Galeano (1980, p. 14), nesta perspectiva crítica, afirma que “A história do subdesenvolvimento na América Latina faz parte da história do desenvolvimento do capitalismo mundial”.

Fruto desta mesma história, a Educação em Direitos Humanos (EDH), apresenta características comuns a todos os países do subcontinente latino-americano. Surge no contexto histórico de transição dos regimes ditatoriais civis-militares para os sistemas democráticos, nasce das lutas de resistência às ditaduras democráticas e do fortalecimento do Estado e do direito social em toda a América Latina.

Nesse processo, os estudos identificam três períodos: resistência à ditadura, transição democrática, institucionalização da EDH (Viola, 2009; Sacavino, 2009). Galeano (1980, p. 15): “A força de todo o sistema imperialista baseia-se na necessária desigualdade das partes que o compõem, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas”.

1. Políticas de internacionalização no ensino superior brasileiro

É preciso entender que essas transformações fazem parte da formação do aluno e têm correspondência direta com sua atuação profissional. O processo de internacionalização ganhou centralidade, principalmente em relação aos debates sobre a qualidade das instituições de ensino superior, tornando-se um elemento indispensável para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

A internacionalização tem sido entendida no Brasil como uma forma de melhorar as instituições e seu desempenho por meio do intercâmbio de professores e alunos. Outro fator relevante em relação à internacionalização é a atuação integradora nas dimensões interculturais em atividades específicas do ensino superior, que são as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse processo configura-se cada vez mais como forma de indução de qualidade, por isso deve ser estimulado por políticas públicas e institucionais para sua efetiva consolidação.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Mercosul, criou uma Reunião de Ministros da Educação responsáveis pela integração na área da Educação. Foram assinados vários protocolos para o reconhecimento de estudos de nível fundamental e secundário não técnico e de nível superior, bem como um Protocolo na área de estudos de pós-graduação entre estes países membros do Mercosul.

O Ministério da Educação da Argentina assinou vários acordos para fornecer ajuda aos pesquisadores. Propostas nesse sentido foram feitas com Chile, Paraguai e Uruguai. A criação de redes, como a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), desenvolve programas em nível sub-regional para promover a cooperação entre os países membros do Mercosul. Na opinião do líder desta rede, estas ações tendem a “ampliar” o campo da universidade, o que levaria à consolidação, no futuro, como

universidades (Aragón 2021). Aragón salienta que estas redes, baseadas numa “certa identidade cultural”, ao mesmo tempo fortalecem essa identidade, uma vez que os seus programas são orientados para a sua própria realidade (Aragón, 2001, p. 29). Em documento do Ministério da Educação, afirma-se que através de projetos como o Mercosul, “[...] busca-se um aumento substancial na produtividade e na qualidade do intercâmbio, considerando que a participação das instituições privilegia o desenvolvimento de pesquisas em áreas prioritárias para o País [...]” (Ministério da Educação no Brasil, Brasília, 1996, p. 69).

O Mercosul foi influenciado por dois planos. O Plano Trienal de Educação 1992-1994, que trouxe uma perspectiva cultural ampla, pois buscou discutir algumas condições fundamentais, como as línguas para o ensino, e focou na educação básica com o currículo ali vivenciado e a ampliação das prioridades em termos de modalidades, como educação e profissionalização de jovens e adultos (Uruguai, 1992, p. 29-30).

Por fim, o Mercosul é uma proposta que apoia o processo de internacionalização, desenhado simultaneamente ao processo de internacionalização, assumindo simultaneamente um carácter supranacional, integracionista, regionalizado e latino-americano. A formação de pessoal profissional e técnico nas instituições de ensino superior assume um carácter privilegiado neste sentido. A dimensão da internacionalização, baseada no aprofundamento do processo de cooperação interuniversitária, desenvolve-se nos moldes habituais dos intercâmbios acadêmicos. Com base nesta premissa, é possível investigar os desafios e possibilidades da internacionalização da educação, utilizando os indicadores de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituídos pelas Portarias n.º 1.382 e 1.383, ambas de 31 de outubro de 2017, retificado pelo DOU n.º Portaria n.º 219, de 14 de novembro de 2017.

No âmbito do Sinaes, o indicador relativo à internacionalização integra o eixo de avaliação do Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior (IES). A reflexão considera, por um lado, a complexidade envolvida no conceito de internacionalização associada ao ensino superior e nas estratégias adotadas. A internacionalização exige a formulação e avaliação de objetivos ajustados, entre outros, ligados às diferentes formas de participação no processo. Segundo a Capes (2017), o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras avançou nos últimos anos, mas são necessários ajustes para torná-lo mais eficiente. Essa é uma das conclusões apresentadas pelo relatório Internacionalização na Universidade do Brasil: resultados do questionário aplicado pela Capes, elaborado pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes. Para o estudo, no Brasil há uma tendência à internacionalização passiva (mobilidade de professores e alunos no exterior), com baixos índices de atração de profissionais internacionais. Isto

ocorre apesar de as Instituições de Ensino Superior já terem demonstrado a atração de professores estrangeiros entre as prioridades do processo de internacionalização. A forma como o conhecimento adquirido no exterior tem sido difundido e utilizado nas instituições brasileiras também pode ser desenvolvida, uma vez que apenas uma parte das instituições declarou incluir profissionais qualificados no exterior em seus programas de pós-graduação (PPG). Para realizar o diagnóstico da situação atual de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, a Capes (2017) enviou um questionário a 430 (quatrocentas e trinta) instituições com programas rigorosos de pós-graduação. Aproximadamente 74% (setenta e quatro por cento) das instituições responderam ao questionário, que foi estruturado com base em dois pontos principais: a situação atual de internacionalização da instituição e o projeto de internacionalização. A análise dos dados coletados sugere que as IES no Brasil podem ser divididas em dois grupos distintos, de acordo com o estágio de internacionalização alcançado. O primeiro grupo contém o maior número de instituições, mas o menor número por Instituição, bem como as menores taxas de internacionalização. O segundo grupo, formado por um pequeno número de IES, possui o maior número de cursos de pós-graduação, bolsas, projetos e acordos de cooperação internacional. As Instituições de Ensino Superior mencionaram acordos com diferentes países, citando a América do Norte e a Europa como prioridades. Quanto à modalidade de promoção, o maior número de bolsas individuais foi o doutorado sanduíche no exterior. Quando questionadas sobre qual seria a forma ideal de financiamento em um programa futuro, as Instituições de Ensino Superior elencaram como prioridade as vagas de pós-doutorado para docentes. Esta informação indica uma mudança de estratégia por parte das Instituições de Ensino Superior. Com base nos resultados da pesquisa, a Capes pretende lançar uma iniciativa de promoção da internacionalização baseada na realidade das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Este novo programa deverá ampliar a autonomia das instituições, permitindo às Instituições de Ensino Superior definir o seu plano estratégico de internacionalização. O relatório propõe que o novo formato do programa permita às Instituições de Ensino Superior definir parceiros nacionais e internacionais e apresentar as suas próprias propostas de internacionalização. As instituições também devem proporcionar condições que contribuam para a construção de um ambiente internacional no cotidiano da universidade. Isso inclui infraestrutura física e administrativa, uso de idiomas, projetos de recepção de estudantes e pesquisadores estrangeiros, formação de equipes e apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país. Através das portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003 (Brasil, 2003a) e nº 19, de 27 de maio de 2003 (Brasil, 2003b), a geração do Sinaes começou com estudos realizados pela Comissão Especial para o Avaliação do Ensino Superior

(CEA). Com base na atuação desta Comissão, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), instituiu esse sistema de avaliação. Como sistema nacional, o Sinaes foi estruturado a partir de uma tríade de componentes, que constitui seu objetivo principal: avaliação das instituições (interna e externa), dos cursos e do desempenho dos alunos, buscando a articulação e integração desses mesmos componentes art. 1º. Como resultado do seu objectivo mais amplo, o Sinaes pretende: melhorar a qualidade do ensino superior; a orientação da expansão da sua oferta; aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social; Promover aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através do reforço da sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito pela diferença e da diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Atualmente, o Sinaes é a principal ferramenta de avaliação do ensino superior no país e exige a integração das organizações e dos atores responsáveis pelos processos e ações que o compõem como tal. A visão formativa da avaliação proposta está expressa no documento que institucionaliza o Sinaes (2009), nos seguintes termos: entre os objetivos da avaliação estão a conhecer os pontos fortes e os problemas da instituição “não basta levantar as deficiências”. É também muito importante identificar as qualidades e os pontos fortes da IES. Em relação aos problemas e deficiências, além da verificação e verificação, é importante identificar as causalidades, explicar as reais possibilidades de superá-las e estabelecer ações e meios adequados para a transformação desejada (p. 105). Por ter caráter dinâmico e estar em constante construção, o Sinaes incorporou novos indicadores, visando ao processo de avaliação que se propõe realizar, como, por exemplo, o Índice Geral de Cursos (IGC), criado pelo Regulador Portaria do MEC n.º 12, de 5 de setembro de 2008 (Brasil, 2008). Na prática, esse índice pretende expressar, em um único número, a média dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) de todos os cursos de graduação, além das notas de mestrado e doutorado de uma IES específica. O Art. 3º da Lei n.º 10.861, de 2004 (Brasil, 2004), estabelece dez dimensões que devem ser consideradas para a autoavaliação da IES, processo previsto no PDI e que é substrato para os relatórios produzidos pelas CPA e ela própria como relatório institucional. Dez anos após a publicação desta lei, a Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014), agrupou as dez dimensões da avaliação institucional em cinco eixos. Por sua vez, a Nota Técnica 14/2014 (INEP, 2014), de 7 de fevereiro de 2014, aborda o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sinaes e esclarece que o “[...] agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre atividades que devem ser articuladas no momento de avaliação [...]” (p. 3). Desse ponto de vista, a função avaliativa está diretamente relacionada à busca pela qualidade, conceito que implica grande polissemia, principalmente, quando relacionado ao cenário atual do ensino superior, em

nível global e nacional (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p. 35). Além disso, a falta de consenso sobre o conceito de qualidade na literatura especializada contribui muito para tornar a definição deste termo muito complexa. “O facto é que a compreensão da qualidade é inexoravelmente subjectiva, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e da formação superior de quem a emite [...]” (Bertolin, 2007, p. 155-156). O fato é que a falta de clareza conceitual sobre o que é qualidade também significa para o poder público prestar-se a múltiplas interpretações por parte das IES. Além disso, cabe lembrar que a zona de intersecção entre os números da escala de conceitos de qualidade, segundo os instrumentos de avaliação do INEP, é, em certo sentido, fluida.

Paralelamente à necessidade de uma compreensão mais objetiva do sentido de qualidade, é necessário refletir sobre o âmbito da avaliação numa perspectiva formativa. Isso porque a reflexão conjunta desses dois conceitos pode gerar alternativas que contribuam para esclarecer a polissemia envolvida no conceito de qualidade, principalmente quando o relacionamos ao cenário do ensino superior. Sousa (2009) defende a necessidade de uma atualização permanente do conceito de qualidade, especialmente quando aplicado à educação, como “[...] fator essencial para compreender, de forma mais contextualizada e crítica, o seu percurso histórico-social e como ele é permitido [...]” (p. 244). Na verdade, não há consenso na literatura especializada sobre o conceito de qualidade. Porém, há treze anos, o Brasil conta com uma política pública de avaliação do ensino superior, que visa promover a qualidade desse nível educacional no país, seja estimulando a cultura da autoavaliação ou promovendo ações reguladoras. A Lei n.º 10.861 de 2004 deixa explícito em seu art. 1º, §1º, a primeira intenção desta política de avaliação: o Sinaes visa melhorar a qualidade do ensino superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar permanentemente sua eficácia institucional e acadêmica e social e, principalmente, promover o aprofundamento dos compromissos sociais e responsabilidades das instituições de ensino superior, por meio do fortalecimento de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e da diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004). Parece que a melhoria da qualidade está no cerne do propósito do Sinaes como política pública de avaliação do ensino superior, orientando constantemente os discursos políticos e técnicos dos diferentes segmentos sociais. Quanto às diretrizes teórico-metodológicas, curriculares, pedagógicas, administrativas e materiais das atividades da IES, a ideia de que a avaliação institucional representa, por um lado, a oportunidade de conhecer a realidade das IES com indicação das suas potencialidades e fragilidades, e, por outro, uma forma de responsabilização perante a sociedade, fundamenta a ideia deste sistema. Ao combinar essas duas possibilidades, é importante

que esteja alinhado ao paradigma da avaliação sistêmica (Dias Sobrinho, 2010; Peixoto, 2011). No âmbito da avaliação institucional, existe a autoavaliação, processo que se configura como uma oportunidade para a IES construir uma compreensão mais abrangente e global da sua realidade, nas diversas dimensões do trabalho que desenvolve. Por fim, partilhamos o pressuposto de que “a utilização da autoavaliação não é opcional: é, antes, uma matriz” (Cunha, 2005, p. 212).

O novo instrumento de avaliação, instituído pelas portarias 1.382 e 1.383, ambas de 31 de outubro de 2017, foram corrigidas pelo DOU. A Portaria n.º 219, de 14 de novembro de 2017, tornou o instrumento ainda mais subjetivo e em apenas dois itens avalia a internacionalização. Indicador 1.12, Apoio aos alunos da Dimensão 1 - A Organização Didático-Pedagógica atribui notas 4 e 5 (que são notas qualificativas) na seguinte questão: “[...] participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais, e ações inovadoras [...]”. Deixando claro que esses requisitos declaram expressamente que são um qualificador, uma questão de excelência, para o *ranking* das melhores universidades.

Na dimensão 3-Infraestrutura, indicador 3.13, que trata de Biotérios. É de fundamental importância atingir uma pontuação mínima que: “A creche atenda às necessidades práticas do ensino, possua os insumos necessários ao ensino e à demanda dos alunos e apresente protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes [...]”. Sob esse ponto de vista, o principal objetivo da autoavaliação é produzir resultados de autoconhecimento que também sejam indicativos do seu trabalho, além de direcionar a tomada de decisões internas. Conseqüentemente, no âmbito da política de avaliação instituída pelo Sinaes, cada IES assume a responsabilidade pela procura da sua melhoria contínua.

Nesse sentido, um aspecto central é a questão do que se entende por qualidade, que deve ser discutida de forma associada ao “desempenho das instituições de ensino superior e de ensino superior e na avaliação do ensino de graduação e pós-graduação” (Morosini, 2001, p. 13). A internacionalização corresponde ao “[...] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções ou a oferta do ensino pós-secundário [...]” (Knight, 2003, p. 2). Nesta perspectiva, pode se manifestar de diversas formas, como a promoção da mobilidade física das pessoas, a cooperação acadêmica de investigadores, professores e estudantes, bem como a associação transnacional entre IES de diferentes partes do mundo, que envolve múltiplos actores.

No ensino superior, a internacionalização equivale, portanto, a um movimento de grande abertura dos países às relações sociais externas que visa a expansão de diversas competências. Especificamente, pode se manifestar pelo crescente aumento do movimento transnacional de

investigadores, estudantes e professores. O conhecimento mútuo gerado por este movimento ocorre em contextos igualmente diversos: social, educacional, cultural, político, geográfico, econômico e linguístico, entre outros. A internacionalização está a se revelar uma ferramenta útil para ajudar as instituições a estabelecer padrões de referência e a encontrar soluções inovadoras em relação à gestão, ao meio acadêmico e à investigação. Esta continua a ser outra forma pela qual a internacionalização pode ajudar a fortalecer a qualidade das instituições de ensino superior e as funções essenciais de ensino, aprendizagem e serviço (Knight, 2005, p. 20). Para Lipovetsky (2004, p. 17), “[...] é necessário ver nisso as considerações de novas referências para novos propósitos e não uma simples dialética social, mas um confronto entre o Estado existente [...]”. O autor analisa a era atual, o que chama de sociedade hipermoderna que, na sua opinião, é fruto do hiperconsumo, um consumo que absorve e integra parcelas cada vez maiores da vida social. A hipermodernidade é o correlato de “[...] uma sociedade liberal caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade, indiferente como nunca antes, aos princípios estruturantes da modernidade [...]” (Lipovetsky, 2004, p. 25-26). Apesar do advento da Internet e da possibilidade de expressão para um grande contingente de pessoas, existem algumas formas de pensamento e ideias socialmente dominantes que se sobrepõem a outras, através do uso preferencial sobre elementos mediáticos, como o que acontece com filmes e séries, geralmente mantido em um estereótipo comportamental padrão e influente. Mas antes de chegar a uma conclusão definitiva sobre os elementos culturais e suas transformações na globalização das sociedades, é necessário estar sempre atento aos acontecimentos e às informações, sempre com a preocupação de compreender e assimilar os fatores modernos da sociedade, sem negar ou justapor valores tradicionais.

Knigh e Wit (1999), sob a chancela da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entendem por internacionalização, ao mesmo tempo, a noção e o processo de integração de uma dimensão de papel internacional no ensino, na pesquisa e nos serviços, destacando a importância e a necessidade de abordar a questão da avaliação e garantia e qualidade nos programas, processos e ações que são desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Um A OCDE destaca ainda que a internacionalização envolve relações entre culturas (globais e locais), e é considerada como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino e da investigação. É claro que os objetivos da internacionalização foram modificados na medida em que a definição mudou, especialmente quando a mudança está ligada à globalização.

A Associação Internacional de Universidades (AIU), em 2012, indicou que este processo deveria procurar formar cidadãos do mundo, ao mesmo

tempo que deveria fortalecer a capacidade de investigação, gerar receitas através do pagamento de matrículas de estudantes internacionais e também melhorar o prestígio institucional. O objetivo da internacionalização em casa ou em casa é preparar os alunos para uma carreira internacional, tornarem-se cidadãos globais, utilizando a integração de conteúdos internacionais no currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e cursos de desenvolvimento em inglês, além de receber professores e alunos estrangeiros em instituições de ensino nacionais próprias.

No Brasil, ainda são poucos os estudos que buscam analisar até que ponto as estratégias e ações atuais se enquadram nessa classificação. Um terceiro aspecto da internacionalização, segundo Wit *et al.* (2015, p. 50), é a internacionalização no exterior que “[...] abrange todas as formas de educação além das fronteiras, tais como: mobilidade de pessoas, projetos, programas prestadores de serviços [...]”. A mobilidade de estudantes e professores parece ser a forma mais comum de mobilidade externa em todos os países, porque as vantagens de uma tal política são de grande alcance. Segundo o Comitê Econômico e Social Europeu (2014), as pessoas que participam na internacionalização no estrangeiro, adquirem, para além de conhecimentos, conhecimentos específicos e transversais que ajudam na procura de trabalho. Também pessoas com experiência internacional, como estágios no estrangeiro, diploma de pós-graduação, mestrado ou doutorado em instituições internacionais, logo, terão menos probabilidade de ficar desempregados.

Desta forma, surge a necessidade de o país participar, de forma eficaz e organizada, em comunidades universitárias internacionais, num movimento por vezes de cooperação, numa espécie de Internacionalização horizontal. Assim, o país se inseriu na internacionalização, tanto de alunos quanto de professores por períodos no Brasil, além de enviar pessoal para o exterior, sendo esta última chamada de mobilidade externa, tem, até hoje, maior peso nas ações desenvolvidas. O modelo de coordenação brasileiro é, como a maioria dos países latino-americanos, complexo e centralizado.

As universidades públicas, embora admitam a pressão do mercado, em algumas circunstâncias procuram a proteção governamental, como forma de garantir o seu próprio mercado.

2. A Vocação da Faculdade Piracanjuba para a Internacionalização

A FAP tem vocação para a internacionalização e esse processo está consolidado desde 2009, quando o Dr. Milton Justus assumiu o comando da instituição. Professor há 25 anos, sendo 10 anos no Ensino Básico e 15 anos no Ensino Superior. Doutor em Educação pela American University e Mestre em Educação pela Universidade dos Povos da Europa. Graduado em

Administração, Filosofia, Teologia. Atualmente atua como Diretor Geral da FAP. Na pós-graduação aprofundou suas experiências internacionais. E pela sua atuação como relações públicas e representante da Igreja Ortodoxa Síria na América Latina. Possui atividades com instituições e organizações internacionais. Participando ativamente da Educação para a Paz, como um dos palestrantes convidados no Congresso Internacional da ODAEE nos Estados Unidos. A FAP recebeu em mais de uma ocasião o Prêmio Latino-Americano de Qualidade, em reconhecimento ao exemplo de gestão empresarial e ao compromisso com a sustentabilidade e a responsabilidade social. A LAQI estabeleceu para sua Rede Empresarial Latino-Americana o “Desafio 2019: demonstrar resiliência, ética, qualidade e transparência com foco nos ODS”, cujo objetivo é ampliar sua visão comercial e poder traçar objetivos de triplo impacto: econômico, social e ambiental. Portanto, fazer parte da ordem mundial para alcançar o futuro que queremos até 2030, internalizando em nossa gestão o nosso modelo de excelência LAEM, que promove a Responsabilidade Corporativa Total alinhada aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU. Esses critérios destacam a empresa que reconhece a importância da satisfação dos produtos e da inovação nos serviços para a fidelização dos clientes, que são os principais vendedores de qualidade no desenvolvimento do seu negócio. A FAP também oferece oportunidades de trabalho e negócios no exterior e, em 2019, promoveu a conferência “Emigração: entrando nas portas de entrada nos Estados Unidos”, liderada pelo Escritório de Advocacia Witer de Siqueira, especializado em imigração e internacionalização de negócios, com sede em Goiânia. A conferência foi ministrada pelos advogados Dr. Witer de Siqueira e Dra. Mara Pessoni. O Escritório de Advocacia Witer de Siqueira é um dos escritórios de imigração mais reconhecidos do país, com filiais nos Estados Unidos. A nova instalação funciona em Orlando. O outro trabalha em Los Angeles, Califórnia. O advogado Witer de Siqueira é PhD em Direito pela University of Southern California. A Witer é brasileira e norte-americana, licenciada para operar nos dois países. Além disso, a FAP vem desenvolvendo projetos pioneiros para a Internacionalização da Graduação, a partir do Projeto de Colóquios Internacionais, eventos que permitiram a troca de conhecimentos entre os estudiosos brasileiros e de países como México, Argentina e Paraguai, essas ações se iniciaram no ano de 2020 e vem ocorrendo sistematicamente.

No ano de 2021, foi criado o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Humanismo e Inovação GEPHIN-FAP. Posteriormente foi criado o “Núcleo De Pós-Graduação, Iniciação/Pesquisa Científica, Extensão e Relações Comunitárias” da Faculdade de Piracanjuba (NPGPERC/FAP) e, por meio do Núcleo, foram viabilizadas parcerias entre a FAP e outras instituições com a finalidade de intercâmbio de pesquisas, estudos e parcerias

entres docentes, discentes da FAP e de outras instituições. Por meio dessa, a FAP vem promovendo eventos, livros, a revista científica da Faculdade, entre outros. Além do grupo de pesquisa que se reúne uma vez por mês com a finalidade de divulgar trabalhos, pesquisas com resultados parciais em andamento e pesquisas já concluídas. Todo esse projeto vem rendendo muitos frutos para a FAP.

3. Metodologia

A análise deste tema reflete a preocupação que está na agenda mundial, especialmente, no que diz respeito ao seu alcance e alcance no ensino superior. Num primeiro momento, tornou-se imprescindível conceituar o processo de internacionalização quando associado ao seu potencial econômico e ao pressuposto no processo de cooperação internacional.

Para a realização deste estudo, foram estudadas organizações do setor público e privado do Brasil, especialistas interessados no tema, pesquisas em bibliotecas virtuais e levantamento historiográfico de demandas legais e reais relacionadas ao aspecto da interação universitária em relação ao intercâmbio e cooperação científica e cultural. Com ênfase no âmbito da graduação, pois é perceptível que o setor da pós-graduação é onde atualmente se encontram possíveis indícios do objetivo de inserção e variabilidade de ofertantes.

Muito do que é possível saber está disponível em uma base de dados dos setores públicos do país e há mais preocupação política do que técnica sobre o assunto.

Considerações finais

O governo brasileiro tem incentivado mecanismos de internacionalização do ensino superior, de socialização do conhecimento, de investigação de parcerias e de apoio à promoção internacional. Isto é muito importante para o crescimento social e econômico da América Latina na busca de aprimorar o uso das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

A internacionalização ocorre num contexto de hipercompetição global. No cenário da globalização, da globalização, da hipercomunicação e do intercâmbio, a internacionalização tornou-se essencial. O Brasil se enquadra no cenário de ampla internacionalização, motivado por interesses econômicos e desejando buscar o crescimento e a consolidação da tecnologia. Por isso, a FAP, entendendo este momento, dedica-se à internacionalização e socialização do conhecimento, alianças internacionais com instituições de ensino e empresas, buscando o desenvolvimento local e regional.

Referências

AGUIRRE, L. P. Os convidados estrangeiros. *In: Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997, p.7.

ANDER-EGG, E. **El taller**: una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 2007.

ANDIFES. **Anteprojeto de Lei**. Autonomia Universitária. Alterado em maio de 2002. Versão de 05 de junho de 2002. Disponível em: <<http://www.ufpa.br>>. Acesso em: jun. 2002.

ANIJOVICH, R. GONZÁLEZ, C. **Evaluar para aprender**. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Educación, 2011. Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007.

ARAGON, L. **Ciência e educação superiores na Amazônia**: desafios e oportunidades de cooperação internacional. Belém: Associação de Universidades Amazônicas-UNAMAZ, NAEA, 2001.

AIU - Association Internationale Des Universités. Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur: un appel à l'action. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação MEC. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI Diretrizes para Elaboração**. SAPIENS/CGAES/DEPES/SESU/MEC, junho, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: **Congresso Nacional**, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei n° 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n° 53, de 18 de novembro de 1966**. Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em < <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Plano Brasil em Ação.** 1995. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: jun. 1997.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº. 1.254, de 04 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Brasília: **Congresso Nacional**, 1950.

BRASIL. Leis e Decretos. **Decreto nº. 2.306 de 19 de abril de 1997.** Estabelece os critérios para identificação das instituições de ensino superior no Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu.htm>>. Acesso em: abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino superior no mundo e no Brasil: Tendências e cenários 2003-2025.** 2003c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril. **Sinaes.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 19, de 17 de maio de 2003b.** Designa membros para Comissão Especial de Avaliação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** República Federativa do Brasil, Brasília, 28 maio 2003b, n. 101, Seção 2, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 04 fev. 2014, seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa do MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 set. 2008, n. 173, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores - MRE. **Intercâmbios institucionais.** Disponível em: <www.mre.gov.br>. Acesso em: mai. 2002.

BRASIL. Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003a. Institui a Comissão Especial de Avaliação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 30 abr. 2003a. n. 82, Seção 2, p. 19.

BRASIL/CAPEs/MEC. **Relatório das atividades da Coordenação Geral de Cooperação Internacional 2002**. CGCI/MEC/CAPEs. (Impresso).

CAPEs. **Internacionalização do Ensino Superior Precisa Avançar, sugere estudo da CAPEs**. Publicado: Sexta, 03 novembro de 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8621-internacionalizacao-do-ensino-superior-precisa-avancar-sugere-estudo-da-capes>. Brasília – CCS/CAPEs. Acesso em: 20 ago. 2018.

Ciências Sem Fronteiras. **Um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf. Acesso em: 30 set. 2014.

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **Cadastro das Instituições de Ensino Superior no Brasil - CENDIES**. Disponível em: <<http://www.crub.org.br>>. Acesso em: set. 2002.

DURHAM, E. Subsídios para a discussão de uma nova política para o Ensino Superior Brasileiro. *In*: INFOCAES **Boletim Informativo da CAPEs**, 1996. Vol. 4, Nº 4. p. 40-71.

DURHAM, E. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *In*: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), v. 8, n. 3, p. 5-37, out. 1993.

DURHAM, E. Subsídios para discussão da avaliação do ensino superior. INFOCAPES - **Boletim Informativo da CAPEs**, v. 4, n. 4, p. 35-40, 1996. E-LEARNING Brasil News. Ano 2, n.º 19 outubro 2002.

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade e poder**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora Plano. 2000.

FERNÁNDEZ, M. Educación en derechos humanos y práctica educativa en cursos de grado y posgrado. **Tesis de maestría**, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação, 5. ed., ampliada. Brasília: INEP, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação de Educação Superior. Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior. **Nota Técnica nº 14/2014**. Assunto: Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: [institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf](http://www.inep.gov.br/institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2016**. Divulgação 31 ago. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

International Association of Universities. **Building a Worldwide Higher Education Community**. International Handbook of Universities, 2018. Disponível em: <https://www.iau-aiu.net/International-Handbook-of-Universities-58>. Acesso em: 20 ago. 2018.

KNIGHT, J. **Report on quality assurance and recognition of qualifications in Post-secondary Education in Canada**. OECD-CERI. Trondheim, Norway, 2003. 16 p.

LIPOVESTSKY, G. 1944. **Os tempos Hipermodernos**. Trad.: VILELA, M. São Paulo. Editora Barcarolla, 2004.

NEVES, C. E. B.; MOROSINI, M. C. Cooperação universitária no Mercosul. **Revista em Aberto**, Brasília: MEC, n. 68, 1996. [s/p].

NICOLATO, M. A. A evolução da concepção e da linha de ação do Programa CAPES/Cofecub. **INFOCAPES - Boletim informativo da CAPES**, Brasília: CAPES, v. 7, n. 4, p. 6-36, 1999.

OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico**. Iniciativas, imp. 2008 Assafarge: Gráfica de Coimbra. p. 319-323.

PNE - Plano Nacional De Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

PORTO, C. **O Ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005: uma abordagem exploratória. Brasília: dezembro, 2003.

RODRIGUES, H. W. A flexibilidade e o direito educacional brasileiro. **Revista @prender**. ed. 8, ano 2, n. 5, p. 26-29, set./out. 2002.

RODRIGUES, H. W. A obrigatoriedade da pesquisa e da extensão no Direito Educacional Brasileiro. **Revista Aprender Virtual**. Disponível em: <www.aprendervirtual.com>. Acesso em: abr. 2002.

SACAVINO, S. B. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP *et al.*; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

SALVIOLI, F. **Curso básico sobre el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas**. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2008.

SILVA JR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil - reformas do Estado e mudanças na produção**. 2º ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio-ago. 2009.

SOUZA, P. R. Por uma nova Universidade. **INFOCAES-Boletim Informativo da CAPES**, v.4, n. 4, p. 28-39, 1996.

TILAK, J. Ensino superior e desenvolvimento. **Seminário Internacional: Universidade XXI**. Brasília, Brasil (25 a 27 de novembro de 2003). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/unixxi>. Acesso em: 22 nov. 2019.

TORELLY, M. **Justiça de transição e Estado constitucional de Direito**, Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade Brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-134, 2000.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998**. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jul. 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 2009**. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VERSOLATO, B. Países que puniram ficaram menos violentos. *In: Caros Amigos*. São Paulo, Ano XII nº 138, p. 36-39, set 2008.

VIOLA, S. E. A. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente; Edusp; Instituto Fonte; Instituto Ayrton Senna, 2004.

Wto.World Trade Organization. **The WTO's 2-year Strategy Comes to Fruition**. Background Paper, January. Disponível em: http://www.wto.org/english/news_e/news01_e/wto2year_strategy_17dec01.doc. 2002. Acesso em: 20 jul. 2018.

O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS E A MOBILIDADE INTERNACIONAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

OLIVEIRA, D. L.¹
SILVA, Y. F. de O.²

Resumo: o breve estudo pretende discutir sobre a mobilidade no ensino superior, e as contribuições do Programa Ciência sem fronteiras. Entendendo que os destinos favorecem o contato com formas diversas de produção do conhecimento, além de propiciarem a criação de redes de pesquisa e que apesar das críticas o programa foi um importante investimento para o crescimento do país, em relação a internacionalização no ensino superior.

Palavras-chave: internacionalização, graduação, educação, mobilidade.

Abstract: the brief study aims to discuss mobility in higher education, and the contributions of the Science without Borders Program. Understanding that destinations favor contact with different forms of knowledge production, in addition to enabling the creation of research networks and that despite criticism, the program was an important investment for the country's growth, in relation to internationalization in higher education.

Keywords: internationalization, graduation, education, mobility.

Introdução

O Programa Ciência sem Fronteiras foi criado em 2011 para impulsionar a competitividade brasileira por meio da promoção de intercâmbio acadêmico com bolsas de estudo em instituições de excelência no exterior para alunos e pesquisadores. Este Programa foi criado por

¹ Daniele Lopes Oliveira. Graduada em Direito. Pedagogia. Ciência Política e História. Doutora e Pós-Doutora (PUC Goiás). Atua como Pesquisadora na FAP, CESUT e como docente na UEG. *E-mail:* danielolopes_oliveira@outlook.com

² Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS). Graduada em Pedagogia (PUC-GO). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Possui experiência na área de Educação e é pesquisadora dos temas: educação superior, políticas públicas, políticas educacionais e formação de professores. *E-mail:* yara.silva@ueg.br

iniciativo do Governo Federal e concedia bolsas de intercâmbio para estudantes. Ao iniciar sua implantação, cerca de 101.446 (cento e um mil quatrocentos e quarenta e seis) brasileiros foram beneficiados. O Programa Ciência sem Fronteiras foi implementado por meio dos ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC). As bolsas eram financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e empresas parceiras.

O objetivo do texto é apresentar uma discussão sobre o Programa Ciência sem Fronteiras, que tinha por objetivo promover a mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior, não somente no nível da pós-graduação, mas também na graduação. O texto apresenta a visão dos alunos beneficiados pelo programa por meio da pesquisa, realizada pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado Federal (CCTI), solicitada ao “DataSenado”, e é apresentada uma entrevista realizada pelo portal de notícias da Globo, relacionada ao fim do Programa Ciência sem Fronteiras com gestores, docentes e discentes que discutem as falhas na implementação do programa.

1. O Programa Ciência sem Fronteiras e a Mobilidade Internacional dos Estudantes do Ensino Superior

Programa Ciência sem Fronteiras foi criado para conceder bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). No entanto, a suspensão definitiva da concessão do benefício para graduandos foi anunciada em julho de 2016. O motivo para a ausência de novas inscrições desde 2015 é o alto custo da manutenção destes alunos e o menor retorno em relação aos participantes das especializações. Um bolsista custa ao programa R\$ 100 (cem) mil por ano. Ficaram mantidas as bolsas de especialização para outras edições, nos anos posteriores. Quem já era bolsista do Programa Ciência sem Fronteiras teria o benefício renovado, independentemente do nível de escolaridade do participante. Assim, nos primeiros anos do Programa Ciência sem Fronteiras, a maioria das bolsas foi concedida para as chamadas graduações sanduíche (Brasil-País do Exterior). No entanto, o programa oferecia oportunidades para mestrado, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e apoio para pesquisadores estrangeiros na condição de visitantes, além do Programa Jovens Talentos.

No biênio 2010/2011, cerca de 8.700 (oito mil e setecentos) estudantes brasileiros foram para os Estados Unidos da América (EUA), segundo dados do “Instituto Internacional de Educação” (IIE). Com a criação do Programa, a expectativa era chegar a cerca de 100 (cem) mil estudantes brasileiros no exterior. O programa teve fim em 2016, com cerca de 104 (cento e quatro)

mil bolsas, sendo 78,9 (setenta e oito vírgula nove) mil delas de graduação sanduíche no exterior. O candidato, que desejava se candidatar precisava ter bom desempenho acadêmico e atender às exigências do nível do idioma exigido ao ser convocado. Quando chamado, o estudante precisava ter de 20% (vinte por cento) a 90% (noventa por cento) da graduação ou especialização cursada.

O Ciência sem Fronteiras priorizava algumas áreas de atuação para a oferta de bolsas, cuja escolha estava relacionada à maior demanda por profissionais qualificados no país. Contava com possibilidades as áreas de Ciências Biológicas, Exatas, da Saúde e da Terra; Computação; Energia; Tecnologia da Informação e Engenharia, sendo essa última a responsável pela maior parte das bolsas utilizadas. A maioria das bolsas eram concedidas para os Estados Unidos e o Reino Unido. No entanto, havia convênio com o Ciência sem Fronteiras na Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia. Para os alunos que participaram do Programa Ciência sem Fronteiras, a maior importância do Programa era a imersão cultural, e o contato com outra língua e não o desempenho acadêmico (Cunha e Rocha Neto, 2016).

Infelizmente havia uma quantidade relativamente menor de bolsas de estudos, para os países da América do Sul, pois não havia demanda, oferta ou investimento neste sentido. Sendo uma das críticas ao Programa (Granja e Carneiro, 2021). O ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, Edson Nunes, em entrevista ao portal de notícias da Globo, afirmou que existia uma diferença muito grande entre o que é estudado no Brasil e em outros países. No entanto, o objetivo do Programa era de permitir essa troca de conhecimentos e objetivava perceber se as nossas Universidades possuíam currículos adequados às necessidades do mercado de trabalho.

Abaixo, a imagem revela um quadro geral sobre o Programa (<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/especialistas-concordam-com-fim-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-21149172>, 2017).

aproveitar apenas "três" em seu currículo acadêmico. Mas, ele assegura que o Programa cumpriu uma importante função social. Vez que muitos estudantes só puderam experienciar a mobilidade internacional por meio do Programa Ciência sem Fronteiras (<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/especialistas-concordam-com-fim-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-21149172>, 2017).

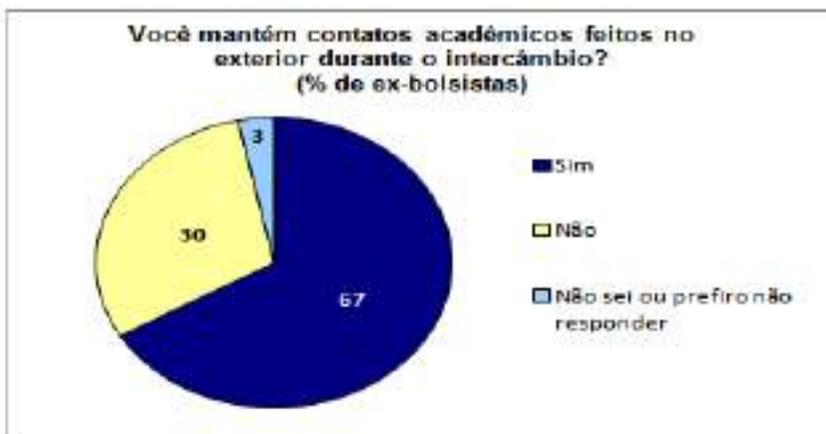
De acordo com Morosini (2011), a aproximação do Estado com a Universidade se fez por meio da definição de políticas públicas de fomento à pesquisa e a cooperação se tornam visíveis perante a produção conjunta de conhecimento, acordos bilaterais que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros.

Assim, após diversas críticas ao programa, ele acabou sendo descontinuado. E a Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado Federal (CCIT) solicitou ao “DataSenado”, a aplicação de pesquisa de opinião com os beneficiários do Programa Ciência sem Fronteiras. Assim, para avaliar o Programa Ciência sem Fronteiras sob a ótica de seus beneficiários em relação a aspectos como a qualidade de ensino das instituições estrangeiras, a possibilidade de transferência de conhecimento adquirido, o processo seletivo e mecanismos de acompanhamento e controle do programa, o “DataSenado” realizou a pesquisa por *e-mail* com bolsistas e ex-bolsistas cadastrados na base de dados da Capes e do CNPq. Ao todo, 14.627 (catorze mil seiscentos e vinte e sete) estudantes responderam à pesquisa, sendo 9.563 (nove mil quinhentos e sessenta e três) beneficiados pela Capes e 5.064 (cinco mil e sessenta e quatro) pelo CNPq. Cerca de 26% (vinte e seis por cento) dos participantes eram bolsistas e 74% (setenta e quatro por cento), ex-bolsistas. A maior parte, 52% (cinquenta e dois por cento), fizeram ou estavam fazendo intercâmbio na Europa; 39% (trinta e nove por cento) na América; 7% (sete por cento) na Oceania; 2% (dois por cento) na Ásia; e 1% (um por cento) na África. A maioria, 64% (sessenta e quatro por cento), tem até 25 (vinte e cinco) anos de idade, 17% (dezessete por cento) têm de 26 (vinte e seis) a 30 (trinta) anos de idade e 12% (doze por cento), 31 (trinta e um) anos de idade ou mais. Do total de respondentes, 3% (três por cento) não possuem renda familiar. Outros 11% (onze por cento) são de famílias com renda de até 2 (dois) salários mínimos, um quarto estão na faixa de 2 (dois) a 5 (cinco) salários; 24% (vinte e quatro por cento) possuem renda de 5 (cinco) a 10 (dez) e, 22% (vinte e dois), superior a 10 (dez) salários mínimos.

Dos entrevistados, 92% (noventa e dois por cento) declararam-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o Programa Ciência sem Fronteiras. E, para 85% (oitenta e cinco por cento) deles, a experiência de estudar no exterior foi ótima. Outros 12% (doze por cento) avaliaram a experiência como boa, a pesquisa permitia mais de uma resposta. Assim, aprofundar

conhecimentos na sua área de formação foi a principal motivação para a maioria, tanto de atuais (que responderam à pesquisa durante o período de gozo da bolsa) bolsistas 66% (sessenta e seis por cento) quanto de ex-bolsistas 60% (sessenta por cento) do Programa Ciência sem Fronteiras. Para 84% (oitenta e quatro por cento), a qualidade do curso nas instituições estrangeiras de ensino é boa ou ótima. Além de avaliarem positivamente as universidades, 58% (cinquenta e oito por cento) dos participantes afirmam que, após o período de intercâmbio acadêmico, ganharam fluência na língua do país onde estudaram. Outros 27% (vinte e sete por cento) dizem já ter partido do Brasil com domínio da língua necessária para o intercâmbio.

Gráfico 01 – Se o ex-bolsistas mantém contatos acadêmicos feitos no exterior

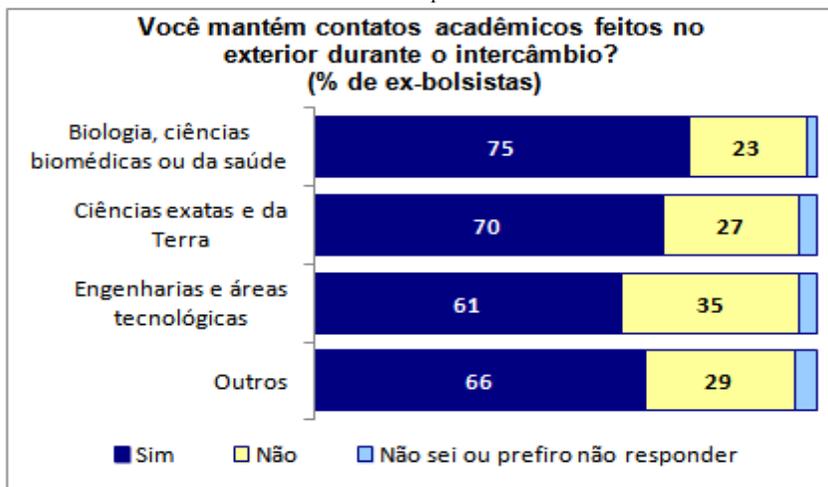


Fonte: DataSenado, 2015.

Quando perguntados se ainda mantêm contatos acadêmicos no exterior, 67% (sessenta e sete por cento) dos ex-bolsistas afirmam que sim.

Gráfico 02 – Se o ex-bolsistas mantém contatos acadêmicos feitos no intercâmbio

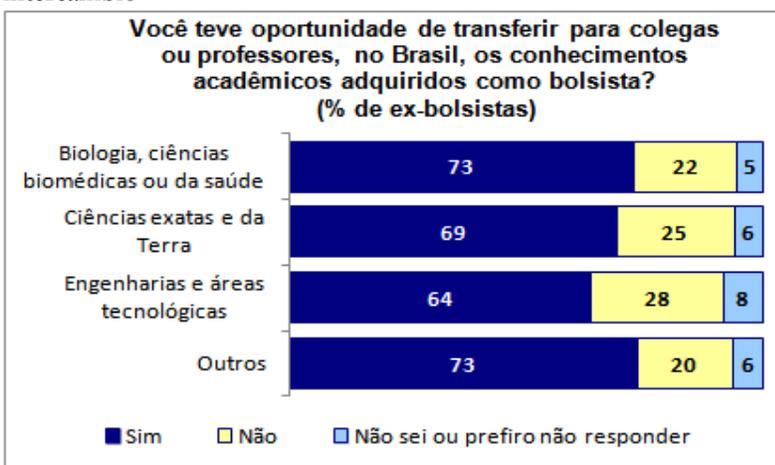
Amostra por curso



Fonte: DataSenado, 2015.

Os participantes de engenharias ou áreas tecnológicas foram os que menos afirmaram ainda manter tais contatos: 61% (sessenta e um por cento), contra 70% (setenta por cento) daqueles na área de ciências exatas e da Terra e 75% (setenta e cinco por cento) em biologia, ciências biomédicas ou da saúde.

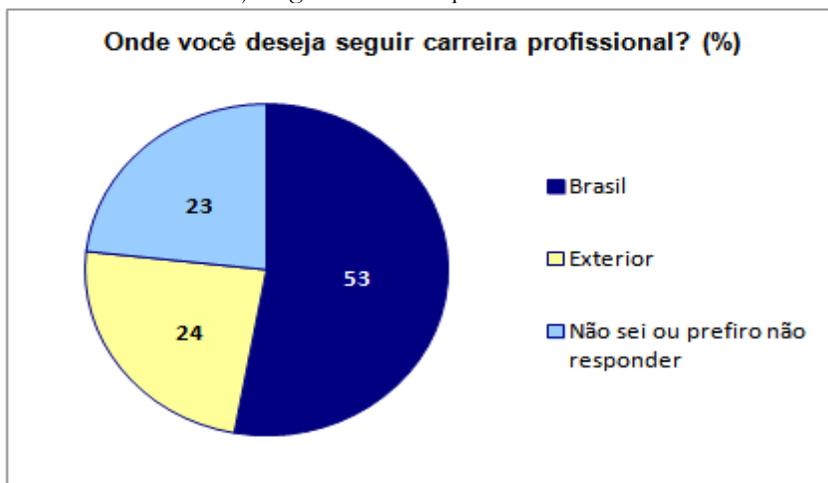
Gráfico 03 – Se teve oportunidade de transferir conhecimento após intercâmbio



Fonte: DataSenado, 2015.

Quando perguntados sobre a transferência, ou não, de conhecimentos adquiridos ao retornar ao Brasil, 68% (sessenta e oito por cento) afirmaram ter tido a oportunidade de repassar os conhecimentos adquiridos a colegas e professores. Os ex-bolsistas de biologia, ciências biomédicas ou da saúde foram os que mais tiveram essa chance, 73% (setenta e três por cento) contra 64% (sessenta e quatro por cento) da área de engenharias e tecnologias. No entanto, nos dois grupos houve transferência de conhecimentos adquiridos, o que é um ponto positivo para os objetivos do Programa.

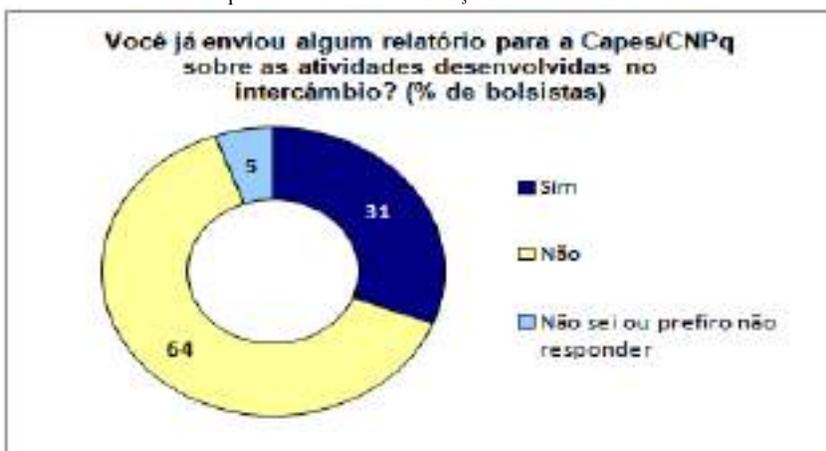
Gráfico 04 – Se deseja seguir a carreira profissional



Fonte: DataSenado, 2015.

Também importante foi o estímulo dos bolsistas para estudar mais: 59% (cinquenta e nove por cento) dos que ainda estão no exterior e 53% (cinquenta e três por cento) dos que já finalizaram do intercâmbio dedicam-se mais ao estudo após a experiência com o Programa. No entanto, 24% (vinte e quarto por cento) dos beneficiados manifestaram o desejo de seguir carreira no exterior. Outros 53% (cinquenta e três por cento) afirmaram que preferem seguir carreira profissional no Brasil.

Gráfico 05 – Acompanhamento e avaliação do intercâmbio



Fonte: DataSenado, 2015.

Apenas 31% (trinta e um por cento) dos atuais bolsistas já enviaram algum relatório à Capes ou ao CNPq. Já entre os que terminaram o estágio no exterior, 66% (sessenta e seis por cento) afirmam ter enviado relatórios durante o Programa.

Gráfico 06 – Se enviou relatório para a CAPES/CNPq



Fonte: DataSenado, 2015.

Ainda entre os que já terminaram o Programa, 76% (setenta e seis por cento) afirmaram não ter recebido retorno da Capes ou do CNPq sobre a avaliação da sua experiência no exterior. Apenas 11% (onze por cento) receberam tal retorno.

Gráfico 07 – Recebeu retorno da CAPES/CNPq



Fonte: DataSenado, 2015.

Gráfico 08 – Apreciação da conclusão do curso



Fonte: DataSenado, 2015.

Apesar da exigência de entrega final de relatório técnico-científico após conclusão, apenas 33% (trinta e três por cento) dos ex-bolsistas indicaram ter recebido orientação adequada para cumprir tal exigência. A maioria afirma não ter sido orientada adequadamente 55% (cinquenta e cinco por cento) e outros 12% (doze por cento) não souberam ou preferiram não responder à pergunta.

Gráfico 09 – Apreciação da conclusão do curso



Fonte: DataSenado, 2015.

Tal relatório foi encaminhado à Capes ou CNPq por 64% (sessenta e quatro por cento) dos participantes ex-bolsistas, dos quais 25% (vinte e cinco por cento) declararam ter recebido algum retorno dessas instituições.

Considerações Finais

O que podemos depreender de todo este arcabouço é que o Programa Ciência sem Fronteiras tinha um aspecto positivo, que foi muito importante para os estudantes da graduação e que atualmente não existe um programa, que tenha a eficácia deste. Contudo, compreendemos que havia aspectos a serem melhor desenvolvidos a fim de que o Programa fosse mais abrangente.

E, por fim, podemos compreender que para a Internacionalização da educação superior brasileira é imprescindível, a aplicação de recursos públicos e que as políticas públicas sejam mais bem elaboradas a fim de que os objetivos elencados pela internacionalização sejam alcançados e se torne mais eficaz a fim de atenderem as necessidades educativas nacionais.

Referências

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 2023.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Infocapes: Boletim Informativo da CAPES. vol. 10, n.º 4. Brasília: CAPES/MEC, 2002.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020)**. vol.1. Brasília: CAPES, 2010.

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

CUNHA, D. A. da; ROCHA NETO, I. A importância do Programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 13, n. 30, 2016. DOI: 10.21713/2358-2332.2016.v13.955. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/955>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GRANJA, C. D.; CARNEIRO, A. M. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 183-205, jan./mar. 2021.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**. Fundação UNIBotucatu, UNESP, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

O GLOBO. **Especialistas concordam com o fim do Programa Ciência Sem Fronteiras**. 02/04/2017 - 15:32. Atualizado em 02/04/2017 - 19:47. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/especialistas-concordam-com-fim-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-21149172>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2011-2021)

NOLETO, A. P. J.¹
CAVALCANTE, C. V.²

Resumo: este artigo traz apontamentos acerca de pesquisa realizada em dissertação de mestrado em educação. Ele apresenta como objetivo geral proposto compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do jovem universitário nos âmbitos da constituição humana, cultural, social. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa com estudo de campo aportada na sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu. Como procedimento metodológico de acesso aos jovens usou-se o método “bola-de-neve”, em seguida foram feitos questionários on-line e por conseguinte, entrevistas individuais. Obteve-se 09 respondentes ao questionário on-line, dentre esses, 04 se dispuseram a entrevista pessoal. Como resultado, apurou-se que os diferentes capitais, sobretudo o econômico e o cultural, acumulados pelos jovens influenciam na diversidade das experiências de cada um, e ainda, inferiu-se um acréscimo em volume aos capitais informacional, cultural, social e simbólico dos mesmos diante de suas narrativas, propiciando novas disposições, o *habitus* inicial. Constatou-se que esse tipo de mobilidade agrega conteúdo significativo ao processo formativo integral do jovem acadêmico nos âmbitos formal, informal e não formal indo para além das expectativas acadêmicas tão-somente.

Palavras-chave: mobilidade estudantil internacional. internacionalização. processos formativos. jovens egressos da puc goiás.

Abstract: this article presents notes from research conducted in a master's dissertation in Education. Its general objective is to understand international student mobility as a process of qualification and formation of young university students in the realms of human, cultural, and social constitution. This is qualitative bibliographic research with field research, based on the comprehensive sociology of Pierre Bourdieu. The methodological procedure for accessing young people involved was the "snowball" method, followed by online questionnaires and, subsequently, individual interviews. Nine respondents participated in the online questionnaire, and four of them agreed to personal interviews. As a result, it was found that the different types of capital, especially economic and cultural, accumulated by young people

¹ Adma Palmira Jaime Noleto. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2023. Contato: admanoleto@gmail.com

² Cláudia Valente Cavalcante. Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2023. Contato: clavalente@pucgoias.edu.br

influenced the diversity of their experiences. Additionally, an increase in informational, cultural, social, and symbolic capital was inferred from their narratives, leading to new dispositions and shaping their initial *habitus*. It was observed that this type of international student mobility adds significant value to the comprehensive formative process of young academics, going beyond traditional academic expectations and affecting their lives in formal, informal, and non-formal aspects.

Keywords: international student mobility. internationalization. formative processes. graduates from puc goiás.

Introdução

Esse estudo é proveniente de pesquisa científica culminante em dissertação de mestrado com o mesmo título. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) nasceu juntamente com as universidades ainda na Idade Média. As primeiras *studia generalia* surgiram na cidade de Bologna, Itália, e em Paris, França, respectivamente nos anos de 1088 e 1209.

Nesse período específico, a Europa compartilhava de clima favorável com aumento de temperatura, incentivando a comercialização do excesso do que era produzido, e as cidades tiveram, por conseguinte, um soerguimento. Ainda, o cessar das guerras com um prolongado período de paz favoreceu a circulação de pessoas e mercadorias em território europeu. Nesse contexto histórico, surgiram as primeiras universidades e com elas a internacionalização, posto que havia um fluxo migratório de estrangeiros em busca de conhecimento pessoal.

1. Contexto Histórico da Internacionalização

O acesso a outras culturas, outros locais, outros saberes e conhecimentos foi favorecido pela circulação de pessoas, conforme demonstra Oliveira (2019):

No âmbito cultural, entre os fatores que se somam ao favorável contexto sociopolítico e econômico que desencadeou o surgimento das primeiras universidades está a redescoberta, entre os séculos XII e XIII, de uma série de obras que iriam revolucionar o conhecimento europeu, por meio do contato com o mundo árabe, especialmente na Península Ibérica, o qual havia preservado antigas obras da Antiguidade, como trabalhos filosóficos de Aristóteles, obras sobre matemáticas, geometria e astronomia de figuras como Euclides e Ptolomeu, também o conhecimento médico dos gregos antigos, a aritmética árabe e os textos do Direito Romano (Haskins, 1923; Pedersen, 1997 *apud* Oliveira, 2019, p. 4).

A ideia de universidade condiz com as transformações social, cultural e política do Medievo. Nesse sentido, Oliveira (2019) afirma que:

Do campo à cidade, das velhas relações feudais às novas relações cidadinas, é possível afirmar que a produção e a reprodução sistematizada de conhecimento acompanharam essa transformação: abandona antigas escolas em mosteiros isolados, para se dar em novas instituições nos efervescentes e renovados espaços urbanos (Oliveira, 2019, p. 2).

Nesse diapasão, tem-se que as *studia generalia* têm suas origens em três meios diferentes: aquelas nascidas por desenvolvimento espontâneo, as que foram criadas e aquelas originadas por movimentos migratórios (Vendrame, 2008). A Universidade de Bologna (1088), por exemplo, é fruto de escola pré-existente na cidade de Bologna e foi criada por estudantes descontentes com essas escolas. Naquela época haviam as corporações de estudantes, também chamadas de “nações”, que movimentavam e fortaleciam o comércio local, inclusive, havia rivalidade entre essas “nações” que representavam as localidades diferentes das quais os alunos eram provenientes (Cusatti *et al.*, 2021). A Universidade de Bologna, *Stadium*, se destacou primariamente pelo ensino do Direito. Posteriormente, o surgimento da Universidade de Paris, *Collegium Doctorum*, se deu por meio de corporação de professores insatisfeitos com a escola na cidade de Paris.

As universidades criadas foram aquelas oriundas de Bulas Papais ou mesmo de Cartas do Imperador, que as via como instituições de formação útil ao Império. Como exemplo, cita-se a Universidade de Nápolis criada por Frederico II, em 1224, “visando formar os juristas necessários ao Império” (Vendrame, 2008, p. 39). Quanto às formadas por “exame” ou migração apresentavam-se a partir de um grupo de estudantes ou de professores, oriundos de outras instituições e descontentes com as mesmas.

A Universidade de Cambridge surgiu com dissidentes da Universidade de Oxford. No entanto, acrescenta-se que a maioria delas não resistiu ao tempo, extinguindo-se. As universidades longevas e ainda existentes foram aquelas que tiveram adaptações em seus conteúdos de formação ao longo dos séculos, na medida em que se inseriram na sociedade e passaram a ouvir o seu clamor, cabendo a elas a formação de profissionais como professores, juristas, médicos e teólogos. Surge, portanto, a sua primeira função: o ensino. A internacionalização do ensino, diante do grande fluxo migratório de estudantes e também de professores de diferentes nacionalidades foi coadjuvante nesse cenário, de maneira em que a circulação por outras terras do conhecimento adquirido por meio de estudantes e professores se espalhava pela Europa. Nesse ínterim, o desenho de campo universitário começava a se formar diante da interculturalidade, multiplicidade de saberes, de ideias, formação de estruturas físicas e ideológicas ínsitas a ele, alcançando o seu *locus* como meio de disputas internas daqueles que dele fazem parte.

Nos séculos XIV e XV, no entanto, com a Reforma Protestante de 1517, tanto os estudantes, quanto os professores, optavam, em sua maioria, por permanecer nos locais de sua formação ou próximos a eles diante do expoente aumento das chamadas cidades universitárias que passaram a abrigar as várias instituições de ensino superior em expansão.

A reforma protestante (1517) impactou positivamente na expansão do número de instituições de Ensino Superior dentro e fora da Europa. Além das criadas pelo Estado e pela Igreja Católica, contava-se agora com as Luteranas e Calvinistas, influenciando diretamente na redução do fluxo migratório dos estudantes. A redução desse fluxo foi possibilitada graças à expansão no número de instituições de ensino (Cusatti *et al.*, 2021, p. 11).

As universidades foram convocadas pela sociedade a continuarem sua contribuição ao processo histórico evolutivo no qual se encontravam, vindo nas universidades a importância da instituição desde a Era Medieval em um período de surgimento e fortalecimento dos Estados Nacionais. O Medievo se esvaindo, observa-se o início da Era Moderna onde nesse período houve perda de autonomia por parte das *Studia Generalia* diante do absolutismo monárquico que consistia na monarquia, nos nobres, e na burguesia, classe que vinha se fortalecendo desde a era anterior. Com os Estados absolutistas, as universidades tomaram direções diferentes na Europa, se bipolarizando entre o modelo francês, com Napoleão Bonaparte, e o modelo alemão, com Wilhelm Von Humbolt. O modelo napoleônico traduziu-se em uma burocracia autoritária com pouca autonomia às universidades e o não incentivo a uma educação crítica, o que ratificava os interesses da elite burguesa pós-Revolução de 1789. Advém desde período documentos ainda existentes como o diploma e as certificações.

Em contraponto, a Alemanha buscou uma educação voltada a pesquisa científica e com grande autonomia universitária, caracterizando-se pela liberdade de ensino do professor e pela liberdade de aprendizado pelo estudante. Inicia-se aqui o primado da pesquisa científica e sua consequente valorização. A partir desse momento a aclamada Universidade de Paris passou a ceder lugar ao modelo das terras germânicas de universidade. Assim assevera Anísio Teixeira (1968):

A Universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea. É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo. A sociedade estava-se transformando, a pesquisa ia voltar a essa universidade, então debruçada toda sobre o passado, jogando-a para o futuro. Ela ia descobrir o conhecimento. Esta Universidade de Humboldt faz-se de tal modo a nova universidade, que toda a Inglaterra vai à Alemanha buscar associar-se ao

renascimento científico. A Holanda, que havia começado trabalho paralelo, conjuga também seu esforço com o esforço alemão. E a América do Norte, perdida ainda em duas orientações muito curiosas a velha universidade medieval e a de uma universidade extremamente moderna, utilitária, destinada aos problemas da sociedade propriamente dita vai buscar também novos rumos naquela Universidade, aí colhendo a inspiração para constituir a sua verdadeira universidade moderna, que hoje lembra a Universidade alemã de Humboldt, toda dedicada à pesquisa e à descoberta do conhecimento científico. Vemos, assim, que a universidade, após atingir o seu ápice na Idade Média e, depois, entrar em completa decadência, chegando a ser até fechada, vem, em virtude das próprias transformações sociais, a renascer na Alemanha. Esse renascimento, conforme estava há pouco a dizer, cria uma universidade toda dedicada à Ciência. Mas a Ciência ainda estava longe de ter os aspectos que tem hoje. A Ciência e a Filosofia estavam completamente unidas. De maneira que a maior faculdade da grande Universidade alemã era a de Filosofia, pois a Filosofia era entendida como um desdobramento completo do conhecimento humano, inclusive o científico. Vejam que nas origens da universidade há sempre três grandes orientações que a dominam. E isto vamos encontrar na própria Grécia, em que a Academia de Platão era uma universidade como esta que chegou a haver na Idade Média, não a do final da Idade Média, mas a anterior, uma universidade em busca do conhecimento e não a de apenas comentar o conhecimento passado (Teixeira, 1968, p. 21).

Portanto, o modelo alemão de universidade inaugurado por Von Humbolt, considerado o ‘pai’ da universidade moderna, acresce a missão pesquisa a essa instituição secular (Pereira, 2009, p. 31). No século XIX com o aumento do comércio pelo mundo, a incorporação de novas colônias e o desenvolvimento da indústria, a internacionalização do ensino pelas universidades expandiu-se por vários outros lugares. Nesta conjuntura, as universidades estadunidenses se apresentam no cenário internacional com um modelo de universidade já adotado pela Inglaterra anteriormente, no qual incorporava-se a extensão à missão universitária. Assim, completa-se o tripé das universidades modernas: ensino, pesquisa e extensão.

No Brasil as universidades tiveram surgimento tardio diante do desinteresse da Coroa Portuguesa em permitir ou incentivar a educação de suas colônias, bem diferente do que colônias espanholas experimentaram com surgimento de universidades em seus territórios ainda no século XVI (Bortolanza, 2017, p. 6). O empecilho criado pela Coroa tinha apoio no envio de filhos da elite brasileira a Universidade de Coimbra para complementarem seus estudos, o que traz reforço à internacionalização do ensino das universidades europeias desde sua criação.

Durante a época colonial no território brasileiro encontravam-se algumas instituições apartadas formadoras dos profissionais de ensino superior, o que mais tarde, uma vez aglomeradas por documentos legais, dariam origem a universidades em território brasileiro. No período da Primeira República (1889-1920) não houveram esforços ou preocupações com o aprimoramento da educação no país, se reduzindo ao reforço na educação dos filhos da elite

brasileira. Portanto, com algumas tentativas anteriores resultantes em insucessos, no ano de 1920 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro que, de forma duradoura, apresentou-se com a junção das já existentes Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, seguindo o modelo napoleônico de ensino superior (Cunha *apud* Nez, 2018). Modelo que fora ratificado e também consagrado pelo Estatuto das Universidades anos mais tarde 1931, devendo ser observado por todas as instituições de ensino superior espalhadas pelo país.

Na década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, a autonomia universitária foi drasticamente reduzida com os ditames da Constituição de 1934. No entanto, como efeitos positivos cita-se a oportunidade amplamente aproveitada pela classe média para a formação de professores trazida pelas faculdades autônomas, podendo os mesmos lecionar junto a escolas normais e no ginásio (Sampaio, 1991; Novaes *et al.*, 2018). Citadas por Sguissard (2021) as criações do CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e da Capes Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior se deram no ano de 1951, hoje reconhecidas como órgãos de importância para as universidades e pesquisas brasileiras.

Com o Regime Militar (1964 - 1985) durante os seus primeiros anos houve grande incentivo à criação de faculdades privadas, tendo-se como destaque desse período a Reforma Universitária de 1968 que, como bem expõe Nez (2018, p. 36), as “condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária brasileira” foram apresentadas, de forma que, até então, existiam faculdades isoladas ou aquelas aglutinadas sob a designação de universidade. Ainda, institucionalizou-se a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão ao ensino superior brasileiro. Com o Governo Collor (1990-1992) e seguintes, iniciou-se no país uma política do Estado Mínimo com fundamentos no neoliberalismo. Novais (2018) explicita quais foram algumas das regras impostas ao setor educacional no Brasil:

O Governo Collor (1990 - 1992) implantou no Brasil uma política neoliberal, que pregava o Estado Mínimo e estimulava as privatizações dos serviços públicos, inclusive na educação, visando reduzir os gastos públicos, existindo um distanciamento do Estado para com a educação. [...]. Foi no ano de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que a atual LDB (Brasil, 1996) foi criada. A nova lei trouxe importantes mudanças a respeito do ensino superior no Brasil: Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e reconhecimento. [...] passou a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar (Durham, 2003, *apud* Novaes, 2018, p. 101).

Nota-se que houve um reforço da desigualdade dentro do campo educacional diante da mercantilização da educação, da não exigência de

medidas incrementadoras do ensino nas escolas anteriores ao nível superior, culminadas pela desobrigação estatal crescente pelo ensino de qualidade e público. Nesse momento histórico de debates sobre ser ou não a educação um bem público e direito de todos ou um bem comerciável, portanto precificável, existentes vertentes distintas defensoras de ambos aspectos. Os Estados do Global Sul se posicionaram pela educação como bem comum, portanto, devendo ser ofertada com qualidade e de forma gratuita, opinião manifestada nas reuniões do CRES/Conferências Regionais do Ensino Superior da América Latina e Caribe, anos 2008 e 2018 (Morosini, 2021). Por outro lado, a Organização Mundial do Comércio/OMC por meio do Acordo Geral de Comércio e Serviço/GAT quis impor a ideia de bem privado à educação, o que foi rechaçado, conforme já descrito. Pelo contexto acima, urge aqui esclarecer, por meio do conceito da teórica Jane Knight trazido por Morosini (*et al.*, 2021, p. 35), sobre o que é a internacionalização que “se refere ao processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, nas funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária”.

Do exposto, tem-se que a internacionalização interfere no campo do ensino superior diante de sua multidisciplinariedade e se inclui dentro do campo acadêmico em seus diferentes *ethos*. Possui ela alguns tipos: a Internacionalização em casa (IaH) que consiste na internacionalização dentro da universidade ou do próprio país sem a necessidade de deslocamento físico a outro país, compreendendo a Internacionalização Integral e a Internacionalização do Currículo; e a Internacionalização Transfronteiriça ou Cross-border com a imersão física em ambiente estrangeiro. Complementa-se o raciocínio com citação de Jane Knight (Knight, 2020):

Qualquer estudo da educação superior mostra que a mobilidade acadêmica está acontecendo há muito tempo. Pesquisadores e conhecimentos estão se movimentando pelo mundo há séculos. [É a primeira geração.] No final do século XX, porém, o movimento de programas e instituições ensino superior através de fronteiras se tornou mais popular e numeroso. Não mais havia incidências isoladas de programas e provedores estrangeiros residentes em um pequeno número de países; os números começaram a aumentar exponencialmente. No início dos anos 2000, alguns países começaram a desenvolver uma massa crítica de provedores, programas e estudantes estrangeiros, e a terceira geração na forma de polos, cidades, zonas educacionais começaram a aparecer. [...] Digno de nota é que essas gerações não se excluem mutuamente (Knight, 2020, p. 85).

As universidades como instituições autônomas na construção do saber científico e na formação do cidadão individual e coletivo passaram a desempenhar papel fundamental diante da ideia de mundo globalizado e internacionalizado. Com isso, a internacionalização vem se transformando durante os séculos até o momento em que toca a globalização, que é um

processo em escala mundial para a incrementação da economia internacional, e que se desprende em vários setores, tendo a educação como um deles.

A partir desse ponto, na segunda metade do século XX, ambos processos globalização e internacionalização passaram a se complementar e a organizar as perspectivas das políticas educacionais internas e externas dos Estados Soberanos. E com isso, o fim último da mobilidade estudantil internacional vem se redesenhando para a manutenção de um diálogo mais próximo ao capitalismo neoliberal, como modo de produção atual. E aqui abre-se para a perspectiva de formação de um cidadão global capaz de lidar com questões locais, regionais e globais, da mesma maneira capaz de se determinar respeitosamente diante de culturas diferentes buscando o desenvolvimento das chamadas competências interculturais e globais. Diante de tudo, e com o olhar de que a gênese das universidades se deu em território europeu, surge em 1999 o *Protocolo de Bologna* como marco reformador da maneira como, até então, os países do mundo e suas universidades geriam seu sistema de ensino. Ou seja, a partir deste Protocolo e demais documentos dele provenientes, o sistema universitário de ensino superior europeu e países signatários passou por reformulações como a livre circulação de pessoas (docentes e discentes) entre as universidades com um sistema de aproveitamento de créditos na procura de retorno à ideia inicial de uma universidade livre e sem fronteiras.

Contudo, extrai-se dos textos legais do agora chamado Processo de Bologna que cabe também às universidades, além do ensino, pesquisa e extensão, a missão de contribuir com o mercado internacional instruindo profissionais altamente competitivos, resilientes, capazes de lidar com diferentes culturas, políglotas e criativos na solução rápida de problemas. O Processo de Bologna é um dos desdobramentos trazidos pela figura da União Europeia como bloco econômico diante da economia mundial, bem como uma tentativa da retomada da hegemonia europeia pela Europa do Conhecimento. Esse modelo inspirou e inspira a criação e condução de diversas comunidades internacionais criadas por países ao redor do globo, como por exemplo, o Mercosul. No entanto, não se pode perder de vista que o modelo europeu necessita ser adequado às realidades muito particulares a cada país e bloco econômico. Por outro lado, a cooperação transnacional ou mesmo transcontinental pode crescer positivamente ambos parceiros.

2. Estado do Conhecimento e análise de dados

A importância do estado do conhecimento se depreende diante do conhecer das discussões acadêmicas sobre o tema de pesquisa. Foram investigados alguns sites científicos no Brasil como *SciELO*, *Researchgate*, Banco de Teses e de Dissertações, Capes e Anped nacional e regionais (BDTD)

dentro do lapso temporal de 2011 a 2021. Conforme se extrai da Tabela 1 abaixo, houve um crescente número de pesquisas pertinentes ao tema internacionalização no percurso dos anos. No interstício entre 2011 e 2015 foram encontrados 02 trabalhos. No entanto, observou-se um aumento do interesse pelo assunto a partir do ano de 2016, iniciando com 02 pesquisas indo até a quantidade de 09 em 2020. O ano de 2021 não se apresentou qualquer estudo, porém há de ser considerada a situação pandêmica que se encontrava a humanidade. Houveram um total de 27 produções acadêmicas ao todo.

Tabela 1 - Relação dos trabalhos científicos anualmente dispostos sobre a internacionalização nas IES brasileiras

Sítios eletrôn.:	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
BDTD									1			01
CAPES							1	1				02
Researc.							2	1	1	4		09
Scielo					1	2		3	5	5		16
Total	1	0	0	0	1	2	3	5	7	9	0	27

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Adiciona-se que os temas dos trabalhos foram distribuídos pela temática prevalente na escrita dos mesmos, sendo categorizados por critérios objetivos de classificação.

Tabela 2 - Disposição em categorias temáticas quanto a pertinência de assunto prevalente

Temas dos trabalhos científicos relacionados à internacionalização nas IES brasileiras:	Total parcial
1 - Internacionalização - Avanços, Desafios, Obstáculos	08
2 - Políticas Educacionais no Brasil	07
3 - Gestão das Universidades para a Internacionalização	04
4 - Comercialização do ensino	02
5 - Pandemia - Covid -19	02
6 - Uso de Plataformas Virtuais	01
7 - Dificuldades dos Egressos	01
8 - Documentos internacionais relativos à internacionalização	01
9 - Investigação científica entre 2011-2014	01
Total	27

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023)

Nota-se da tabela acima que o tema prevalente foi a Internacionalização – Avanços, Desafios, Obstáculos com um total de 08 pesquisas publicadas.

Esse número decresce até o total de 01 com as pesquisas sobre Uso de Plataformas Virtuais e também para Dificuldades dos Egressos, o mesmo valor numérico (01) para Documentos internacionais relativos à internacionalização, bem como para Investigação científica entre 2011-2014. A produção científica sobre Dificuldades dos Egressos possui uma aproximação com o assunto sob investigação desse estudo. No entanto, verificou-se que a investigação em discussão se desenvolveu sob a perspectiva das dificuldades dos egressos após o retorno ao Brasil, obtendo dados quantitativos como resultados. Na tabela seguinte há a enumeração das pesquisas sobre internacionalização apresentadas nas Reuniões da ANPED nacional e também de suas regionais.

Tabela 3 - Enumeração das produções científicas elencadas ano a ano e sua origem na apresentação nas Reuniões da ANPED

ANPED	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total par.
Nac.	1				2		1 e mc		1		3	8 e Minicur.
Nordeste								5		1		6
Sul						2					3	5
Sudeste								1		2		3
C.-Oeste								1		1		2
Norte								1				1
Total parcial	1	x	X	x	2	2	1	8	1	4	6	-
Total - 25 trabalhos e 01 minicurso												

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizado pela autora (2023).

Foram encontrados um total de 25 trabalhos e 01 minicurso distribuídos no período proposto para a investigação (2011-2021). E diferentemente dos dados coletados nos sites anteriores já descritos, pode-se perceber que nos anos de 2012 a 2014 não houve qualquer publicação acerca do tema. Ainda, percebe-se que na ANPED nacional e nas regionais Nordeste e Sul houve uma maior concentração de pesquisa sobre internacionalização se comparadas com as outras regionais. Ainda, o ano de 2018 apresentou a maior concentração de pesquisas, e nesse mesmo período, a maioria foi encontrada nas reuniões da Regional Sul. Do acima exposto, tem-se que foram encontradas um total de 52 pesquisas científicas e um minicurso sobre internacionalização entre os anos de 2011 e 2021 nos já referidos sites brasileiros. Dentre elas, nenhuma discute os egressos de mobilidade acadêmica internacional sob a perspectiva de sua formação integral diante,

na mesma condição, nenhuma produção se referiu a ex-universitários da PUC Goiás.

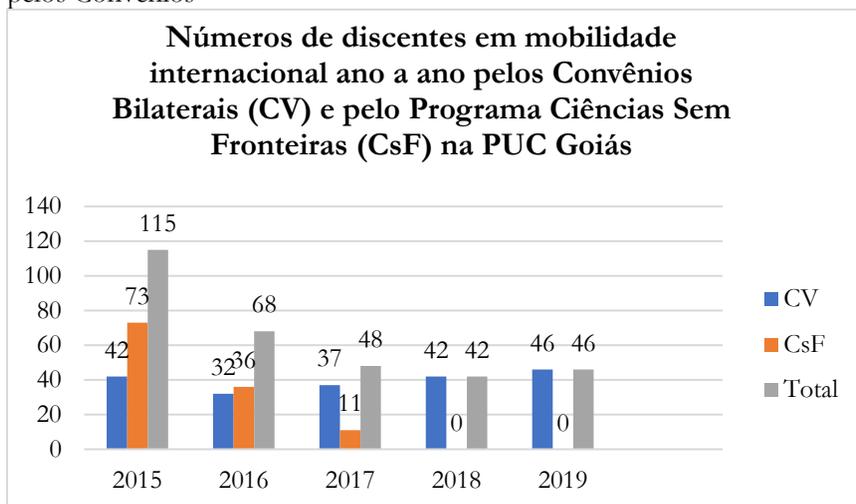
3. Dados fornecidos pela instituição investigada - PUC Goiás

Foi realizada entrevista individual com o Assessor da Assessoria de Assuntos Internacionais/ARI, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo analisados, da mesma maneira, dados fornecidos pela instituição acerca de seu programa de mobilidade acadêmica internacional. Da história da criação da universidade desde os dias atuais, percebeu-se que a internacionalização está presente nos quadros docentes e discentes da mesma desde antes da oficialização da internacionalização dentro da universidade por meio da criação de Assessoria de Relações Internacionais no ano de 1991. Conforme atesta a fala do Prof. Paulo Gonzaga, Assessor da ARI:

Quando se deu a criação, novembro de 91 [da ARI], a internacionalização na PUC, começou a partir de 91. [...]. Eu diria que ela foi oficializada, e já existia, existia de alguma forma [a internacionalização]. Nós tínhamos muitos professores com mestrado, doutorado, pós-doutorado no exterior, e já tinham algumas pesquisas conjuntas feitas com o exterior. Mas isso não era sistematizado. Ficava assim, com cada professor.

A partir da sistematização e coordenação de atividades de internacionalização pela ARI foram celebrados 44 convênios com universidades de outros países sem restrição de continentes. Dois dos mais antigos convênios celebrados foram com a Universidade do Chile, e com a Universidade de Liège, na Bélgica, ambos datam da década de 1990. Um dos mais recentes foi assinado com representantes da Universidade de Leiria em Portugal. Segundo dados da Assessoria, ao longo do período compreendido entre 2015 a 2019, o total de 319 jovens universitários participaram da mobilidade acadêmica internacional vivendo experiências formativas integrais em *campus* universitário em diferentes países. Enfatiza-se que com o Programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal (2012-2017) muitos jovens puderam se aventurar em terras estrangeiras no afã da aquisição de conhecimentos. Esse, portanto, foi um dos programas de mobilidade acadêmica internacional, ofertado pela PUC Goiás. Um segundo programa trata-se dos Convênios Bilaterais da IES goiana com outras universidades por meio de acordo entre ambas. O gráfico abaixo traz a relação entre os dois tipos de programas de mobilidade internacional e quantidade de alunos no lapso temporal entre 2015 a 2019 na PUC Goiás. Leia-se: Convênios Bilaterais (CV) e o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF).

Gráfico 1 - Números de discentes em mobilidade internacional ano a ano pelos Convênios



Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC Goiás (2023)

Do gráfico acima, extrai-se que mesmo com a extinção do Programa do Governo Federal a internacionalização por meio de mobilidade física prosseguiu, mesmo que alguma diminuição numérica de acadêmicos. Corrobora essa ideia a fala do Prof. Paulo Gonzaga (ARI / PUC Goiás) ao destacar ainda alguma constância de procura pelos discentes pela mobilidade internacional mesmo em épocas de crises e que também não houve perdas dentre os já parceiros conveniados com a instituição: “Então, não houve crise, não houve, não houve crise financeira. E até mesmo essa crise de saúde que foi a Pandemia do Covid-19, né? De Covid -19, isso? A gente conseguiu manter.” Da análise dos dados, inferiu-se que o país mais escolhido pelos estudantes foi Portugal, o que indica a escolha por causa da língua falada no país. Dos 319 jovens, o número de 175 escolheu aquele país da Península Ibérica como destino. Os Estados Unidos vigoraram em um segundo lugar com 62 escolhas como destino acadêmico da mobilidade. Seguidos de Espanha com 15 escolhas, Itália e Irlanda com 09 escolhas cada. Vejamos a tabela que se segue:

Tabela 4 - Ranqueamento dos 07 países com destinação mais eleita pelos discentes em mobilidade internacional da PUC Goiás

País	2015	2016	2017	2018	2019	Total
1º Portugal	38	26	33	38	40	175
2º Estados Unidos	36	19	4			62
3º Espanha	5	3	1	2	4	15
4º Itália	6	1		1	1	9
4º Irlanda	5	3	1			9
5º Reino Unido	6	1				7
6º Bélgica	1	1	3		1	6

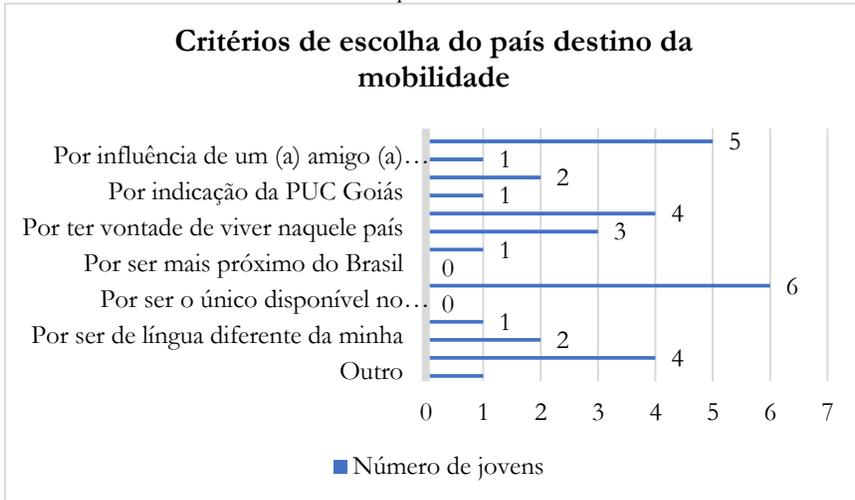
Fonte: Assessoria de Relações Internacionais (ARI) PUC-Goiás (2023)

A ausência de uma segunda língua é empecilho à participação em programas de mobilidade internacional, diante da exigência de conhecimento intermediário pelo menos. E aqui deve-se cuidar para não ser essa ausência de conhecimento associada a incompetência pessoal, mas conforme discorre Bourdieu, “a ideologia da competência convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos” (Bourdieu, 1998, p. 36). Portanto, depreende-se que a ausência de capital econômico e também social limitam possibilidades àqueles que deles fazem falta.

3.1. Experiências formativas integrais dos jovens em mobilidade acadêmica internacional

Do questionário on-line aplicado, obteve-se o perfil geral dos respondentes. Dos 16 contatados, 09 deles responderam ao mesmo, do que se pode assimilar, entre outros dados, que a faixa etária prevalente foi de 23 anos de idade, em sua maioria do gênero feminino (77.8%), nascidos nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do país. Todos eles encontravam-se trabalhando em suas áreas de formação ou assemelhados, entre outros dados. Ao analisar o gráfico abaixo que trata dos critérios de escolha do país pelos respondentes, notou-se que a escolha do país pelo jovem se deu em sua maioria por conter a universidade onde ele gostaria de estudar, ou seja, demonstra uma escolha madura que trouxe consigo uma pesquisa anterior pelo melhor lugar de aprendizado.

Gráfico 2 - Critério de escolha do país destino da mobilidade internacional



Fonte: Respostas coletadas a partir do questionário on-line da pesquisa (2023)

Outro ponto a ser considerado é a preparação prévia do acadêmico para melhor inserção em outra cultura. Stallivieri (2009) discorre que:

A ausência de cuidados com a preparação para o intercâmbio pode comprometer os resultados e os impactos decorrentes da participação dos estudantes de graduação em atividades internacionais, gerando um ônus que, na maior parte das vezes, acaba tendo que ser absorvido pelas instituições às quais os estudantes estão vinculados. (...) A relação entre mobilidade acadêmica internacional e comunicação intercultural deve estar muito clara para os que protagonizam esse cenário, especialmente para as instituições que coordenam e promovem tais atividades para os estudantes de intercâmbio. A verificação do perfil do estudante e do nível de proficiência em línguas estrangeiras; a identificação dos objetivos pelos quais ele pretende se deslocar para outro país; a qualidade e a quantidade de informações disponíveis e, especialmente, a preparação desses estudantes para a convivência com uma cultura estrangeira devem ser foco prioritário nos programas de mobilidade. Os estudantes, na maior parte dos casos, não recebem treinamento e preparação suficientes para enfrentar uma vivência no Exterior. Esses treinamentos objetivam capacitar o estudante de linguística e culturalmente para compreender as diversidades culturais e para o entendimento das habilidades mínimas necessárias, para que a experiência seja exitosa (Stallivieri, 2009, p. 104-105).

As instituições de ensino superior ao enviar seus alunos ao exterior devem se atentar em capacitá-los previamente como meio de suporte aos desafios que aparecerão e deverão ser resolvidos pelo jovem. Esse jovem sai de seu lugar de pertencimento para se lançar ao desconhecido, devendo estar minimamente preparado para tanto. Não obstante, a constituição dos volumes e estruturas de capital diferentes apreendidos pelo jovem acadêmico

também se farão presentes em seu dia a dia em outro país, influenciando em suas futuras apreensões.

3.2 As narrativas das jovens individualmente entrevistadas

As entrevistas individuais com as 04 jovens se deram on-line. Três das jovens estavam em suas casas e a quarta estava em seu local de trabalho. Às egressas foram dados nomes como Jovem 1, Jovem 2, Jovem 3 e Jovem 4. O interesse pela mobilidade internacional durante a graduação era uma meta para duas dessas jovens. A Jovem 2 escolheu estudar na PUC Goiás por causa do programa de mobilidade internacional oferecido, para isso ela se preparou antes, estudando o espanhol, pesquisando lugares. Ao comunicar seus pais de seus estudos em outro país, toda a parte burocrática prévia documental exigida já estava resolvida por ela. Coube aos pais o financiamento da viagem. A Jovem 3, por outro lado, sempre quis estudar fora como esperança de melhoria da condição pessoal de vida. Seu caminho até o outro país foi árduo e com muitas batalhas vencidas. As duas outras jovens, Jovem 1 e Jovem 4, não perceberam a fase burocrática como desafiadora, mas como uma etapa necessária de aprendizado a ser cumprida. A permanência em outro país trouxe experiências únicas a cada uma dessas jovens, com muita troca, aprendizado, lutas vencidas ou não, uma transformação ímpar de noção de espaço, de culturas diferentes, de metodologias educacionais diferentes, inclusive. No que tange às disciplinas cursadas, a Jovem 1 fez 06 disciplinas com aprovação em todas. Acrescentou ser um tempo de muita dedicação, mas que lhe permitia certo lazer também possível para conhecer a cultura local.

___O português de Portugal também é diferente. [...] [e] as pessoas têm um jeito mais fechado de ser (Jovem 1).

As Jovens 2, 3 e 4 se referiram aos seus cotidianos na universidade como bastante desafiador:

___O que mais me marcou, eu fiquei com medo, foi de eu não passar nas matérias da universidade. Porque, por causa da língua, por causa da metodologia de avaliação, aí eu achei assim, das coisas que eu fiquei assim, meu Deus, e agora se não passar? [...] (Jovem 2).

___Na acadêmica eu chorei muito, eu confesso. Porque o material era em 3 línguas. Em português, inglês e espanhol (Jovem 3).

___É, eu cheguei a perder os primeiros dias de aula porque eles [universidade estrangeira] não estavam encontrando o meu registro, então, eu precisei muito do apoio do time de intercâmbio da PUC mesmo, para poder fazer esse intermédio, conseguir auxiliar. Eu cursei lá, eu acho que 4 matérias, se eu não me engano, 4 ou 5 matérias e

mesmo que tivesse na grade aqui do Brasil eu não pude aproveitar nenhum crédito (Jovem 4).

A Jovem 1 e Jovem 2 destacaram a importância dada pelos alunos da universidade de acolhida aos estudos. Grande tensão nas provas finais, biblioteca cheia de alunos todo o semestre. “*E é, é muita cobrança mesmo. A gente acha que é tudo lindo, mas não é tão lindo assim, não.*”, relatou a Jovem 1 sobre sua percepção dos alunos. Enfim, muitas foram as situações vividas em que se exigiu a tomada de decisões rápidas, acertadas ou não: os apertos financeiros, as dificuldades com as metodologias, as adaptações cotidianas culturais, língua natural do país de acolhida como novidade, o desafio do clima, a convivência com pessoas de diferentes países e com os locais. A Jovem 4 discorre sobre percepção pessoal da vivência que teve e da situação do não aproveitamento de suas disciplinas cursadas:

___Eu acho assim. Foi uma experiência que mudou minha vida, então é tanto é que eu não fiquei chateada. Eu até abri mão assim, de ficar insistindo porque eu sei que eu fiz. Tem outros meios de eu conseguir comprovar e o que acrescentou para minha vida **independe de papel** [...] (Jovem 4).

As entrevistadas unanimemente relataram que ao final da experiência suas expectativas haviam sido superadas e o resultado final foi positivo.

___Eu acho que teve coisas muito melhores, foi muito melhor que eu queria, nem imaginava que eu conseguia, (...) foi muito acima da sua expectativa (Jovem 2).

___Me senti muito livre, muito. Dona de mim mesma, muito, com muito mais coragem, sabe? Não é só também a universidade, o estudo, mais uma questão muito geral, sabe? Responsabilidades (Jovem 1).

___Que eu queria ver outras metodologias, outras formas de pedagogia, né? (Jovem 3).

___A possibilidade de aprendizado um pouco fora ali do meu cotidiano e os benefícios que isso traria, né? [...] que não adianta você ir pra tentar ser a mesma pessoa, não está disposta a aprender, não está disposta a sair do seu, do seu mundo, né? (Jovem 4).

Em síntese, houve contribuição às profissões exercidas pelas egressas atualmente, houve acréscimo pessoal de capital social, capital cultural, capital informacional, capital simbólico a todas elas. O objetivo geral proposto foi compreender a mobilidade estudantil internacional como processo de qualificação e formação do jovem universitário nos âmbitos da constituição humana, cultural, social. Apresentou como questão norteadora: em que medida essa mobilidade contribuiu para o processo formativo integral desse jovem? Os objetivos específicos perseguidos foram: entender como se dão as distintas formas de internacionalização da Educação Superior na

contemporaneidade; analisar documentos norteadores das políticas e programas no Brasil sobre a internacionalização nas IES; e compreender as experiências da mobilidade estudantil internacional como processos formativos integrais nos quais jovens universitários participaram no percurso da graduação. Diante de tais diretrizes apresentou-se os requisitos de inclusão na pesquisa: ser egresso de graduação da PUC Goiás de 2015 até 2022; ter participado de programa de mobilidade internacional estudantil de duração mínima de seis meses durante a graduação; ser residente ou não no município de Goiânia; trabalha ou não na área de formação acadêmica; jovens de qualquer gênero.

4. Metodologia

Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa com estudo de campo aportada na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (1930-2002). O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica se deu no estudo das produções científicas de autores nacionais e internacionais como Morosini (2019; 2021), Sguissard (2021), Laraia (2021), Spears (2014), Knight (2004; 2020) entre outros. Da mesma forma, foram analisados documentos como o Protocolo de Bologna (1999) e dados cedidos pela Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás. Ainda, foi produzido o estado do conhecimento acerca de publicações acadêmicas sobre o tema internacionalização dentro de sites científicos no Brasil como *Scielo*³, *Researchgate*⁴, Banco de Teses e Dissertações/BDTD⁵, Capes⁶ e ANPED⁷ nacional e regionais desde o ano de 2011 até o ano de 2021. A pesquisa de campo se iniciou com a aplicação do método “Bola de neve” (*Snowball*) para um primeiro contato com os egressos da graduação da PUC Goiás do interstício de 2015 a 2022 e participantes de mobilidade acadêmica internacional. Por meio dos chamados “informantes-chave” (Vinuto, 2014) foram obtidas informações acerca desses estudantes e o subsequente contato com os mesmos a partir de suas autorizações pessoais. Após o consentimento legal expresso, exigido para pesquisas desenvolvidas com seres humanos, foi aplicado aos 16 participantes um questionário on-line do tipo estruturado/fechado. Dentre eles, os 09 respondentes do questionário tiveram suas respostas analisadas e dispostas em categorias, podendo-se, assim, traçar o perfil geral dos participantes.

³ <https://www.scielo.br/>

⁴ <https://www.researchgate.net/>

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁷ <https://www.anped.org.br/>

Posteriormente, realizou-se entrevista individual on-line com 04 jovens que se dispuseram em prosseguir contribuindo para a pesquisa. Com isso, as falas produzidas foram analisadas individualmente e em sequência agrupadas por tópicos para que fossem coletivamente perscrutadas. Outrossim, foi realizada entrevista on-line com o Assessor da Assessoria de Relações Internacionais da PUC Goiás, como forma de aquisição da visão da instituição de ensino superior investigada acerca da internacionalização e a mobilidade estudantil internacional de seus acadêmicos. A sociologia da prática de Pierre Bourdieu apresenta conceitos próprios ou mesmo aprimorados pelo autor, como *habitus*, campo e capital. Bourdieu fez uma releitura da antropologia e da sociologia, não abraçando totalmente as teorias de Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) ou Karl Marx (1818-1883), que são considerados os patriarcas da sociologia moderna. Ademais, ele pregava que cabia ao pesquisador desvencilhar-se das premissões trazidas pela ilusão do conhecimento imediato do objeto sob investigação, e que para desvelá-lo poderia, da mesma forma, fazer uso de quaisquer metodologias necessárias.

5. Resultados e Discussão

Para a compreensão e discussão de todo o processo que envolve a mobilidade acadêmica internacional foi imprescindível a investigação sobre a internacionalização e sua ligação com as universidades desde o surgimento das mesmas no Medievo até os dias atuais, perpassando por contextos social, histórico, político, econômico diferentes ao longo dos séculos. Do mesmo modo, discutiu-se os tipos de internacionalização existentes, as suas relações com o neoliberalismo, como modo de produção capitalista hodierno, e os reflexos no papel desempenhado pelas instituições de ensino superior diante da nova perspectiva para a educação imposta pela globalização. Todo esse cenário influencia na forma como a universidade e seus acadêmicos percebem a internacionalização. A instituição de ensino superior se beneficia com a internacionalização na medida em que ganha notoriedade internacional, desenvolve parcerias acadêmicas docentes, discentes e administrativas, recebe universitários e pesquisadores de outros países, para enumerar algumas dessas vantagens. Não obstante, para o jovem em mobilidade internacional além da experiência acadêmica, agrega-se conhecimentos transversais, e não menos importantes, na formação integral do mesmo que se dispõe a esse aprendizado único em outro país. Em outro ponto, destaca-se que a produção científica nacional acerca do tema internacionalização apresenta-se ainda tímida, conforme apurado pelo estado do conhecimento desenvolvido na pesquisa. Houve discussões sob variados aspectos do tema investigado, porém nenhuma pesquisa desenvolvida sobre

a formação integral do acadêmico em mobilidade internacional e suas apreensões foi encontrada nos bancos de dados perscrutados. Apurou-se também que a participação na internacionalização das universidades pelos acadêmicos ainda é incipiente em nosso país, apresentando alguns obstáculos ao acesso como o desconhecimento por parte de acadêmicos, a ausência de capital econômico pelos mesmos, ou ainda, a falta de uma segunda língua. Nesse mesmo sentido, a entrevista com o Assessor de Relações Internacionais da universidade investigada apresentou em sua fala a exigência de conhecimento da língua materna do país receptor em nível mediano para que o jovem seja capaz de acompanhar as aulas e produzir academicamente na universidade.

O estudo desenvolvido em etapas com os egressos da PUC Goiás em um primeiro momento expôs o perfil geral dos participantes trazendo dados como o gênero prevalente, os países mais escolhidos, a renda familiar média, os cursos de maior procura, as idades dos participantes, a enumeração individual dos maiores ganhos, das dificuldades, das inadequações, entre outros pontos. A fase final do estudo de campo da pesquisa, qual seja, a entrevista individual com as jovens que se dispuseram em continuar com a mesma, apresentou percepções diferentes pelas entrevistadas durante as suas mobilidades internacionais diante das variações pessoais de capital econômico, capital social e capital cultural previamente acumulados por cada uma delas. Durante a permanência em país estrangeiro houve um aumento do volume e da estrutura dos capitais informacional, relacionado à aquisição de conhecimento burocrático-informacional de todo o período antes, durante e pós mobilidade; de capital simbólico, por exemplo, no que concerne ao empoderamento de se ter uma experiência acadêmica no exterior; de capital cultural, demonstrado diante do aumento do ativo social, podendo ser traduzido em aumento de qualificação acadêmica pelas jovens, e de capital social, relacionado a rede de contatos atuais ou mesmo consequentes da mobilidade potencialmente capazes de algum proveito material futuro.

Conclusão

O campo da internacionalização tem suas regras próprias que devem ser observadas por aqueles que devem nele se adentrar. Não é um campo aberto a todos os universitários indistintamente, são necessários *habitus* específicos para tanto que envolvem capitais específicos. Uma vez dentro dele, aquele que melhor se adequar às suas regras terá maior chance de aceitação e sucesso. Não se desprezando as lutas internas que ocorrem dentro desse mesmo campo. É notável que a experiência acadêmica em outro país trouxe acréscimo de conteúdo científico. Porém, o que se percebeu à medida

que as perguntas foram feitas às entrevistadas, é que muitos desses questionamentos ainda não haviam sido pensados e nem mesmo percebidos por elas mesmas. Falar da vivência em outro país pode trazer às jovens um reavivamento do que se passou. Ouvir questionamentos e refletir sobre, trouxe a elas uma percepção, se ainda não tinham total consciência, de que o envolvimento das mesmas no cotidiano de outro país foi em sua total inteireza. O ganho, aos seus processos formativos integrais ficaram visíveis não somente em relação à profissão, mas como elas mesmas relataram, nas diferentes maneiras como elas veem o diferente, o outro, o estranho. A forma como lidar com estranhezas, as noções espaço, de lazer, de cultura, de superação, de conquistas e perdas, inclusive o se perceber. Esses jovens trazem consigo grandes aprendizados que deveriam ser absorvidos pelo país sem deixar que se perdessem com o tempo. Mesmo dentro das universidades brasileiras dos egressos muito se poderia aproveitar diante do compartilhamento de experiências entre os egressos e seus pares.

Referências

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro - uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar Del Plata, Argentina. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 17 abr. 2023.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad.: MAGALHÃES, L. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu Sociologia. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CACHAPUZ, A. O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1385> Acesso em: 10 jun. 2023.

CUSATI, I. C. VIANNA, L. J. SANTOS, P. C. M. de A. ANGELO, R. di C. de O. AVELLAR, A. C. Universidades: surgimento, nacionalização e indicadores de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n.1, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13354> Acesso em: 30 jan. 2023

Declaração de Bologna. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeus**. 1999. Disponível em: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> Acesso em: 10 mar. 2023

KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior Conceitos, Tendência e Desafios**. 2ed. E-book OIKOS Editora: São Leopoldo, 2020.

MOROSINI, M.; CORTE, M. G. D. Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: Ed. EdIPUCRS, 2021, v. 01, p. 35 -170.

NEZ, E. de. Antecedentes Históricos da Universidade no Brasil e no Mundo: do predomínio da igreja à democratização do acesso. **Revista Humanidades e Inovação**: Escritos sobre a Universidade I, Palmas: Ed. Unitins, 2018, v. 5, n. 8, p. 28-39. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovaca/o/article/view/911>. Acesso em: 17 mai. 2023.

NOVAIS, M. A. B. de; MEDEIROS, J. L.; SILVA, A. M. O. O acesso à educação superior no Brasil (1500-1996). **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza (CE), ano 8, n. 10, p. 88-105, out. 2018. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/6-%>. Acesso em: 17 mai. 2023.

OLIVEIRA, C. R. de. Do Studium Generale à educação superior globalizada. **Revista de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 44, Ano 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/32784/pdf> Acesso em: 28 jan. 2023.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. Avaliação (Campinas), 2009 14(1), mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cLn5QWDTHfXR5K95mkfn3JN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 09 fev. 2023

PUC Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/institucional/> Acesso: 12 abr. 2023

SGUISSARD, V. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Carlos: Diagrama Acadêmico, 2021.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 8, n.º 1. p.151-163. Maio, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270527825_O_valor_de_um_intercambio_mobilidade_estudantil_brasileira_bilateralismo_internacionalizacao_da_educacao. Acesso em: 13 jul. 2023

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. Universidad del Salvador-Argentina. 2009. Tese. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228380071_AS_DINAMICAS_DE_UMA_NOVA_LINGUAGEM_INTERCULTURAL_NA_MOBILIDADE_ACADEMICA_INTERNACIONAL. Acesso em: 10 jul. 2023

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível

em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 20 mai. 2023.

VENDRAME, V. S. **O Nascimento da Universidade no Século XIII: Características Intelectuais e Transformações Sociais na Historiografia**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado. Área de Concentração: História e historiografia da Educação. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp107957.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

VINUTO, J. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate em Aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 out. 2022.

INTERCÂMBIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE BRASIL E ISRAEL

CHIARELLI, S.R.S.¹

Resumo: a comunicação expõe as peculiaridades entre a educação no Brasil e Israel, e discute sobre a mobilidade e as possibilidades de estudos, pesquisas dos brasileiros que vão para Israel, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos. Compreendendo que Israel recebe estudantes de todas as partes do mundo e tem Universidades muito bem avaliadas que são referências em pesquisa.

Palavras-chave: mobilidade, ciência, educação e conhecimento.

Abstract: the communication exposes the peculiarities between education in Brazil and Israel, and discusses mobility and study possibilities, research for Brazilians who go to Israel, with the purpose of expanding their knowledge. Understanding that Israel receives students from all over the world and has highly rated Universities that are references in research.

Keywords: mobility, science, education and knowledge.

Introdução

Para quem é da área da educação e para aqueles que não são da área, mas sempre estão em busca de novas formações, tanto no Brasil quando no exterior, não é novidade que a globalização tem facilitado o intercâmbio de estudos entre diversos países pelo mundo a fora. Em nosso artigo, falaremos um pouco sobre como funciona a educação superior no Estado de Israel e como os brasileiros podem ter acesso a essas oportunidades.

1. Intercâmbio da Educação Superior entre Brasil e Israel

Israel é um país mundialmente conhecido por ter um desenvolvimento avançado, principalmente na área de tecnologia, tanto que foi apelidado de “berço das *start-ups*”, e de suas incubadoras, uma vez que é o país detentor do maior número de *start-ups* per capita do planeta. Por ser um país pequeno, mais ou menos do tamanho do estado de Sergipe (se comparado ao Brasil) e ter por volta de 9 milhões de habitantes, Israel está sempre buscando otimizar seu espaço territorial, já que grande parte de suas terras são desérticas. Esse

¹ Sharon Recupero Soltak Chiarelli. Advogada. Representante de Israel na Câmara de Comércio e Relações Internacionais.

fato levou Israel a desenvolver tecnologias extremamente avançadas e eficazes na área da agricultura, podendo hoje contar com imensas áreas de cultivo e plantações em meio ao deserto do Neguev, ao sul do país. Como a única fonte de água potável em Israel vem a partir do rio Jordão, foi necessário a invenção de uma tecnologia específica, capaz de dessalinizar a água do mar mediterrâneo, de maneira que o país pudesse ser abastecido com mais abundância e facilidade.

Além da tecnologia, Israel é também pioneiro no que diz respeito às ciências medicinais, desenvolvendo medicamentos de primeira geração, ano após ano. A grande maioria dos hospitais em Israel são totalmente preparados e equipados com aparelhos de ponta, sendo um enorme atrativo para quem se interessa em se formar na área da saúde. Com tantos campos em constante evolução, não fica difícil entender o porquê dos estudantes, tanto israelenses quanto estrangeiros, lutarem por uma vaga nas faculdades e universidades, espalhadas em diversas cidades, no Estado em Israel.

Diferentemente dos jovens no mundo todo, o jovem israelense, ao terminar o ensino médio, tem por obrigação se alistar nas forças do exército nacional. Tanto rapazes quanto moços são convocados para servirem ao seu país pelo período que varia de 2 a 3 anos. Durante esse lapso temporal, o soldado tem a oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas, como por exemplo, participar de cursos técnicos em mecânica, engenharia, primeiros socorros, aprender a pilotar aviões, dirigir tanques e barcos, desenvolvimento de sistemas de inteligência, segurança e tantos outros mais que aqui ficaria impossível de citar.

O que de fato acontece é que nesse intervalo de tempo entre o ensino médio e a universidade em si, o jovem que vive em Israel acaba entrando, efetivamente, em contato com profissionais de diversas áreas e finda por aprender com eles, tanto a teoria quanto a prática de suas atividades. Essa experiência que o exército proporciona, ajuda o futuro universitário a formar uma percepção de quais áreas se identifica, ou não, para se profissionalizar.

Desse modo, quando chega o momento de o jovem israelense optar pelo curso no qual deseja se formar, essa opção já é feita com base em uma maturidade proporcionada, naturalmente, pelo tempo em que serviu o exército e pelas experiências que vivenciou até então.

Assim, diferentemente do Brasil e de outros países, nos quais os estudantes que acabaram de terminar o ensino médio devem escolher para qual curso prestar o vestibular e, conseqüentemente, em qual profissão atuar no decorrer de sua vida, em Israel essa etapa acontece um pouco mais tarde, com uma média de 3 a 4 após a saída do ensino médio. Talvez, por esse motivo, não seja tão frequente o aluno(a) querer trocar de curso, muitas vezes já no 2º ou 3º ano da faculdade, pois quando precisou escolher, já tinha maturidade suficiente para saber, de fato, o que gostaria de cursar.

Cabe ainda salientar que, culturalmente, quando ocorre a liberação do exército, ao invés do jovem israelense procurar diretamente uma universidade para iniciar os estudos do terceiro grau, na imensa maioria das vezes esse jovem opta por tirar um ano de descanso, seja viajando pelo mundo ou mesmo em sua casa, na frente da televisão. Diante de tudo o que discorreremos até aqui, vê-se que esse futuro universitário retomará seus estudos no terceiro grau somente por volta dos 22 ou 23 anos.

Em relação aos estudantes estrangeiros, assim como estes têm interesse em conseguir uma vaga nas universidades israelenses, Israel também tem interesse em proporcionar tais vagas a essa parcela de alunado, uma vez que quanto mais alunos, mais formação, mais desenvolvimento, mais cabeças pensantes, mais criação de *start-ups*, enfim...mais força intelectual para o país.

Assim, existem programas educacionais, de nível superior, entre o Estado de Israel e diversos outros países, cujo foram criados para justamente facilitar a ida de estudantes interessados em se formar em Israel. Nas páginas das Embaixadas de Israel, dos Consulados israelenses, das Agências Judaicas em todo o mundo, no Ministério da educação de Israel e muitas outras organizações não governamentais, é possível ter acesso a maiores informações sobre como funciona a educação superior nesse país e quais programas estão disponíveis: por idade, curso ou região.

Considerações Finais

Para finalizar, é preciso pontuar que a educação é o que, de fato, move uma sociedade em direção à sua evolução. É preciso buscar sempre novos aprendizados, novas capacitações, novos olhares, novos horizontes e assim poder contribuir com o desenvolvimento humano.

Referências

Associação Brasileira De Mantenedoras Do Ensino Superior. Mobilidade. Disponível em: <<https://abmes.org.br/abmes-internacional/experience/3/israel/links/detalhe/30>>. Acesso em: 18 ago. 2023 às 22:05h.

Consulado Brasileiro em Israel. Disponível em: <<https://consulados.com.br/israel/>>. Acesso em: 23 ago. 2023 às 10:33h.

EMBASSIES. Disponível em: <<https://embassies.gov.il/brasil/brasil/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 23 ago. 2023 às 08:46h.

Ensino Superior em Israel. Disponível em: <<https://embassies.gov.il/brasil/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCACAO-Ensino-superior.aspx>>. Acesso em: 21 ago. 2023 às 15:54h.

Faculdade em Israel. Disponível em: <<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G91641&p=faculdade+em+israel>>. Acesso em: 23 ago. 2023 às 11:19h.

Guia de Estudo em Israel. Disponível em: <<https://br.educations.com/study-guides/asia/study-in-israel/>>. Acesso em: 22 ago. 2023 às 16:37h.

Programa de Estudo em Israel. Disponível em: <https://www.masaisrael.org/pt-pt/program_cat/study-in-israel-pt-pt/>. Acesso em: 15 ago. 2023 às 18:48h.

Tudo sobre Israel. Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/tudo-sobre-israel/>> Acesso em: 20 ago. 2023 às 12:35h.

UNIVERSITY. **Estudar fora**. Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/tel-aviv-university/>>. Acesso em: 20 ago. 2023 às 14:23h.

WIKIPEDIA. Disponível em: <https://gaz.wiki/wiki/pt/Education_in_Israel> Acesso em: 19 ago. 2023 às 09:12h.

APONTAMENTOS SOBRE A UNIVERSIDADE E A QUESTÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

ALVES, H. G. S.¹
CARDOSO, L. B.A.²
BARCELOS, S. de M. V.³

Resumo: o objetivo deste artigo é apresentar questões sobre a autonomia universitária brasileira numa perspectiva histórico-filosófica. Ressalta-se que a universidade brasileira é uma instituição tardia, com surgimento somente no Século XX. Ademais, problematiza se as universidades brasileiras vivenciaram, ou vivenciam, a autonomia de modo pleno, tal como as primeiras universidades europeias, uma vez que, apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, esse debate tem sido pautado pela submissão do livre pensar e ensinar às políticas econômicas. A autonomia universitária deve ser pensada, considerando o contexto sócio-histórico no qual está inserida, bem como com o projeto de universidade e de sociedade que se almeja constituir.

Palavras-chave: universidade. autonomia universitária. educação superior. formação.

Abstract: the objective of this article is to present questions about Brazilian university autonomy from a historical-philosophical perspective. It is noteworthy that the Brazilian university is a late institution, only emerging in the 20th century. Furthermore, it problematizes whether Brazilian universities have experienced, or are experiencing, autonomy in full, just like the first European universities, since, despite the Federal Constitution of 1988 ensuring didactic-scientific, administrative and financial and asset management autonomy, this the debate has been guided by the submission of free thinking and teaching to economic policies. University autonomy must be thought of considering the socio-historical context in which it is inserted, as well as the university and society project that it aims to establish.

Keywords: university. university autonomy. college education. training.

¹ Higo Gabriel Santos Alves. Mestre em Educação, Assistente Social da Universidade Federal de Goiás, higoalves@gmail.com.

² Liliâne Barros de Almeida Cardoso. Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, lba.liliane@gmail.com.

³ Simone de Magalhães Vieira Barcelos. Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, simone.barcelos@ueg.br.

Introdução

A discussão sobre a autonomia universitária é complexa. A dificuldade de definir esta dimensão perpassa pelo sentido de como ela se alicerça e desenvolve na universidade e nos tensionamentos presentes na sociedade e no Estado no decorrer da história. Ao pôr em questão o presente tema, busca-se pensar o que é fundante para que a universidade se torne produtora de cultura, do saber e do saber ensinar desde a sua gênese. A universidade ocupa um lugar central na produção e na difusão de conhecimentos, na investigação científica e filosófica, na criação de cultura, na formação humana em sentido amplo, tais questões são constitutivas de sua natureza e razão de ser.

Uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 05).

Dessa forma, enquanto que, desde a sua gênese, “[...] consiste no trabalho intelectual rigoroso, voltado para o equacionamento dos problemas postos pela manifestação da cultura como saber racional [...]” (Coelho, 2008, p. 06). Todavia, observa-se que a partir da Idade Moderna há um rompimento com a unicidade do ensino, e com o passar dos tempos a universidade, na fase neoliberal⁴, diferencia-se entre as que produzem ensino e as que produzem pesquisa, ou seja, ela sofre os impactos da não produção intelectual e científica na sua totalidade. Ademais, compreende-se que a universidade não está deslocada da sociedade. Ao concordamos com o argumento de que ela surge enquanto resposta às novas exigências dos homens medievais e que em cada contexto histórico ela é chamada a responder às demandas de cada tempo, sua autonomia adquire novas roupagens que podem afastá-la do seu sentido original. Isto é, como invenção da Idade Média, ela se constitui enquanto espaço de produção do saber e não esteve inerte às transformações comerciais e ao capitalismo ascendente, bem como ao Iluminismo, à Reforma e à Contra Reforma. Por outro lado, a partir da Idade Moderna, a Universidade institucionaliza a ciência, bem como estabelece novas relações com o Estado e, a datar da segunda metade do século XX, submete-se à lógica neoliberal.

⁴ Apesar de o neoliberalismo impor um novo modelo de autonomia universitária, a discussão sobre universidade e neoliberalismo não será objeto de análise neste artigo. Sobre o neoliberalismo, Chauí (2001) aponta alguns traços que o caracteriza: desemprego estrutural, financeirização do capital, terceirização, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, Estado mínimo para políticas de bem estar social e máximo para estabilidade econômica e intensificação da riqueza e da miséria absoluta dentro de um mesmo país.

Chauí (2000) afirma que a ideia de autonomia (palavra originada da junção de dois termos gregos, sendo *autos*, autor de si e *nómos*, que se refere à norma, à lei, à regra, ou seja, ser autor das próprias leis) pretende não apenas elaborar e instituir de modo democrático suas regras, normas, mas, além disso, “[...] assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado [...]” (Chauí, 2000, p. 204). Desse modo, ao falar de autonomia universitária, é importante entendê-la como um horizonte a ser percorrido e almejado. Acredita-se que, a partir do movimento da história, ela nunca será plena, tendo em vista os tensionamentos, interesses e a correlação de forças constitutivas da relação entre a universidade, o Estado e a sociedade.

No caso da universidade brasileira, ela é resultante do século XX. Sua tardia criação reflete a intervenção do Estado para que ela se constituísse enquanto um bem cultural restrito às elites e não como um espaço de investigação e produção do conhecimento que respondesse às demandas da sociedade. Ressalta-se que isso não significa que não houvesse ensino superior em momentos anteriores à sua institucionalização.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, e a emergência do estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso. [...] A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais (Cunha, 2007, p. 63).

Dessa forma, parece correto inferir que a universidade brasileira, em sua gênese, apresenta uma estreita articulação com interesses que não coadunam com aquilo que constitui sua natureza. Este artigo, por meio de uma revisão bibliográfica, põe em questão a autonomia universitária brasileira. Nele, por meio de breve retorno histórico, busca-se apresentar o surgimento da universidade medieval e os elementos que fundam a sua autonomia, contextualizar a universidade brasileira, tensionada pelas relações com a sociedade civil e o Estado e, por fim, apresentar alguns elementos que podem contribuir para pensar a questão da autonomia universitária brasileira.

1. Autonomia Universitária: do surgimento na *universitas* à sua possibilidade na universidade brasileira

Para apreender os determinantes da autonomia universitária é importante recuperar alguns elementos que fundamentam a Universidade em seu surgimento. Constitui-se tarefa difícil apontar uma data exata do seu

surgimento, tendo em vista que ela não é uma criação arbitrária (Oliveira, 2006), mas as universidades europeias mais antigas, como a de Paris, Bolonha e *Oxford*, foram criadas no século XIII, sendo este século a referência de proliferação de universidades por toda a Europa. Enquanto uma criação da Idade Média, a universidade pode ser reconhecida como uma instituição social que torna possível instituir o saber como produção cultural, representando o novo mundo que surgia, a consciência de liberdade, as novas classes sociais e o reconhecimento do saber como um valor em si mesmo, como mostra Strefling (2011), a *Universitas* consistia em qualquer comunidade ou associação de ofício. Assim, compunha-se por uma corporação de alunos de diversos tipos sociais que se reuniram para reivindicar direitos, sendo um deles a liberdade de estudar. Com isso, a *universitas magistrorum et scholarium*, denominação feita pelo Papa Inocêncio III para o que seria a corporação de mestres e alunos que tinham o objetivo de se dedicar aos estudos, surgiu na esfera da Igreja, mas nem por isso foi uma relação sem disputas. Com o tempo, o termo *Universitas* passou a se referir somente à corporação de mestres e alunos, daí o termo universidade.

Cunha (2004) afirma que, ao mesmo tempo em que disputavam o privilégio do ensino, em um contexto crescente de laicização, buscavam a proteção papal para se defenderem dos burgueses e da polícia do rei. Para o autor essa proteção poderia subsidiar a Universidade enquanto instituição autônoma. Nessa mesma direção, Coêlho (2008) afirma que desde seu surgimento as universidades possuíam autonomia para criar estatutos próprios, para se proteger das ameaças dos poderes locais, assim como também havia liberdade na tarefa de ensinar e investigar.

De acordo com Coêlho, a Idade Média pode ser compreendida como a sociedade das atividades intelectuais, “dos centros de estudos, do ensino e aprendizagem do pensamento” (2008, p. 09). Esse quadro só se constitui devido ao processo de transferência de saberes, *translatio studii* ou *translatio studiorum*⁵, que iniciou entre o final do século IV e o início do século V, envolvendo impérios do Oriente e do Ocidente, culturas e sábios, o qual tinha por objetivo transmitir manuscritos, conhecimentos, filosofia e ciência, ao passo que se copiava, traduzia e comentava tais textos.

Para Strefling (2008), a Igreja inicia, no século II, debates e desenvolvimento de teses na teologia cristã, que vão até o século VI, as quais estavam em consonância com a filosofia denominada de patrística. Se por um lado os movimentos de translações do saber foram importantes na troca

⁵ Os termos *translatio studii* ou *translatio studiorum* se referem aos movimentos de transferências de saberes, “movimento de translação da atividade intelectual, dos estudos, dos centros de estudo, de deslocamento dos sábios, de filósofos, de troca de manuscritos e ideias envolve, além disso, deslocamento dos centros de poder, *translatio imperii*” (Coêlho, 2008, p. 09).

de ideias e na edificação do pensamento intelectual, por outro, foi devido aos monges ocidentais que a cultura se perpetuou, haja vista que o conhecimento das questões relacionadas à fé e à cultura profana, para sua compreensão, ensino, evangelização e defesa da doutrina cristã era exigido deles.

No período medieval a Igreja dotava de poder, o que não significa que era uma relação harmônica com outros tipos de poder daquela sociedade. Strefling (2008) argumenta que os papas utilizaram suas autoridades para apoiarem a criação das universidades, sendo que este ensino surge com a escolástica medieval. A expressão escolástica vem de *schola* (escola), do grego *skholé*, que significa tempo livre. A Escolástica, como mostra Coêlho (2008), caracteriza-se pelas sínteses e sistemas de pensamento orientados para a compreensão racional da fé. O método consistia na leitura e comentário de um determinado texto, *lectio*, e na discussão dos problemas expostos, *disputatio*, materializando-se em meio a calorosos debates. A Universidade, assim, inaugura uma nova forma de produção do saber e do conhecimento.

Este novo espaço, organizado pela e para a dedicação ao estudo, produz um novo homem, o intelectual, “[...] o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber [...]” (Oliveira, 2007, p. 123-124). Ressalta-se que a emergência deste novo homem se situa nas transformações societárias daquele momento, da reconfiguração das escolas, do crescimento demográfico, do ressurgimento das cidades, do renascimento comercial, da organização do trabalho e também da necessidade de “[...] critérios para outorgar licenças diante de tantas escolas e jovens abertos ao saber [...]” (Strefling, 2011, p. 11).

De acordo com Oliveira (2007), outro motivo que justifica o nascimento da universidade é o papel ocupado pelos homens de saber na sociedade, sendo que em determinado momento estavam a serviço do Papa e, em outro, do príncipe. Essa relação flutuante lhes conferia uma natureza autônoma em relação aos poderes, o que não significa, todavia, que não seja uma organização apolítica; pelo contrário, suas origens se dão por meio das relações com o poder. Oliveira (2006) assevera que essa proximidade possibilitava aos intelectuais uma inserção política e cultural relevante na sociedade e por isso a Universidade precisava de privilégios e de proteção.

Cunha (2003) argumenta que, diferentemente do século XIII, no XIV e no XV, as universidades foram criadas pelos príncipes com a necessidade de formar quadros para a burocracia estatal nacional e também pelo valor simbólico que elas representavam, tendo em vista a concepção do príncipe como um homem do saber. De modo distinto das universidades espontâneas, as universidades criadas tanto pelo rei quanto pela Igreja, como lembra Oliveira (2006), não tratavam apenas do movimento do conhecimento e da construção do saber, mas em cooptá-los como bases

teóricas de sustentação de seu poder, ou seja, a universidade tinha o papel de defensora do governo de seu criador.

Nessa direção, pode-se inferir que esta comunidade de professores e estudantes, mediada pelas relações de poder político, enquanto lugar do trabalho intelectual, da pesquisa, da descoberta, da elaboração de teorias e da formação, torna possível a prática do saber como cultura. Partindo dessa premissa, é importante pontuar que, ao passo que ocorre o processo de laicização da universidade, por meio do debate do pensamento intelectual, foi possível o desenvolvimento do pensamento e, por conseguinte, a importância do conhecimento científico. Contudo, não se pode negar a importância da Igreja no seu nascedouro, pois, conforme afirma Strefling (2008), a universidade nasce da Igreja ou com a Igreja, circunscrita pelo estudo da Teologia e pela fé racional.

As transformações ocasionadas pela formação dos Estados Nacionais, as mudanças econômicas proporcionadas pelo capitalismo e pelo Iluminismo impactam a organização da universidade no século XV. Ademais, conforme afirma Cunha (2003), fundamentando-se em Verger, o enfraquecimento progressivo da autonomia universitária foi resultado da convergência dos poderes políticos e econômicos. Houve uma substituição progressiva do Estado com relação à Igreja no desenvolvimento e na manutenção das universidades.

A autonomia universitária também se refere ao fato da existência de poucas universidades na Europa, em seus primórdios. Logo, a corporação de ofício de estudar e produzir o saber desfrutava de privilégios e, segundo Oliveira (2006), tais privilégios consistiam na proteção aos estudantes estrangeiros e na liberdade aos homens de saber, para que estes pudessem viajar livremente. A multiplicação de universidades houve menor transição de estudantes, “[...] diminuindo o sentimento de desenraizamento que dava a base subjetiva para a reivindicação da autonomia dos primeiros séculos [...]” (Cunha, 2003, p. 15). Além disso, o autor afirma que a diminuição do caráter internacional das universidades, associada à sua manutenção pelo detentor do poder político, foi decisivo para a perda de autonomia.

A relação entre Estado, sociedade e universidade, no decorrer desses quase mil anos de existência desta última, indicam que os conflitos relacionados à autonomia foram, em sua maioria, ocasionados pelas disputas no interior daqueles dois primeiros. Contudo, como argumentam Garmus e Trevisol (2021), seria difícil imaginar as instituições universitárias sem a proteção oriunda deste princípio, sendo primordial para a sobrevivência e consolidação desse modelo singular de instituição.

Em linhas gerais, a partir do século XV, a universidade sofre os impactos das transformações políticas, econômicas e culturais daquele momento histórico, tornando-se expressão do fortalecimento do poder da monarquia, da

consolidação do estado nacional e das expansões ultramarinas. Na Idade Moderna, a universidade se institucionaliza a partir das Revoluções Industrial no Século XVIII e Francesa no final do mesmo Século, sob grande incentivo do Estado nacional. Desde os primórdios do Estado moderno, “[...] a concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista [...]” (Bianchetti; Silveira, 2016, p. 81).

Chauí (2001) afirma que a universidade é uma instituição social e, como tal, se realiza e se manifesta de modo determinado à sociedade da qual faz parte, ou seja, o modo que aparenta ser expressa historicamente aquela sociedade em sua totalidade. Nessa direção, pode-se afirmar que a instalação tardia da universidade no Brasil reflete uma ação intencional dos sujeitos que contribuíram para o retardamento de sua criação, no entanto, isso não significa que não houve lutas pela sua instalação no território nacional.

Para Cunha (2007), as lutas de pessoas e grupos divergentes eram diferentes, o que reflete que, desde os debates para a sua criação, houve uma disputa pela concepção de qual universidade seria efetivada. Dessa forma, o que se percebe é que, apesar de várias propostas, a sua implementação só foi possível após a Primeira República. Nesse sentido, Garmus e Trevisol (2021) afirmam que as elites não assumiram a sua defesa até este período; pelo contrário, defendiam que a formação deveria ser feita no exterior e que fosse feita a manutenção do ensino superior com faculdades isoladas, diferentemente da Argentina, Chile e Uruguai, que após a independência transformaram as universidades em instituições nacionais.

No contexto brasileiro, o termo, autonomia universitária, surge no período da Reforma Universitária Rividária Campos, em 1911, quando as instituições de ensino superior e secundário são declaradas como corporações autônomas, tanto didática quanto administrativamente. As circunstâncias que contribuíram para a criação da universidade brasileira perpassam pelas concepções de instituição que se objetiva no país. Consequentemente, essas concepções influenciavam no conceito de autonomia universitária. Com a criação das primeiras instituições universitárias, a discussão sobre a autonomia se fundamentava sobre os limites da intervenção política, estatal e religiosa nesse ambiente. Diferentemente dos seus primórdios, a influência da Igreja, naquele momento, segundo Cunha (2007), atuava politicamente para adesão das classes subalternas à ordem capitalista e também pelo “[...] resgate da tradição católica na formação da alma nacional [...]” (Mendonça, 2000, p. 137).

As duas primeiras universidades brasileiras surgem com conceitos inspirados em modelos diferentes. Enquanto a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, é influenciada pelo modelo alemão, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), fundada em 1937, é estruturada sob a do tipo

francesa⁶ (Carvalho e Luz, 2016; Cunha, 2007; Mendonça, 2000). É importante que esse fato seja recuperado, pois incide diretamente na autonomia incorporada pelas instituições universitárias brasileiras. A esse respeito, Carvalho e Luz (2016) indagam que o processo de criação da URJ foi tensionado pelas interferências políticas, tuteladas pelos interesses políticos e econômicos do momento de sua criação. De modo divergente do que aconteceu na USP:

Decreto n.º 6.283/1934, que cria a USP, apresenta preocupação com a autonomia da universidade em relação ao Estado. O artigo 24º diz que “a Universidade de São Paulo tem personalidade jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira (Carvalho e Luz, 2016, p. 119).

Sobre essa questão, Cunha (2007) assevera que se buscava, com a criação da USP, a produção do saber livre e desinteressado. Assim, ela foi desenvolvida não apenas para o progresso da nacionalidade em formação, mas também para o enriquecimento do saber humano. Um dos idealizadores dessa perspectiva, Fernando Azevedo, preocupava-se com a formação das elites intelectuais, com centralidade da universidade na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo este “[...] lugar onde se desenvolveriam ‘os estudos da cultura livre e desinteressada [...]’” (Cunha, 2007, p. 241). Para o autor, a criação da USP foi uma possibilidade para que o Estado de São Paulo recuperasse a hegemonia nacional por meio da ciência e das elites intelectuais.

Considerando que a década de 1930 é marcada pelo surgimento da universidade, uma série de legislações é criada a partir deste momento, com o objetivo de organizar as instituições de ensino superior no país. Em 1931, é instituída a Reforma Francisco Campos, Decreto 19.547, e no que se refere à autonomia, o Ministro da Educação alegou que as universidades deveriam se organizar sob a autonomia relativa, pois elas estariam ainda em fase nascente. Conforme o Artigo 9º do Decreto 19.851/1931:

Art. 9º As Universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos

⁶ De acordo com Bianchetti e Silveira (2016), o modelo alemão, humboldtiano, assume a universidade como uma instituição que desfruta de autonomia relativa na produção do saber, com proximidade do Estado, tendo a ciência como força unificadora e construtora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nação. Com relação ao modelo napoleônico, francês, o ensino superior deveria formar quadros para a classe dirigente. Este modelo apoia-se na instrumentalização da Universidade pelo Estado, bem como no “[...] controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (com)formação da classe trabalhadora [...]” (Bianchetti; Silveira, 2016, p. 87).

universitários a cada um dos institutos componentes da universidade (Brasil, 1931 *apud* Garmus e Trevisol, 2021, p. 313).

De acordo com Cunha (2007), em vez de ampliar as competências das instituições universitárias, o governo as restringiu. Vale ressaltar que tais restrições estão vinculadas ao contexto de radicalização política e ideológica dos anos 1930, isto é, ao autoritarismo ditatorial do primeiro governo Vargas.

Nessa direção, Garmus e Trevisol (2021) afirmam que a questão da autonomia universitária só aparece na década de 1960. O fim do Estado Novo e a Constituição de 1946 não modificaram de modo significativo a estrutura regulatória das universidades. A Lei 4.021/1961, em seu Art. 80, preconiza que as Universidades gozarão deste princípio no que se refere às questões didáticas, administrativas, financeiras e disciplinares, exercidas na forma de seus respectivos estatutos.

O golpe militar de 1964 abortou a possibilidade de construir uma universidade autônoma em todos os seus aspectos. Isso porque o processo ocorreu por meio da imposição estatal de suas políticas e ideologias na comunidade acadêmica do país, isso de modo autoritário e sem diálogo e participação dos membros das universidades (Carvalho e Luz, 2016). Apesar da Lei 5.540/1968, a Lei da Reforma Universitária, reconhecer a “autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, seus dispositivos a limitavam, como também o faziam os atos de exceção e as intervenções governamentais” (Cunha, 2001, p. 28). De acordo com Germano (2000 *apud* Garmus e Trevisol, 2021), o Relatório Action, que deu base para a implementação da Reforma Universitária, indicou a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, ao proibir protestos, racionalizar a universidade, no intuito de estruturá-la em moldes empresariais.

A discussão sobre a autonomia universitária é retomada e ampliada na década de 1980. Apesar de a autonomia aparecer em outros marcos regulatórios, é somente na Constituição Federal de 1988 que ela é incorporada como um princípio fundamental do fazer universitário (Garmus e Trevisol, 2021). Importante lembrar que as discussões que culminaram na defesa constitucional da autonomia universitária estão alijadas no contexto sociopolítico da década de 1980.

À medida que houve o esgotamento dos governos militares, a discussão sobre a democracia toma corpo e ocupa todas as esferas da vida social. Por conseguinte, a gestão democrática passa a fazer parte da concepção de universidade e de autonomia desejada, a ser conquistada, pois, “[...] a universidade não é um ente abstrato e separado da sociedade que a mantém e do Estado que lhe dá existência jurídica [...]” (Fávero, 2004, p. 214).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, às Universidades está assegurado “[...] autonomia didático-científica, administrativa e de gestão

financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (Brasil, 1988) e, como assinala Garmus e Trevisol (2021) o art. 207 reconheceu a centralidade da autonomia universitária e assegurou, a proteção constitucional para o exercício do direito ao autogoverno. Sobre a questão contida no referido artigo, Chauí (2001) alerta que apesar dele contemplar a antiga concepção de autonomia universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, entende que autonomia é sinônimo da gestão eficaz dos recursos, uma vez que “[...] a autonomia organizacional se reduz ao gerenciamento empresarial da instituição para que se cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer outros contratos com empresas privadas [...]” (Chauí, 2001, p. 204).

A autonomia universitária é inerente à natureza e existência da universidade. Essa condição se justifica pela necessidade de desempenhar sua responsabilidade de modo soberano, ou seja, para a construção do conhecimento científico, a investigação, a produção do saber desinteressado, a criação de cultura, que objetivem responder criticamente às necessidades sociais em sua totalidade. Nesse ponto, Carvalho e Luz (2016) salientam que a autonomia universitária é imprescindível para garantir as razões de ser da universidade. A respeito dessa questão, Fávero (2004) é enfática ao afirmar que:

Concebemos a autonomia universitária como inerente à própria essência da universidade, entendida como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias. [...] a autonomia não é um fim em si mesma, e sim, condição necessária para a concretização dos fins da universidade (Fávero, 2004, p. 202).

Infere-se que, além de um fundamento, ela é condição para que a existência e realização da universidade enquanto espaço de produção e transmissão de saber e de cultura, quer dizer, espaço de formação humana. Pode-se dizer que no caso da universidade brasileira, sua trajetória foi marcada pelo controle do Estado, seja de modo direto ou indireto, por meio de governos autoritários intervindo de diferentes formas e intensidades variadas para que a autonomia universitária nunca fosse exercida de modo pleno (Carvalho e Luz, 2016; Fávero, 2004; Garmus e Trevisol, 2021). Se historicamente a universidade foi tutelada pelo Estado, com sua autonomia limitada e sendo submetida aos interesses opostos à sua natureza e fins, o que se percebe, neste momento, é uma forte tendência de submissão das universidades ao mercado. Portanto, novamente a autonomia das universidades é atacada, mas desta feita não meramente por interesses locais, antes, por um projeto mais amplo de sociedade em vista do mercado.

A universidade, no contexto da hegemonia neoliberal, passa a responder à política ideológica, tecnológica e científica deste modelo

econômico. A autonomia, neste sentido, como mostra Chauí (2003), torna-se a capacidade de gerir e captar recursos financeiros, sem a presença do Estado como o principal financiador da sua existência. Ao mesmo tempo são criadas e implementadas uma série de intervenções que flexibilizam as universidades, como a diversificação dos tipos de instituições e também no controle estatal exercido nelas por meio de avaliações externas.

Tem-se, neste quadro, a centralidade na dimensão econômica e produtiva, reforçando a ideia do Estado mínimo para os direitos sociais, bem como agente indutor de promoção da subordinação da universidade aos ditames da acumulação e da reprodução do capital, modificando as instituições de ensino superior em organizações prestadoras de serviços. Chauí, alertando para essa questão argumenta que, “[...] se o lugar social da universidade for o mercado, não bastará que a regulamentação da autonomia seja feita de acordo com este parâmetro [...]” (Chauí, 2001, p. 205)

A autonomia universitária deve ser uma luta constante, uma utopia a ser buscada no horizonte da constituição e exercício da democracia. E, não é coincidência que as políticas neoliberais ataquem a democracia em suas múltiplas manifestações na sociedade mais ampla. A democracia é um impedimento para que a lógica de gerenciamento da universidade se materialize de modo pleno, daí o constante e sistemático ataque, sobretudo às instituições.

Contudo, como asseveram Fávero (2000) e Chauí (2003), a universidade não deve estar voltada para a realização de interesses particulares, mas deve se direcionar para os direitos de todos os cidadãos. Para isto, é fundamental que se reconheça que, sendo instituição social, a universidade não dada, não é algo fixo, antes, é realidade que está em permanente constituição, sendo constantemente instituída num movimento dialético entre que supõe conservação e transformação. A instituição da universidade, o exercício da autonomia universitária não se dá sem que haja liberdade do pensamento, permanente exercício de criação no que diz respeito à produção do saber e da cultura.

Considerações Finais

A universidade brasileira surge em um contexto sociopolítico, econômico e ideológico completamente divergente da universidade medieva. Por isso, apesar de buscar entender a questão da autonomia universitária brasileira fazendo referência a este princípio na universidade medieval, é necessário se atentar para esse ponto. Se na Idade Média, ela se afirma, enquanto uma instituição autônoma, tanto da monarquia como da Igreja, a sua existência enquanto uma instituição de construção e de disseminação do saber era legitimada pela sociedade e pela cultura. A partir da Idade Moderna,

as rupturas econômicas, políticas e culturais também incidiram sobre a universidade, demandando que ela se transforme em uma organização voltada para o que é útil, isto é, uma mercadoria a ser vendida e comprada. Esse reordenamento afeta diretamente a sua autonomia, tendo em vista que a lógica neoliberal, pautada pela eficiência empresarial, direciona as funções da universidade para uma autonomia que gerencie custos e “recursos humanos”. Considerando que a universidade brasileira surge em um contexto autoritário, a luta pela sua autonomia se move pela defesa da democracia, tendo em vista que a liberdade para desempenhar suas atividades essenciais perpassa pela independência do Estado, o qual, em épocas de ditaduras, utiliza a universidade como instrumento de cooptação política e ideológica.

A questão da autonomia universitária se relaciona com os movimentos da sociedade brasileira, bem como com o projeto de universidade e de sociedade que se almeja. Contudo, esse movimento não significa que deve haver uma relação de dependência, mas de correlação e possibilidades. Nesse movimento dialético de avanços e retrocessos que a universidade se constitui e se modifica para responder às demandas postas diante do desafio de supressão das liberdades acadêmicas para a promoção da pesquisa e do ensino, sejam esses movimentos supressivos de modo objetivo, com os governos autoritários, sejam de modo camuflado, com o viés mercadológico. A concepção da autonomia não é homogênea, tendo em vista os movimentos externos, isto é, o contexto sociopolítico, mas também pelos movimentos que incidem diretamente no conceito de universidade, que em seu surgimento pautava-se pelo saber desinteressado e que atualmente é submetido pela lógica neoliberal, marcada pelas pressões de demanda e consumo e pela mercantilização da ciência e do saber. A universidade tem sido reduzida a um fragmento da educação superior. Todavia, enquanto uma instituição social, ela vai além de uma ramificação da educação superior, é trabalho do pensamento, é espaço de criação, de produção e difusão de saber e de cultura em vista da formação humana. Dessa forma, urge a necessidade de se pensar uma transformação societária que tenha uma universidade voltada para a produção e a disseminação do conhecimento, a cultura e a pesquisa de forma autônoma, sem as interferências e as determinações do capital, que fragmenta e mutila a liberdade do pensamento. Com isso, questiona-se: a autonomia universitária brasileira já se efetivou na realidade, de modo pleno?

Referências

- BIANCHETTI, L.; SILVEIRA, Z. S. da. Universidade Moderna. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Vol. 21. n.º 64, 2016.
- CARVALHO, R. R. da S. e LUZ, J. N. da. A autonomia universitária no contexto dos dispositivos legais. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES. Ano XXVI. Vol. 58, 2016.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Set. a Dez. n.º 24, 2003.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COELHO, I. M. **A gênese da docência universitária**. Linhas Críticas, Brasília. V. 14. n.º 26, 2008.
- CUNHA, L. Ao. **A universidade temporã** - o ensino superior, da colônia à Era Vargas. 3ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- Cunha, L. A. **Autonomia universitária: teoria e prática**. En publicacion: Universidad e investigación científica. VESSURI, H. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006.
- FÁVERO, M. de L. de A. **Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios**. Perspectiva. Florianópolis, vol. 22. n.º 01, 2004.
- GARMUS, R.; TREVISOL, J. V. O princípio da autonomia na universidade brasileira: sentidos em disputa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre. Vol. 37. n.º 1. 2021.
- MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n.º 14, 2000.
- OLIVEIRA, T. **A universidade medieval: uma memória**. Mirabilia. Barcelona. n.º 6. 2006. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/112049>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- OLIVEIRA, T. **Origem e memória das universidades medievais** - a preservação de uma instituição educacional. Varia História. Belo Horizonte. Vol. 23. n.º 37. 2007.
- STREFLING, S. R. **A fundamentação do primado pontifício na Antiguidade e a origem da Universidade no medievo**. Imagens da Educação. Maringá. Vol. 2. n.º 1. 2012.

A GESTÃO NA UNIVERSIDADE SOB O OLHAR DA TEORIA DA ATIVIDADE

RABELO, R. C.¹

Resumo: este texto é constituído por um recorte com resultados de uma pesquisa conceitual referente a uma dissertação de mestrado. O trabalho humano realizado numa instituição de ensino superior tem como um dos elementos essenciais a gestão. Assim, como pode ser caracterizada a gestão na universidade numa compreensão baseada na teoria da atividade? A relevância de se investigar esta questão evidencia-se na contribuição que traz para se compreender a gestão na universidade como um sistema de atividades, seus elementos e suas contradições. Pesquisa bibliográfica, fundamentada na teoria da atividade formulada por A. N. Leontiev e ampliada por Y. Engeström. O objetivo geral foi caracterizar a gestão na universidade a partir de uma análise baseada nos conceitos dessa teoria, principalmente o conceito de sistema de atividades. Verificou-se uma contradição essencial onde as universidades brasileiras, em especial as públicas, ainda hoje utilizam o modelo de gestão racional e burocrático empresarial, cujos principais objetivos são o rendimento e a eficiência, preparando os egressos para o mercado de trabalho; esse modelo de gestão, todavia, já não consegue responder às necessidades da sociedade capitalista contemporânea; considerando-se o modelo de gestão burocrático das universidades e o Sistema de Atividade proposto por Engeström, tem-se dentro da universidade um sistema de atividades simultâneas e interligadas que se entrecruzam para atingir determinados resultados. Se faz necessário que a universidade brasileira busque mudanças e transformações em sua estrutura organizacional e em seu modo de gestão a partir de outros modelos, sobretudo no tocante à construção de um modelo democrático de gestão.

Palavras-chave: gestão na universidade; teoria da atividade; gestão burocrática.

Abstract: this text is the result of a conceptual research related to a master's thesis. The human work carried out in a higher education institution has management as one of its essential elements. In this sense, how can management in the university be characterized in an understanding based on the theory of activity? The relevance of investigating this issue is evident in the contribution it brings to understanding management in the university as a system of activities, its elements and its contradictions. We opted for bibliographic research, based mainly on the theory of activity formulated by A. N. Leontiev and expanded by Y. Engeström. The general objective was to characterize the management in the university from an analysis based on the concepts of this theory, especially the concept of system of activities. An essential contradiction was found where Brazilian universities, especially public ones, still use the rational and bureaucratic business management model, whose main

¹ Rafael Castro Rabelo. Doutor e Mestre em Educação. Docente EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – Câmpus Viana.

objectives are performance and efficiency, preparing graduates for the job market; - this management model, however, is no longer able to respond to the needs of contemporary capitalist society; considering the bureaucratic management model of the universities and the proposed Activity System by Engeström, there is within the university a system of simultaneous and interconnected activities that intersect to achieve certain results. It is necessary for the Brazilian university to seek changes and transformations in its organizational structure and in its mode of management based on other models, especially with regard to the construction of a democratic management model.

Keywords: administration in the university and theory of the activity; administration in the university; theory of the activity.

Introdução

O tema deste trabalho é a gestão no ensino superior num recorte que delimita o âmbito da universidade. Hoje, no Brasil, é possível constatar uma intensificação das preocupações e debates acerca da universidade e seu futuro, principalmente a universidade pública, considerando-se a necessidade de mudanças no que tange a organização. A partir do Estatuto de 1931, as universidades públicas tiveram que se enquadrar aos padrões determinados pelo Governo Federal, mantendo suas estruturas, uma vez que estavam envolvidas pelas forças de interesses políticos e burocráticos.

1. A gestão sob a perspectiva da teoria da Atividade

Cunha (1999) faz referência ao panorama do campo universitário descrito por *Clark* chamando a atenção para a crença de que qualquer organização deve ter unidade de comando, realizar suas escolhas racionais entre o conjunto de alternativas e estabelecer prioridades de execução. Entretanto, na universidade, o monopólio do poder representa uma série de ameaças para essa organização que reúne colaboradores especializados em diversas áreas. Para clarificar essa situação, *Clark* utiliza a metáfora da universidade como uma anarquia organizada nas Instituições de Ensino Superior (IES). Com a reforma universitária de 1968, é possível verificar a aplicação nas IES da concepção de organização da produção fabril instituída por *Taylor* em “Organização Racional do Trabalho”, expressa em duas diretrizes: 1) eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; 2) separação entre as atividades de concepção e execução. Essas diretrizes encontram-se na estrutura e funcionamento da maioria das instituições universitárias brasileiras até os dias de hoje, como se constata no regime departamental e divisão dos cursos de graduação.

A departamentalização redundou na criação de uma nova instância na organização das universidades: a coordenação e o colegiado de curso. Complementando a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, surge o regime de créditos. Toda essa dinâmica resulta, assim, na racionalização da produção das universidades federais no Brasil. Atuar na área educacional exige unir o trabalho com conhecimento científico (ensino e aprendizagem) a práticas de gestão voltadas à formação do indivíduo para a transformação social.

Na universidade, essa união adquire contornos próprios por envolver também a pesquisa e a extensão, tornando ainda mais relevantes as relações entre práticas de gestão e trabalho educativo e pedagógico. Porém, em geral, os métodos de gestão que se encontram nas universidades, no Brasil, são aqueles que se caracterizam mais fortemente pela semelhança aos métodos da produção fabril, com foco na racionalização da produção, numa posição contrária aos interesses educativos e pedagógicos de formação do indivíduo para a transformação social. Como defendeu, Paro (1986), a educação só contribuirá para a transformação social se, nos grupos dominados, servir de instrumento para a superação da condição de classe. Com os estudos acerca da teoria da atividade, uma abordagem que surgiu como desdobramento da teoria histórico-cultural de *Vygotsky*. No aprofundamento do estudo dessa teoria, e ao me apropriar da formulação elaborada por *Yrjö Engeström*, na qual a atividade humana se concretiza em sistemas de atividades, enxerguei aí uma possibilidade para a análise da gestão na universidade. Assim, o recorte inicial foi se definindo em um foco bem delimitado: a gestão na universidade como um sistema de atividade.

As leituras e estudo teórico me levaram a análises, principalmente referentes à teoria da atividade, explicitando as influências da gestão na atividade do professor em situações de aula, uma vez que, na universidade, existe um sistema de atividades interligadas. Paro (1986, p. 11-12) chama a atenção para a existência de duas visões acerca dos problemas da Administração Escolar. Uma defende a necessidade da existência de uma administração escolar enquanto outra a nega. Segundo o autor, essas posições antagônicas incorrem em um mesmo erro: nenhuma delas se identifica com uma Administração Escolar voltada para a transformação social. Para esse pesquisador, a administração é uma prática humana que deve ser realizada em todos os tipos de organização, independentemente do ramo em que se insira, inclusive na escola. Todavia, em uma organização de ensino que promove a formação e o desenvolvimento humano o elemento distintivo refere-se às políticas organizacionais e às práticas de gestão que devem voltar-se à transformação social. De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista 'puramente' técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, política e social,

obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais (Paro *apud* Felix, 1984, p. 81-82). Ainda segundo Paro (1986), uma Administração Escolar voltada para a transformação social deve seguir alguns pressupostos básicos, como:

- A especificidade da Administração Escolar: essa especificidade só pode acontecer a partir do momento em que ela seja oposta à administração empresarial capitalista. Em termos políticos, o aspecto específico numa administração escolar voltada para a transformação social deve ser antagônico ao modo de administrar da empresa capitalista, uma vez que os propósitos capitalistas são contrários à transformação social.

- A relação entre administração escolar e racionalidade social: uma Administração Escolar voltada para a transformação social deve levar em conta a racionalidade social ou racionalidade externa, verificando-se em que medida aquilo que a escola realiza ou desenvolve repercute na sociedade. Os objetivos da Administração Escolar devem atender aos interesses da classe trabalhadora.

- A racionalidade interna na escola: a racionalidade externa depende da prática da racionalidade interna, na qual se tem a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. O desenvolvimento de uma nova administração escolar, efetivamente adequada à sua natureza e aos seus objetivos transformadores, se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada, buscando elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva.

- A relação entre administração escolar e participação coletiva: a proposta de objetivos voltados para a transformação social e a efetiva realização dos mesmos são aspectos fundamentais para uma prática transformadora. Essa prática será realizada com a cooperação das pessoas, na qual todos os envolvidos no processo escolar, direta ou indiretamente, possam participar das decisões relacionadas à organização e ao funcionamento da escola, abandonando-se o tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor.

Além de buscar subsídios nas ideias de Paro, este trabalho é fortemente demarcado na teoria da atividade, situada na corrente histórico-cultural. Para tanto, realizei minhas primeiras aproximações com autores da teoria histórico-cultural, entre os quais *Vygotsky*, *Leontiev* e *Engestrom*. Entre outros aspectos, chamou a minha atenção o conceito de atividade humana na tradição *marxista*. Nessa tradição, a atividade, cuja expressão maior é o trabalho (atividade humana criadora, produtiva), é a principal mediação entre

o sujeito e o mundo objetivo. Na prática humana (trabalho) dá-se o movimento dialético no qual tem origem a atividade psíquica e a consciência humana. Essa atividade humana está inserida no sistema de relações da sociedade no qual o sujeito realiza ações em um processo contínuo de interação com o meio, consolidando-se no meio social em que está inserido.

Com base nas ideias iniciadas por *Leontiev*, e também em outros teóricos, Engestrom (1987) propôs a análise dos sistemas de atividades. Nessa análise, destaca a relação sujeito objeto sob a influência de diferentes mediadores presentes nas relações entre indivíduos em “comunidades”. As relações entre sujeito e comunidade são realizadas por um conjunto de “artefatos mediadores”, considerando-se as “regras” que regulamentam os procedimentos tidos como certos entre os integrantes da comunidade na qual o sujeito está inserido. Essas comunidades se caracterizam também por uma necessária “divisão do trabalho”, poderes e responsabilidades entre os participantes do sistema de atividade. Essas aproximações com a teoria da atividade e o sistema de atividades de *Engestrom* levaram-me a algumas reflexões: 1) numa IES, práticas pedagógicas e práticas de gestão necessitam ter objetivos comuns; 2) esses objetivos devem estar ligados ao princípio de que as organizações escolares têm um compromisso social com a educação que oferecem aos seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e, também, para a mudança social; 3) numa IES, práticas de gestão acontecem em um contexto em que se fazem necessários artefatos mediadores, regras que estabelecem a política organizacional e, conseqüentemente, a divisão do trabalho entre os participantes do sistema de atividades.

Essas reflexões reafirmaram meu interesse pelo tema gestão na universidade tendo como objeto de estudo especificamente a universidade. Após diversos embates acerca da teoria escolhida, a questão principal a ser investigada nesta pesquisa ficou assim delineada: como se caracterizaria a gestão na Universidade tendo como referência a Teoria da Atividade? Estabelecida a questão, foi necessário delimitar o foco, pois essa abordagem envolve diversos teóricos. Optei pela teoria da atividade na formulação desenvolvida por *Engestrom*, participante da terceira geração no desenvolvimento histórico dessa teoria. A opção levou em conta o fato de esse teórico ter expandido a teoria da atividade explicitando-a com mais elementos.

Considero, assim, que investigar a gestão na universidade é muito importante, uma vez que esse tema tem sido pouco tratado em nosso meio. Uma análise da gestão na universidade, considerando-a como um sistema de atividades humanas, pode ajudar na reflexão crítica acerca da organização e identificação de elementos que ajudem no entendimento dessa Instituição no contexto da rápida expansão, como se verifica hoje no ensino superior. A investigação desse problema pode permitir também

melhor compreensão da prática pedagógica na universidade, particularmente no que concerne às práticas de organização e de gestão. Uma gestão autoritária, entre outras coisas, cerceia o envolvimento, a participação e o comprometimento com a própria organização; desconsidera a reflexão da prática pedagógica, vez que não há uma preocupação com a formação contínua do professor e, quando há, esta se resume a aspectos técnicos ou burocráticos, não contribuindo para a qualidade do ensino/aprendizagem. Observei que o tema selecionado nesta pesquisa vem sendo investigado por alguns pesquisadores em nosso país. Todavia, o foco recai geralmente na criação de novas universidades no Brasil e expansão do ensino superior, suas perspectivas futuras e outros aspectos. Quando se refere à gestão, principalmente nas perspectivas democrática e participativa, os estudos incluem geralmente o ensino básico. São poucos os trabalhos que discutem o ensino superior no tocante ao estudo da gestão. O argumento principal que embasou a justificativa para realização da presente pesquisa é o de que, no contexto da expansão do ensino superior no Brasil, a investigação da gestão na universidade pode contribuir para se compreenderem melhor as repercussões na qualidade do ensino oferecido por essas instituições. Mediante a situação exposta, defini o seguinte objetivo: caracterizar a gestão na universidade com base na teoria da atividade segundo *Engeström*.

2. Metodologia

O delineamento do problema e o objetivo da investigação definidos a partir do referencial teórico adotado caracterizaram a necessidade de uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório. Essa modalidade de pesquisa, segundo Gil (1996), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, para proporcionar uma melhor visão acerca do problema. Após a pesquisa bibliográfica e o estudo aprofundado da teoria da atividade, desenvolvi uma simulação da aplicação da teoria da atividade a fim de caracterizar a gestão na universidade.

3. Resultados

A Teoria Histórico-cultural e a Teoria da Atividade (originada com base na primeira) foram formuladas respectivamente por *L. S. Vygotksky* e por *A. N. Leontiev*, psicólogos russos, no contexto da segunda década do século XX, ou seja, da Rússia pós-revolucionária. Juntamente com *Vygotksky*, *S. L. Rubistein* e *A. R. Luria*, realizaram estudos visando explicar o desenvolvimento da mente humana com base no materialismo dialético.

Porém, a utilização da categoria teórica da atividade foi feita inicialmente por *Vygotsky*, como escreveu Leontiev: “[...] a ideia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros trabalhos de L. S. *Vygotsky*” (1983, p. 82).

Conforme Libâneo (2004), o conceito de atividade presente na teoria histórico-cultural está relacionado com a tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal forma de mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. A mediação cultural no processo do conhecimento faz com que o indivíduo se aproprie ativamente da experiência sociocultural. Assim, a atividade de ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento humano, assegurando transformações qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se constitui junto aos respectivos hábitos e capacidades. Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 1991, p. 37).

Vygotsky, ao estudar o desenvolvimento da mente humana, preocupou-se em trabalhar e restaurar o conceito da consciência. Para ele, “[...] a construção da consciência acontece de fora para dentro por meio da relação com os outros [...]” (Kozulin, 2002, p. 113). Segundo Vygotsky (1896-1934), a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser um gerador de consciência humana, ou seja, a atividade é geradora da consciência humana. A concepção de ser humano presente na teoria de *Vygotsky* é a concepção materialista dialética: o ser humano é um ser ativo, prático, social e histórico, que se constitui objetiva e subjetivamente na atividade prática (práxis). Percebe-se então que o conceito de atividade humana é fundamental na teoria de Vygotsky sendo esse conceito essencial no processo de mediação, outro princípio explicativo importante em sua teoria. A atividade humana compreende dois tipos básicos: 1) externa, prática, material, social; 2) interna, subjetiva, psicológica (mental), individual. A atividade mental se constitui como reprodução mediada da atividade externa. Portanto, a atividade mental é uma subjetivação da atividade externa. Assim, explicou *Vygotsky*: qualquer função psicológica superior foi externa significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade (Vygotsky, 2000, p. 24-25). Ao nascer, o ser humano é dotado de funções psicológicas inferiores (naturais); sendo ele ativo por meio da atividade, em relações sociais com os outros e com a mediação cultural, vão aparecendo as funções psicológicas superiores (culturais). Portanto, o

desenvolvimento psicológico humano ocorre a partir da influência da sociedade sob a mediação da cultura. Na interação com os outros, em contextos demarcados social e historicamente, ocorre o processo de interiorização das ferramentas culturais. Pela interiorização (internalização), a atividade coletiva é convertida em atividade individual. Portanto, o ser humano se constitui psicologicamente na atividade e a partir das influências dos outros. O mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência são os mesmos [...] estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós (Vygotsky, 1979, p. 29-30). Nesse sentido, *Vygotsky* explica a relação mediada entre os seres humanos e a sociedade: o sujeito ativo, que pode ser um indivíduo, um grupo ou subgrupo de indivíduos; o objeto, para o qual se dirige a atividade do sujeito, que é também o material sobre o qual, e com o qual o sujeito realiza suas ações; os artefatos mediadores ou ferramentas/objetos (materiais); o contexto da atividade, no qual o sujeito se encontra em interações contínuas com outras pessoas.

Engeström (2002) refere-se a essa explicação da relação mediada entre sujeito e objeto como uma formulação teórica desenvolvida pela primeira geração da teoria da atividade, representada por *Vygotsky*. Segundo *Engeström*, ainda que seja uma explicação centrada na ideia de mediação, a limitação consiste em analisar o indivíduo sem considerar todo o contexto no qual está inserido. Na segunda geração da teoria da atividade, representada por *Leontiev*, surge uma explicação mais aprofundada que visa superar aquilo que foi considerado como uma restrição da teoria de Vygotsky, ou seja, da primeira geração.

Leontiev, em seus trabalhos acerca dos problemas do desenvolvimento do psiquismo humano, afirmou: este enfoque encontrou sua expressão na concepção da atividade psíquica como uma forma peculiar de atividade, como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma [...] na atividade da consciência; aqui se vai a explicação como tarefa central de investigar a própria estrutura da atividade e sua interiorização (Leontiev, 1983, p. 105). *Leontiev* focou especial atenção na estrutura da atividade, a fim de identificar e explicar seus elementos, afirmando as seguintes teses: 1- a atividade humana é de dois tipos, externa e interna, mas a estrutura de ambas é comum; Artefatos Mediadores (Ferramentas) Sujeito Objeto; 2- o desenvolvimento da consciência vincula-se estreitamente com a produção social de um sistema de significados verbais e, também, com a produção concomitante de sentidos pessoais; 3- a consciência humana se desenvolve por um processo mediado pela comunicação dos indivíduos com outras pessoas. Os elementos que

compõem a estrutura da atividade humana são: necessidade, motivo, objetivo, ações, operações, condições. Assim, a atividade surge sempre de uma necessidade; a necessidade estimula o motivo; o motivo dirige-se a um objeto, visando resolver ou satisfazer a necessidade. O objeto da atividade ou motivo da necessidade é atingido por meio das ações. Por sua vez, as ações se dão em determinadas condições concretas e por meio de várias operações. Em síntese, “[...] a atividade correspondente a um motivo, ação correspondente a um objetivo, e operação dependente de condições [...]” (Kozulin 2002, p. 131).

O próprio *Leontiev* define a atividade humana como um conjunto de processos. Aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (i. e. objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é motivo (Leontiev, 1992, p. 68). A sociedade é composta por inúmeros sistemas de atividades, sendo que o sujeito participa das atividades sociais. Seu desenvolvimento psicológico apresenta uma dependência em relação ao lugar que ele ocupa concretamente no sistema de relações. Pela participação nas relações sociais, o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida à apropriação de capacidades sociais objetivadas em forma de instrumentos, necessárias para a realização dessa atividade. Essas capacidades sociais a serem apropriadas estão condensadas na cultura, nos objetos culturais, materiais e mentais, social e historicamente produzidos para atender às necessidades humanas no desenvolver histórico da humanidade. Segundo Leontiev, um ser humano, no processo de sua vida em sociedade, realiza diferentes tipos concretos de atividade. O que distingue uma atividade de outra é seu objeto. Ou seja, cada atividade tem um objeto específico a ela. Só esse objeto é capaz de atender à necessidade ligada a determinada atividade. Como escreveu Leontiev: a principal coisa que distingue uma atividade da outra, porém, é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma direção determinada. De acordo com a terminologia que propus, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (Leontiev, 2004, p. 62). Conforme Leontiev (1992), é na atividade que ocorre a transformação de um objeto em sua forma objetiva para sua forma subjetiva, na qual a atividade humana surge em um contexto social, jamais fora dele, dependendo do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade e das condições em que ele vive.

Yrjo Engeström, dando continuidade aos estudos da teoria da atividade, situa-se na terceira geração desta teoria. Ele buscou ampliar a proposta inicial de *Vygotsky* para explicar a ação mediada do sujeito em relações sociais, apresentou o conceito de Sistemas de Atividade que se

influenciam reciprocamente, formando uma rede de sistemas. Seu objetivo é explicar que uma rede de Sistema de Atividades se interconecta com um ou mais sistemas. Assim, torna-se necessário analisar a atividade humana de forma interna, e também nas interações e interdependências que se estabelecem entre os sistemas de atividade (Carelli, 2003). Como resultado do desenvolvimento e ampliação da teoria da atividade, para compreender a ação humana, é necessário identificar todos os seus elementos e a relação dinâmica entre eles. No nível macro (coletivo) está a comunidade em que a atividade ocorre, com suas regras e divisão de trabalho; no nível micro está o agente individual operando com ferramentas. Uma universidade pode ser considerada um Sistema de Atividades, uma vez que aí se entrecruzam diversas atividades humanas, entre elas a atividade de gestão em geral da universidade, objeto de estudo desta pesquisa, além de gestão pedagógica e de atividade de ensino.

Na universidade existe uma estrutura organizacional básica composta por reitorias, departamentos, diretorias, coordenações, colegiados e outros elementos estruturais da organização. Essas estruturas se concretizam pelas ações dos sujeitos responsáveis diretamente pelas práticas de gestão e também dos sujeitos não envolvidos diretamente na gestão, numa relação de divisão do trabalho. O trabalho dividido se realiza sob a orientação de regras, princípios, normas, acordos. Essas regras não se resumem aos documentos oficiais (estatutos, regimentos, regulamentos, resoluções, acordos etc.), pois, no âmbito das práticas, os sujeitos desenvolvem também regras tácitas que, semelhantes às explícitas, servem como referências na operacionalização de suas ações. As ações dos sujeitos envolvidos na gestão da universidade como um sistema visam a objetivos comuns. Considerando-se a gestão universitária de uma perspectiva racional e burocrática, a comunidade chamada universidade é composta de diversas estruturas que servem para materializar a divisão de trabalho universitário. As regras se definem a partir dos diversos dispositivos orientadores das ações dos sujeitos, encaminhando-as ao alcance dos objetivos comuns. Neste caso, os objetivos comuns envolvem os sujeitos ou agentes que, ao exercerem suas atividades por meio de (instrumentos/artefatos mediadores) na instituição, iniciam suas atividades diante das necessidades/motivos dessa instituição, isto é, a necessidade de ser administrada, estabelecendo-se, então, seu objetivo que é o de chegar à gestão eficaz. Para isso, criam-se as ações necessárias que correspondem ao objetivo estabelecido: essas ações, por sua vez, dependerão das condições reais, concretas para operacionalizá-las visando atingir os resultados esperados. Tendo como referência, Paro (1986), retomo a ideia referente à gestão como atividade humana e à administração em duas dimensões que se entrecruzam. A primeira, considerada administração em geral, é uma

atividade desenvolvida somente pelo elemento humano e, para isso, o sujeito estabelece objetivos a serem cumpridos. Esses objetivos são atingidos por meio da utilização racional dos recursos materiais e conceituais necessários para nortear as ações estabelecidas pelo próprio ser humano na busca de seus resultados pessoais. Essa atividade humana genérica (administração em geral) acontece em uma sociedade capitalista, predominante nos dias de hoje, ou seja, essa administração em geral é realizada em um mundo capitalista. Então, esse entendimento de administração em geral, assim como a administração geral, “[...]é caracterizado pela utilização racional dos recursos buscando-se atingir determinados objetivos [...]”. Assim sendo, o que distinguirá uma da outra são os objetivos pessoais (administração em geral) ou voltados para conceder respostas necessárias ao mundo capitalista (administração geral). As universidades brasileiras, tidas como modernas, buscam responder às necessidades da sociedade capitalista, uma vez que é no ensino superior que se espera o desenvolvimento econômico e de integração do país.

Devido a essa realidade, houve a reestruturação das universidades com a Reforma Universitária, em 1968, chegando então em um novo modelo de universidade, a empresarial, com objetivos de aumento da eficiência e rendimento os quais são utilizados ainda hoje. Esse novo modelo tem como princípio os fundamentos burocráticos de Taylor, Ford e Weber. Nesse sentido, as universidades e empresas buscam hoje uma maior racionalidade, eficiência e produção que respondam adequadamente ao capitalismo. Essa racionalidade, para ser atingida, é desenvolvida pela atividade humana genérica da administração em geral em uma sociedade capitalista e vista por meio da administração geral. Portanto, analisando-se a atividade de gestão burocrática na universidade, modelo adotado na atualidade, tendo como referência a teoria da atividade em sua terceira geração trabalhada por *Engestrom* e denominada por Sistema de Atividade, pode-se entender essa atividade de gestão da seguinte maneira: a organização, o objeto de estudo da administração, entendida neste momento como a Instituição de Ensino Superior, abriga em si distintas atividades humanas, tais como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a atividade política, filosófica, a atividade estudantil etc. Como organização, a universidade moderna é composta por inúmeros departamentos específicos onde ocorre a divisão do trabalho ligado às distintas atividades, dentro da comunidade denominada universidade. Todas as atividades desempenhadas nesses departamentos específicos são realizadas dentro de normas, regras e procedimentos estabelecidos pela Universidade junto aos órgãos responsáveis em elaborar a legislação vigente para o ensino superior. Essas atividades desenvolvidas nos departamentos específicos são realizadas pelos sujeitos envolvidos na comunidade-universidade, ou seja, os agentes

educacionais. Estes utilizam os vários instrumentos ou ferramentas que são necessárias para mediar a execução das diferentes atividades. Nesse sentido, pode-se dizer que na universidade ocorrem inúmeras atividades simultâneas, conforme os inúmeros departamentos e sujeitos. Todas essas atividades se entrecruzam, para se chegar a um resultado comum esperado que é o egresso preparado para o mercado de trabalho. A administração como atividade humana genérica, desenvolvida em uma sociedade capitalista, tida como moderna, onde prevalece um modelo de gestão burocrática, como, por exemplo, na universidade, é representada por meio do modelo estudado e desenvolvido por *Taylor*. Essa Instituição, entendida como sistema de atividades segundo a concepção descrita por *Engestrom*, pode ser caracterizada como se segue.

A universidade é tida como a instituição privilegiada onde ocorre a produção do saber humano, de forma crítica e voltada à solução de problemas presentes na vida em sociedade. Todavia, numa análise que parte dos resultados do sistema de atividades chamado universidade, destaco a seguinte observação: esses resultados se resumem predominantemente à formação de mão de obra especializada, capaz de assegurar aos indivíduos o desenvolvimento necessário para o cumprimento de tarefas especializadas em determinado setor do mercado de trabalho, respondendo às necessidades da sociedade capitalista. No entanto, há aí uma contradição capaz de explicar, o porquê, das universidades não conseguirem mais atingir esse resultado. O mundo se transforma diariamente e o mercado de trabalho também, buscando cada vez mais profissionais proativos, dinâmicos com capacidade de trabalho em equipe entre outras inúmeras habilidades e competências que não serão citadas nesse trabalho. Tendo em vista que a universidade não acompanha essas mudanças e transformações ocorridas no mercado de trabalho, conseqüentemente, não consegue mais cumprir o papel esperado, seja pelos que a defendem como lugar de formação para o mercado, seja para os que a defendem como lugar de produção crítica do saber humano. Tomando o modelo de gestão assentado na racionalização/burocratização, pude depreender que este ainda opera na universidade, sendo um dos motivos de suas contradições. A racionalização do processo de trabalho repercute nas ações de trabalho e na divisão de tarefas, afastando do trabalhador a totalidade do processo e separando, especialmente, o planejamento e a execução. Consolida-se, desse modo, a separação entre o trabalho intelectual e o manual, originando-se a figura do gerente e a organização racional dos processos produtivos.

Como analisou Lima (1994), o método de gestão escolar passou a considerar princípios comuns às empresas burocráticas. Assim também ocorre na universidade onde princípios são fortes: rigidez das leis e dos regulamentos escritos; regimento interno com definição e exposição de leis

e regulamentos sujeitos apenas ao seu cumprimento; sistema de hierarquia e autoridade; centralização do poder conforme os níveis hierárquicos; racionalização das ações dentro da universidade com base em diagnósticos e princípios científicos a fim de adaptar eficazmente os meios aos objetivos desejados; organização por áreas do conhecimento e por especialização e divisão das funções entre planejamento e execução. Esses princípios norteiam o organograma de uma universidade e a descrição de seus cargos e funções com as respectivas responsabilidades de seus ocupantes.

Desse modo, aos sujeitos-professores cabe somente a execução dos planos previamente formulados, em que os conteúdos já estão selecionados, o ensino organizado e os critérios da avaliação estabelecidos, em função de um projeto que define objetivos comuns atrelados à racionalização do trabalho intelectual e criativo, da relação humana com os conhecimentos, das atividades de ensino e de aprendizagem, da atividade científica visando a novos conhecimentos. Numa analogia com a análise feita por Carvalho (2005) acerca da reprodução dos princípios da administração científica na escola, posso caracterizar aqui a universidade como um sistema de atividades reproduzidas mecanicamente, em que as ações dos sujeitos assumem forma e conteúdos padronizados, reguladas por regras que determinam as diversas operações e as condições racionalizadas de sua concretização. As atividades envolvidas no sistema como a atividade de ensino, a atividade de aprendizagem, a atividade de pesquisa, a atividade intelectual, a atividade política etc. tendem a resultados eficientes e racionais. Desconsiderando-se as contradições próprias a todo tipo de trabalho humano, esse tipo de gestão contribui para homogeneizar os processos materiais, assim como os intelectuais e cognitivos dos indivíduos.

Pude compreender também que, com a introdução de ingredientes do modelo burocrático descritos por Chiavenato (2003), a universidade integra em sua estrutura hierárquica e racionalizada, com normas que regulam a divisão do trabalho em áreas especializadas, a aceitação da autoridade e da hierarquia como algo necessário e natural no conjunto do sistema. Há aí a tendência de maior valor aos regulamentos e normas do que às práticas dos sujeitos em seus contextos concretos. Assim, nesse modelo está posta a contradição entre regras e instrumentos e sujeitos em ação. O risco é o de que as ações, embora correspondam aos objetivos comuns estabelecidos e oficializados, não correspondam, no entanto, às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. É o que ocorre, por exemplo, quando os professores são obrigados a executar um ensino cujo plano e método já recebem pronto e quando as necessidades de aprendizagem dos alunos, concretamente consideradas, não podem ser atendidas pelos conteúdos e método estabelecidos. Essa contradição não pode, portanto, ser resolvida porque o sistema racionalizado, hierarquizado, burocratizado,

uniformizado, parcializado, centralizado, sustentado e controlado pelas regras não comporta mudanças no decorrer do processo. Nesse caso, entende-se que estariam ferindo os princípios, as regras e, conseqüentemente, a regularidade e constância do tipo de rendimento esperado. A autoridade legal e burocrática dos gestores que ocupam os diversos cargos é orientada para a eficiência máxima e predomina sobre os sujeitos e suas ações, enquanto elementos humanos no processo.

O foco da gestão reforça a dimensão quantitativa do desempenho dos sujeitos, revelada mediante registros e análises das suas ações como forma de avaliação de seu desempenho. Um exemplo é o sistema de progressão na carreira dos docentes, baseado na quantidade das produções registradas por eles em sistemas criados especificamente para avaliar o mérito quantitativo de seu trabalho. Esse instrumento de gestão tende a instaurar nos sujeitos uma motivação que, de fato, não se volta para sua atividade verdadeiramente e sim para a obtenção de um resultado secundário, a “obtenção dos pontos” necessários à progressão na carreira.

Nesse caso, a gestão interfere nas práticas docentes, não no sentido pedagógico ou científico e sim no sentido da racionalização/burocratização. Ouso afirmar que, embora seja importante que a universidade disponha e utilize instrumentos normativos e formais, a ênfase exagerada nesses instrumentos e dispositivos, pela própria natureza da concepção racional/burocrática que a orienta, conduz ao distanciamento de fins pedagógicos e científicos, culturais e sociais, dentro da universidade. Considerando as relações com os sistemas de atividade externos, a universidade caracteriza-se como uma comunidade que, nesse modelo racionalizado/burocratizado, tem sua coerência interna afetada pela distinção entre os órgãos que estabelecem a política universitária e sua operacionalização pela própria universidade. Além disso, internamente, é possível verificar a difícil articulação entre escolas, faculdades, institutos e departamentos, a qual cinde a comunidade organizativa institucional, não permitindo a ligação dessas atividades que deveriam ser relacionadas umas com as outras. Com a divisão do trabalho operacionalizada pelo regime departamental, os docentes, assim como as disciplinas, são agrupados em departamentos específicos, sob regime de trabalho assentado em distribuição das atividades dos alunos e dos professores em torno de um sistema de créditos. As regras e instrumentos materializados nos documentos internos e externos referentes à universidade norteiam todas as atividades dessa Instituição, como, por exemplo: PPC (Projeto Pedagógico de Curso, instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso); PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da instituição, sua filosofia de trabalho, sua missão, diretrizes pedagógicas orientadoras das ações, sua estrutura

organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver para um período de 5 anos); PPI (Projeto Pedagógico Institucional, documento construído com a participação da comunidade acadêmica, que explicita a visão política, filosófica e metodológica que a instituição assume diante do compromisso com o ensino, pesquisa e extensão). Os sujeitos, agentes educacionais envolvidos na universidade desempenham o papel dos reitores e diretores que exercem as práticas de gestão, coordenadores que desempenham as práticas pedagógicas no âmbito da gestão e professores que trabalham a aquisição do conhecimento pelos alunos entre outros. Esses agentes são subordinados às regras e normas impostas pela instituição, distanciando-se cada vez mais do objeto que é a organização. Os instrumentos nessa gestão burocrática são as ferramentas de pressão e controle utilizados sobre os sujeitos envolvidos na universidade. Dentre outros, podem ser citados: as legislações internas e externas vigentes, relacionadas ao ensino superior; o sistema de ponto utilizado pelas universidades para controle do horário de chegada e saída dos docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo; relatórios quantitativos utilizados pela universidade, buscando aferir o índice de desempenho dos alunos, dos docentes e da própria instituição perante o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Ante o exposto, cabe-me ressaltar a contradição interna do modelo racional/burocrático de gestão adotado na universidade: em se tratando da eficácia e da eficiência já não alcança seu objetivo, pois se encontra anacrônico e descompassado em relação às mudanças sociais e ao mundo do trabalho, assim como às formas de organização e estratégias de ação. A predominância desse modelo vai de encontro à eficiência e eficácia da gestão, pois seus próprios princípios (centralização, hierarquização, burocratização, controle), se considerados a partir do conceito de sistemas de atividades proposto por *Engestrom*, estabelecem uma contradição entre as distintas atividades que os compõem. Os sujeitos que a integram, em cada sistema de atividades, orientam suas ações para objetivos que nem sempre coincidem entre si e as atividades acontecem sem relação umas com as outras. Assim, essa Instituição torna-se um sistema que não consegue responder nem às suas necessidades internas nem às necessidades que lhe são apresentadas de fora oriunda da sociedade.

Conclusão

Neste texto, apresento os resultados obtidos por meio de uma pesquisa de dissertação de mestrado. Uma descrição e análise crítica da Gestão na Universidade com base em pressupostos da Teoria da Atividade em sua terceira geração, destacando-se a teoria de *Yrjo Engestrom*. Partindo de consideração mais geral sobre a administração enquanto atividade,

destaquei especificamente a Gestão na Universidade para caracterizá-la como um sistema de atividades. Para isso, considerei o modelo predominante estruturador da universidade como organização, o modelo racional/burocrático que estrutura também uma gestão burocrática. A razão pela qual propus este trabalho foi ressaltar a importância da Gestão na Universidade uma vez que, em se tratando de uma instituição educativa escolar, ela deveria ter como finalidade a formação de indivíduos para a transformação social. A pesquisa enfocou uma dimensão específica da educação que é o ensino superior, voltada para a atividade administrativa, ligada ao processo produtivo no modelo empresarial que foi aplicado à universidade. Verifiquei que o modelo de gestão burocrático adotado ainda hoje na universidade está marcado, internamente, pela contradição entre seus princípios e a operacionalização de ações para alcance de objetivos comuns e, externamente, por não conseguir atingir resultados esperados pelo chamado “mercado capitalista”, que está demandando indivíduos com novas capacidades de ação no mundo do trabalho.

Considerando o modelo de gestão burocrático das universidades e o Sistema de Atividade proposto por *Engestrom*, tem-se dentro da comunidade universidade um sistema de atividades simultâneas e interligadas que se entrecruzam para atingir determinados resultados. Porém, a contradição desse modelo faz com que se perca sua própria essência de gestão, uma vez que as atividades se separam dentro da universidade em departamentos específicos, colocando os sujeitos nas suas ações de trabalho em condições que os isolam uns dos outros e dos objetivos comuns. Nesse sentido, faz-se necessário que a universidade brasileira busque por mudanças e transformações em sua estrutura organizacional e seu modo de gestão a partir de outros modelos. Só assim poderá dar à sociedade as respostas esperadas na direção do mercado de trabalho ou na direção de uma sociedade mais democrática, dependendo dos resultados que o novo modelo estabelecerá em função da orientação teórica e política que o sustenta.

Acredito que a teoria da atividade humana como sistema mostra-se útil para análise da contradição que marca a universidade e, amparada numa concepção democrática de organização e gestão, poderá servir para se pensar outros modelos de gestão. Por fim, este estudo representa um trabalho humilde diante da complexidade do tema e da riqueza com que pode ser analisado. Caracteriza-se apenas como uma tentativa de aplicar a teoria da atividade para uma análise crítica da gestão na universidade.

Referências

- CARELLI, I. M. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. **Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- CARVALHO, E. J. G. Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. Piracicaba **Tese (Doutorado)**, 2005, 235f., Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, L.A. **A universidade crítica**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- CUNHA, L.A. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L.A. A universidade brasileira entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n.º 10.p.90-96, jan./abr.1999.
- ENGESTROM, Y. Non scholae sed vitae discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem. *In*: DANIELS, H. **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ENGESTROM, Y. **Learning by expanding**: na activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/Ch.%202.doc>>. Acesso em: 12 jan. 2009.
- ENGESTROM, Y. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. *In*: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comps). **Estudiar las prácticas - Perspectivas sobre actividad y contexto**. Amorrortu Editores. Buenos Aires: 2001.
- FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. *In: Educação escolar, políticas, estrutura e organização*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANEO, J. C. A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender: A Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davvydov. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n.27. p. 5-24, set/dez. 2004.

LIBANEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista** (FE da UFPR), Curitiba: Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113-147, dez. 2004.

LIMA, L. C. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia-IEP da Universidade de Minho, n.º14.p.119-139, Jan.1994.

MARX, K.; ENGELS, F. F. A oposição entre a concepção materialista e a idealista (Introdução). *In: MARX, K.; ENGELS, F. Ideologia Alemã*, 8ed. São Paulo: Hucitec, 1991, p.21-77.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Papyrus, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, 2000, n.71, p, 21-44.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, S.A., 1979.

ESTUDO CURRICULAR DAS GRADES DOS CURSOS BACHARELADO EM FÍSICA MÉDICA NO BRASIL

OLIVEIRA, H. L.¹

Resumo: o estudo na web pretende por meio de revisão bibliográfica e análise documental (leis, Diretrizes Curriculares Nacionais e Projeto Pedagógico do Curso) estabelecer parâmetros comparativos dos cursos de bacharelado em física médica no Brasil. Entender que se trata de um curso novo, e que a falta de informação adequada leva as pessoas a comprovar que se trata de uma especialidade médica e não de uma aplicação da física à área da medicina. O artigo busca esclarecer as informações sobre os cursos que existem atualmente e quais são as semelhanças e diferenças nas notas em execução. Realizando uma discussão sobre os referenciais de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação e a formação proposta pelos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Com isso buscamos discernir sobre o curso de física médica, sua área de atuação e a formação desse profissional.

Palavras-chave: física médica. educação e treinamento.

Abstract: the study in question intended, through a bibliographical review and through document analysis (Laws, National Curricular Guidelines and Course Pedagogical Project) to establish comparative parameters on bachelor's degrees in medical physics in Brazil. Understanding that this is a new course, and that the lack of adequate information leads people to believe that it is an average specialty rather than an application of physics to the field of medicine. The article sought to clarify information about the courses that currently exist and what are the similarities and differences in the programs currently being implemented. Holding a discussion about the quality references established by the Ministry of Education and the training proposed by the courses offered by Higher Education Institutions. With this we seek to discuss the medical physics course, its area of activity and the training of this professional.

Keywords: Medical physics. Education and training.

Introdução

Todas as áreas vêm passando por uma transformação ao longo dos anos. E algumas áreas profissionais vão deixando de existir, outras vão sendo criadas e se consolidando ao longo do tempo. Assim a área de saúde também

¹ Heloisy Lopes Oliveira, estudante de Física Médica na Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* heloisylopces14@gmail.com

vem passando por mudanças e interagindo com outros setores como a das áreas tecnológicas, que vem trazendo novos conhecimentos e aplicações. No bojo destas transformações o curso de física médica foi surgindo com a finalidade de trazer novas contribuições, ferramentas e aplicações que buscam contribuir para a área da saúde. É importante esclarecer que o curso bacharelado em Física Médica não se trata de uma especialidade da área da saúde, mas de um campo da Física. Uma categoria que tem um segmento próprio dentro da área da saúde, assim como a odontologia, psicologia, enfermagem, estética e cosmética. E os conhecimentos do curso de bacharelado em física médica, trazem uma integração entre os conceitos físicos que explicam os fenômenos naturais e artificiais aos aprendizados sobre anatomia e fisiopatologia.

1. Física Médica: estudo das Grades do Curso

A Física Médica intervém em práticas de diagnóstico, monitoramento e controle de doenças que requerem equipamentos e recursos tecnológicos de manejo controlado. Alguns destes recursos são conhecidos por seguirem diversos protocolos de biossegurança. Isso porque eles podem desencadear alterações tanto ambientais quanto biofísicas (nos seres humanos).

Um exemplo que torna tudo isso mais claro são os aparelhos que emitem radiação. Eles são indispensáveis, por exemplo, para a realização das famosas radiografias que identificam problemas ósseos e, até mesmo, na dimensão dos órgãos internos. De acordo com o Mapa Assistencial de 2020 do Ministério da Saúde, em 2020, foram registrados mais de 32 (trinta e dois) bilhões de exames, estando os radiográficos no topo da lista. Logo, se profissionalizar e se especializar nesse setor pode abrir as portas para uma carreira estável e bem remunerada.

O profissional formado em física médica tem uma ampla área de atuação, tendo como um dos eixos mais conhecidos, o hospitalar, no qual ele realiza ações de vigilância e controle da radiação nos ambientes ou alas em que os equipamentos radioativos se encontram. Esse trabalho pode ter foco direto nos pacientes ou então ser voltado para os profissionais envolvidos na condução dos exames ou mesmo terapias médicas, muito comuns, por exemplo, no tratamento de câncer. Em algumas redes hospitalares, o profissional de Física Médica também fica a cargo do contato com fornecedores e empresas de manutenção de equipamentos de imagem. Isso porque ele assume a responsabilidade de garantir o correto funcionamento, adaptação e efetividade dos serviços de diagnóstico da instituição (pública ou privada) em que atua.

Uma segunda possibilidade é a docência, na qual o profissional promove projetos acadêmicos, leciona disciplinas e supervisiona atividades

laboratoriais em instituições de ensino superior. Todas essas funções estão diretamente envolvidas com a formação de novos profissionais do ramo de Física Médica. Há também os físicos médicos que optam pelo campo da pesquisa em centros de investigação em saúde. Nesse caso, atuam com estudos e desenvolvimento de análises dos procedimentos de imagem (radiologias, ultrassons, ressonâncias etc.), os instrumentos de medição de segurança deles e as medidas interventivas em caso de problemas de contaminação, exposição excessiva ou risco de biofísico.

O curso de Física Médica é um Bacharelado com duração média de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos que aborda conteúdos como Física das Radiações, Física Experimental, Medicina Nuclear e Processamento de Imagem. Ou seja, matérias que o colocam em um aprendizado intenso sobre o funcionamento do diagnóstico por imagem e das atividades de condução, controle e segurança desses procedimentos tão importantes. Além disso, ela o introduz ao perfil profissional daqueles que escolhem esse segmento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimentos científicos. Há ainda uma imersão nas diretrizes e nos princípios éticos da Associação Brasileira de Física Médica (ABFM), órgão responsável por representar e dar suporte à categoria.

Segundo o relatório do Ministério da Educação (2020), o curso de Física Médica acumulou, em 2019, 1.061 (mil e sessenta e um) estudantes em todo o país. Atualmente só onze Universidades ofertam o curso de Física Médica no País: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIF); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

O mestrado em Física Médica pode ser realizado tanto para quem formou em Física quanto para aqueles que já são médicos. Essa possibilidade se dá pelo fato de que existem várias especialidades dentro dessa área, as quais podem contemplar desde o aprofundamento dos estudos na radiação (mais interessante para o físico) até os efeitos clínicos dessa radiação no corpo humano (mais aconselhável para os médicos). Sobre as instituições que oferecem esse mestrado, ganham destaque a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Goiás (UFG).

O Estudo pretende comparar as grades dos cursos de física médica observando as disciplinas comuns e as disciplinas diferentes, bem como a contribuição de cada disciplina para a formação dos alunos. Tendo em vista a Resolução CNE/CES n.º 9, de 11 de março de 2002, que estabelece as

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES n.º 1.304/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 4 de dezembro de 2001, que resolve no seu:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, integrantes do Parecer n.º 1.304/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Física deverá explicitar: I - O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; II - As competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; III - A estrutura do curso; IV - Os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; V - Os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; e VI - O formato dos estágios; VII - As características das atividades complementares; VIII - As formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Física deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP n.º 28/2001.

No Despacho do Ministro em 4 de dezembro de 2001, publicado no Diário Oficial da União de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25, o parecer n.º CNE/CES 1.304 de 2001, afirmava que:

É praticamente consenso que a formação em Física, na sociedade contemporânea, deve se caracterizar pela flexibilidade do currículo de modo a oferecer alternativas aos egressos. É também bastante consensual que essa formação deve ter uma carga horária de cerca de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas distribuídas, normalmente, ao longo de quatro anos. Desse total, aproximadamente a metade deve corresponder a um núcleo básico comum e a outra metade a módulos sequenciais complementares definidores de ênfases. É igualmente consensual que, independentemente de ênfase, a formação em Física deve incluir uma monografia de fim de curso, a título de iniciação científica. Sobre o perfil dos formandos: seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho. Dentro deste perfil geral, podem se distinguir perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversificação curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum:

Físico-pesquisador: ocupa-se preferencialmente de pesquisa, básica ou aplicada, em universidades e centros de pesquisa. Esse é com certeza, o campo de atuação mais bem definido e o que tradicionalmente tem representado o perfil profissional idealizado na maior parte dos cursos de graduação que conduzem ao Bacharelado em Física.

Físico-educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”,

ou outros meios de comunicação. Não se ateria ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal.

Físico-tecnólogo: dedica-se predominantemente ao desenvolvimento de equipamentos e processos, por exemplo, nas áreas de dispositivos optoeletrônicos, eletroacústicos, magnéticos, ou de outros transdutores, telecomunicações, acústica, termodinâmica de motores, metrologia, ciência dos materiais, microeletrônica e informática. Trabalha em geral de forma associada a engenheiros e outros profissionais, em microempresas, laboratórios especializados ou indústrias. Este perfil corresponderia ao esperado para o egresso de um Bacharelado em Física Aplicada.

Físico-interdisciplinar: utiliza prioritariamente o instrumental (teórico e o experimental) da Física em conexão com outras áreas do saber, como, por exemplo, Física Médica, Oceanografia Física, Meteorologia, Geofísica, Biofísica, Química, Física Ambiental, Comunicação, Economia, Administração e incontáveis outros campos. Em quaisquer dessas situações, o físico passa a atuar de forma conjunta e harmônica com especialistas de outras áreas, tais como químicos, médicos, matemáticos, biólogos, engenheiros e administradores.

Em relação a competências e as habilidades a formação do Físico nas Instituições de Ensino Superior deve levar em conta tanto as perspectivas tradicionais de atuação dessa profissão, como novas demandas que vêm emergindo nas últimas décadas. Em uma sociedade em rápida transformação, como está em que hoje vivemos, surgem continuamente novas funções sociais e novos campos de atuação, colocando em questão os paradigmas profissionais anteriores, com perfis já conhecidos e bem estabelecidos. Dessa forma, o desafio é propor uma formação, ao mesmo tempo ampla e flexível, que desenvolva habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais e capacidade de adequação a diferentes perspectivas de atuação futura. A diversidade de atividades e atuações pretendidas para o formando em Física necessita de qualificações profissionais básicas comuns, que devem corresponder a objetivos claros de formação para todos os cursos de graduação em Física, bacharelados ou licenciaturas, enunciadas sucintamente a seguir, através das competências essenciais desses profissionais.

1. Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
2. Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
3. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
4. Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
5. Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.

O desenvolvimento das competências apontadas nas considerações anteriores está associado à aquisição de determinadas habilidades, também básicas, a serem complementadas por outras competências e habilidades mais específicas, segundo os diversos perfis de atuação desejados. As habilidades gerais que devem ser desenvolvidas pelos formandos em Física, independentemente da área de atuação escolhida, são as apresentadas a seguir:

1. Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
2. Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;
3. Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
4. Concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada;
5. Utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados;
6. Utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional;
7. Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
9. Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.

São vivências gerais essenciais ao graduado em Física, por exemplo:

1. Ter realizado experimentos em laboratórios;
2. Ter tido experiência com o uso de equipamento de informática;
3. Ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;
4. Ter entrado em contato com ideias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;
5. Ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia;
6. No caso da Licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino.

Em relação às habilidades e competências específicas, estas devem ser elaboradas pelas IES a fim de atender às exigências dos mercados nacionais e locais. Neste sentido, as diretrizes curriculares conferem toda autonomia as IES para defini-las, através dos conteúdos curriculares. Estes podem ser estruturados modularmente de modo a atender os perfis gerais definidos acima, porém com mudanças nos módulos dos últimos quatro semestres do curso que atenderiam ao tipo de especialização necessária para a inserção do formando na atividade almejada. Em relação à estrutura do curso, para atingir uma formação que contemple os perfis, competências e habilidades acima

descritos e, ao mesmo tempo, flexibilize a inserção do formando em um mercado de trabalho diversificado, os currículos podem ser divididos em duas partes.

I. Um núcleo comum a todos as modalidades dos cursos de Física.

II. Módulos sequenciais especializados, onde será dada a orientação final do curso.

Estes módulos podem conter o conjunto de atividades necessárias para completar um Bacharelado ou Licenciatura em Física nos moldes atuais ou poderão ser diversificados, associando a Física a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Biologia, Química, Matemática, Tecnologia, Comunicações etc. Os conteúdos desses módulos especializados interdisciplinares devem ser elaborados por cada instituição juntando os esforços dos colegiados dos diversos cursos envolvidos (Física, outras áreas científicas, Engenharia, Comunicação, etc.) seguindo interesses específicos e regionais de cada instituição. O esquema geral desta estrutura modular é: Núcleo Comum, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) da carga horária Módulos Sequenciais Especializados. Físico-Pesquisador: (Bacharelado em Física). Físico-Educador: (Licenciatura em Física). Físico Interdisciplinar: (Bacharelado ou Licenciatura em Física e Associada). Físico-Tecnólogo: (Bacharelado em Física Aplicada). O núcleo comum deverá ser cumprido por todas as modalidades em Física, representando aproximadamente metade da carga horária necessária para a obtenção do diploma. Uma das inovações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996) são os cursos sequenciais (Art. 44, I), formados por um conjunto de disciplinas afins, que podem caracterizar especializações em algumas áreas.

A aprovação em um sequencial possibilita o fornecimento de um certificado de conclusão. Os sequenciais devem servir para catalisar cursos interdisciplinares, minimizando os problemas relativos à criação de currículos estanques e difíceis de serem modernizados. Devem também contribuir para a educação continuada. Os certificados de conclusão deverão atestar etapas cumpridas com qualidade, o que é saudável para todos: alunos, instituições e para a sociedade. O núcleo comum é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à física geral, matemática, física clássica, física moderna e ciência como atividade humana. Estes conjuntos são detalhados a seguir.

A - Física Geral: consiste no conteúdo de Física do ensino médio, revisto em maior profundidade, com conceitos e instrumental matemáticos adequados. Além de uma apresentação teórica dos tópicos fundamentais (mecânica, termodinâmica, eletromagnetismo, física ondulatória), devem ser contempladas práticas de laboratório, ressaltando o caráter da Física como ciência experimental.

B - Matemática: é o conjunto mínimo de conceitos e ferramentas matemáticas necessárias ao tratamento adequado dos fenômenos em Física, composto por cálculo diferencial e integral, geometria analítica, álgebra linear e equações diferenciais, conceitos de probabilidade e estatística e computação.

C - Física Clássica: são os cursos com conceitos estabelecidos (em sua maior parte) anteriormente ao Séc. XX, envolvendo mecânica clássica, eletromagnetismo e termodinâmica.

D - Física Moderna e Contemporânea: é a Física desde o início do Séc. XX, compreendendo conceitos de mecânica quântica, física estatística, relatividade e aplicações. Sugere-se a utilização de laboratório.

E - Disciplinas Complementares: o núcleo comum precisa ainda de um grupo de disciplinas complementares que amplie a educação do formando. Estas disciplinas abrangeriam outras ciências naturais, tais como Química ou Biologia e também as ciências humanas, contemplando questões como Ética, Filosofia e História da Ciência, Gerenciamento e Política Científica, etc.

Os módulos sequenciais, definidores de ênfase, são:

Físico-pesquisador: o conteúdo curricular da formação do Físico-Pesquisador (Bacharelado em Física) deve ser complementado por sequenciais em Matemática, Física Teórica e Experimental avançados. Esses sequenciais devem apresentar uma estrutura coesa e desejável integração com a escola de pós-graduação.

Físico-educador: no caso desta modalidade, os sequenciais estarão voltados para o ensino da Física e deverão ser acordados com os profissionais da área de educação quando pertinente. Esses sequenciais poderão ser distintos para, por exemplo, (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Físico-tecnólogo: o conteúdo curricular que completará a formação desse profissional será definido pela opção particular feita pelo estudante e também pelo mercado de trabalho no qual ele deseja se inserir, dentro do elenco de possibilidades oferecidas pela IES. A cada escolha corresponderá um conjunto de sequenciais diferenciado.

Físico-interdisciplinar: esta categoria abrangerá tanto o Bacharelado como a Licenciatura em Física e Associada. Por associada, entende-se a área (Matemática, Química, Biologia, Engenharia, etc.) na qual os Físicos possam atuar de forma conjunta e harmônica com especialistas dessa área. Desta

forma, poder-se-á ter, por exemplo, o Bacharel em Física e Química, ou Licenciado em Física e Biologia, ou Física e Comunicação. Para a definição dos sequenciais nessa modalidade haverá necessidade de aprovação, pelas comissões de graduação da Física e das unidades de ensino da(s) área(s) associada(s), de conjuntos específicos de sequenciais.

Em relação a existência de um núcleo comum e dos sequenciais já define per si uma estrutura modular para os cursos. Alguns destes cursos poderão ter seu diploma fornecido através da obtenção de um conjunto adequado de certificados de conclusão de distintos sequenciais. Isto significa uma simplificação no processo de transferências.

Os cursos sequenciais não precisam ser concluídos todos na mesma IES, podendo ser realizados em diversas IES e agrupados na forma de um diploma. O diploma seria expedido pela IES onde o aluno integralizasse o currículo pleno. Os módulos sequenciais poderão ser estruturados através de submódulos, a fim de facilitar a educação continuada. A conclusão destes submódulos dará direito à obtenção de um Certificado de Conclusão.

Os estágios realizados em instituições de pesquisa, universidades, indústrias, empresas ou escolas devem ser estimulados na confecção dos currículos plenos pelas IES. Todas as modalidades de graduação em Física devem buscar incluir em seu currículo pleno uma monografia de fim de curso, associada ou não a estes estágios. Esta monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico. De acordo com o disposto na Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em, resolve:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, integrantes do Parecer, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º. O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Física deverá explicitar:

- a) O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) As competências e habilidades-gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) A estrutura do curso;
- d) Os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) Os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- f) O formato dos estágios;
- g) As características das atividades complementares;
- h) As formas de avaliação.

A Física Médica no Brasil iniciou-se em 1969, a cerca de cinquenta e quatro anos atrás, por meio do curso de Física das Radiações, na graduação do Bacharelado em Física, no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP). Na época, devido à falta de laboratórios especializados e de

equipamentos próprios, alguns hospitais cederam seus equipamentos bem como suas instalações físicas. E com o passar dos anos, o Instituto de Física da Universidade Estadual de São Paulo (USP) constituiu-se assim um grande e experiente centro na formação de pessoal de nível superior nas áreas associadas à Física Médica, criando o Laboratório de Dosimetria, o grupo de Biofísica e Física Médica do Instituto, sendo pioneiro neste estudo. O curso de Bacharelado em Física Médica da Universidade Federal de Goiás está sediado na cidade de Goiânia, está completando dez anos, sendo o primeiro na região Centro-Oeste do país. O Curso é em período integral, com duração média de 5 (cinco) anos. Atualmente, são disponibilizadas 25 (vinte cinco) vagas. O Bacharelado em Física Médica é essencialmente um curso de Física Geral com aplicações nas áreas de Medicina e Biologia. O curso prioriza os fundamentos teóricos e práticos em aplicações médicas de lasers, técnicas ópticas e espectroscópicas, aplicações das radiações para diagnóstico e tratamento, bionanotecnologia e instrumentação biomédica, além de abordar temas relacionados a diferentes modalidades de imagens médicas.

O programa do curso combina o núcleo comum do Bacharelado em Física com cursos de biologia, química geral, bioquímica e computação. Durante o curso, os alunos adquirem uma compreensão básica de anatomia e fisiologia humana. Também constam da grade curricular disciplinas que visam estimular habilidades e competências empreendedoras no estudante. O estágio profissional e um trabalho de conclusão de curso (TCC) são obrigatórios. Ao final do curso, a universidade concederá o título de “Bacharel em Física Médica”. O curso tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuarem no ambiente clínico-hospitalar, acadêmico e empreendedorismo. O mercado de trabalho é bastante diversificado, com possibilidades de atuação em diferentes áreas. Por exemplo, hospitais e clínicas. Para atuar nesse setor, o Bacharel em Física Médica deverá realizar um curso de Especialização (Residência) em um hospital credenciado pelo Ministério da Educação (MEC), em uma das seguintes especialidades: Radioterapia, Medicina Nuclear, Radiodiagnóstico ou Radioproteção. Após a conclusão, deverá ser avaliado pela Associação Brasileira de Física Médica (ABFM) e/ou Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), obtendo o título de “Físico Médico”. Por ser um profissional altamente qualificado, o Físico Médico é indispensável para o sucesso e a segurança das diferentes aplicações de radiações ionizantes e não-ionizantes, diagnóstico por imagens e nos mais diversos procedimentos médicos. Os frutos do seu trabalho podem ser vistos em todos os grandes hospitais e centros de saúde. No ensino e pesquisa, poderá atuar como professor/pesquisador nas diferentes áreas da Física Aplicada à Medicina e Biologia, em instituições públicas e privadas. Em órgãos públicos controladores e reguladores de radiações poderá desempenhar cargo de

agente fiscalizador. No comércio de equipamentos biomédicos de alto teor tecnológico poderá atuar como representante comercial de vendas. Além disso, como empreendedor poderá atuar como profissional liberal no desenvolvimento, consultoria, proteção radiológica e controle de qualidade de equipamentos médico-hospitalares.

O curso de bacharelado em Física Médica foi constituído a partir de uma parceria entre a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Física da USP, aprovado pelo Conselho Universitário em março de 2021, e com previsão de início da primeira turma no ano letivo em 2022. O curso da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) terá a duração de cinco anos, serão 25 (vinte cinco) vagas abertas para matrícula via vestibular FUVEST ou seleção Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as aulas serão ministradas no período noturno nos *campi* Pinheiros e Cidade Universitária, na cidade de São Paulo.

A estrutura curricular será dividida em três grandes módulos: o primeiro composto por formação básica em física, matemática, computação e ciências biomédicas; na sequência, aplicações biomédicas; e, por último, estágios práticos em ambientes hospitalares. Conta com o apoio das estruturas do IFUSP e da FMUSP, há salas para aulas teóricas e práticas, laboratórios didáticos e de pesquisas, salas com computadores, ambientes multimídias, auditórios e bibliotecas com rico acervos especializados. Todo o complexo do Hospital das Clínicas da FMUSP estará disponível para as aulas práticas e/ou estágios, especialmente, o Instituto de Radiologia (InRad) e o Instituto do Câncer (ICESP), que possuem equipamentos de alta tecnologia e são centros de referência em atendimento à saúde no país, prontos para proporcionar vivências muito enriquecedoras aos alunos em áreas da Física Médica, como imagens médicas, proteções radiológicas, radiodiagnósticos, radioterapia, medicina nuclear e dosimetria.

A Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e o Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP) têm a responsabilidade de promover a excelência na formação acadêmica e profissional de futuros físicos médicos, com princípios de ética, humanização, pensamento crítico, honestidade, interdisciplinaridade, respeito ao ser humano, compromisso com o conhecimento científico e a disseminação para a sociedade. O profissional de física médica contemporâneo encontra campos para atuação em clínicas e hospitais que façam uso de tecnologias de produção de imagens e tratamentos, nas indústrias que fabricam equipamentos e/ou eletrodomésticos, em laboratórios de calibração, universidades e institutos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Na FMUSP, serão ministradas as seguintes disciplinas curriculares: Introdução a Física Médica, Informática Médica I, Elementos de Anatomia

e Fisiologia Humana, Estatística Médica I, Equipamentos Médico-Hospitalares, Diagnóstico por Imagens Médicas, Física do Diagnóstico por Imagens I, Proteção Radiológica I, Medicina Nuclear, Radioterapia, Física do Diagnóstico por Imagens II, Introdução ao Ambiente Hospitalar, Tópicos Avançados de Matemática e Física em Medicina, Introdução à Saúde Ocupacional, e Medicina Legal e Ética da Física Médica.

No IFUSP, as disciplinas disponíveis são: Física I, Física Experimental I, Física II, Física Experimental II, Física III, Física Experimental III, Física IV, Física Experimental IV, Física do Corpo Humano, Efeitos Biológicos das Radiações Ionizantes e Não-Ionizantes, Física Matemática I, Física Quântica, Mecânica I, Física das Radiações I, Laboratório de Dosimetria das Radiações, Mecânica Quântica I, e Eletromagnetismo I. Com a característica peculiar da multi-institucionalidade, o desenvolvimento de competências técnicas individuais e de trabalho em equipe, o curso de Física Médica irá proporcionar a formação de alunos (as) e profissionais altamente capacitados com saberes e habilidades diversificadas e complementares, que vão de encontro com as necessidades do mercado de trabalho atual. Eles poderão atuar tanto na assistência à saúde, quanto na colaboração criativa com projetos de pesquisas em áreas de interface da medicina com a física. Por meio da comparação das grades dos cursos da FUVEST, UFG, UFCSPA, UNESP, UERJ e USP, pudemos perceber que as grades tem cargas horárias diferentes desde uma grade que vai de 2.400 horas a menor prevista na legislação variando de 2.640 horas, 3.420 horas até a grade da UFG com 3.652 horas a com maior carga horária. E com cargas horárias de estágio que variam de 256 horas, 270 horas, 300 horas até 360 horas.

Mas as diferenças mais evidentes em relação as grades são em relação as disciplinas e a ênfase que cada curso dá a formação do aluno. Na USP a ênfase é sobre o ambiente hospitalar, eletromagnetismo e radiações ionizantes e não-ionizantes. Na UFG a ênfase está na física, cálculo e matemática. A ênfase na UFCSPA, tem disciplinas voltada as Ciências Humanas e Sociais e uma quantidade bem menor de disciplinas na área de física, química e cálculo. A grade da UERJ apresenta ênfase na física, cálculo e matemática. Na grade da USP, o que diferencie são as disciplinas de Ultrassom em Biomedicina Fundamento de Instrumentação Biomédica, Eletrônica e Introdução à Instrumentação Biomédica.

Conclusão

A partir do estudo da legislação vigente sobre o curso de física médica, pudemos perceber que a sociedade vem se modificando e que é preciso que o curso seja atualizado constantemente. Que o curso venha atender cada vez mais o mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Fala das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução n.º 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 7, de 31 de março 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_7_cne_ces.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CNEN - Comissão Nacional de Energia Nuclear. **CNEN NN 3.05: Requisitos de segurança e proteção radiológica para serviços de medicina nuclear**. Brasil, 2013. Disponível em: <http://appasp.cnen.gov.br/seguranca/normas/pdf/Nrm305.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CNEN - Comissão Nacional de Energia Nuclear. **CNEN NN 6.10: Requisitos de segurança e proteção radiológica para serviços de radioterapia**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://appasp.cnen.gov.br/seguranca/normas/pdf/Nrm610.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1995.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Edital n.º 335 de 09 de outubro de 2013. Disponível em: <https://accessgraduacao.ufrj.br/processos/2014-1/acesso-2014/divulgacao-dos-editais-para-o-acesso-2014/2014-Edital_335-2013-Acesso_SiSU.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020. » https://accessgraduacao.ufrj.br/processos/2014-1/acesso-2014/divulgacao-dos-editais-para-o-acesso-2014/2014-Edital_335-2013-Acesso_SiSU.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sistema Integrado de Gestão Acadêmico, 2020. Disponível em:< <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GRADE USP

Distribuição de Disciplinas obrigatórias do curso de FM por áreas afins

Código Grupo de Disciplinas
Fundamento Básico de Física e Matemática - 5910166
Física I - Mecânica - 5910170
Física II - Ondas, Fluidos e Termodinâmica - 5910171
Física III - Eletricidade e Magnetismo - 5910172
Física IV - Ótica - 5910174
Física Experimental - Mecânica - 5910175
Física Experimental - Ondas, Fluidos e Termodinâmica - 5910177
Física Experimental - Eletricidade e Magnetismo - 5910127
Física Experimental - Ótica - 5950106
Cálculo Diferencial e Integral I - 5950202
Cálculo Diferencial e Integral II - 5950307
Cálculo Diferencial e Integral III - 5910155
Física Matemática I - 5910165
Vetores e Geometria Analítica - 5910257
Programação de Computadores - 5910125
Estatística Básica Fundamento Interdisciplinar - 5930230
Química Geral III - 5910186
Biofísica I - 5910187
Biofísica II - 5913002
Biofísica III - 5950256
Cálculo Numérico Fundamento de Física Clássica e Moderna - 5910150
Eletromagnetismo - 5910153
Física Estatística - 591028
Física Moderna I - 5910255
Mecânica Teórica - 5910131
Mecânica Quântica - 5910129
Bases Experimentais da Mecânica Quântica - 34 5910154
Física Computacional Fundamento de Física das Radiações, Dosimetria e Radioterapia - 5910151
Física das Radiações - 5910152
Dosimetria - 5910137
Experimentos em Dosimetria de Radiações Ionizantes - 5910160
Efeitos Biológicos das Radiações Ionizantes - 5910149
Radioterapia Fundamento de Física das Imagens - 5910136
Introdução à Medicina Nuclear - 5910143
Radiodiagnóstico - 5910142
Imagens por RM em Biomedicina - 5910138
Ultrassom em Biomedicina Fundamento de Instrumentação Biomédica - 5910130
Eletrônica - 5910230
Introdução à Instrumentação Biomédica - 5910168
Estágio

PROJETO DE EXTENSÃO ACESSIBILIZA: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

SILVA, Y. F. de O.¹
OLIVEIRA, D. L.²
SANTOS, A. F. dos.³
MOURA, D. L. S.⁴
GARGES, R.⁵
RODRIGUES, M. G. B.⁶

Resumo: o Projeto de Extensão Acessibiliza: inclusão, diversidade e direitos humanos vem sendo realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no *Campus* Metropolitano de Aparecida de Goiânia. E teve início no dia 03/04/2023 com previsão de término em 16/12/2023. Na área das Ciências sociais aplicadas, na temática de direitos humanos e Justiça. Na linha de extensão de Direitos individuais e coletivos. Sendo de autoria da Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, com cerca de seis professores participantes na categoria de colaboradores e trinta estudantes do curso de Administração e Direito. O projeto se justifica pela necessidade de ampliar a discussão e a promoção de acessibilidade como espaço de discussão entre a comunidade acadêmica e externa. E se faz relevante por buscar diminuir e/ou romper com as barreiras atitudinais e por tentar estruturar uma cultura de inclusão para a construção e promoção da acessibilidade do deficiente ao mercado de trabalho. Para tanto, foram realizados grupos de estudo e discussão, pesquisa de campo, e interação com a comunidade externa e pôr fim a comunicação dos resultados obtidos pelo projeto tendo como proposta a Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. O trabalho traz um breve histórico sobre o tratamento oferecido à pessoa com deficiência no Brasil, antes e depois da Constituição Federal de 1988. Expondo o impacto da Lei na luta contra o preconceito. Defendendo a Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho. A principal contribuição do projeto é buscar compreender os desafios e as superações do público no ambiente de trabalho. Destacando a importância do

¹ Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Docente e Coordenadora Pedagógica da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

² Daniele Lopes Oliveira. Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com.

³ Andreia Ferreira dos Santos. Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

⁴ Daniel Levi Santos Moura. Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

⁵ Rhanyeley Garces. Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

⁶ Michele Gomes Bispo Rodrigues. Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

processo de inclusão no mercado de trabalho, junto às pessoas com deficiência. Tendo como premissa a defesa da igualdade, conforme a garantia constitucional.

Palavras-chave: direitos humanos, deficiente, mercado de trabalho.

Abstract: the Acessibiliza Extension Project: inclusion, diversity and human rights has been carried out at the State University of Goiás (UEG) on the Metropolitan Campus of Aparecida de Goiânia. And it started on 04/03/2023 and is expected to end on 12/16/2023. In the area of Knowledge of Applied Social Sciences, on the subject of human rights and Justice. In line with the extension of individual and collective rights. Being authored by Dr. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, with around six participating professors in the collaborator category and thirty students from the Administration and Law course. The project is justified by the need to expand the discussion and promote accessibility as a space for discussion between the academic and external community. And it is relevant because it seeks to reduce and/or break down attitudinal barriers and tries to structure a culture of inclusion to build and promote accessibility for people with disabilities to the job market. To this end, study and discussion groups, field research, and interaction with the external community were carried out and put an end to communicating the results obtained by the project with the proposal of Inclusion of people with disabilities in the job market. The work provides a brief history of the treatment offered to people with disabilities in Brazil, before and after the 1988 Federal Constitution. Exposing the impact of the Law in the fight against prejudice. Defending the Inclusion of People with Disabilities in the Job Market. The main contribution of the project is to seek to understand the challenges and overcomings faced by the public in the workplace. Highlighting the importance of the inclusion process in the job market, among people with disabilities. Having as its premise the defense of equality, in accordance with the constitutional guarantee.

Keywords: human rights, disabled, labor market.

Introdução

A igualdade é um direito fundamental que está previsto na Constituição Federal de 1988, precisamente no artigo 5º, *caput*, e inciso I, onde o princípio constitucional da igualdade pressupõe o tratamento isonômico, sem distinções de qualquer natureza para toda(o) cidadã(o) (Brasil, 1988).

A igualdade possui verdadeira pluralidade de dimensões, devendo ser observada em dimensões política, moral e psicológica. O princípio da igualdade também deve passar entre as relações de trabalho, de forma que a igualdade de oportunidades e a não discriminação. É notório que com o advento da lei n.º 8.213 de 1991, as empresas com mais de 100 funcionários precisam destinar de 2% a 5% das suas vagas para pessoas com deficiência (Brasil, 1991).

No entanto, as vagas destinadas ao PcD (Pessoa com Deficiência) difere e muito das vagas ofertadas no mercado, de fato as oportunidades de emprego em sua maioria são de níveis hierárquicos subalternos, não existindo uma delimitação em específico na lei n.º 8.213 de 1991 quanto as vagas e sim apenas na porcentagem destas (Brasil, 1991). Não há o que se falar em discriminação direta, no entanto, é importante ressaltar que em sua maioria, as vagas destinadas aos PcD são destinadas a esses apenas para cobrir a porcentagem obrigatória de admissão nas empresas. O PcD vive uma máxima de superação diária, quando tem que provar com suas limitações psíquicas, que suas limitações físicas jamais determinarão seus objetivos profissionais e que mesmo geralmente iniciando em função básica, pode e é capaz de gerir e coordenar qualquer atividade operacional ou equipe.

O que importa para o PcD é concorrer em igualdade de respeito, sem preconceito ou discriminação, a limitação física ou psíquica, jamais poderá determinar seus limites profissionais e com certeza jamais apagará seus sonhos e objetivo. Igualdade e respeito são alicerces para a eliminação da discriminação do PcD no mercado de trabalho. A pessoa com deficiência é aquela que tem alguma limitação física, mental, intelectual ou sensorial que afeta sua participação na sociedade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) há cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil.

Apesar de serem uma parcela significativa da sociedade, as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitas barreiras e preconceitos no mercado de trabalho. Essas dificuldades se manifestam de diversas formas, tais como: 1) Falta de acessibilidade: muitos locais de trabalho não possuem estrutura adequada para receber pessoas com deficiência, como rampas, elevadores, banheiros adaptados, sinalização sonora e visual, etc. Isso dificulta ou impede a mobilidade, a comunicação e a segurança desses trabalhadores. A falta de acessibilidade para a pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um problema grave que afeta milhões de brasileiros. Isso significa que as pessoas com deficiência enfrentam muitas barreiras para ingressar e permanecer no mercado de trabalho, como a falta de qualificação profissional, a discriminação, o preconceito e a ausência de adaptações nas empresas. Essas barreiras limitam as oportunidades de trabalho, a renda e a autonomia das pessoas com deficiência, além de gerar exclusão social e violação dos direitos humanos. 2) Falta de qualificação: muitas pessoas com deficiência não têm acesso à educação de qualidade e à capacitação profissional, o que limita suas oportunidades de emprego e de crescimento na carreira. Além disso, muitas empresas não investem em treinamento e adaptação para esses funcionários, nem valorizam suas potencialidades e habilidades. A falta de qualificação profissional é um dos fatores que dificultam a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A utilização da falta de qualificação

como justificativa para o desemprego de pessoas com deficiência desconsidera o fato de que esses trabalhadores não possuem as mesmas oportunidades para se qualificar das demais pessoas. Dependendo da deficiência, é necessário que os cursos profissionalizantes façam algumas adaptações que possibilitem a esses o acesso ao conhecimento necessário para competir por uma vaga de emprego. Percebe-se que a falta de qualificação profissional dos deficientes, em contraponto com a necessidade de pessoas capacitadas para ocuparem posições no mercado de trabalho, gera um problema e dificulta a execução das leis que tratam do trabalho como um direito. 3) Falta de oportunidade: muitas pessoas com deficiência são excluídas do processo seletivo ou são discriminadas na hora da contratação, por conta de estereótipos e preconceitos sobre sua capacidade e produtividade. Muitas vezes, elas são vistas como um custo ou um problema para a empresa, e não como um recurso humano valioso e diverso.

A falta de oportunidade é um dos principais problemas enfrentados pelos profissionais com deficiência no mercado de trabalho. Segundo uma pesquisa da *Vagas.com* e da *Talento Incluir*, 62% dos trabalhadores com deficiência disseram que já tiveram problemas. Desse percentual, a maioria reclamou de falta de oportunidade 66%, seguida por baixos salários 40%, ausência de plano de carreira 38% e falta de acessibilidade 16%. O preconceito é uma das dificuldades encontradas por uma pessoa com deficiência para poder ingressar no mercado de trabalho. 4) Falta de respeito: muitas pessoas com deficiência sofrem assédio moral, *bullying*, isolamento, piadas ofensivas e outras formas de violência no ambiente de trabalho, por parte de colegas, chefes ou clientes. Essas situações geram sofrimento psicológico, baixa autoestima e desmotivação para esses trabalhadores. A falta de respeito é um dos problemas enfrentados por pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Segundo uma pesquisa da *Vagas.com* e da *Talento Incluir*, 57% dos trabalhadores com deficiência disseram já ter sido vítimas de *bullying* no ambiente de trabalho. O levantamento aponta que um outro problema enfrentado por pessoas com deficiência é a falta de sensibilidade e de respeito de muitas pessoas que não conseguem se colocar no lugar do outro. Esses fatores contribuem para que as pessoas com deficiência tenham uma taxa de desemprego maior do que a média nacional, além de ocuparem cargos mais baixos e receberem salários menores.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2019, havia apenas 486 mil pessoas com deficiência formalmente empregadas no Brasil, o que representa 1% do total de trabalhadores. Essa realidade é injusta e precisa ser mudada. As pessoas com deficiência têm direito ao trabalho digno e à inclusão social, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Além disso, elas têm muito a contribuir para o

desenvolvimento econômico e social do país, pois trazem diversidade, criatividade, inovação e superação para o mercado de trabalho. Para isso, é preciso que haja uma mudança de cultura e de atitude por parte dos empregadores, dos trabalhadores e da sociedade em geral.

1. Projeto de Extensão Acessibiliza: Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos

O projeto busca ampliar a discussão de acessibilidade à toda comunidade acadêmica e externa, com base nos direitos humanos, inclusão, diversidade, atendimento educacional especializado e ainda divulgar os cursos da UEG, pois embora gratuitos, ainda, existe uma baixa procura na região. O que não atende a função social dos princípios legais de educação gratuita e de qualidade. Por falta de informação, as famílias carentes ingressam em instituições particulares e não conhecem a Universidade Estadual de Goiás no *campus* metropolitano de Aparecida de Goiânia.

Os alunos do curso de Administração da UEG realizaram visitas a empresas de grande e médio porte a fim de verificar se elas ofertam vagas ao PcD e se a quantidade de vagas ofertadas ao PcD está de acordo com a legislação vigente. Nesse sentido, objetiva-se buscar conhecer se as empresas desse município têm tido interesse de divulgar e ou contratar PcD para a inclusão no mercado de trabalho, destacando as dificuldades e ou facilidades na oferta de vagas das empresas para o PcD. Foi realizado um levantamento prévio a fim de conhecer as empresas e o enquadramento legal. Posteriormente foi verificado que em todas as empresas, onde é obrigatório a contratação de PcD, são ofertadas vagas aos PcD. Abaixo a lista das empresas visitadas em Aparecida de Goiânia:

01-Suécia Veículos. Transporte por caminhão. Aparecida de Goiânia, Goiás. 302 funcionários. 9 pessoas atuam como PcD;

02-JC Distribuição. Serviços de alimentos e bebidas. Aparecida de Goiânia, Goiás 651 funcionários. Aproximadamente 26 pessoas atuam como PcD;

03-Cristal Alimentos. Fabricação de alimentos e bebidas. Aparecida de Goiânia, Go 304 funcionários. 8 pessoas atuam como PcD;

04-Leinertex. Fabricação de produtos químicos. Aparecida de Goiânia, Goiás 121 funcionários. 3 pessoas atuam como PcD;

05- Grupo Mabel. Serviços de alimentos e bebidas. Aparecida de Goiânia, Goiás 353 funcionários. 11 pessoas atuam como PcD;

Posteriormente, foi criado um questionário com perguntas fechadas que foram submetidos aos PcD que trabalham nas empresas pesquisadas a fim de apurar as condições de trabalho, acessibilidade ao mercado de trabalho, condições de trabalho, progressão na empresa e discriminação. A

fim de conhecer as condições do deficiente no mercado de trabalho. Os resultados ainda estão sendo apurados.

Figura 01 – Projeto Acessibiliza



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Pesquisa sobre acessibilidade no mercado de trabalho: <https://forms.gle/PK3G5MXFbuRDTwbc5>

Além disso, estão sendo realizadas visitas a instituições públicas e ou privadas, ou seja, empresas bem como praças e parques, a fim de verificar as condições da estrutura física para a acessibilidade em Aparecida de Goiânia, bem como foi estudada a lei federal, estadual e municipal de acesso à pessoa com deficiência em empresas desse município, e, se esta, vêm sendo aplicada. Abaixo o registro fotográfico produzido pelos alunos do curso de Direito.

Foto 01- Calçadas em Aparecida de Goiânia



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Foto 02- Calçadas em Aparecida de Goiânia



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Foto 03 - Espaços Públicos em Aparecida de Goiânia



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Foto 04 - Espaços Públicos em Aparecida de Goiânia



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Por fim, deseja criar o Comitê Regional de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (CRAAF), vinculado ao Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG). A proposta é ampliar a sensibilização entre a comunidade acadêmica: docentes, discentes, técnicos e comunidade geral a respeito da educação especial inclusiva e ações afirmativas. O projeto realizou estudos em grupo com os acadêmicos e professores da UEG sobre os documentos oficiais e ou publicações referentes à legislação educacional brasileira que contemplam a educação especial-inclusiva e ou atendimento educacional especializado com a finalidade de apresentar junto à comunidade acadêmica os direitos da pessoa

com deficiência e o papel do professor de apoio no ensino superior. Posteriormente, foi criado, um e-book com o tema: Deficiência, Educação, Trabalho e Direitos Humanos, a fim de esclarecer equívocos e desinformação. E promover ações de respeito, dignidade e evitar preconceitos e discriminações.

Na sequência foi criado o *Instagram* do projeto que promove comunicações e ações afirmativas e de acessibilidade. Sendo criada uma identidade visual para o projeto pelos participantes do projeto. E tem sido promovida comunicações e informativos pelo *Instagram*.

Figura 02 – Projeto Acessibiliza



**Projeto
Acessibiliza**

Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Figura 03 – Projeto Acessibiliza



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Foi ainda realizada uma pesquisa com os alunos da UEG, sobre a acessibilidade no ambiente universitário, com a finalidade de conhecer como atualmente funciona a prática acadêmica do UEG e como pode ser aprimorada.

Figura 06 – Projeto Acessibiliza



Fonte: Projeto Acessibiliza, 2023.

Pesquisa sobre acessibilidade no ambiente universitário: <https://forms.gle/SUxYb6AUBEZLGtFb8>

Além disso, o projeto busca divulgar os cursos do *campus* nas escolas de ensino médio. O público beneficiado são os alunos do ensino médio que vislumbram acessar a universidade pública; e em geral as comunidades mais carentes que possuem poucas informações sobre o vestibular. O trabalho da visita as escolas, ocorre com palestra e distribuição de *Banners*, cartilhas e panfletos informativos. Abaixo a lista das escolas visitadas até o momento:

Tabela 01- Cronograma de Visitas as Escolas de Aparecida de Goiânia

Cronograma de visitas	
Escolas	Data
Colégio Estadual Professor José Lopes Rodrigues	07/08/2023
Colégio Estadual Burity Sereno Garden	15/08/2023
Colégio Estadual Marsomilto Alves de Oliveira	23/08/2023
Colégio Estadual Rodolfo de Oliveira	31/08/2023
Colégio Estadual Dom Pedro I	01/09/2023
Colégio Estadual Machado de Assis	05/09/2023
Colégio Estadual Maria Severina	13/09/2023
Colégio Estadual Jesus Conceição Leal	21/09/2023

E, por fim, a UEG participará de eventos nos quais irão promover a acessibilidade junto a outras instituições como a Associação Comercial e Industrial de Aparecida de Goiânia (ACIAG), situada na Rua Gervásio

Pinheiro, residencial Village Garavelo, Aparecida de Goiânia - GO, 74968-565. A UEG, representada neste ato pelo senhor Leopoldo Moreira Neto, empresário e presidente da ACIAG, apresentará o Projeto Acessibiliza no 3º Workshop de Comércio Exterior de Aparecida de Goiânia e discorrerá sobre a importância das empresas contratarem os PcD como parte da sua responsabilidade social para além do cumprimento da lei.

2. Direito à Educação e ao Mercado de Trabalho

Desta forma, para constituir a base teórica conceitual do projeto foi discutida a Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece em seu Art. 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, cabendo ao Estado o dever de garantir a educação por meio de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, conforme estabelece o Art. 208 dessa Constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (LDB, 1996) em seu Art. 58 entende-se: “[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2017, p. 39). Nesse sentido, os documentos oficiais, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996, preveem o atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência com vistas a garantir o direito à educação das pessoas com deficiências. As pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, sejam elas físicas, de informação ou de comunicação, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

Os tipos de deficiência mais comuns são: deficiência física quando há comprometimento na locomoção; deficiência auditiva/Surdez com perda parcial ou total da audição; deficiência visual que compreende a cegueira ou baixa visão com perda parcial ou total da visão e deficiência intelectual com funcionamento intelectual inferior à média com limitações adaptativas. Logo, as instituições de ensino superior, “[...] respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade [...]” (Brasil, 2013).

Segundo Mantoan (2003, p. 16), “[...] as instituições inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as

necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades [...]”. Portanto, a autora indica que a inclusão implica: “[...] uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]”.

Esse projeto de extensão entende que para garantir e ampliar esse direito é imprescindível um trabalho de informação, sensibilização e discussão entre a comunidade universitária e a comunidade em geral na perspectiva de uma educação inclusiva, visando diminuir e ou eliminar o preconceito e as barreiras atitudinais, com vistas à construção e promoção da acessibilidade e inclusão no ensino superior.

Para tanto, no espaço acadêmico da UEG a Resolução n.º 996, de 25 de maio de 2021 do Conselho Universitário da UEG (CsU, 2021), nos termos do artigo 9º do Estatuto da UEG, aprovado pelo Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020, define como obrigatoriedade a construção e a implementação do CRAAF, que é um dos focos de interesse nesse projeto de extensão. Por meio do projeto busca-se a acessibilidade ao ensino superior, em específico aos cursos da UEG. Ampliar a cultura do respeito e acolhimento a respeito da Inclusão, da Educação Especial, das Ações Afirmativas e medidas de acessibilidade que devem ser efetivadas na Educação Superior. Conhecer os espaços públicos com as adaptações para PcD e as oportunidades de emprego para a PcD.

Considerações Finais

É preciso que se reconheça o valor e o potencial das pessoas com deficiência, que se elimine as barreiras físicas e atitudinais que as impedem de acessar e permanecer no emprego, que se promova a qualificação e a capacitação profissional desses indivíduos, que se respeite a legislação e as cotas para a contratação desses trabalhadores, que se combata o preconceito e a discriminação no ambiente de trabalho e que se estimule a participação e a integração desses funcionários nas equipes e nas decisões da empresa. Dessa forma, será possível construir um mercado de trabalho mais inclusivo, justo e humano para as pessoas com deficiência, garantindo seus direitos, sua cidadania e sua dignidade.

Referências

- ABUJAMRA, A.C.P.; PICCIRILLO, M.B.; PRUX, O.I. Saúde: Direito da Pessoa com Deficiência. UNOPAR. **Cient., Ciênc. Juríd. Empres.**, Londrina, vol. 11, n.º 1, p. 31-39, Mar. 2010.
- ANDRADE, F.; BUBLITZ, M. Notas sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei n.º 13.146 de 2015 e a Alteração da Curatela e do Regime de Capacidade. **Revista Jurídica Cesumar**, vol. 16, n.º 3, p. 707-727, 2016.
- ARAUJO, L.; COSTA FILHO, W. O Estatuto da Pessoa com Deficiência-EPCD Lei n.º 13.146 de 06.07.2015: Algumas novidades. **Revista dos Tribunais on-line**. Vol. 962/2015, p. 65-80, 2015. Disponível em: <<https://escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Marina/deficiencia6.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- AVAPE. Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência. **Dados sobre a associação**. Disponível em:<<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/avape-associacao-para-valorizacao-de-pessoas-com-deficiencia.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BAHIA, M. S. **Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações**: contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark,2006.
- BARBOSA, A. B. S. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Fontanar. 2012.
- BORGES, A. V.; LONGEN, W. C. **A Acessibilidade nas Empresas**: percepções sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-acessibilidade-nas-empresas-percepes-sobre-a-incluso-de-pessoas-com-deficincia-no-mercado-de-trabalho-25812>>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-exposicao-demotivos-141042-pl.html#:~:text=Aprova%20o%20texto%20da%20Conven%C3%A7%C3%A3o,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e das outras providências. 1999.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/23454287/artigo-27-do-decreto-n-6949-de-25-deagosto-de-2009>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir** - Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu–2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **LDB**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-Corde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8213/91**. Dispõe sobre os planos de Benefícios de previdência Social e das providências. 1991.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015.

OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo, 2010. **Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

DELGADO, M. G. **Curso de direito do trabalho**. 13ed. São Paulo: LTR, 2017.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisas em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur, Rev. Int. Direitos Humanos**. Vol.6, n.º 11, São Paulo, dez./2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180664452009000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FONTES F. **Pessoas com deficiência em Portugal**. Lisbon: Francisco Manuel dos Santos Foundation, 2016.

FREITAS, M. N. de C. **A Diversidade através da História: a Inserção no trabalho de Pessoas com Deficiência.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v14n41/03.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GASPARINI, C. A. L. Efetivação dos Direitos Sociais dos Trabalhadores Mediante Aplicação do Pacto Socio laboral do Mercosul. *In: Cadernos de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico*, São Paulo, vol.4, n.º1, Mackenzie, 2005.

GIL, M. (Coord.). **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência.** São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GIMENES, A. M. *et al.* **A Dificuldade da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho.** Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426199840.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Governo do Estado de Goiás. **Decreto n.º 9.593, de 17 de janeiro de 2020.** Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/72508/pdf#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.593%2C%20DE%2017,UEG%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 16 dez. 2023.

KALUME, P. de A. **Deficientes: ainda um desafio para o governo e para a sociedade.** São Paulo: Ltr, 2005.

LARAIA, M. I. F. A Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho. **Dissertação de mestrado.** Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/.../1/Maria%20Ivone%20Fortunato%20Laraia.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

LEMOS, R. D. D. **Direito ao trabalho como elemento de inclusão social da pessoa com deficiência: análise da Lei n.º 13.146/2015.** 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/214/ril_v54_n214_p153.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

LISBOA, A. P. **Mercado de Trabalho X Deficiência.** 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-eformacao/2018/04/01/interna-trabalhoeformacao-2019,670201/deficiencia-x-mercadotrabalho.shtml>>. Acesso em: 07 out. 2023.

LUSTIAGO, A. de Q. **A tutela do trabalhador portador de deficiência.** 2015. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-135/a-tutela-do-trabalhadorportador-de-deficiencia/>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MORAES, A. de. **Direito constitucional.** 33º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial da Saúde.** Saúde mental: nova concepção, nova esperança. 2001. Disponível em: <https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOS, I. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as alterações no Código Civil de 2002. **Jus.**, 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/45033/o-estatuto>>

da-pessoa-com-deficiencia-e-as-alteracoes-no-codigo-civil-de-2002>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia. São Paulo/SP. **Revista nacional de reabilitação**. 2003.

SILVA, L. F. da. A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho: Desafios e Superações no Ambiente de Trabalho. **Trabalho de Conclusão de Curso do Serviço Social**: Universidade Estácio de Sá, 2015, 59 p. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/administracao-financas/a-inclusao-pessoa-com-deficiencia-no-mercado-trabalho.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Histórico do Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Undime. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/historico-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

UEG - Universidade Estadual de Goiás. **Resolução n.º 996**, de 25 de maio de 2021 do Conselho Universitário da UEG (CsU, 2021). 2021.

Sites

<https://www.talentoincluir.com.br/o-que-fazemos/vagas-para-candidatos/>

<https://www.vagas.com.br/>

<https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/>

<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/>

EIXO 2
EDUCAÇÃO BÁSICA:
TEMAS CONTEMPORÂNEOS

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: ROMPENDO AS BARREIRAS CULTURAIS E TRANSNACIONAIS

OLIVEIRA, D. L.¹

Resumo: o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise e descrição do uso das ferramentas digitais na Educação, buscando neste símbolo da modernidade um novo modelo para a transformação da escola do século XXI. A inclusão digital proporciona novos espaços de construção do conhecimento, antes nunca vistos, e trazem impactos, com avanços e problemas que merecerão avaliação no processo educacional. A inclusão digital rompe as barreiras culturais e transnacionais permitindo que o aluno interaja com outras culturas e possa ter trocas de conhecimentos com estudantes de outros países.

Palavras-Chave: internet, educação, inclusão digital.

Abstract: the objective of this work is to present an analysis and description of the use of digital tools in Education, seeking in this symbol of modernity a new model for the transformation of schools in the 21st century. Digital inclusion provides new spaces for building knowledge, never seen before, and brings impacts, with advances and problems that will deserve evaluation in the educational process. Digital inclusion breaks down cultural and transnational barriers, allowing students to interact with other cultures and exchange knowledge with students from other countries.

Keywords: internet, education, digital inclusion.

Introdução

Atualmente os jovens são muito atraídos pela internet e pelas novas ferramentas de comunicação, pois conhecem melhor este instrumento, com isso o utilizam para estudar e fazer pesquisas. Com a inclusão digital na educação a adoção de ferramentas tecnológicas como suporte de informação, tem mudado a dinâmica das salas de aulas. A tecnologia sozinha não vai ser a solução para a construção de aprendizagem, mas os benefícios para serem colhidos requerem um estudo dos pontos positivos e negativos desta nova metodologia de ensino. A internet traz muitas informações em relação ao conhecimento para os estudantes, mas o uso sem medida para outras fontes

¹ Davy Lopes Oliveira. Discente do curso de Engenharia de *Software* no Centro Universitário Internacional Uninter. *E-mail:* d4vy0pes@gmail.com.

fora das pesquisas, pode desviar o foco tanto dos alunos quanto das entidades de ensino que utilizam esta ferramenta de trabalho, como as ferramentas de inteligência artificial. Neste estudo, abordaremos a inclusão digital na educação. A partir de uma breve história da internet no mundo e seu surgimento no Brasil. Depois discutiremos a Inclusão digital na educação e por fim a utilização de novas ferramentas tecnológicas e de informação.

1. Breve história da internet

A internet surgiu a partir de pesquisas militares nos períodos áureos da Guerra Fria. Na década de 1960, quando dois blocos ideológicos e politicamente antagônicos exerciam enorme controle e influência no mundo, qualquer mecanismo, qualquer inovação, qualquer ferramenta nova poderia contribuir nessa disputa liderada pela União Soviética e pelos Estados Unidos: as duas superpotências compreendiam a eficácia e necessidade absoluta dos meios de comunicação. Nessa perspectiva, o governo dos Estados Unidos temia um ataque russo às bases militares. Um ataque poderia trazer a público informações sigilosas, tornando os EUA vulneráveis. Então foi idealizado um modelo de troca e compartilhamento de informações que permitisse a descentralização das mesmas.

Em 29 de Outubro de 1969 ocorreu a transmissão do que pode ser considerado o primeiro E-mail da história. O texto desse primeiro e-mail seria "LOGIN", conforme desejava o Professor Leonard Kleinrock da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), mas o computador no *Stanford Research Institute*, que recebia a mensagem, parou de funcionar após receber a letra "O". A empresa norte-americana *Netscape* criou o *protocolo HyperText Transfer Protocol Secure (HTTPS)*, possibilitando o envio de dados criptografados para transações comerciais pela internet. A primeira conexão *ARPANET* foi estabelecida entre a Universidade da Califórnia em Los Angeles e o Instituto de Pesquisa de Stanford às 22h30 do dia 29 de outubro de 1969. *ARPANET* se tornou o núcleo técnico do que poderia se tornar a Internet, e uma ferramenta primária no desenvolvimento de tecnologias utilizadas na época. O desenvolvimento da *ARPANET* foi centrado em torno de processos *Request for Comments (RFC)*, ainda usados atualmente para ofertar e distribuir Protocolos de Internet e sistemas.

No Brasil, os primeiros embriões de rede surgiram em 1988 e ligavam universidades do Brasil a instituições nos Estados Unidos. No mesmo ano, o *Ibase* começou a testar o *AlterNex*, o primeiro serviço brasileiro de Internet não-acadêmica e não-governamental. Inicialmente o *AlterNex* era restrito aos membros do *Ibase* e associados e só em 1992 foi aberto ao público. Em 1989, o Ministério da Ciência e Tecnologia lança um projeto pioneiro, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Existente ainda hoje, a RNP é uma

organização de interesse público cuja principal missão é operar uma rede acadêmica de alcance nacional. Quando foi lançada, a organização tinha o objetivo de capacitar recursos humanos de alta tecnologia e difundir a tecnologia Internet através da implantação do primeiro *backbone* nacional. O *backbone* funciona como uma espinha dorsal, é a infraestrutura que conecta todos os pontos de uma rede. O primeiro *backbone* brasileiro foi inaugurado em 1991, destinado exclusivamente à comunidade acadêmica. Mais tarde, em 1995, o governo resolveu abrir o *backbone* e fornece conectividade a provedores de acesso comerciais. A partir dessa decisão, surgiu uma discussão sobre o papel da RNP como uma rede estritamente acadêmica com acesso livre para acadêmicos e taxada para todos os outros consumidores. Com o crescimento da Internet comercial, a RNP voltou novamente a atenção para a comunidade científica.

A partir de 1997, iniciou-se uma nova fase na Internet brasileira. O aumento de acessos a rede e a necessidade de uma infraestrutura mais veloz e segura levou a investimentos em novas tecnologias. Entretanto, devido a carência de uma infraestrutura de fibra óptica que cobrisse todo o território nacional, primeiramente, optou-se pela criação de redes locais de alta velocidade, aproveitando a estrutura de algumas regiões metropolitanas. Como parte desses investimentos, em 2000, foi implantado o *backbone* RNP2 com o objetivo de interligar todo o país em uma rede de alta tecnologia.

Atualmente, o RNP2 conecta os 27 estados brasileiros e interliga mais de 300 instituições de ensino superior e de pesquisa no país, como o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO) e suas sedes regionais. Outro avanço alcançado pela RNP ocorreu em 2002. Nesse ano, o então presidente da república transformou a RNP em uma organização social. Com isso ela passa a ter maior autonomia administrativa para executar as tarefas e o poder público ganha meios de controle mais eficazes para avaliar e cobrar os resultados. Como objetivos dessa transformação estão o fornecimento de serviços de infraestrutura de redes IP avançadas, a implantação e a avaliação de novas tecnologias de rede, a disseminação dessas tecnologias e a capacitação de recursos humanos na área de segurança de redes, gerência e roteamento.

A partir de 2005, a comunicação entre os Pontos de Presença (PoPs) da rede começou a ser ampliada com o uso de tecnologia óptica, o que elevou a capacidade de operação a 11 Gbps. A base instalada de computadores no Brasil atinge 40 milhões, de acordo com pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. O número, que inclui computadores em empresas e residências, representa um crescimento de 25% sobre a base registrada no mesmo período do ano passado. O comércio eletrônico no Brasil movimentou 13,60 bilhões de dólares em 2010, de acordo com pesquisa da Escola de Administração de Empresas de São

Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Para os internautas residenciais, a média de tempo on-line durante o mês de junho foi de 24 horas e 42 minutos, maior que em outros países como França (19 horas e 34 minutos), Estados Unidos (10 horas e 5 minutos) e Austrália e Japão (ambos com 7 horas e 55 segundos). A utilização da internet no Brasil foi de 73 milhões de pessoas a partir de 16 anos e 80 milhões a partir dos 20 anos; de acordo com o *Interactive Advertising Bureau* (IAB). Segundo dados do Ministério da Ciência e Tecnologia, são 60 milhões de computadores em uso, destes estima-se que 80,7% com acesso à internet em 2011.

2. Implantação da inclusão digital

Atualmente a internet é um dos meios de comunicação mais utilizados em todos os níveis da sociedade, independente da classe social. Aquele que não tem acesso em casa pode por um valor irrisório acessá-la através de casas especializadas, como Cyber Café ou simples Lan House. Com o avanço da internet, há vários autores que trazem definições diferentes a respeito de um mesmo assunto. Dentre tantos autores podemos citar uma definição simples e direta segundo Veloso (2004, p. 273), “[...] internet é a rede eletrônica de comunicação mundial. Interliga milhões de computadores de todos os tipos e tamanhos operados em todas as partes do mundo [...]” Portanto foi natural que a sociedade moderna trouxesse a internet, para suas atividades diárias, tanto no lar quanto no trabalho e também na educação. De forma que algumas universidades e escolas tanto particulares quanto públicas, o tem adotado como método de ensino, o que tem gerado muita discussão no meio de profissionais da educação.

Alguns defendem que a inclusão digital nas escolas é um instrumento novo que deverá auxiliar na melhoria do ensino, proporcionando conhecimentos e ajudando aos alunos a trilharem novos caminhos para a aprendizagem (Silva, 2000, p. 13). Outros vão contra esta ideia, pois defendem que o uso da internet nas escolas e faculdades não está bem definido, pois, o professor solicita um trabalho ao aluno que pesquisa primeiro na internet antes de se dirigir a biblioteca para consultar livros com textos mais complexos e abrangentes.

Além da facilidade da pesquisa, quando se encontra algo na internet, é necessário apenas copiar e colar o texto no trabalho e entregar ao professor, com isso alguns estudiosos diz que a prática de inclusão digital na educação não está bem estruturada, observa-se o desrespeito pelos direitos autorais e não há aprendizagem com esse tipo de pesquisa (Almeida, 1988). Mas a corrente de estudo sobre a importância da inclusão digital na educação está se sobressaindo em relação aqueles que não aceitam este fato como uma nova ferramenta de ensino.

Um novo modelo pedagógico, que se assenta no “aprender a aprender”, e não o de ensinar; no construir, e não o de instruir; com bases em teorias construtivistas, está se delineando com a utilização da Internet. (Hoffmann, 2003, p. 361).

Segundo Hoffman (2003), é a inteligência, pelos mecanismos de assimilação e acomodação, que permite que as mais diferenciadas interações aconteçam. O ensinar com a internet trará mudanças estruturais no modo de ensino de forma que se o aluno for bem conduzido, irá se sobressair também no mercado de trabalho, visto que a era digital abraçou todos os seguimentos da área trabalhista. O professor poderá desenvolver novas atividades com interesse didático-pedagógico, incentivando ao aluno a colaborar para uma reflexão crítica, em relação ao desenvolvimento da pesquisa, e para a troca de dados científicos e culturais de natureza diversas para construção de conhecimentos.

Levando em consideração que o mundo atual está funcionando em um ritmo acelerado, a internet veio, para ajudar a professor e alunos a caminharem no mesmo compasso. Hoje já não é comum ver as bibliotecas lotadas de alunos disputando um único livro para realizar suas pesquisas, com o auxílio da internet, este tempo tem se otimizado, pois basta colocar palavras chaves em um site de busca e em instantes abre-se uma quantidade significativa de endereços eletrônicos, em que o aluno poderá fazer sua pesquisa.

A internet é uma forma incrível de expandir as paredes de uma escola. A Internet pode conectá-lo a outras escolas e a bibliotecas, fontes de pesquisa, museus e outras pessoas. Você pode visitar o Louvre (em <http://mistral.culture.fr/louvre>) (Levine *et al*,1998, p. 35).

Da mesma forma o professor tem a vantagem de buscar na net, se seus alunos apenas copiaram e colaram o texto de suas pesquisas, visto que o professor pode usar a mesma ferramenta de busca para comprovar plágio ou não de trabalhos.

Considerando que, no mundo futuro, o indivíduo precisará mais do que saber coisas, saber aprender, dominar os processos pelos quais vier a se aproximar do conhecimento e da informação pois viveremos num mundo em que será necessário acessar a uma multiplicidade de informações, e aprender permanentemente será fundamental, uma grande possibilidade da escola conectada à Internet está justamente no desenvolvimento desse gosto pela pesquisa e pelo saber (Ramal, 1996, p. 22).

Tem se observado uma disposição maior do aluno em estar em sala de aula quando se utiliza a internet, pois tem a sensação de modernidade, e de que o professor também está conectado com a modernização do ensino escolar.

3. A utilização de novas ferramentas tecnológicas e de informação

Segundo Lopes (2004), para introduzir a Informática na escola, não basta ter um laboratório equipado, professores treinados e um projeto pedagógico. A experiência mostra que sem profissionais adequados o processo “emperra”. Esse profissional deve ter uma formação pedagógica, uma experiência de sala de aula. Não necessita ser um pedagogo, mas que tenha um envolvimento com o processo pedagógico. Deve ser capaz de fazer uma ponte entre o potencial da ferramenta (*softwares* educativos, jogos, ferramentas tecnológicas) com os conceitos a serem desenvolvidos. Ele é um facilitador, que deve utilizar os recursos necessários para impulsionar as engrenagens do processo, como por exemplo: a formação de professores, funcionários e alunos para a utilização dos recursos. Ele deve estar atento e envolvido com o planejamento curricular de todas as disciplinas, para poder sugerir atividades pedagógicas, envolvendo o uso de tecnologias. Em resumo, deve ter:

- Ter uma visão abrangente dos conteúdos disciplinares e estar atento aos projetos pedagógicos das diversas áreas, verificando sua contribuição;
- Conhecer o projeto pedagógico da escola;
- Buscar uma experiência de sala de aula e conhecimento de várias abordagens de aprendizagem;
- Promover uma visão geral do processo e estar receptível para as devidas interferências nele;
- Perceber as dificuldades e o potencial dos professores, para poder instigá-los e ajudá-los;
- Mostrar para o professor que o Laboratório de Informática deve ser extensão de sua sala de aula e esta deve ser dada por ele e não por uma terceira pessoa;
- Pesquisar e analisar os softwares educativos;
- Possuir uma visão técnica, conhecer os equipamentos e se manter informado sobre as novas atualizações;
- Estar constantemente receptível a situações sociais que possam ocorrer.

Segundo Moran (2008), o processo de ensinar e aprender com a Internet de forma mais participativa, deixa os alunos mais motivados com isso apresentam trabalhos mais criativo, pois demonstram mais interesse e curiosidade em relação as pesquisas realizadas.

4. Rompendo as barreiras culturais e transnacionais

O fenômeno da globalização possui conexão com o desenvolvimento das fermentas de comunicação, tecnológicas e interativas. Na análise de Duarte (2007), a globalização é um processo em curso, que teve início na década de 1990, mobilizado pelas profundas transformações oriundas das tecnologias da comunicação. Muito embora ainda não se tenha um juízo formado sobre esse processo, Duarte (2007) considera que ele não se restringe aos aspectos econômicos e políticos, afetando nossas vidas de maneira persistente e profunda. Giddens (2007) sustenta que a globalização foi influenciada pelos sistemas de comunicação do final da década de 1960, especialmente, pelo lançamento do primeiro satélite comercial.

Desde então, os meios de comunicação de massa passaram a influenciar a estrutura de vida das pessoas de qualquer classe social. Segundo Giddens (2007, p. 22): “a comunicação eletrônica instantânea não é apenas um meio pelo qual notícias ou informações são transmitidas mais rapidamente. Sua existência altera a própria estrutura da sociedade”. Para Bauman (1999, p. 79), “as novas tecnologias e a globalização do capital podem ampliar a mobilidade”, claro que o autor, deixa claro que, os que estão no topo da hierarquia são os mais beneficiados. Na perspectiva de Livingstone e Helsper (2008), as barreiras para inclusão digital graduais e estão fortemente associadas aos processos de exclusão no seio da sociedade. Nesse mesmo sentido, Almuwil, Weerakkody e ElHaddadeh (2011) argumentam que o debate sobre o fosso digital não deve ser concebido meramente como falta de acesso ou de uso das tecnologias. Além disso, inclusão digital, refere-se a promover a participação na sociedade em todos os níveis: relacionamentos sociais, trabalho, cultura, participação política, etc. (Kaplan, 2005, p. 7).

O enfoque dessa definição centra-se na participação social facilitada por meio das tecnologias da informação, estabelecendo-se correlação entre protagonismo social, econômico e os diferentes níveis de apropriação das informações e tecnologias. Considera-se, nesse sentido, a inclusão digital como um aspecto fundamental para a melhoria da equidade social e econômica de um indivíduo, de uma comunidade ou de uma nação. Por esse motivo, a formulação de políticas públicas de inclusão digital deve ser alvo de estudos e de investimentos governamentais, conforme salientam Livingstone e Helsper (2008).

O uso das tecnologias contribui na promoção de eventos internacionais, na troca de conhecimentos, por haver baixos custos, em que estudantes e palestrantes podem interagir. Muitos estudantes podem assistir a aulas em instituições internacionais, como Havard, Oxford, Yale, Princeton entre outras. As novas plataformas e meios de comunicação tem permitido que pessoas que nunca iriam conhecer uma cultura possam interagir com

outras pessoas, possa fazer uma visita on-line a museus, fazer parte de grupo de conversas com pessoas de outros países e com culturas diferentes. A internet tem possibilitando que pessoas hoje no Brasil, participem de grupos de pesquisa, fóruns internacionais e até trabalhem para empresas que estão sediadas fora do país. O mundo hiper conectado tem rompido as barreiras da linguagem, da cultura e da diversidade.

5. Metodologia

Foi utilizado o método de Revisão bibliográfica, cuja finalidade é permitir que o pesquisador entrasse em contato direto com tudo o que já foi publicado, escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. O que propicia a análise de um determinado tema a partir de um novo olhar, proporcionando novas conclusões (Marconi e Lakatos, 2007, p.185). Foram utilizadas bibliografias já publicadas em relação ao tema do estudo compreendendo, abrangendo artigos relacionados à inclusão digital na educação. O levantamento bibliográfico abrangeu publicações nacionais referentes ao tema, disponíveis nos bancos de dados, *SciELO*, *Google Acadêmico*, *Lilacs*, *Revistas Científica de Informática e Livros Impressos*.

6. Considerações Finais

Apesar da modernização mundial, em que houve grandes transformações na saúde, política, religião etc., a sala de aula não teve grandes modificações ao longo dos anos. A metodologia de ensino em que o professor ficava a frente escrevendo em um quadro, e os alunos sentados apenas absorvendo o que se é dito, veio sofrer transformação há pouco tempo. Houve muito debates sobre inclusão digital na escola, ensino a distância e com isso muita resistência por partes dos profissionais da educação mais tradicionais. Mas ao perceberem maior participação por parte do aluno, em relação a essa nova metodologia de ensino, esse paradigma vem sendo derrubado diariamente. Esse foi um novo campo de trabalho que se abriu para o profissional da tecnologia de informação, em que pode auxiliar esses professores na implantação da inclusão social na educação. Navegar na internet não é difícil, mas o desafio é conseguir trazer novidades e desenvolver o conhecimento a partir desta ferramenta que conecta esta nova geração diariamente com o mundo.

Referências

- ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 1988. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/sergio_agusto.htm>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- ALMUWIL, A.; WEERAKKODY, V.; EL-HADDADEH, R. **A conceptual study of the factors influencing e-inclusion**. European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems, 2011, Atenas.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- HOFFMANN, I. M. **Educação na Internet**. Universidade Luterana do Brasil. 2003. Disponível em:< ilainehoffmann.vilabol.uol.com.br/internet.doc>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- KAPLAN, D. **E-Inclusion**: new challenges and policy recommendations. Europe Advisory Group, Jul. 2005.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 6ed. 4. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEVINE, J.; BAROUDI, C.; YOUNG, M.L. **Internet para Dummies**. Trad.: Daniel Vieira. 5ed. Rio de Janeiro: Campos, 1998, p. 35.
- LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. **Gradations in digital inclusion**: children, young people and the digital divide. London: London School of Economics and Political Science, 2008.
- LOPES, J. J. **A introdução da informática no ambiente escolar**. São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MORAN, J. M. Novos desafios na educação a Internet na educação presencial e virtual. **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Editora da UFPel, Pelotas, 2001, p. 19-44.
- RAMAL, A. C. Internet e Educação. Rio de Janeiro: **Revista Guia da Internet**. BR, Ediouro, n.º 4. 1996. Disponível em:<http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Internet_Educacao.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SILVA, K. X. S. **Webquest**: Uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. 1ed. Brasília: Edgard Blucher, 2000, p.13.

VELLOSO, F. de C. **Informática**: conceitos básicos. 7ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 273.

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM *SÍNDROME DE DOWN*: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NESSE PROCESSO

MELO, M. F. F. de¹

Resumo: o trabalho apresenta elementos para estudo acerca da reflexão sobre a Aprendizagem da criança com *síndrome de down* e a importância da afetividade no seu desenvolvimento. Sabe-se que existem legislações que tem seus efeitos sobre “deficiência”, que instituem métodos de proteção e direitos, porém a síndrome de down aparece inserta. Partindo deste princípio dentre tantos portadores, ela ainda é vítima de discriminação e preconceito. Este artigo tem por objetivo analisar a aprendizagem da criança com *síndrome de down*: a importância da afetividade nesse processo, apontando aspectos que enfatizam o quanto a afetividade contribui como um estímulo no processo de ensino aprendizagem destes alunos. Realizou-se pesquisas bibliográficas buscando enfatizar a relevância da identificação das dificuldades que estes alunos enfrentam, além de sanar dúvidas no que se refere aos direitos legais dessas crianças através de uma investigação sistêmica que buscou mostrar é possível a aprendizagem é um direito legal da criança portadora de Síndrome de down na escola regular e que é possível que esta aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa.

Palavras-chave: aprendizagem. inclusão. professor. afetividade.

Abstract: the work presents elements for study about the reflection on the Learning of children with down syndrome and the importance of affectivity in their development. It is known that there are laws that have an effect on “disability”, which establish methods of protection and rights, but the down syndrome appears inserted. Based on this principle, among so many carriers, she is still a victim of discrimination and prejudice. This article aims to analyze the learning of children with *down syndrome*: the importance of affectivity in this process, pointing out aspects that emphasize how much affectivity contributes as a stimulus in the teaching-learning process of these students. Bibliographical research was carried out, seeking to emphasize the relevance of identifying the difficulties these students face, in addition to solving doubts regarding the legal rights of these children through a systemic investigation that sought to show that learning is possible, it is a legal right of children with disabilities. Down syndrome in regular school and that it is possible for this learning to occur in a meaningful and pleasurable way.

Keywords: learning. inclusion. teacher. affectivity.

¹ Marilda F. Faria de Melo, Diretora de escola FUNAPE. Goiânia - EFG José Luiz Bettencourt. E-mail: diretoria.lb@efg.org.br

Introdução

O presente trabalho tem como tema: *A Aprendizagem da Criança com Síndrome de Down: a importância da afetividade nesse processo*, com objetivo de levar a uma reflexão sob o enfoque de demonstrar que é possível a aprendizagem da criança com *Síndrome de Down* na escola regular, o que é acima de tudo um direito legal. Nesta perspectiva, os questionamentos a serem desenvolvidos neste artigo, são: A aprendizagem dos alunos com *Síndrome de Down* o que impacta este processo? Qual é a colaboração do professor frente a superação de problemas de aprendizagem? Qual a importância da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com *Síndrome Down*? A verdadeira inclusão é aquela que valoriza qualquer diferença, que enxerga o aluno como ele é, que traz a cultura desse indivíduo para a sala de aula e para o interior da escola, estimulando-o para as práticas pedagógicas, criando possibilidades para torná-lo um sujeito crítico, reflexivo e criativo. A afetividade e a inclusão são elementos que podem ser usados para as reflexões sobre as desigualdades sociais, discriminação e as condições que a escola lhe oferece, para que haja uma intervenção que possibilita a aprendizagem das crianças.

Segundo Santos (2009) citado por Mattos (2011, p. 228): “[...] em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos [...]”. Corroborando com a ideia exposta, a inclusão precisa acontecer independente das deficiências, classes sociais, culturais e étnicas, todos os alunos têm direito à educação de qualidade, visando minimizar a exclusão existente no Sistema Educacional Brasileiro. Concernente a esse pensamento, a Constituição Federal (1988) estabelece que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

Existem leis que possibilitam acesso e permanência de crianças com necessidades especiais nas escolas. Portanto, é papel de todos na sociedade promoverem a inclusão em seu meio, assegurando que elas permaneçam na escola independente de sua realidade e compreender que cada aluno é diferente do outro. Mattos (2011, p. 228), contribuindo com o pensamento exposto afirma que, “[...] a inclusão é a garantia de participação de todos na sociedade, fazendo-se incluso e compreendido em um ambiente social [...]”. Spozati (2000), citado por Mattos (2011, p. 227), integra-se à reflexão e afirma que,

a relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e

desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania (Matos, 2011, p. 227).

A afetividade no processo de inclusão facilita a socialização na sociedade e nas escolas, sendo capaz de proporcionar prazer e alegria, criando uma relação afetiva entre professor e aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa entre ambas as partes. Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é mostrar que o papel do educador neste momento é de reflexão, sem resistência às mudanças e inovações, a fim de contribuir com reforma estrutural organizacional das instituições de ensino e assegurar efetivamente a inclusão de todos os portadores de necessidades especiais sabendo-se que é um direito da pessoa, traçar o caminho para a construção da cidadania, além de investigar formas significativas de aprendizagem e as dificuldades que impactam este processo.

Diante disso, vale ressaltar que é necessário abrir um leque de discussões que levam a uma reflexão acerca da relação da inclusão e afetividade, bem como mostrar que está contribuindo muito para aprendizagem de uma criança com *Síndrome de Down* no processo educativo. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, que foi realizada a partir da análise pormenorizada de materiais publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções dos principais autores: (Abbagnano, 2000), (Freire, 1996), (Gontijo, 2013), (Mattos, 2011) entre outros, que foram citados no presente artigo.

1. A Aprendizagem da Criança com síndrome de *down*: a importância da afetividade nesse processo

No ano de 1866, o médico inglês *John Langdon Haydon Down* fez a primeira publicação de um relato que descrevia um grupo de indivíduos com déficit intelectual e características faciais semelhantes aos da raça mongólica (Bravo-Valenzuela, Passarelli, Coates, 2011). A partir de então as pessoas que nasciam com essas características passaram a ser chamadas de mongolóides. Durante muito tempo o termo mongolóide foi utilizado para fazer referência às pessoas com Síndrome de Down, por estas possuírem a síndrome e terem uma aparência que lembrava a população de raça mongólica, principalmente, pela inclinação das pálpebras dos olhos que se assemelhavam aos asiáticos (Gontijo, 2013).

A possibilidade de nascer uma criança com *Síndrome de Down* aumenta principalmente com o avanço da idade materna. Aos 20 (vinte) anos de idade gira em torno de 1 (um) a cada 1.500 (mil e quinhentas) gestantes, subindo para 1 (um) a cada 380 (trezentos e oitenta) aos 35 (trinta e cinco) anos e para

quase 1 (um) a cada 28 (vinte e oito) aos 45 (quarenta e cinco) anos. Estima-se que a incidência da *Síndrome de Down* é de 1 (um) para cada 600/800 (seiscentos para oitocentos) nascidos vivos, tendo uma média de 8.000 (oito mil) novos casos no Brasil (Matos *et al.*, 2007).

Esses indicadores de incidência são merecedores de atenção servem como parâmetros para mostrar a importância de se ter uma abordagem inclusiva já que tantos brasileiros fazem parte desse grupo. É preciso buscar conhecer de forma contínua as características, os aspectos e as necessidades das pessoas acometidas pela *Síndrome de Down*, bem como os avanços e contribuições científicas que possam contribuir com a qualidade de vida dessas pessoas. As crianças com *Síndrome de Down* poderão sim ter algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, mas se elas forem estimuladas precocemente, utilizando-se de recursos adequados e profissionais capacitados as limitações de aprendizagem podem ser minimizadas, assim como as dificuldades de aprendizagem e terem uma melhor qualidade de vida já que a Síndrome não tem cura. Sendo assim, é indispensável uma relação afetiva entre professor e aluno, pois essa relação gera confiança, respeito e amizade tornando a aprendizagem significativa e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Para que ocorra uma aprendizagem significativa das crianças com *Síndrome de Down* nas escolas, é indispensável que o professor tenha uma relação de afeto com o aluno, para que este se sinta mais seguro nas atividades em sala de aula, pois crianças com necessidades educativas especiais podem ter dificuldade de se relacionar com as demais. Para Mattos (2008, p. 55), integra-se à discussão e explica que:

a afetividade é algo extremamente complicado de gerir. Sendo assim a afetividade possibilita a inclusão de qualquer indivíduo no ambiente escolar, podendo ser mediadora da relação professor e aluno em busca de um ensino e aprendizagem de qualidade para as crianças com síndrome de Down, pois se não ocorrer essa relação de afeto entre professor e aluno isso poderá acarretar, no aluno, dificuldades na aprendizagem gerando um mal-estar em sua vida. Ela é mediadora entre o bem-estar e o mal-estar.

Portanto, a afetividade tem que fazer parte do perfil do professor de inclusão, pois é por meio dela que o professor conquistará a confiança do aluno, poderá fazer reflexões sobre as desigualdades sociais, discriminações e as condições que a escola oferece, para que haja então uma intervenção de forma afetiva na aprendizagem significativa dessas crianças. Nesse sentido Abbagnano afirma que:

a afetividade é entendida como qualidade de ser afetivo; aquele que tem afeto por algo ou alguém”. Afeto, latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados como a situação que a pessoa

“preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto (Abbagnano, 2000, p. 21).

Diante disso fica explícito que a afetividade ajuda o ser humano a revelar os seus sentimentos em relação ao outro, pois possibilita a compreensão, a relação de amizade e estreita laços entre as pessoas, facilitando o processo de socialização e ensino-aprendizagem. Contudo, o indivíduo que tem afeto pelo outro estará pronto para viver em sociedade compreendendo e respeitando as diferenças existente em nosso mundo. Segundo Rubem Alves citado por Saltini (2002, p. 12), “o nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho [...]”.

Sendo assim, as escolas deveriam capacitar os educadores para que compreendam a necessidade de pensar em uma educação baseada no respeito, no amor, competência e sensibilidade, ou seja, que eles estejam humanamente preparados para compreender a necessidade de sua participação efetiva e afetiva na transformação das crianças com quais trabalha, para que elas se tornem cada vez mais justas, humanas e tenham prazer em aprender. A existência de afetividade na relação professor-aluno faz com que o professor seja mais sensível para perceber as emoções de seus alunos. As emoções são fatores importantes no desenvolvimento de uma criança, seus sentimentos devem ser levados em consideração no processo de construção do conhecimento, pois as experiências afetivas podem gerar bem-estar ou mal-estar. É fundamental que os educadores tenham uma postura mais afetiva em suas práticas pedagógicas, e possam inserir a afetividade no seu perfil docente para o desenvolvimento da aprendizagem significativa nas crianças durante o processo educativo. Spozati (2000), citado por Mattos (2011), afirma que

a relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania (Mattos, 2011).

Corroborando com a citação, concebe-se que a afetividade pode proporcionar prazer e alegria, criando uma relação afetiva entre professor e aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa entre ambas as partes. Como afirma Freire (1996, p. 22), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. A aprendizagem é uma pista de mão dupla, um depende do outro e cada indivíduo tem seu tempo para aprender.

Wadsworth (2001) afirma que no *Ciclo de Desenvolvimento Humano*, segundo Piaget, entre as idades de 2 (dois) a 7 (sete) anos de idade as crianças

se encontram no período pré-operatório, que é o desenvolvimento da inteligência que ocorre por meio da assimilação e acomodação. Assim se torna indispensável a relação afetiva entre professor-aluno para que haja transferência de conhecimento para uma aprendizagem significativa nos alunos, já que esse é período de desenvolvimento do cognitivo da criança facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que o afeto é um ingrediente primordial em qualquer relação humana, e que este deve estar presente em todas as fases da vida do indivíduo. Os professores devem perceber as teorias sobre a afetividade e suas contribuições na aprendizagem de seus alunos, como um desafio a ser constantemente testado, para verificar os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula. Sendo assim, quando um professor assume uma postura afetiva desenvolverá habilidades de observação, tornando-se mais sensível e atento sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem. Como diz *Piaget*, citado por Saltini (2002, p. 39):

O papel do mestre deve ser aquele de incitar a pesquisa, de fazer tomar consciência dos problemas e não aquele de ditar a verdade. Não podemos nos esquecer que uma verdade imposta não é mais uma verdade: compreender é inventar e reinventar, e dar uma lição prematuramente é impedir a criança de inventar e redescobrir as soluções por si mesma.

Portanto, quando existe uma relação afetiva entre professor-aluno, nasce uma compreensão sob as condições de aprender e conhecer. A partir da criação de vínculos entre eles, o "mestre" passa a conhecer e a se importar com a realidade de seu aluno, levando em consideração todo o conhecimento já adquirido por ele. Isso gera uma relação de confiança entre professor-aluno, facilitando o processo de ensino-aprendizagem no qual o professor faz as devidas mediações de acordo com as necessidades de seus alunos para que haja uma aprendizagem significativa dos mesmos. Segundo Santos (2011), *Henri Wallon* foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Ele fundamentava suas ideias em quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. De acordo com o médico e psicólogo:

- Afetividade: as transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade.

- Movimento: segundo a teoria de *Walloniana*, as emoções dependem fundamentalmente do ambiente que estão inseridos para se manifestarem. A motricidade, portanto, tem uma função pedagógica tanto pelo gesto do movimento, quanto por sua representação.

- Inteligência: segunda a Teoria *Walloniana*, ele propõe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada.

• Formação do eu como pessoa: a construção do eu na teoria de Wallon depende basicamente do outro.

Wallon citado por Almeida (1999) ainda afirma que,

o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível de experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos desse meio. Constituem seus objetos a aquisição ou desenvolvimento de noções e de conhecimentos existentes fora do indivíduo e que representam o patrimônio do grupo (Almeida, 1999, p. 51).

A inteligência se desenvolve de acordo com as experiências do mundo exterior, descobrindo as transformações, os seres e as coisas em sua volta. Portanto a afetividade é tão importante quanto a inteligência no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo Ogasawara (2009, p. 19), *Vygotsky* por meio de seus estudos entendia a aprendizagem como: “[...] o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas [...]”. Nesse sentido a aprendizagem é um processo de mudanças de comportamento adquiridas por fatores emocionais, psicológicos, relacionais e ambientais. Aprender é viver experiências e se interagir com o meio ambiente.

Conclusão

Vislumbrou este artigo discutir: qual a importância da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com *Síndrome Down*? E, em resposta, observou-se que o afeto proporciona não somente um ambiente agradável para o aluno, mas sim uma educação humanizada e voltada para a transformação, centrada na solidariedade. Dentro do processo educacional tradicional é comum haver uma ênfase nos processos cognitivos do aprendizado e muitas vezes o aluno é considerado apenas pelo prisma intelectual sendo delegados a um segundo plano os aspectos emocionais e afetivos.

Neste estudo, porém, foi possível perceber que além dos aspectos cognitivos e metodológicos é preciso considerar as potencialidades do aluno com Síndrome de Down como um ser completo, repleto de sentimentos, de interferências sociais e com o meio, de emoções capaz de se desenvolver quando estimulado. Aprender não requer do aluno apenas inteligência. Se a criança não se sentir amada, aceita, segura, consequentemente, haverá interferências no seu aprendizado. O aprendizado não tem que ficar preso em métodos rígidos, sérios, imóveis, extremamente, organizados. Ele também pode acontecer de forma autônoma, divertida, colorida, envolvente, através de jogos ou brincadeiras, cenário este mais favorável a situações

afetivas e divertidas. Portanto, foi possível analisar durante a pesquisas referente ao tema supracitado que a criança com *Síndrome de Down* precisa ser respeitada em suas peculiaridades e a afetividade assume um papel muito importante dentro do processo da aprendizagem. Levar em consideração as emoções do educando, trabalhar a relação aluno e professor, saber que por meio da interação com o meio, ele se formará como sujeito também faz parte do processo de aprendizagem.

Deste modo, este estudo procurou despertar, nos educadores, uma prática pedagógica mais afetiva, onde possa inserir a afetividade no seu perfil, para que tenham conhecimento do quanto essa relação afetiva é essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças com *Síndrome de Down*.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AINSCOW, M. **Processo de inclusão é um processo de aprendizado**. Centro de Referência em Educação Mário Covas, 14 nov. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 14 out. 2020.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na Sala de Aula**. 6ed. Campinas SP: Papirus, 1999.

ALVES, H. E.; CHINAGLIA, A.; FARIA, F.; BITTAR, M.; SESSIM, S.; LESSA, M. Q.; ALMEIDA, S. S. C. de. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília DF: Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 11ed. São Paulo: Papirus, 2007.

ANHAO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de *Down* na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, vol. 16, n.º 1, p. 31-46, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2020.

ARANTES, V. A. **Afetividade na Escola: Alternativa Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BERNS, R. M. **Desenvolvimento da criança (O)**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRAVO-VALENZUELA, N. J. M.; PASSARELLI, M. L. B.; COATES, M. V. Curvas de crescimento pômbero-estatural em crianças com síndrome de Down: uma revisão sistemática. **Rev. paul. pediatr.** São Paulo, vol. 29, n.º 2, p. 261-269, jun. 2011.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, A.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. *In: DÍAZ, F., et al., (Orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 303-312. Available from SciELO Books. Acesso em: 14 out. 2020.

COSTA, M. da P. R. da; LAMORÉA, M. L. A contribuição do método Montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. **Revista RBEP.** vol. 77, n.º 185, 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1092>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas críticas**, Brasília, vol. 7, n.º 13, 2001.

CURY, C. R. J. **Entrevista:** O que significa inclusão? Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1 dez. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=002>. Acesso em: 14 out. 2020.

FERRARI, M. **Henri Wallon, o educador integral:** militante apaixonado, o médico, psicólogo e filósofo francês mostrou que as crianças têm também corpo e

emoções (e não apenas cabeça) na sala de aula. Outubro 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml?page=3>>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43º ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. A Educação Inclusiva no Estado de Goiás: relato de uma experiência. *In*: **Coordínatos Notebook**. A infância em debate: perspectivas contemporâneas. Brasília: UNESCO/Fundação ORSA, 2003.

GONTIJO, L. **Mano Down: relatos de um irmão apaixonado**. 2ed. Belo Horizonte: São Jerônimo, 2013.

GOURLART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HOCKENBERY, M.J.; WILSON, D. W. **Fundamentos de enfermagem pediátrica**. 9ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

KISHIMOTO, T. M.; FORMOSINHO, J. O. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOPZINSKI, S. D. **Percursos psicopedagógicos: entre o saber e o fazer**. Novo Hamburgo: Feevale, 2010.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P.; NUNES, M. F. R. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: **Contribuições de Henri Wallon**, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MATOS, S. B. de; SANTOS, L. C. dos; PEREIRA, C. S.; BORGES, K. S. Síndrome de Down: avanços e perspectivas. Artigo de Revisão. **Revista Saúde.com**. n.3, vol. 2, p. 77-86, 2007. Disponível em: <<http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n2a09.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

MATTOS, S. M. N. de. A Afetividade como fator de inclusão. **Revista Teias online**, Rio de Janeiro, ano 9, n.º 18, julho/dez.2008b.p.50-59. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em: 14 out. 2020.

MATTOS, S. M. N. de. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares**, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 14 out. 2020.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MONTESSORI, M. **Para educar o potencial humano**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NEWMAN, F. **Lev Vygotsky, Cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola: 2002.

NOGUEIRA, M. L. de L. **Tópicos especiais em educação inclusiva: estigmas e preconceitos**. Curitiba, IESDE, 2004.

OGASAWARA, J. S. V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível**. Salvador, 2009. Disponível em:< <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Jenifer-Satie-VazOgasawara.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <http://www.lerparaver.com./legilação/internacional_salamanca.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade Inteligência: a emoção na educação**. 4º ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SANTOS, F. T. **Wallon levou não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula**, 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2020.

SANTOS, F.; RUBIO, J. de A. S. **Afetividade: Abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma contribuição teórica**. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Fabiani.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

SANTOS, M. P. dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCOTTO, A. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual**. Centro de Referência em Educação Mário Covas, 13 jul. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004>. Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, W. **Inteligência sensório-motora**. 2015. Disponível em: <http://www.wilsondasilva.com.br/alunos/sion/construcao_conhecimento/inteligencia_sensorio_motora.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

SOUZA, N. M. de; WECHSLER, A. M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, vol. 1, n.º 1. p. 134-150, 2014.

SOUZA, R. F. de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad.: LOPES, M. F. de. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STONE, J. **Gravidez para leigos**. Alta Books Editora, 2012.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 14 out. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e Afetividade da Criança: Na teoria de Piaget**. 5º ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ZEN, P. R. G. *et al.* Apresentações clínicas não usuais de pacientes portadores de síndrome de Patau e Edwards: um desafio diagnóstico? **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, vol. 26, n.º 3, p. 295-299, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822008000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E DIVERSIDADE: A FORMAÇÃO HUMANA EM DEBATE

SANTOS, I. R.¹

Resumo: este texto, de caráter bibliográfico, procura realizar uma discussão histórico-crítica sobre os desafios e as perspectivas para a formação humana no contexto das orientações da política educacional brasileira na qual, fundamentalmente, desde os anos de 1990, busca elucidar a concepção de uma Educação Especial Inclusiva. Ressalta que, ao se estruturar dentro de um contexto político mundial de avanço do neoliberalismo e sob a égide de acordos e influências dos organismos e de princípios inclusivistas internacionais, as bases teórico-pedagógicas que fundamentam as orientações e estruturação das ações no campo educativo visam (con)formar o desenvolvimento do homem (professores e educandos) aos interesses capitalistas. Tal estratégia evidencia uma lógica normativa que envolve diferentes processos de exclusão, discriminação e/ou inferiorização em relação à diversidade humana e aponta desafios e barreiras que restringem o acesso ao conhecimento nas suas formas mais elaboradas. Conclui, enfatizando a importância de debater os processos mediacionais e escolares em uma perspectiva crítica e emancipatória por meio das contribuições e defesa teórica delineada pela teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Diversidade. Desenvolvimento Humano. Teoria Histórico-Cultural

Abstract: this text, of bibliographic character, seeks to carry out a historical-critical discussion on the challenges and perspectives for human formation in the context of the guidelines of the Brazilian educational policy in which, fundamentally, since the 1990s, it seeks to elucidate the conception of an Inclusive Special Education. It emphasizes that, by structuring itself within a global political context of the advance of neoliberalism and under the aegis of agreements and influences of international organizations and inclusivist principles, the theoretical-pedagogical bases that underlie the orientations and structuring of actions in the educational field aim to (con)form the development of man (teachers and students) to capitalist interests. Such a strategy evidences a normative logic that involves different processes of exclusion, discrimination and/or inferiorization in relation to human diversity and points out challenges and barriers that restrict access to knowledge in its most elaborate forms. It concludes by emphasizing the importance of debating the mediational and scholastic

¹ Ivone Rodrigues dos Santos. Doutoranda em Educação – FE/UNICAMP/SP; Profissional da Educação da SME de Aparecida de Goiânia/GO. 2023. Contato: ivonepsicoedu@gmail.com

processes in a critical and emancipatory perspective through the contributions and theoretical defense outlined by Cultural-historical theory.

Keywords: Inclusive Special Education. Diversity. Human Development. Cultural-Historical Theory

Introdução

Historicamente, a educação tem sido considerada como um instrumento de mediação em uma sociedade de classes, podendo, de acordo com a fundamentação teórica que delinea a organização e estruturação dos processos educacionais, deixar de exercer sua função política de socialização do conhecimento para se dissolver em práticas pedagógicas que visam à manutenção da classe hegemônica e, deste modo, secundarizar as especificidades do desenvolvimento da diversidade humana. Diversidade marcada por diferentes constituições identitárias, como a deficiência, a raça, o gênero, a religião, entre outros. O surgimento dessa problemática ocorre em virtude de que, em sociedades divididas em classes sociais, como é o caso da sociedade capitalista, a escola e toda a organização dos processos educativos, ao afinar-se com as exigências da mundialização da economia, de modernização e de reorganização do próprio Estado, passa a constituir-se como campo estratégico da disputa hegemônica. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe [...]” (Frigotto, 2010, p. 27).

Este projeto educativo tem apresentado como referência a concepção de educação e formação humana articulado com os princípios neoliberal. Nova ordem socioeconômica e política instaurada no final do século XX com base em teorias formuladas sob o signo do ultra liberalismo do economista austríaco Friedrich August Von Hayek (1899-1992) e do monetarismo de Milton Friedman (1912-2006), cuja centralidade, busca a deserção do Estado em vários contextos da esfera política, social e econômica (Saviani, 2019). Conforme Gentili (1995, p. 217):

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento de regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começa dos anos 1970.

No Brasil, a partir da década de 1990, tendo como direcionamento a incorporação dos mecanismos neoliberal e os princípios e proposições

inclusivistas internacionais², o governo brasileiro, visando a expansão do modelo econômico capitalista, passou a se adequar à essa organização do mercado mundial globalizado, evidenciando um processo de reforma do Estado e da Educação. Desde então, as reformas realizadas no âmbito do Estado ou na especificidade da área da educação vêm sendo organizadas pelo governo como parte do que tem sido denominada como “política de inclusão”.

Tendo como direcionamento os princípios e proposições inclusivistas internacionais, a ênfase no discurso para a reposição da hegemonia passa a ser expressa nos documentos legais que direcionam a política educacional brasileira como expansão dos direitos, bem como no reconhecimento da identidade do outro, que, de acordo com documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 17/2001³, se traduz “no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vista a busca da igualdade (Brasil, 2001, p.11)”. Tais orientações trazem implicações que incidem sobre a prática educativa, sobre os procedimentos de gestão e, fundamentalmente, para o campo da produção do conhecimento, repercutindo nas políticas de formação para os professores e nas possibilidades que estes profissionais têm para organizar, planejar e estruturar um ensino que ultrapasse o determinismo biológico e possibilite condições individuais para que o aluno com deficiência e/ou marcados por discriminação, fruto de nossa construção sociocultural, possam entrar em contato com o currículo e ter acesso à educação e aos conhecimentos.

Diante dessa realidade, entendemos ser necessário discutir, a partir da lógica normativa da sociedade contemporânea, sobre os desafios e barreiras que os documentos e orientações legais da política inclusiva e/ou os debates que envolvem o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana, delineiam para a formação humana, bem como, as possibilidades de superar a formação centrada em uma concepção produtivista de educação, limitando-se a um quadro naturalizante de estruturação do homem e considerando o Ser humano em abstrato, desvinculado de um engajamento contextual.

Para o aprofundamento desta questão, o presente texto está dividido em duas partes: a primeira discute as mudanças ocorridas no campo da política de educação brasileira na perspectiva da educação inclusiva, apontando sua relação com o delineamento dos interesses político-econômicos da sociedade capitalista e os discursos teóricos que normatizam esses interesses. Ressalta, ainda, como a distinção do conceito de deficiência e as formas de exclusão e/ou discriminação vem se estabelecendo dentro da

² Princípios preconizados pela Conferência de Educação para Todos (Declaração de Jomtien, em 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, em 1994).

³ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

lógica normativa da sociedade contemporânea. Na segunda parte, subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, apontamos possibilidades que operam no sentido de ressignificar a função do professor e de superar os discursos e estratégias que promovem o distanciamento do educando das máximas possibilidades do desenvolvimento humano.

1. Educação Especial Inclusiva e Diversidade Humana: delineamentos sobre os processos de (In)Exclusão Escolar

Tradicionalmente, a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando em sua trajetória histórica diferentes definições, orientações, concepções, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas e sistematização de um aparato legal para normatização do atendimento para as pessoas com deficiência. De acordo com os estudos de Jannuzzi (2012), podemos identificar e caracterizar três fases (ou períodos) a respeito da constituição da área de Educação Especial no Brasil. A primeira fase compreende o período do século XVI a 1930 e caracteriza-se pelas primeiras iniciativas de encaminhamento para o atendimento, com algumas tentativas de institucionalização. A segunda fase abrange o período de 1930 a 1973 e caracteriza-se pela maior participação da sociedade civil e política, com algumas tentativas de escolarização, principalmente em instituições especializadas de caráter filantrópico. E, a terceira e última fase, envolve o período de 1973 até os dias atuais e caracteriza-se pela institucionalização da Educação Especial no país com a criação de órgãos normativos em âmbito federal e estadual, bem como pela promoção de políticas sociais de equidade por parte desses organismos.

Ao longo dos últimos 30 anos esta terceira fase vem ganhando diferentes contornos. Ao consubstanciar-se nas recomendações internacionais e nos princípios inclusivistas, preconizados pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien, em 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, em 1994), as definições e orientações que delineiam a política educacional brasileira passaram a influenciar a formulação das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Esta percepção é vigorada no cenário brasileiro, fundamentalmente, com a elaboração do documento norteador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008)⁴,

⁴ Durante a década de 1990 até o ano de 2008, a Educação Especial era orientada pelo documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 1994)”. Este era fundamentado pela Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases

na qual orienta que seja oportunizado o acesso ao ensino comum para as pessoas com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no contexto regular de ensino, considerando a importância de ambiente heterogêneo e redefine o conceito de Educação Especial, promovendo uma substituição no processo educacional definido, até então, conforme apresentado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), como uma proposta pedagógica, para centrar-se, seguindo os preceitos do sistema econômico dominante, na identificação e disponibilização de recursos e serviços, conforme orienta a atual PNEE-EI (Brasil, 2008):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Atualmente, o público alvo desta modalidade de ensino compreende alunos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008), isto é, com necessidades próprias e diferenças acentuadas em relação aos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerendo assim, recursos e serviços pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Contudo, essas novas definições, delineadas dentro do contexto neoliberal, cuja centralidade, conforme já anunciamos, está associada a relações de poder e afinadas com as exigências da mundialização da economia, estão sustentadas por conceitos gerais e abstratos, descomprometidos com as especificidades e exigências que permeiam as condições para a promoção do desenvolvimento dos alunos atendidos por este segmento, criando mecanismos que direcionem a atividade docente a uma dimensão técnico-operacional, esvaziada do sentido de caráter formativo.

A realidade apresentada nas orientações da atual política educacional evidencia uma concepção de deficiência centrada no quadro orgânico, biológico, ou seja, no modelo individual da deficiência. De acordo com Piccolo e Mendes (2013), guiado pelo paradigma positivista, este modelo procura situar a deficiência no plano de uma possível cura deixando implícita a ideia de que a pessoa com deficiência apenas se integrará a sociedade quando transformar sua condição orgânica deteriorada e recobrar um suposto estado de normatividade. Isto é, direciona-se uma complexa questão social como sendo de única e exclusiva responsabilidade do indivíduo. Como premissa básica, neste modelo, a pessoa com deficiência se reduz a sua deficiência. Segundo os autores:

da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 4.024/61), pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

Tal modelo de intervenção está enraizado em uma ênfase excessiva no diagnóstico clínico e na visualização da deficiência como uma natureza trágica e inibidora da humanidade em devir. A deficiência torna-se, sob a alcunha médica, um problema do indivíduo, os quais devem assumir a responsabilidade por sua situação. Eles passam a ser vistos como culpados pelos contínuos fracassos de sua inserção ao corpo social (Oliver, 1996 *apud* Piccolo, Mendes, 2013, p. 291).

Essa concepção de deficiência incutida no senso comum é fruto de uma significação normativa do que é ou não adequado/normal. A ideia de anormalidade está suspensa numa concepção natural e pesa sobre a análise uma forte evidência estética na construção do significado desse conceito. Compreendendo a deficiência como produção social, inferimos que a forma de organização do sistema capitalista é que produz a deficiência da forma como conhecemos, conforme nos aponta Piccolo e Mendes (2013, p. 295):

Para além das esferas laboriosas, o capitalismo fabrica diversas formas de deficiência como resultado de seus fatores políticos, sociais e culturais, não havendo nada de inevitável nesta dimensão. Lembrando que a etiologia de várias deficiências está relacionada à má nutrição, extrema pobreza, falta de água encanada e potável, inexistência de saneamento básico, inacessibilidade de remédios e atendimento médico adequado devido à impossibilidade de pagar por esses serviços, recursos e ferramentas, cabendo ainda citar o aumento da criminalidade e guerras, além de condições de trabalho inadequadas. O que há de natural, biológico ou casual nessa condição?

Os autores destacam que o pensamento liberal e o positivista, formulado e estruturado no decorrer do desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais, se constituíram como base epistemológica para a organização do atendimento da educação da pessoa com deficiência. Assim, a defesa da educação dos deficientes vem sendo feita a partir de um entendimento fisiológico da deficiência e em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, objetivando preparar o deficiente para atender a necessidade da vida moderna nos fatores políticos, sociais e econômicos, separando-o sistematicamente do meio social, isolando-o e situando-o num contexto estreito e fechado, desvinculando-o de um engajamento contextual. No contexto educacional, esse “isolamento” se efetiva na evidente constatação de um sistema paralelo de ensino dentro de uma mesma proposta político-pedagógica.

Muito dessa realidade apontada se materializa devido às práticas discriminatórias que contribui para a desvalorização e desqualificação das pessoas com deficiência com base no preconceito em relação à sua capacidade corporal e/ou cognitiva. O termo palavra e/ou categoria analítica que atualmente melhor caracteriza a discriminação por motivo de deficiência é “capacitismo”. Palavra de origem inglesa “ableism” que se materializa no preconceito, na falta de acessibilidade, na infantilidade, na exclusão da pessoa

com deficiência e que contribui para a construção de desafios e obstáculos para a participação ativa das pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais. De acordo com Vendramin (2019, p.18):

Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável (Vendramin, 2019, p.18)

Contudo, além dos alunos – público alvo da Educação Especial Inclusiva –, a lógica normativa da sociedade capitalista, centrada em estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, promove a exclusão de diferentes grupos de sujeitos. A experiência da exclusão, da discriminação e/ou de inferiorização envolve processos relacionados a condições corpórea do Ser humano, como o caso da deficiência, mas, também, marcadas por diferentes condições identitárias como a raça, o gênero, a religião, entre outros (Bock; Nuernberg, 2018).

De acordo com Gesser, Bock e Lopes (2020) vários autores, em âmbito nacional e internacional, tem chamado a atenção para as diversas categorias de exclusão e opressões imposto pelo sistema sociocultural contemporâneo que, por não atenderem as expectativas de um suposto padrão de normalidade, sofrem desvantagem e restrições nas atividades sociais como o racismo, o sexismo, o machismo, entre outros.

Um dos fatores que interferem nas possibilidades de promoção da justiça e da equidade à grupos sociais vulneráveis que experimentam a desigualdade como, por exemplo, as pessoas com deficiência e/ou as pessoas marcadas por essas diferentes condições identitárias são as medidas legislativas que reconhecem os seus direitos fundamentais. No entanto, por estarem afinadas com as recomendações do contexto neoliberal, as diretrizes e estratégias legais que orientam esta modalidade se mostram insuficientes e descomprometidas com a igualdade de direitos, com um compromisso coletivo e com a valorização dos direitos humanos.

Outro fator que ressaltamos sobre as (im)possibilidades da formação humana em uma perspectiva crítica e emancipatória, dentro do contexto das orientações da política inclusiva, refere-se a inflexão no campo das ideias pedagógicas, fundamentalmente, a partir de 1990. Os princípios neoliberais se fazem presente na reordenação do ideário pedagógico contemporâneo por meio dos prefixos “neo” e “pós”, dando origem a expressões como

neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, conforme nomeou Saviani (2013, p. 428):

Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que a precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. [...] neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

No contexto geral da educação, os princípios e concepções delineados por este ideário pedagógico têm como centralidade visar estratégias para o desenvolvimento dos interesses capitalistas, estimulando na produção do conhecimento na área, o esvaziamento de conhecimento teórico e científico. Apresentam propostas que desarticulam a necessária relação entre teoria e prática; reforçam no campo educacional, na concepção de formação de professores e nos currículos escolares uma ênfase aos conhecimentos tácitos e; disseminam valores que dão ênfase na negação da perspectiva de totalidade para o desenvolvimento humano (Duarte, 2010). Saviani (2013, p. 433) ressalta que “Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país”.

Considerando essa realidade, estudos realizados por com o objetivo de analisar a forma como essa política vêm se estruturando para atender as pessoas com algum tipo de deficiência ou transtornos no desenvolvimento na rede regular de ensino, bem como, a consequente “preparação” do professor para realizar esse atendimento, evidenciam que: a) ao seguir as orientações legais e operacionais da política inclusiva, os cursos de formação direcionados para o professor, tem ocorrido sob uma perspectiva utilitarista e pragmatista, com ênfase nos aspectos físicos e biológicos de estruturação e de desenvolvimento humano. O ato de conhecer fica sendo dependente das particularidades do ponto de vista em que o profissional se encontra, preparando-o para adquirir as competências necessárias que a demanda educacional apresenta e não ao que seria indispensável para a sua formação contínua e especializada (Santos, 2016) e, b) as análises considerando os dados oficiais do poder público, em relação ao acesso e permanência desta população na educação básica, demonstram baixo número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na educação básica e uma ampla defasagem de idade/série, permitindo uma inferência de que os mecanismos que provocam evasão e/ou repetência impactam mais acentuadamente os estudantes em situação de deficiência (Silva *et al.*, 2020). Portanto, o que temos direcionado no campo da política de educação brasileira na perspectiva

da educação inclusiva são discursos teóricos que impossibilitam orientar a prática educativa com vista a apreçoar um projeto de educação, sociedade e Ser humano afinado com os objetivos da transformação social e com a formação de um Ser humano integralmente desenvolvido em suas potencialidades. Os pressupostos teóricos da Psicologia histórico-cultural se propõem a fazer esse enfrentamento.

2. Perspectivas para a formação Humana no contexto da Política de Educação Inclusiva

Entendemos que o papel do professor seja o de fomentar e instrumentalizar de forma propositiva sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com ou sem deficiência, sem, contudo, perder de vista o saber objetivo produzido historicamente. Nesta perspectiva, para conduzir nossa defesa sobre a importância da intencionalidade pedagógica para a potencialização do desenvolvimento humano, destacamos os aspectos fundamentais da teoria histórico-cultural que trata da importância de debater os processos mediacionais e escolares. Edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, a teoria histórico cultural tem como principal representante as elaborações teóricas de Lev Semenovich Vygotsky (1868-1934) e as contribuições de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e de Alexander Romamovich Luria (1902-1977). Esta teoria surge no contexto de pós-revolução que se desenrolou na Rússia no início do século XX, na qual uma mudança social radical impôs a necessidade de uma escola para todos. Contrapondo-se à forma tradicional como a psicologia explicava o desenvolvimento humano, que dicotomizava a existência concreta e, conseqüentemente, a psique dos indivíduos. Eles, de acordo com Martins (2016, p. 52):

Assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação.

Esta perspectiva explica o desenvolvimento do psiquismo humano por meio da cultura. O desenvolvimento está ligado a processos de mudanças e transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Leontiev (1978) esclarece que o Ser humano não se constitui individualmente, é preciso que este se aproprie do que a coletividade produz. Segundo o autor, cada indivíduo singular, ou seja, cada “candidato à humanidade” precisa tomar

para si aquilo que os outros seres humanos já elaboraram e se apropriaram, aquilo que já faz parte do conjunto humano. Ressalta que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978, p. 282-283).

Compreende-se, que nenhum Ser humano nasce pronto, independentemente das potencialidades genéticas que possua e que, a ação da sociedade sobre o indivíduo, integrando-o por meio das relações socioculturais, resulta no desenvolvimento do psiquismo. Deste modo, a defesa sobre a importância da qualidade dos processos mediacionais e da educação ganha destaque nos fundamentos teóricos da teoria histórico-cultural. Conforme essa perspectiva teórica, a tarefa essencial da educação escolar é mediar os processos de desenvolvimento dos alunos e a produção da cultura universal humana. Todavia, isso não ocorre de forma natural, espontânea ou sem intencionalidade. Envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que o aluno e o professor vão além dos conhecimentos cotidianos, conforme nos aponta Duarte (2007, p. 64):

A educação escolar forma os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não-cotidianas. Para isso a educação escolar se constitui num processo de apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas para-si, como por exemplo, a ciência.

Nesta relação, entre educação escolar e as aprendizagens no cotidiano, a mediação do professor é fundamental. De acordo com os pressupostos *vigotskianos*, o processo de mediação na educação escolar é definido como uma categoria que norteia as atividades pedagógicas e é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais⁵ do Ser humano. Neste contexto, a mediação tem implicações concomitantes à importância da abordagem dos conteúdos escolares, pois, de acordo com Sforini (s/d, p. 7):

No contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes

⁵ As funções naturais podem ser entendidas como aquelas que compõem o aparato biológico do Ser humano. Equipamento biológico que o indivíduo conta desde o início do seu desenvolvimento. As funções culturais e/ou psicológicas, segundo a teoria histórico-cultural, estão intimamente ligadas a uma forma de mediação estritamente humana.

de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos.

Portanto, não é qualquer atividade pedagógica ou ensino que promove o desenvolvimento. As mediações que o professor deve estabelecer estão vinculadas diretamente a abordagem dos conteúdos. No processo de aprendizagem, essa mediação intencional é muito importante para que o aluno tenha possibilidades de sair do imediato concreto e passe a formar o pensamento conceitual, objetivando os processos cognitivos, as relações subjetivas e sociais.

Diante disso, ao tratar da educação da pessoa com deficiência, a teoria histórico-cultural pauta-se no processo de escolarização do aluno e não na deficiência. Busca romper com a responsabilidade de atribuir somente ao educando o encargo pelo não aprender. Postula que, a deficiência não é fator impeditivo do desenvolvimento e sim um poderoso estímulo para a reorganização do psiquismo do sujeito. Esse mecanismo de superação dos limites que a deficiência confere, pressupõe uma luta contra a deficiência, no sentido de não atenuar as dificuldades provindas do defeito, mas tencionar as forças necessárias a caminho da compensação. O processo de compensação parte do princípio de que,

Simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e do que precisam, ante essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito. [...], mas tencionar todas as forças para sua compensação (Vygotsky, 1997, p. 32).

Nessa compreensão, o processo educacional é fundamental para possibilitar a compensação do defeito. Contudo, as possibilidades que os professores que atuam na modalidade da Educação Especial/Inclusiva tem para fomentar e instrumentalizar, de forma propositiva e sistemática o desenvolvimento do aluno com e sem deficiência, deve ser sistematizada de forma contrária ao que, hegemonicamente, tem sido delineada pela política de formação de professores fundamentadas em teorias de base produtivistas pois, de acordo com Dambrós *et al.* (2011, p. 1424), para que isso ocorra “o professor deve ter domínio do saber a ser transmitido e conhecimento de como este educando se desenvolve, a fim de atuar na constituição do homem cultural, criativo e criador, capaz de libertar a criança da condição de pessoa com deficiência”, o que só é possível subsidiado por um direcionamento teórico-prático presente na formação inicial e continuada dos professores.

Considerações Finais

Assim, em termos de considerações finais, consubstanciado em Pierucci (2013), reiteramos que os princípios inclusivos ao estarem acobertados por discursos políticos, ideológicos e excludentes que, em nome do proclamado “respeito as diferenças” e uma escola igual para todos”, não se responsabilizam frente às condições externas que produzem as desigualdades.

Referências

BÖCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. **Anais do VIII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitelas**. Prefeitura de Florianópolis – Santa Catarina, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

DAMBRÓS, A. T. *et al.* Educação escolar para pessoas com deficiência: o desenvolvimento cultural em discussão. *In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, 2011, p. 1416-1426. Disponível em: www.uel.br/eventos/.../pages/.../anais/.../132-2011.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola e Vigotski**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55.4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GESSER, M, BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: M. GESSER; G. L. K. BÖCK; P.H. LOPES. (Org.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. (pp. 17-35). 1ed. Curitiba: CRV. 2020

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 49-93.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. 3ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, I. R. Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR. 2016. 234 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação (s/d). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, R. H. dos R. *et al.* Indicadores de matrículas do público-alvo da educação especial no estado de São Paulo. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 674-698, set./dez. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/7332/4118>. Acesso em: 30 abr. 2021.

VENDRAMIN, C. Repensando Mitos Contemporâneos: O Capacitismo. *In*: Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos - Sofia: Entre o Saber e o não Saber nos Processos Artísticos, 3., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Comissão Editorial, 2019. p. 16-25. Disponível em: [file:///C:/Users/beatr/Downloads/4389-12010-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beatr/Downloads/4389-12010-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 11 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

BULLYING ESCOLAR:
UMA INTERVENÇÃO DE PRÁTICA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA APLICADA AO COLÉGIO
ESTADUAL DR. GERSON DE FARIA PEREIRA

SOUSA, D. A. de.¹
SILVA, T. A. de.²
OLIVEIRA, D. L.³

Resumo: o comportamento agressivo dentro do âmbito escolar tem se tornado cada vez mais comum. A escola sendo uma instituição responsável por formar um ser humano ético, responsável e solidário que seja capaz de conviver em sociedade não vem conseguindo executar este papel. É perante o exposto que surge o interesse para investigar a temática que envolve o *bullying* no espaço escolar, bem como buscar possíveis soluções para o enfrentamento da problemática. Em virtude de que o espaço escolar é o lugar em que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo e é nesse espaço que vem crescendo a violência. Este fato está aliado a um baixo rendimento escolar que fere e viola o direito fundamental à educação, que é de proteger e promover um ambiente seguro e saudável para essas crianças e adolescentes, no entanto, a escola tem evidenciado uma inaptidão para tratar de forma mais efetiva no combate a este ciclo de violência, que exclui e distancia a escola de seu propósito de formação.

Palavras-chave: bullying; escola; violência.

Abstract: aggressive behavior within the school environment has become increasingly common. The school, being an institution responsible for training ethical, responsible and supportive human beings who are capable of living in society, has not been able to perform this role. And it is in view of the above that the interest arises to investigate the issue involving bullying in the school space, as well as seek possible solutions to tackle the problem. Due to the fact that the school space is the place where children and adolescents spend most of their time and it is in this space that violence has been growing. This fact is combined with low school performance that harms and violates the fundamental right to education, which is to protect and promote a safe and healthy environment for these children and

¹ Daniele Alves de Sousa. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* danyelevess25@hotmail.com

² Tatiana Aguiar da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). *E-mail:* tatipenelopechamosa@outlook.com.br

³ Daniele Lopes Oliveira. Professora Orientadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *E-mail:* danielopes_oliveira@outlook.com

adolescents more effective in combating this cycle of violence, which excludes and distances the school from its training purpose.

Keywords: bullying; school; violence.

1. Introdução

O presente estudo busca abordar a cultura do *bullying* no âmbito escolar, que começa a ser discutido efetivamente a partir da década de 1980, entretanto, é somente no final da década de 1990 e início dos anos 2000, que o tema se expande no Brasil, o que causa preocupação e movimenta investigações no que diz respeito às relações interpessoais agressivas entre alunos e demais membros da comunidade escolar. O termo *bullying* é utilizado para se referir a todo e qualquer tipo de comportamento agressivo realizado de maneira intencional, tendo como intuito ofender e desagradar um ou vários indivíduos. A problemática que envolve o *bullying* no ambiente escolar viola o direito fundamental à educação e, diante disso, ambientes de aprendizagem que não oferecem segurança, reduzem a qualidade de acesso ao ensino para crianças e adolescentes, assim como podem afetar gravemente a saúde e o bem-estar desses indivíduos, o que gera consequências negativas que perduram até a idade adulta. É claro e visível o impacto negativo que o *bullying* gera diante do desempenho acadêmico das crianças e adolescentes, no bem-estar, saúde física, psicológica e emocional, além do âmbito escolar que é afetado em sua totalidade de forma negativa. E a escola sendo um espaço de formação de cidadãos, com frequência tem falhado ao tentar lidar com essa problemática que exerce uma ação desfavorável e de longo prazo na vida das crianças e dos adolescentes.

Ainda há o *cyberbullying*, que por meio dos celulares e internet se alastram rapidamente, tornando o *bullying* mais perverso e cruel, com fotos e vídeos onde depreciam e agridem a vítima, que se sente acuada, muitas vezes se isola ou comete até suicídio. De acordo com dados da Unesco, cerca de 246 (duzentos e quarenta e seis) milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência no âmbito escolar e, dentre elas, o *bullying* é a forma mais frequente de violência escolar, devido à escola ser um espaço onde os jovens passam a maior parte do seu tempo e interagem com um número grande de pessoas (UNESCO, 2017).

As consequências dessa problemática podem muitas vezes ser irreversíveis para a vítima, causando traumas que se não forem tratados, podem vir a se manifestar em sua fase adulta, o que dificultará relações nos âmbitos pessoais, social, profissional, além do rendimento e evasão escolar, baixa autoestima, quadros de ansiedade e depressão e vários outros distúrbios. Se faz necessário também, incentivar ações contra o *bullying* para

os professores e funcionários da comunidade escolar, em prol de desenvolver ambientes de aprendizagem seguros, visto que a escola tem um papel fundamental na formação e transformação de cidadãos e que não é possível proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade em um ambiente violento e sem segurança. Perante o exposto, a pergunta que não quer calar é quais os motivos que levam uma criança ou um adolescente a ser o agressor do *bullying*? Motivos inúmeros existem para isso, que vão desde o contexto familiar, educação e ensinamentos recebidos pelos pais, falta de amor, traumas, atenção ou ausência da família. A lei n.º 13.663 de 2018 tem como intuito diminuir os casos de violência nas escolas, especialmente o *bullying*, exigindo que as escolas promovam medidas e ações de conscientização e combate a todo e qualquer tipo de violência no espaço escolar.

Consultando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (CAPES, 2022), notamos muitas publicações sobre o tema: *bullying* escolar. São muitos artigos, teses e dissertações sobre o assunto. Do ano de 1997 a 2017, que foi o período pesquisado, observamos cerca de 32.075 (trinta e dois mil e setenta e cinco) artigos publicados sobre o assunto. Mas, após a Lei n.º 13.663 de 2018, houve uma diminuição de publicações passando a constar cerca de 9.213 (nove mil duzentos e treze) artigos, entre os anos de 2018 a 2022. Isso talvez signifique que, após a aprovação da lei, houvesse um período de diminuição dos casos de *bullying* escolar, ou, pelo menos, uma estabilização das ocorrências. No entanto, compreende-se a importância do tema tratado neste projeto de pesquisa, vez que é importante conhecer de fato se os objetivos da lei foram alcançados, logo após sua implementação e se houve uma diminuição de casos envolvendo o *bullying* escolar.

2. O *Bullying* e suas Características

A violência no espaço escolar tem sido atualmente identificada como *bullying*, um comportamento agressivo observado dentro do âmbito escolar. Esse comportamento vem se tornando uma das situações mais comuns e preocupantes de violência existentes no espaço escolar e que cada vez são mais frequentes, onde indivíduos com mais força coagem e intimidam os mais frágeis. Chiorlin (2007) e Silva (2010) compreendem que o tipo de *bullying* verbal inclui práticas que consistem em insultar e atribuir apelidos vergonhosos ou que humilham a vítima, como comentários de racismo, homofobia, diferenças religiosas, físicas, culturais, morais e econômicas. Este cenário de violência como afirma Monteiro (2008), não é um problema moderno, entretanto, só agora vem sendo reconhecido diante de suas consequências e como merecedor de medidas para a sua prevenção e

enfrentamento. O *bullying* se tornou um problema mundial, um cenário que ocorre em qualquer tipo de escola e que afeta todas as classes sociais, gerando consequências que perduram para a vida toda dessas vítimas. O *bullying* escolar de acordo com Guareschi, (2008):

É um fenômeno devastador, podendo vir a afetar a autoestima e a saúde mental dos adolescentes, assim como desencadear problemas como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo o suicídio. Muitas crianças vítimas de *bullying* desenvolvem medo, pânico, depressão, distúrbios psicossomáticos e geralmente evitam voltar a escola quando está nada faz em defesa da vítima (Guareschi, 2008, p. 17).

As vítimas do *bullying*, por não encontrarem apoio no espaço escolar e como forma de suprimir a pressão, em largas escalas, encontram na evasão escolar um subterfúgio para não ser mais o alvo dessa violência. Além disso, crianças e adolescentes têm medo de denunciar.

2.1 Causas e Consequências do *Bullying*

Dentre as causas para a ocorrência do *bullying*, estão ligados os fatores individuais, como baixo rendimento acadêmico, fatores socioeconômicos, desestruturação da família, ter poucos amigos, baixa renda familiar, moradia precária, entre outros fatores como sociais e culturais. Para Antunes e Zuim (2008), as causas, para que ocorra essa prática, estão relacionadas ao temperamento do indivíduo, às influências familiares, de colegas, da escola e da sociedade, às relações de desigualdade e de poder, como também com uma relação negativa com os pais e um clima emocional frio em casa, transferindo este sentimento para a escola. O *bullying* gera consequências que afetam todos os envolvidos, mas principalmente as vítimas. Com consequências graves e abrangentes e, que muitas vezes perduram até a vida adulta, gerando traumas que resultam em um adulto introspectivo, inseguro e com dificuldades de se relacionar socialmente. Essas vítimas passam a ter baixo desempenho escolar, além dos muitos alunos que abandonam a escola reféns da ansiedade, medo e insegurança, o que interfere negativamente no processo de aprendizagem, pois essas ações promovem no âmbito escolar o desinteresse pela escola. Além do rendimento escolar, evasão e dificuldade na aprendizagem, o *bullying* gera consequências que afetam a autoestima e a saúde mental dessas crianças e adolescentes, desencadeando diversos problemas como depressão, ansiedade, medo, pânico e até mesmo o suicídio.

2.2 O Papel da Escola e da Família diante do *Bullying*

Quando se aborda a violência contra crianças e adolescentes, vinculando-a aos espaços em que ocorre, o ambiente escolar surge como um

espaço onde há mais ocorrências e, infelizmente, faz com que esses espaços deixem de ser ambientes seguros, se tornando um lugar de medo e sofrimento para as vítimas. Fante (2005) considera que o lugar mais preocupante para a ocorrência dessa prática é o âmbito escolar, em vista de que as crianças não formaram totalmente sua personalidade, e diante disso, não são maduros o suficiente para lidarem com os danos causados pelo *bullying*, danos estes que causam grande impacto sobre a vida pessoal, além da experiência escolar que é afetada em sua totalidade, comprometendo o rendimento desses alunos na escola e causando tantas evasões escolares.

Neste cenário, Fante e Pedra (2008) afirmam que, para que se possa acolher uma criança ou adolescente, se faz necessário e fundamental que não só os educadores, mas todos os agentes da comunidade escolar tenham conhecimentos necessários para compreender quando intervir em situações de violência no espaço escolar. Portanto, a escola tem a função de reconhecer primeiramente a existência dessa prática e traçar maneiras que diminuam a ocorrência do *bullying*. Perante o exposto, qual a função da família também em todo esse processo de violência escolar? Assim como a escola, os familiares também devem reconhecer a existência desse problema e buscar maneiras de prevenir essas ações. Dessa forma, a escola, a família e a sociedade devem trabalhar em conjunto para prevenir a propagação do *bullying*. Fica claro que a violência no espaço escolar não é um problema de fácil resolução, é uma situação de grande complexidade que está entranhada no nosso cotidiano e que é vista pela sociedade como algo normal, que não há mudança.

Diante disso, é preciso que se faça a mudança primeiramente na forma como vemos essa problemática para então traçarmos estratégias em prol da diminuição de casos, que requer esforço por parte da escola, sociedade e familiares.

Segundo Neto (2005), algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças. Pode-se identificar a desestruturação familiar, o relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade e a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais. Ou seja, é necessário avaliar esse comportamento e a raiz do problema que leva o adolescente a ser o agressor do *bullying*. O comportamento violento que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.

2.3 A Escola e Familiares como Instrumento de Combate ao *Bullying*

O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visam estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral e o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas. Além da conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos, garantindo um ambiente escolar sadio e seguro. E diante deste cenário de mudanças, considera-se a sugestão de Fante (2008), que a escola procure proporcionar e incentivar a formação continuada aos professores e agentes da comunidade escolar, em prol de praticar ações de respeito, tolerância e solidariedade entre os alunos, com soluções que estimulem o convívio com diversos grupos sociais. Além disso, é fundamental também que os familiares participem mais do cotidiano escolar e do dia a dia de seus filhos, para que sejam capazes de identificar todo esse processo do *bullying*.

Para Guareschi e Silva (2008) é preciso informação e formação desses alunos para um despertar da cidadania, que tem como intuito auxiliar essas crianças e adolescentes na solução de problemas sociais existentes como a temática em questão. Portanto, para que se possa prevenir a ocorrência do *bullying* no âmbito escolar, é fundamental que todos trabalhem em conjunto, viabilizem acesso à informação, estimulem sempre o diálogo, respeito, tolerância e a solidariedade entre as crianças e adolescentes, além das escolas disporem de profissionais que sejam capazes e tenham habilidades específicas para implantar estratégias em prol do combate e prevenção da ocorrência de qualquer tipo de violência no ambiente escolar. É um processo lento, complexo e difícil de ser resolvido, entretanto não é impossível, mas com muito esforço e determinação é possível sim diminuir a ocorrência de casos.

Segundo o Jornal: *A Gazeta do Povo* (2019), quando o destempero emocional de alguém, somado ao sofrimento por *bullying* acumulado e outros elementos, chega ao extremo, casos como os de Suzano, Realengo, Medianeira e Columbine podem se repetir. A escola, ambiente em que os estudantes passam cerca de cinco horas por dia, é onde os indicadores são mais visíveis. E é fundamental que o corpo escolar, dessa forma, não negligencie tal realidade. Não queremos mais tragédias como as citadas acima, em virtude de que muitos acreditam que o *bullying* é algo banal ou encaram como uma brincadeira, mas não é. O *bullying* tem consequências psicológicas e traumatizantes nas vítimas e podem a médio e longo prazo trazerem sérias consequências sociais.

3. Uma Intervenção de Prática Didático-Pedagógica aplicada a Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira

No ano de 2022, as autoras do estudo aplicaram a prática didático-pedagógica, por meio de atividades lúdicas, buscando incluir e combater o *bullying*, bem como outras expressões violentas na escola. Por meio de jogo e atividades que foram desenvolvidas pelas autoras, a partir dos estudos realizados. O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira, e a prática ocorreu no ensino fundamental, nas turmas 6º, 7º e 8º (sexto, sétimo e oitavo) ano do ensino fundamental APA (Aprender para Avançar), na aula da disciplina Racismo é uma questão de todos nós, sob a regência do professor Renysle Patrick Costa, como parte da atividade em observar a atitude dos alunos em relação ao tema *bullying*, seus pensamentos sobre a prática e orientando-os sobre a gravidade dessa ação.

O objetivo dessa atividade foi promover a integração e a empatia entre os alunos, bem como buscar possíveis soluções para o enfrentamento e prevenção da prática do *bullying*. Foram escolhidas duas atividades que trabalham o *bullying* escolar, dois jogos elaborados e criados pelas autoras, um jogo de tabuleiro e um jogo de mesa de interpretação. As duas atividades foram aplicadas no dia 14 de dezembro do ano de 2022. O primeiro jogo que os alunos praticaram, foi o jogo chamado de “Cidade Dorme na prática do *Bullying*”⁴. A sala de aula foi organizada, para a aplicação da atividade, com os alunos formando um grande círculo na sala, somente utilizando as cadeiras. As cartas foram embaralhadas e distribuídas a todos de modo que ninguém soubesse a carta do outro. Essa atividade, um jogo de cunho totalmente interativo, consiste em interpretar e orientar a prática do *bullying*, vide Anexo I. Após a prática, observamos que os alunos se divertiram e souberam se colocar no lugar do outro de modo a não querer usar e nem ser alvo dessa agressividade.

Imagem 01- Jogo “Cidade Dorme na prática do *Bullying*”



Fonte: autoral, 2022.

⁴(<https://www.tempojunto.com/2018/07/19/cidade-dorme-e-um-jogo-que-envolve-os-filhos-de-varias-idades/>, versão das autoras)

A outra atividade, o jogo de tabuleiro, chamado de “Tabuleiro Respeitando as Diferenças” (fonte autoral), também aplicado na data acima referida, para a mesma turma e sob a regência do professor Renysle Patrick Costa. A sala de aula foi organizada de modo que os alunos se dividissem em quatro grupos de quantidades desiguais de alunos. Cada grupo escolheu uma cor de tampa para ser seu peão do jogo e cada membro de grupo tirou um número no dado para iniciar o jogo. Iniciou o grupo que tirou o maior número. Essa atividade consiste em orientar, fazer os alunos refletirem sobre o assunto, interagirem uns com os outros, vide Anexo II.

Imagem 02 - Tabuleiro Respeitando as Diferenças



Fonte: autoral, 2022.

Imagem 03 - Tabuleiro Respeitando as Diferenças



Fonte: autoral, 2022.

Imagem 04 - Tabuleiro Respeitando as Diferenças sendo aplicado



Fonte: autoral, 2022.

Após a prática, o professor deu um breve discurso dizendo que foi algo inédito e satisfatório para ele. Que durante a sua aplicação pode observar a

interação e interesse dos alunos na atividade, e parabenizou um aluno por interagir com os colegas pela primeira vez, tendo em vista que este não se socializou durante o ano todo com outros colegas, preferindo se isolar e fazer trabalhos e atividades de modo individual.

4. Materiais e Métodos

A finalidade da pesquisa científica é responder questões de determinado tema que o pesquisador se propõe a estudar, com o propósito de conhecer e transformar uma dada realidade, como também produzir conhecimentos que possam beneficiar a sociedade e promover a melhoria de vida das pessoas. O pesquisador pode empregar diversos tipos de pesquisa e de procedimentos para explorar, coletar e investigar os dados relativos ao seu estudo. Por isso as pesquisadoras inicialmente realizaram visitas a Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira a fim de compreender o *locus* da pesquisa. Bem como se a escola realiza atividades de combate ao *bullying* escolar e se neste lugar ocorre ou não o *bullying* escolar. Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]”. Vale frisar que o estudo foi desenvolvido apoiado em farta revisão bibliográfica sobre o assunto, inclusive foi realizada uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (CAPES, 2022), do ano de 1997 a 2017, sobre o tema: *bullying* escolar. Observamos que cerca de 32.075 (trinta e dois mil e setenta e cinco) artigos foram publicados sobre o assunto e com uma diminuição no ano de 2018, após a criação da Lei que tipifica o *bullying* escolar Lei n.º 13.663. Entre os anos de 2018 a 2022, foram cerca de 9.213 (nove mil duzentos e treze) artigos.

Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa qualitativa como o conjunto de atividades planejadas que direcionam a investigação para atingir o objetivo e auxiliar nas decisões do pesquisador. Por isso, no estudo buscamos compreender os aspectos da realidade da escola como um corpo social. Ou seja, tivemos a pretensão de familiarizar com o tema da investigação a partir de estudo exploratório, pois buscamos analisar as ações da escola de combate ao *bullying* escolar, e os casos de *bullying* ocorridos na escola no ano de 2022. Assim, a fim de contribuir de forma mais eficiente propusemos uma ação por meio de um experimento didático pedagógico. Por meio de jogos a fim de contribuir para a discussão do *bullying* escolar. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores

estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. A pesquisa qualitativa está relacionada a análise dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como as interações sociais, comportamentos, etc. É caracterizada pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (Minayo, 2001). Foi realizada uma pesquisa qualitativa experimental, onde procuramos entender o porquê e o que os alunos, aqueles que participaram da nossa proposta, pensam e sentem sobre o *bullying* e como reagiriam se fossem os alvos ou as testemunhas. Percebemos que os professores veem a utilização da experimentação como uma metodologia facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, e que para facilitar a aula eles fazem a elaboração de uma sequência didática para facilitar o desenvolvimento das aulas teóricas e experimentais. Essa aula tem como sequência um processo de intervenção, ministrando sobre o *bullying* escolar.

As pesquisadoras desenvolveram a metodologia de sequência didática com a finalidade de tratar do tema do *bullying*, não por meio de exemplos, vídeos ou aulas teóricas. Mas buscaram por meio dessa atividade realizar uma experimentação como metodologia facilitadora e também por acreditar que a dinâmica proporciona que o aluno se coloque no lugar do outro, e consiga perceber de forma mais eficaz a prática do *bullying*. Já que quando falamos sobre o *bullying*, todos compreendem o conceito e sabem que não é correto. Mas na prática isso continua ocorrendo. Pensamos então em trabalhar com jogos didáticos como estratégia de observação ao comportamento, pensamento e sentimento dos alunos. E também, por ser o jogo uma ferramenta que promove a integração dos alunos, diminui as desigualdades, trabalha a conscientização, o preconceito e o respeito às diversas diferenças. A metodologia utilizada está pautada na investigação qualitativa, a qual compreende os fenômenos em toda sua complexidade e privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Para o desenvolvimento dos jogos, primeiramente conversamos sobre nossa ideia de criá-los, como seria feito e praticado/jogado. Levamos esse rascunho para o computador e o levamos para o papel. Foram impressos em papel sulfite branco e recortados em fichas. Foram utilizados 06 (seis) folhas de papel cartão nas cores, vermelho, azul, amarelo, rosa, verde e preto, para as fichas e o tabuleiro. Também foram usados outros materiais como, cola, tesoura, régua, lápis preto e Papel Contact transparente para o tabuleiro. O valor gasto foi de R\$ 50,00 (cinquenta reais). O jogo “Cidade Dorme na prática do *Bullying*” foi confeccionado contendo trinta e seis cartas, uma carta

para o narrador (aquele que irá narrar e comandar o jogo), uma carta agressor, (agressor do *bullying*), uma carta escola (detetive/polícia), uma carta família (aquele que pode salvar uma possível vítima e é imune ao agressor) e 32 (trinta e duas) cartas aluno (possíveis vítimas do agressor). Tem a faixa etária a partir dos 12 (doze) anos de idade. O jogo “Tabuleiro Respeitando as Diferenças” foi confeccionado com a criação de um tabuleiro com trinta e oito casas coloridas, sem nada escrito. Contendo quarenta e cinco cartas comando com frases nas cores das casas, nove cartas feliz e nove cartas reflexivas, um dado e quatro tampas coloridas de garrafa pet que serão os peões do jogo. Tem a faixa etária a partir dos 08 (oito) anos de idade. Abaixo, detalhamos a sequência didática aplicada na escola pesquisada:

Quadro 01 – Sequência Didática aplicada na escola.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – BULLYING ESCOLAR		
Acadêmicas: Daniele Alves de Sousa e Tatiana Aguiar da Silva		
Etapa 01: Pesquisa e observação sobre práticas e projetos relacionados ao <i>bullying</i> no Colégio Gerson de Faria Pereira		
Unidade Temática (BNCC): Produção de textos	Habilidades: (EF67LP19)	Data: 18/10/2022
Objetivos: - Informar-se a respeito da prática do <i>bullying</i> entre os alunos; - Informar-se de como a escola previne e combate o <i>bullying</i> na escola.		
Metodologia: Por meio da observação das autoras, verificou-se que a escola tem alguns casos de <i>bullying</i> , o que posteriormente foi confirmado pela Coordenadora pedagógica Ângela Queiroz. Ela relatou que geralmente os casos mais recorrentes são entre adolescentes de 12 (doze) a 17 (dezessete) anos, e eles fazem brincadeiras de mau gosto, zoeiras e piadinhas que causam constrangimento e vergonha às vítimas.		
Etapa 02: Reflexão e criação dos jogos lúdicos como intervenção de prática didático-pedagógica		
Unidade Temática (BNCC): Produção de textos	Habilidades: (EF69LP22)	Data: 18/10/2022
Objetivos: - Contribuir de forma eficiente se utilizando de jogos pedagógicos; - Intervir na prática do <i>bullying</i> por meio da criação dos jogos pedagógicos.		
Metodologia e Recursos Materiais: - Para o desenvolvimento dos jogos, primeiramente conversamos sobre nossa ideia de criá-los, como seria feito e praticado/jogado. Levamos esse rascunho para o computador e o levamos para o papel. Foram impressos em papel sulfite branco e recortados em fichas. Foram utilizados 06 (seis) folhas de papel cartão nas cores, vermelho, azul, amarelo, rosa, verde e preto, para as fichas e o tabuleiro. Também foram usados outros materiais como		

cola, tesoura, régua, lápis preto e papel *contact* transparente para o tabuleiro. O valor gasto foi de R\$ 50,00 (cinquenta reais).

- O jogo “Cidade Dorme na prática do *Bullying*” foi confeccionado contendo trinta e seis cartas, uma carta para o narrador (aquele que irá narrar e comandar o jogo), uma carta agressor (agressor do *bullying*), uma carta escola (detetive/polícia), uma carta família (aquele que pode salvar uma possível vítima e é imune ao agressor) e 32 (trinta e duas) cartas aluno (possíveis vítimas do agressor). Tem a faixa etária a partir dos 12 (doze) anos de idade.

- O jogo “Tabuleiro Respeitando as Diferenças” foi confeccionado com a criação de um tabuleiro com trinta e oito casas coloridas, sem nada escrito. Contendo quarenta e cinco cartas comando com frases nas cores das casas, nove cartas feliz e nove cartas reflexivas, um dado e quatro tampas coloridas de garrafa pet que serão os peões do jogo. Tem a faixa etária a partir dos 08 (oito) anos de idade.

Etapa 03: Aplicação da Intervenção de Prática Didático-Pedagógica no Colégio Gerson de Faria Pereira

Nível: 6º, 7º e 8º ano (APA)	Disciplina: Língua Portuguesa	Carga Horária: 1h e 30 min	Data: 14/12/2022
-------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	-------------------------

Unidade Temática (BNCC): Oralidade	Habilidades: (EF69LP24)
---	--------------------------------

Objetivos:

- Promover a integração e a empatia entre os alunos;
- Buscar possíveis soluções para o enfrentamento e prevenção da prática do *bullying*.

Metodologia (Momento 1):

- O primeiro jogo que os alunos praticaram foi o jogo chamado de “Cidade Dorme na prática do *Bullying*” (<https://www.tempojunto.com/2018/07/19/cidade-dorme-e-um-jogo-que-envolve-os-filhos-de-varias-idades/>, versão das autoras).
- A sala de aula foi organizada, para a aplicação da atividade, com os alunos formando um grande círculo na sala, somente utilizando as cadeiras. As cartas foram embaralhadas e distribuídas a todos de modo que ninguém soubesse a carta do outro;
- Essa atividade, um jogo de cunho totalmente interativo, consiste em interpretar e orientar a prática do *bullying*, vide Anexo I.

Avaliação: Após a prática, observamos que os alunos se divertiram e souberam se colocar no lugar do outro de modo a não querer usar e nem ser alvo dessa agressividade.

Metodologia (Momento 2):

- Para o jogo de tabuleiro chamado de “Tabuleiro Respeitando as Diferenças” (fonte autoral), a sala foi organizada de modo que os alunos se dividissem em quatro grupos, de quantidades desiguais de alunos;
- Cada grupo escolheu uma cor de tampa para ser seu peão do jogo e cada membro de grupo tirou um número no dado para iniciar o jogo. Iniciou o grupo que tirou o maior número;
- Essa atividade consiste em orientar, fazer os alunos refletirem sobre o assunto, interagirem uns com os outros, vide Anexo II.

Avaliação: Após a prática, o professor deu um breve discurso dizendo que foi algo inédito e satisfatório para ele. Que durante a sua aplicação pode observar a interação e interesse dos alunos na atividade, e parabenizou um aluno por interagir com os colegas pela primeira

vez, tendo em vista que este não se socializou durante o ano todo com outros colegas, preferindo se isolar e fazer trabalhos e atividades de modo individual.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 147, 149 e 167. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

5. Resultados e Discussões

A nossa pesquisa aconteceu em três momentos. Primeiramente buscamos conhecer o *lôcus* da nossa pesquisa, a Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira onde foi realizada a aplicação experimental do nosso jogo. Posteriormente foi estudada, estruturada e desenvolvida uma sequência didática, com um planejamento para realizar uma intervenção didático-pedagógica a fim de utilizar os jogos para trabalhar com os alunos a questão do *bullying*. Por meio da observação das autoras, verificou-se que a escola tem alguns casos de *bullying*, o que posteriormente foi confirmado pela Coordenadora pedagógica Ângela Queiroz. Ela relatou, que geralmente os casos mais recorrentes são entre adolescentes de 12 (doze) a 17 (dezessete) anos, e eles fazem brincadeiras de mau gosto, zoeiras e piadinhas que causam constrangimento e vergonha às vítimas. Por isso, após a observação da escola, foi pensada uma sequência didática, que incluía os jogos como uma ferramenta eficaz na prevenção do *bullying*. E foi aplicada uma intervenção didático-pedagógica, que teve como contribuição a orientação e reflexão sobre o tema em questão. As autoras escolheram o ensino fundamental, e dentre todas as turmas foram eleitas as turmas do 6º, 7º e 8º (sexto, sétimo e oitavo) ano do ensino fundamental APA (Aprender para Avançar), a fim de obter uma variabilidade de amostras, tendo em vista que são alunos com idades diferentes e graus de amadurecimento também diferentes. Posteriormente foi realizada uma pesquisa em outras duas escolas que possuem o ensino fundamental, uma pública e a outra particular, a fim de compreender o *bullying* escolar. As diretoras da Escola Pública Municipal Zeca de Faria, Edina de Moura Sobrinho, e da Escola Sagrados Corações, escola particular, Irmã Dulcinéia Ferreira, relataram que as escolas promovem vídeos, palestras, aconselhamentos e orientações com psicólogos. Todas, inclusive a escola em que aplicamos a intervenção didático-pedagógica, trabalham o *bullying* de maneira superficial. Nenhuma possui projetos de intervenção que alcance a fundo o tema *bullying*. Intervir no âmbito educacional é interferir com planejamento de forma que direcione as ações de ensino-aprendizado, ampliando ou modificando a situação atual. Um projeto de intervenção pedagógica é utilizado quando existe necessidade de modificar a realidade do contexto educacional, seja porque existe alguma variável que está interferindo no aprendizado, seja porque há alguma situação

emergencial que exige uma ação pedagógica diferenciada. E como prevenção ou existência do *bullying* no âmbito escolar, são importantíssimos, projetos de intervenção pedagógica.

Considerações Finais

A intervenção proposta neste trabalho proporcionou uma reflexão profunda sobre toda forma de violência, agressão e *bullying* no espaço escolar, os alunos envolvidos na atividade, após o conhecimento e discussão do tema, puderam refletir que a prática do *bullying* não leva a nada, só maltrata, magoa e vandaliza o agressor. Com a execução dos jogos, pudemos observar que os objetivos do artigo foram alcançados. No futuro, pretendemos trabalhar com as crianças, desde os anos iniciais do fundamental, elaborando e executando projetos de intervenção para a prevenção do *bullying*. Se as crianças forem orientadas, trabalhadas e educadas desde cedo, não se terá problemas como esse no futuro. Se queremos erradicar o *bullying*, devemos esculpir e modelar as crianças como objetivo de prevenir o *bullying* no âmbito escolar.

Referências

ANTUNES, D. C.; ZUIM, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista psicol. Soc.**, Porto Alegre, vol. 20, n.º 1, 2008.

BARONE I. Suzano, Realengo, Columbine: quando o *bullying* pode terminar em tragédia. **Jornal Gazeta do Povo**, 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/suzano-realengo-columbine-bullying-nao-resolvido-pode-resultar-em-tragedia>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Lei n.º 13.663, de 14 de maio 2018. **Combate ao *bullying* nas escolas**, Brasília, DF, maio 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CHIORLIN, M. de O. A influência do *bullying* no processo ensino-aprendizagem. **Monografia**, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbdHtWhqjxMyZQ/?lang=pt>>. Acesso em: 22/12/2022.

Escola da Inteligência. **A Escola da Inteligência e a Lei Antibullying n.º 13.185/2015**. 2016. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/blog/lei-antibullying/>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

FANTE, C. **Bullying**: o fenômeno hoje, 2005. Disponível em: <https://www.colegio-santaclara.com.br/disciplinas/ER/Ficha6_Sobre_BULLYING_6o_ano.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, A. N., AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*. **Psicol. Esc. Educ.**, 2012, vol. 16, n.º 1. p. 55-60. Acesso em: 28 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.) **Bullying Mais Sérioo do que se imagina**. 2ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.

GUARESCHI, P.; SILVA, M. R. da. A violência está presente na escola. **Jornal Mundo Jovem**. Junho 2008.

LAKATOS, E. M. A.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.i.frn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LFG. **Bullying é crime?** Conheça as leis e penalidades. 2022. Disponível em: <<https://blog.lfg.com.br/legislacao/bullying-e-crime/>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Trad.: Ernani Rosa. Porto, 2006.

MARTINEZ, F.W. *Bullying* no ambiente Escolar: a importância de intervir. 2011. **Monografia** (Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio). Universidade Federal do Paraná.

MIGALHAS. **Lei antibullying 13.663/18 e seu reflexo jurídico nas escolas**. 2018. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/280614/lei-antibullying-13-663-18-e-seu-reflexo-juridico-nas-escolas>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, L. O que todos precisam saber sobre o *Bullying*. **Jornal Jovem**, n.º 11, setembro de 2008.

NETO, Aramis A. Lopes. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. [on-line] v. 81, n.º 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjtLZBZYtVq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 dez. 2022.

PORFÍRIO, F. "*Cyberbullying*". **Brasil Escola**, 2022. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SCAVACINI, K., CORNEJO, E., CESCO, L. **Prevenção do suicídio na internet**: adolescentes. 1ed. São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio, 2019. 23p.

SILVA, A. B. B. *Bullying*. **Projeto Justiça nas Escolas**, 1edição. Brasília/DF: Cartilha 2010. 2010. p. 16. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva 2010.

UNESCO. **Violência Escolar e Bullying: relatório sobre a situação mundial**. 2017. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ZAINE, I.; REIS, M. J. D.; PADOVANI, R. C. Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. **Estud. Psicol.** (Campinas) 2010; vol. 27, n.º3, p. 375-382.

Anexo I

“CIDADE DORME NA PRÁTICA DO BULLYING”

O jogo possui:

01 Narrador – (irá narrar o jogo)

01 Jogador Agressor - (agressor do *bullying*)

01 Jogador Escola – (detetive/polícia)

01 Jogador Família – (aquele que pode salvar uma possível vítima e é imune ao agressor)

10 Jogadores Aluno – (possíveis vítimas do agressor)

COMO JOGAR

✓Cada jogador escolhe uma carta;

✓Quando o narrador disser “cidade dorme!”, todos dormem/abaixam a cabeça;

✓Quando o narrador chamar por um jogador, somente esse acorda. Os demais dormem;

✓Quando o narrador disser “cidade acorda, menos...”

•Se for aluno ou escola, o mal ganha o jogo;

•Se for família, o bem ganha o jogo.

JOGANDO

Narrador: cidade dorme.

Narrador: Alunos acordam e se cumprimentam.

Narrador: Alunos dormem.

Narrador: Agressor acorda, aponta para alguém e faz sua vítima.

Narrador: Agressor dorme.

Narrador: Família acorda e tenta proteger alguém.

Narrador: Família dorme.

Narrador: Escola acorda e escolhe quem irá investigar.

Narrador: Escola dorme.

Narrador: Cidade acorda, menos...

Faixa etária: A partir dos 12 anos.

Anexo II

“TABULEIRO RESPEITANDO AS DIFERENÇAS”

O jogo possui:

- 01 Tabuleiro com casas coloridas e sem palavras escritas
- 45 cartas comando com frases, nas cores das casas
- 09 cartas feliz
- 09 cartas reflexivas
- 01 dado
- 04 tampas coloridas de garrafa pet que serão os peões do jogo

COMO JOGAR

- ✓Este jogo poderá ser jogado com 2 (dois) participantes/grupos ou mais;
- ✓Cada jogador/grupo escolhe um peão;
- ✓Cada jogador joga o dado para decidir quem iniciará o jogo;
- ✓Quando um jogador tirar uma carta que contém a expressão feliz ou reflexiva, esta deverá ser guardada para contagem ao final da partida;
- ✓O jogador/grupo que tiver maior número de cartas feliz, ganhará aperto de mão dos outros participantes;
- ✓O jogador/grupo que tiver maior número de cartas reflexiva, ganhará abraço dos outros participantes.

Faixa etária: A partir de 08 anos.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DONA ANA EM SÃO JOÃO D' ALIANÇA - GOIÁS

ARAÚJO, M. M. de¹
OLIVEIRA, D. L.²

Resumo: a presente pesquisa tem como tema: Jogos e Brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: estudo no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Dona Ana em São João D' Aliança, interior do Estado de Goiás, que tem por objetivo analisar a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil. Uma vez que os jogos e as brincadeiras pertencem ao repertório infantil e por essa razão são de suma importância para o ensino, pois, tem a possibilidade de expressar a dinâmica infantil, além de proporcionar momentos reflexivos, onde a criança consegue interpretar o meio através dos jogos e das brincadeiras e assim sistematizar de maneira significativa diferentes conhecimentos. A questão norteadora expressa: como a ludicidade é capaz de promover aprendizagem no contexto escolar na educação infantil? Para responder essa questão é necessário percorrer um caminho que permita compreender a dinâmica da ludicidade no processo educativo e para isso analisar a realidade escolar e o efeito dos jogos e brincadeiras no ensino são fundamentais. A fim de contribuir nesta discussão foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema e a análise sobre a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil no “CMEI Dona Ana”. Assim, por meio dessa pesquisa compreende-se que a ludicidade oferece diferentes situações de ensino por meio de atividades prazerosas, sendo capaz de desenvolver potencialidades nas crianças e promover alegria e bem-estar.

Palavras-chave: educação; escola; jogos e brincadeiras.

Abstract: This research has as its theme: Games and Games in the teaching-learning process in early childhood education: a study at the Municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI) Dona Ana in São João D'Aliança, in the interior of the State of Goiás, which aims to to analyze the efficiency of ludicity in the educational process in early childhood education. Since games and games belong to children's repertoire and for this reason are of paramount importance for teaching,

¹ Maria Madalena de Araújo. Graduada Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: madalenaaraujomr@gmail.com

² Daniele Lopes Oliveira. Professora Orientadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: danielolopes_oliveira@outlook.com

as they have the possibility of expressing children's dynamics in addition to providing reflective moments where the child can interpret the environment through games. and games and thus significantly systematize different knowledge. The guiding question expresses: how is ludicity able to promote learning in the school context in early childhood education? To answer this question, it is necessary to follow a path that allows understanding the dynamics of ludicity in the educational process and, for that, analyzing the school reality and the effect of games and games in teaching are fundamental. In order to contribute to this discussion, a bibliographic review was carried out on the subject and an analysis of the efficiency of playfulness in the educational process in early childhood education at "CMEI Dona Ana". Thus, through this research, we could understand that ludicity offers different teaching situations through pleasurable activities, being able to develop potentialities in children and promote joy and well-being.

Keywords: education; school; games and toys.

Introdução

O tema dessa pesquisa apresenta a ludicidade como ferramenta de aprendizagem no processo de ensino na Educação Infantil trazendo à tona compreensão a respeito da eficácia dos jogos e brincadeiras, enquanto recurso pedagógico na sala de aula. A questão norteadora que nos ajuda a pensar sobre este assunto é que: será que a ludicidade é tão importante para formação integral na Educação Infantil? A ludicidade é uma atividade livre, alegre, dinâmica, repleta de sons, formas e movimento capaz de transformar a educação de crianças e desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras importantes para o crescimento da criança na sala de aula e fora dela.

O lúdico promove na criança a sensação de infância respeitada e, ao perceber parte de sua infância na escola, o educando coloca-se com maior empenho e com mais facilidade à disposição do processo de ensino no dia a dia das ações escolares, pois fica instigada a refletir sobre o que está fazendo, como fazer e porquê fazer e isso é altamente significativo para o educando. Por meio de atividades que envolvem brinquedos tradicionais e ou mesmo adaptados a criança independentemente da idade, cultura ou classe social apura sua criatividade, desperta curiosidade, bem como o senso crítico reflexivo. Crianças que brincam geralmente são mais ativas e mais felizes. Enquanto brincam e se divertem, elas conseguem realizar diferentes buscas por meio da experiência que a ludicidade permite realizar e com essa interação da criança com o lúdico ela é capaz de questionar, refletir, criar e recriar a própria realidade.

Os jogos podem desenvolver o raciocínio lógico, além de levar a criança a compreender e respeitar regras, como também de realizar observações

sobre o meio tirando conclusões concretas e coerentes sobre o que observa. O manuseio permitido nessa atividade trabalha diferentes capacidades infantis, permitindo a exploração de diferentes recursos e materiais, levando assim o educando por meio das trocas desenvolver aspectos que envolvem a coletividade, criatividade, linguagem, psicomotricidade, interpretação de si, do outro e de todos, além dos aspectos afetivos e psicológicos necessários para a construção de sua personalidade.

Para esse estudo importantes autores com várias obras publicadas nos últimos dez anos contribuem positivamente para a construção da base teórica do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Os autores que fundamentam a pesquisa são: Friedmann (1996); Kishimoto (1996; 2011; 2017); Odino (2017) e Vygotsky (1998; 2014) que contribuem para a construção de pensamentos reflexivos sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Os jogos e as brincadeiras nas classes de educação infantil possibilitam tanto para alunos quanto professores oportunidades únicas de crescimento pessoal, intelectual e afetivo, por essa razão brincar e jogar é tão importante e necessário para a educação de crianças, pois é nesse momento lúdico em que ela vai analisar e perceber inúmeras situações do cotidiano, levantar hipóteses e buscar respostas.

Este trabalho tem como objetivo analisar a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil no “CMEI Dona Ana”, localizado na cidade de São João d’Aliança, interior do Estado de Goiás. A pesquisa busca, identificar diferentes situações de ensino por meio do jogo e sua relevância para o desenvolvimento do educando e relatar os aspectos pedagógicos do jogo e da brincadeira e, por fim, apontar as vantagens da ludicidade no desenvolvimento infantil. Tem por objetivo, também, refletir sobre a prática dos jogos e brincadeiras como estratégias de ensino, além de contribuir com informações relevantes para análise e melhoria da prática pedagógica na educação infantil.

1. Educação Infantil: Jogos e Brincadeiras no Processo de Aprendizagem

A Educação Infantil é o início. É o fundamento do processo educacional. É o primeiro passo de uma jornada educativa para a criança, sendo indispensável para a construção da autonomia da criança. “É nessa etapa que o educando começa a se relacionar com um mundo de informações as quais necessita assimilar para a construção do seu processo educacional [...]” (Brasil, 2017, p. 2). A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização

estruturada. E enquanto sujeito em desenvolvimento deve receber o melhor da escola e de seus professores, portanto, não pode faltar um ambiente apropriado ao desenvolvimento do processo educativo de crianças pequenas e nem tão pouco ser deficiente a capacitação profissional dos profissionais educativos. Além disso se respeita as diretrizes educacionais que regem a Educação Infantil que garantem o respeito ao direito da criança ser bem atendida na escola. Quando se fala em educação de crianças é lembrado os seus direitos de aprendizagem, os que expressam:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

- Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 4).

Em toda ação pedagógica na educação infantil encontra-se a ludicidade envolvendo e dinamizando o cotidiano da escola. As brincadeiras e os jogos fazem parte da infância do aluno e essa infância necessita ser trabalhada e respeitada na escola. O lúdico é para a criança, assim como o conhecimento pedagógico é para o professor, ou seja, de extrema importância. A palavra, lúdico, vem do latim *Ludus*, o qual o significado é brincar. “[...] o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo [...]” (Ferreira; Silva; Reschke [s/d], p. 3).

Os jogos e as brincadeiras nas classes de educação infantil possibilitam tanto para alunos quanto professores oportunidades únicas de crescimento pessoal, intelectual e afetivo, por essa razão brincar e jogar é tão importante e necessário para a educação de crianças, pois é nesse momento lúdico em que ela vai analisar e perceber inúmeras situações do cotidiano, levantar hipóteses e buscar respostas. A ludicidade envolve jogos, brinquedos e brincadeiras e está presente na vida das pessoas desde a primeira infância, sendo de grande importância não apenas para a distração como também para infinitas aprendizagens, as quais são permitidas pelo vasto repertório que as atividades lúdicas envolvem.

Dentro da grande variedade de atividades permitidas pela ludicidade se destacam os jogos e as brincadeiras, porém a música, dança e o teatro aparecem nesse contexto e permitem o desenvolvimento pleno do aluno na educação infantil. “A criança aprende melhor brincando e muitos conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras, as atividades com jogos ou brinquedos podem ter objetivos didático-pedagógicos [...]” (Lira e Rubio, 2014, p. 17), que permitem desenvolver na sala de aula diferentes propostas de ensino e aprendizagem dinamizando a rotina da sala de aula, além de promover um ambiente alegre e agradável para o educando.

No brincar livre, por meio da observação e registro do professor, é possível diagnosticar as ideias, os valores e as fases do desenvolvimento da criança, podendo assim observar o momento adequado de intervir para aquisição de conhecimento; no brincar direcionado, podemos propor brincadeiras ou jogos com objetivos específicos a serem alcançados (Lira e Rubio, 2014, p. 19).

Muitos estudos comprovam a eficácia da ludicidade no processo de ensino, portanto é sempre necessário analisar os escritos e realizar reflexões questionadoras e construtivas. O papel do professor é o de criar desafios para a criança introduzindo brincadeiras e jogos às ações pedagógicas na sala de aula. “Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada [...]” (Friedmann, 2006, p. 43). Para a criança brincar é mágico, gratificante, um desafio às suas potencialidades. Odinino (2017, p. 210) destaca que: “[...] as brincadeiras infantis constituem uma rede de significados compartilhados e são reinterpretadas a partir do momento que o brincar contempla novas possibilidades e experiências que alteram a ordem e as regras [...]”.

É nesse momento que imagina, representa e imita, e isso permite que ela compreenda o mundo. Compreendendo em meio a sua volta a criança consegue compreender seu papel na sociedade, interage melhor com outros sujeitos de seus pares, se relaciona melhor com os adultos e aprende com maior facilidade o que lhe é transmitido na escola. A criança que não brinca tem dificuldade em expressar-se em público, algumas se tornam mais inibidas

e há as que se tornam introvertidas, pois lhe faltam nessa situação a experiência de experimentar, de estar com outras crianças, observar, dialogar, analisar e refletir sobre sua própria prática. “A atividade lúdica para a criança está ligada a vários aspectos, tais como: o prazer de brincar livremente, o desenvolvimento físico, cognitivo e social e no ensino pela possibilidade de ampliar ao alcance do que se pretende atingir [...]” (Cruz, 2021, p.15).

Na educação infantil de acordo a Base Curricular Nacional (BNCC), a criança necessita desenvolver sua capacidade de conviver, experimentar e praticar, ou seja, a criança precisa de oportunidade para aguçar seus sentidos e desenvolver potencialidades. A capacidade da comunicação, da coletividade, da criação e recriação são bases importantes para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo, considerando ainda nesse contexto a capacidade psicomotora e psicológica (Brasil, 2017).

“O lúdico é um recurso pedagógico que envolve a brincadeira de maneira séria, pois deve ser visto como um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social [...]” (Cintra, 2010, p. 226). Uma classe de educação infantil onde o aluno esteja condicionado a apenas ouvir a fala do professor quieto em sua cadeira, sem som, movimento e jogos pouco oferece de desenvolvimento para seu aluno.

A atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação, canalização e trocas, utilizando recursos e instrumentos semióticos, construídos de uma geração mais velha, com os quais a criança entra em contato (Queiroz, Maciel e Branco, 2006, p. 6).

A criança compreenderá melhor o meio em que vive e passará a se interessar satisfatoriamente pelos conteúdos escolares a partir do momento que suas características forem respeitadas na sala de aula, e para isso cabe ao educador infantil desenvolver para si própria a competência lúdica, pois é o espelho do aluno, sendo necessária sua participação nas atividades. Para a criança brincar é mágico, gratificante, um desafio às suas potencialidades. É nesse momento que imagina, representa e imita, e isso permite que ela compreenda o mundo. Na sala de aula, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras devem estar presentes no planejamento dos professores, e se estes profissionais utilizarem esta ferramenta de forma direcionada, através delas podem alcançar diferentes objetivos no processo de ensino.

Vygotsky (2014) diz que: “[...] quanto mais a criança, vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua atividade imaginativa [...]”, sem dúvida nenhuma quanto

mais a criança puder se envolver com jogos e brincadeiras na sala de aula mais ela poderá realizar novas descobertas. “Na infância é importante o resgate primordial da ludicidade e da descontração neste período de formação do ser humano [...]” (Castro, 2007, p.7).

Na sala de aula, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras devem estar presentes no planejamento dos professores, e se estes profissionais utilizarem esta ferramenta de forma direcionada, através delas podem alcançar diferentes objetivos no processo de ensino, especialmente por ser uma atividade que deve acontecer de maneira leve, equilibrada com os interesses da aula e de forma espontânea para melhor a criança se envolver e colher resultados positivos. De repente, ao se observar uma classe onde as crianças brincam, correm, pulam, cantam e dançam pode parecer uma perda de tempo, porém é nesse momento que o professor consegue observar realmente seu aluno e compreender suas limitações e avanços, pois na situação de brincadeira a criança consegue reproduzir sua realidade e é nesse momento que é possível compreender de onde vem suas alegrias e tristezas, favorecendo ao professor poder ajudar e tornar o dia desse aluno melhor. “A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo e os objetos [...]” (Ferreira; Silva Reschke [s/d], p.6).

A Base Curricular Nacional Curricular (BNCC) atribui à brincadeira um papel essencial na educação infantil, do mesmo modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) destacam a importância da brincadeira na educação infantil. A brincadeira nestes documentos se configura como um dos direitos de aprendizagem, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Segundo a Base Curricular Nacional Curricular (BNCC):

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017).

Enquanto vivencia a situação de brincadeira o educando consegue por meio do faz de conta compreender muitas funções presentes no cotidiano, como também pode desenvolver a capacidade do pensamento crítico e reflexivo balanceando, por exemplo, o bem e o mau, o certo e o errado, oralidade e raciocínio, pois está exercitando sua mente. “O jogo inclui características: simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado [...]” (Kishimoto, 1996, p. 27). Ao

professor cabe a percepção de entender do que realmente a ludicidade trata e como pode ser aliada no processo educativo.

Niles e Socha (2014) destacam que: “[...] o lúdico é uma das principais atividades que é feita pelas crianças e que se exercita fisicamente e aprimora habilidades motoras, sobretudo a coordenação motora grossa [...]”, ou seja, os jogos lúdicos podem ser usados para a estimulação da motricidade infantil. Ao manusear um brinquedo a criança exercita sua capacidade de movimento, tato e percepção de formas e texturas. Por meio do faz de conta ela consegue interpretar o meio, suas experiências e a perceber as diferenças que estão a sua volta seja no próprio espaço, como nas pessoas em geral. Convivendo e manuseando pode aprimorar sua capacidade intelectual, pois são diferentes situações estimuladoras do raciocínio que envolvem desde a escolha do objeto até seu uso e finalidade propriamente ditos.

Um ponto interessante é que a ludicidade trabalha diferentes contextos: histórico, matemático, linguístico e social, permitindo a sistematização de diferentes saberes, porém para que isso aconteça de forma significativa é importante o educador ter em mente a necessidade de planejar adequadamente suas aulas, escolher com atenção os recursos a serem utilizados na aula e analisar o gosto e a necessidade de aprendizagem dos alunos. Outra questão é não se prender a padrões, mas sim trabalhar de forma inclusiva dando as mesmas condições de desenvolvimento para todos os alunos. Os brinquedos e os jogos precisam ser pensados com responsabilidade, pois é importante perceber-se determinado material permitirá o alcance dos objetivos propostos para a aula, outra questão é de o professor não interferir na prática do aluno, mas mediar a aprendizagem sem tirar a oportunidade de criação da criança prestigiando seu esforço e conquistas.

Silva e Rubio (2014, p. 25) pontuam que: “[...] com o trabalho lúdico, o professor deve ser como um interventor, possibilitando ao processo ensino aprendizagem a reflexão da prática relacionando à teoria, através de métodos, técnicas e objetivos que se desejam alcançar [...]”.

O cuidado com a organização do trabalho na sala de aula. Uma atividade mal elaborada ou fora da faixa etária do alunado pode levar a resultados apenas recreativos, ou não despertar o interesse do aluno não acontecendo assim uma relação de produção entre o aluno e o objeto (brinquedo, jogos).

Na situação lúdica a criança está em coletividade, trocando ideias e experiências, dialogando, levantando hipóteses e nesse momento é capaz de reforçar valores éticos, morais, de cooperação e mesmo na compreensão do outro enquanto sujeito social. “A brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança [...]” (Kishimoto; 2017, p. 122), e na educação infantil esse mecanismo se apresenta em forma de

possibilidades. Na escola de Educação Infantil as crianças recebem cuidados essenciais, alimentação e carinho dos profissionais que ali estão a sua disposição, também recebem instruções que sistematizadas, se transformam em novos saberes, além disso se divertem umas com as outras construindo parcerias e aprendendo a conviver em comunidade. Todo esse processo solidificado em meio as diversas atividades escolares promovem o conhecimento, portanto, educar vai muito além do ler e escrever.

O brincar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998): “[...]é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia [...]”. A brincadeira permite o desenvolvimento da reflexão, como é uma atividade coletiva propicia vivências estimulando a socialização da criança.

De acordo Freitas (2020, s.p), em estudo verificou que “[...] o lúdico estimula o aluno ao aprendizado, pois, desperta o desejo por descobrir novos conhecimentos que ainda não foram vivenciados [...]”. E é esse o segredo: despertar curiosidades. Pois, nada melhor que uma prática lúdica que envolva jogos de imitação, jogos de regras, adivinhas, música, dança e a dramatização na sala de aula. O desenvolvimento infantil acontece numa construção de sentido organizada e estruturada. Permitir trocas de experiências vividas na sala de aula por meio de brincadeiras só vem a favorecer o desenvolvimento de habilidades que envolvem a cognição e o raciocínio importantes para o desempenho de diferentes funções no dia a dia, na escola e nos grupos sociais, como a família, por exemplo.

Kishimoto (2011, p. 41) afirma que: “[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa [...]”. O conviver é extremamente essencial para o desempenho da coletividade e a coletividade precisa ser trabalhada na sala de aula com atividades alegres e em grupos. “A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações [...]” (Brasil, 2003).

Por meio das atividades que envolvem jogos e brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade psicomotora, afetiva, intelectual e cognitiva, pois essas atividades estimulam a atenção e o raciocínio, permitindo à criança levantar suas hipóteses e chegar a uma conclusão de forma agradável.

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil (Kishimoto, 2017, p. 111).

Essa organização mediada por estímulos essenciais vai dar sentido a prática e permitir que criança possa se colocar à disposição do exercício do

conhecimento por meio dos objetos, assim se entende que: “[...] o lúdico deve ser usado como uma ferramenta que possibilite estratégias que facilitem a evolução da criança dentro do aspecto motor [...]” (Brasil, 2003).

De acordo com Canton (2019), o lúdico ensina valores a criança através de brincadeiras que contenham regras, isso faz com que o aluno comece a entender a vivência em sociedade e a pensar de maneira coletiva. Também os diferentes conteúdos escolares podem ser trabalhados de forma mais dinâmica e assim se alcançar resultados mais satisfatórios. A sala de aula precisa estar preparada para o aluno, estar adaptada a sua realidade, portanto uma forma lúdica de se trabalhar a cultura local é passear com as crianças pelas ruas da cidade.

“Uma abordagem teórica considera uma criança como um organismo que cresce quase como uma planta, com a implicação de quem contem, em si, a semente do adulto. A tarefa dos pais e professores consiste em fornecer o meio adequado para que a criança possa florescer [...]” (Lucena e Sabini 2005, p. 7), portanto, não cabe no espaço escolar nenhum tipo de resistência ao lúdico como recurso de ensino, pois é necessário para a criança se desenvolver bem e melhor. “Pedagogia diferenciada permite ao professor criar e gerir situações de aprendizagens mais condizentes com as atuais condições educacionais [...]” (Lucena e Sabini 2005, 2005), pois, nos dias atuais a criança está bem mais acelerada, com gostos e desejos mais definidos, ao mesmo tempo em que precisa que seu tempo e modo de aprender sejam reconhecidos e respeitados na sala de aula, porém para que os jogos e brincadeiras sejam utilizados com sucesso no processo de ensino e aprendizagem é importante que o professor estruture bem o que pretende ensinar a criança por meio do lúdico.

Kishimoto (2011, p.41) afirma que: “[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa [...]”. A dimensão educativa surge quando o professor analisa cuidadosamente a proposta do jogo e o adapta as necessidades de aprendizagem da criança.

Na sala de aula, a criança é capaz de desenvolver atitudes, condutas e conhecimentos diversos por meio dos jogos e brincadeiras e na oportunidade foi possível desenvolver juntamente com o professor regente diferentes atividades entendendo, portanto, que a escola precisa envolver a ludicidade no processo de ensino por ser uma atividade rica e que permite diferentes interações da criança com o conhecimento, além disso é uma forma de se respeitar na infância na escola.

Também é possível criar rodas de criação ou mesmo rodas de leitura de imagens de forma que a criança possa fazer associações e sistematizar um saber. Enquanto brinca, a criança aprende e se diverte, facilitando assim o processo pedagógico do professor, pois com parte de sua realidade na escola

o educando certamente produzirá mais e melhor encurtando o caminho para a aprendizagem esperada pela família do aluno e seu professor.

No ambiente escolar a rotina diária deve envolver uma variada metodologia, permitindo ao professor diversificar suas aulas, ensinar com qualidade e envolver sua clientela de maneira construtiva, concreta na promoção de um ensino que seja significativo para o aluno. O lúdico é livre e amplo, permitindo essa variedade não apenas de recursos, mas também de formas de ensinar e aprender, pois é sempre necessário considerar que cada criança apresenta o seu jeito particular de ser e conviver, bem como o de aprender. A escola nesse cenário precisa inovar e garantir a todos os seus alunos seus direitos de aprendizagem.

2. Materiais e Métodos

O caminho percorrido para a realização da presente pesquisa é marcado pela aquisição de conhecimentos interessantes a respeito da competência lúdica no processo de ensino e aprendizagem para as crianças na educação infantil. O primeiro passo dado para esse estudo foi a escolha do tema e, com a finalidade de compreender a concepção de ensino e aprendizagem para crianças pequenas. Também foi realizada uma visita ao ambiente escolar, sendo permitido conhecer melhor o meio de vivência da criança e seu modo de conviver na escola para melhor entender seus desejos e o que escola enquanto instituição de ensino lhes oferece para o seu desenvolvimento diário; e nesse momento foi percebido que em meio a rotina escolar as crianças no “CMEI Dona Ana” em São João d’Aliança, estado de Goiás; que as crianças tem parte da sua infância inserida no contexto cotidiano das ações escolares. Percebendo também a forte presença da ludicidade no dia a dia, o que evidenciou ser um tema relevante para análise e discussão.

O segundo momento envolve a escolha do método de pesquisa, sendo o modelo bibliográfico escolhido por permitir acesso a outras pesquisas sobre o tema e análise conceitual e teórica do tema em estudo. Assim, a pesquisa bibliográfica, permitiu leituras de livros de diversos autores que apresentaram muitas contribuições para essa pesquisa, foi utilizado também materiais disponíveis na internet. Segundo Gil (2017, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica será desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. A pesquisa conta ainda com observação e participação, este estudo é classificado como exploratório por fazer levantamento de informações no espaço escolar, investigando, entrevistando e participando das atividades junto com o professor, sobre a realidade da escola. A pesquisa exploratória na concepção de uso utiliza o levantamento de hipóteses sobre o tema ou fenômeno estudado. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser

mais flexíveis em seu planejamento, pois, pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Ainda segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória. Explorando a teoria e observando o meio é possível enquanto se analisa a realidade a aquisição de diferentes conhecimentos, os quais contribuem para uma melhor exploração do tema, além disso permite sistematizar na realidade diferentes conceitos sobre diferentes situações que envolvem o ensino e a aprendizagem, em especial como aqui trabalhado, a ludicidade e seu efeito sobre o desenvolvimento infantil.

Além da observação do ambiente escolar e da pesquisa bibliográfica, ainda nessa construção, tem-se a coparticipação nas atividades escolares como forma de envolver teoria e prática, com o objetivo de perceber e analisar as possíveis contribuições da ludicidade no ensino infantil, entendendo, portanto, a dinâmica lúdica e seu efeito sobre a criança. Essa pesquisa buscou esclarecer a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil. Ainda buscou conhecimentos teóricos e práticos a respeito de ações pedagógicas lúdicas, desenvolvidas no “CMEI Dona Ana”. Analisando conceitos e concepções acerca do lúdico na educação infantil, buscou-se promover um olhar reflexivo sobre estes recursos na sala de aula.

3. Resultados e Discussão

Essa pesquisa buscou esclarecer a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil. E compreender os conhecimentos teóricos e práticos a respeito de ações pedagógicas lúdicas, desenvolvidas no “CMEI Dona Ana”. Pois, a criança ao entrar para a pré-escola inicia um processo de desenvolvimento cognitivo, intelectual e socioafetivo em função das diferentes interações as quais estiver disponível no dia a dia da escola. É na educação infantil que a criança inicia suas descobertas e pode através das atividades escolares adquirir diferentes conhecimentos, e no dia a dia dessas interações entra em contato com sua própria percepção de mundo, com o outro e com os objetos. Vimos que o papel do professor é de grande importância nesse processo de desenvolvimento infantil, pois é ele o professor quem acompanha a criança ao longo do ano letivo e precisa entre outras questões: compreender o universo da criança e suas necessidades para poder lhe oferecer uma estadia agradável e satisfatória na escola.

O lúdico enquanto atividade que desperta aprendizagens também faz parte do cenário educativo da criança e por isso presente nas ações

pedagógicas desenvolvidas pela escola, por considerar o jogo e a brincadeira parte do universo infantil, e assim trazendo-o para a rotina escolar oferece a criança um ambiente adequado para sua participação e desenvolvimento pessoal. Identificar diferentes situações de ensino por meio do jogo e sua relevância para o desenvolvimento do educando e relatar os aspectos pedagógicos do jogo e da brincadeira apontando as vantagens da ludicidade no desenvolvimento infantil foi certamente uma tarefa que permitiu diversas interações e o desenvolvimento do pensamento reflexivo quanto ao papel dos jogos e brincadeiras na sala de aula da educação infantil.

A criança enquanto brinca realiza diferentes interações seja concretas ou imaginárias capazes de lhe promover aprendizagem. “O lúdico é de suma importância, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. É uma metodologia pedagógica que ensina brincando, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade [...]” (Ferreira; Silva Reschke [s/d], p.6).

A relação entre realizar e buscar algo dentro da concepção lúdica desperta no educando a curiosidade, a reflexão, a criatividade, a socialização, pensamentos e sentimento positivos e por isso ideal para o trabalho com crianças pequenas. Refletindo sobre a prática dos jogos e brincadeiras como estratégias de ensino foi percebido uma atenção importante sobre os direitos de aprendizagem que a criança possui e estruturados pelas Diretrizes Educacionais, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017).

Segundo Vygotsky (2014), no processo de desenvolvimento, “[...] a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela [...]”. Portanto, como foi percebido no cotidiano escolar o papel da escola frente a esses direitos pertencentes ao alunado é a responsabilidade com que são administrados, pois trabalhar com criança envolve não apenas uma formação acadêmica, mas também empatia e uma consciência quanto ao que se deve ou não trabalhar na sala de aula, seus limites, tempo e modo de se envolver e aprender, pois as características da criança devem ser sempre valorizados, prestigiados e respeitados, bem como cabe ao regente uma boa comunicação, uma relação afetiva construtivistas de atitudes de respeito e inclusivas.

Entendendo que a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada, portanto, essa relação necessita ser o mais positiva possível. Uma descoberta importante ao longo dessa pesquisa foi perceber no contexto escolar que ainda é possível encontrar gestores e educadores que não utilizam as brincadeiras e os jogos como recursos ativos de aprendizagem, o que mostra a necessidade de levar para a escola formação para todos os professores de como trabalhar com o lúdico na sala de aula.

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos (Odinino, 2017, p. 13)

Com uma boa formação, o professor poderá atender com sucesso o seu aluno. Um ponto importante no processo educativo de crianças pequenas está também a organização do espaço. Não basta apenas decidir por uma ou outra atividade, mas é necessário perceber o ambiente o qual se deseja realizar as atividades.

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (Barbosa; Horn, 2001, p. 67).

Com o ambiente devidamente estruturado e preparado para receber a criança, todas as brincadeiras, jogos, dinâmicas e mesmo os conteúdos serão melhor aplicados, considerando a realidade da escola, o espaço físico disponível e mesmo o planejamento das aulas são pontos chaves para uma boa prática pedagógica. Uma sala de aula infantil precisa de cor e mobiliário adequado, também é importante que os brinquedos e os jogos estejam disponíveis. Numa concepção de envolvimento e interação ao ambiente da sala de aula não devem faltar música e dança. A música permite o desenvolvimento da atenção e da observação, enquanto que a dança ajuda a criança a explorar suas capacidades psicomotoras, bem como lhe incentiva a reconhecer sons, formas, o próprio corpo. Por meio da dança e da música a sala de aula se torna mais alegre e prazerosa ao processo de aprendizagem.

Também nessa capacidade de desenvolvimento permitida pela ludicidade se tem ainda a dramatização, ou seja, é importante se trabalhar com as crianças o teatro como forma de lhe favorecer uma melhor compreensão do meio e tudo o que o envolve, bem como perceber diferentes aspectos referentes a cultura e ainda estimula a criança desenvolver em si essas capacidades, como ainda estimula e incentiva a inclusão social e o respeito as diversidades. De forma bem ampla é possível entender que atividades lúdicas envolvem a arte, dançam música, teatro, os jogos e as brincadeiras e fazem parte do desenvolvimento humano e por isso

indispensável a prática escolar. “O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula [...]” (Horn, 2004, p. 15). E assim no trabalho desenvolvido na educação infantil, considerando a realidade envolvida, o gosto da criança, suas características, sua infância e tempo de aprender são indispensáveis para o educador infantil, o qual além de ensinar tem a atribuição de cuidar bem das crianças. E assim na competência lúdica é possível encontrar métodos e recursos possíveis para o pleno desenvolvimento infantil. Abaixo o relatório fotográfico das atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa, sobre o lúdico na escola. Em que a pesquisadora trabalhou o lúdico e procedeu a observação das crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Dona Ana, no período vespertino:

Foto 01 - CMEI Dona Ana - **Foto 02** – Brincando com as letras educação infantil



Fonte: Autoral, 2022.



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 03 - CMEI Dona Ana – sala de aula

Foto 04 - Jogos e Atividades Lúdicas



Fonte: Autoral, 2022.



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 05 - Desenho



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 06- CMEI Dona Ana - jogos



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 07 - CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 08 - CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 09- CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 10- CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 11- CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 12- CMEI Dona Ana - brincadeira



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 13- Trabalhando o Lúdico



Fonte: Autoral, 2022.

Foto 14- Jogos e Brincadeiras



Fonte: Autoral, 2022.

Também no cotidiano da escola foi possível analisar a forte relação da criança com o objeto permitido por meio da ludicidade, outra questão está na variedade de ações as quais podem envolver música, dança, histórias, entre outras. O brincar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998): “[...] é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia [...]”, e como elemento construtivo de conhecimento é bem aceito no interior da escola e das salas de aula dinamizando o ensino, além de promover no ambiente equilíbrio entre aprendizagem e bem estar. Enquanto brinca a criança aprende e se diverte facilitando assim o processo pedagógico do professor, pois com parte de sua realidade na escola o educando certamente produzirá mais e melhor encurtando o caminho para a aprendizagem esperada pela família do aluno e seu professor.

Trabalhando juntos escola, professor e pais de alunos sem dúvida toda ação escolar se modifica, favorecendo uma melhor interação da criança com os conteúdos escolares. Conhecer a realidade do aluno, buscar por metodologias de ensino adequadas ao universo infantil e suas necessidades, boa formação profissional, relação positiva com alunos e família, ensino dinâmico e inovador contribuem com informações relevantes para análise e melhoria da prática pedagógica. Uma escola de educação Infantil onde é desenvolvido relações interpessoais de forma inclusiva se destaca na sociedade a qual está inserida, por oferecer a esse alunado conhecimentos e concepções acerca do seu papel na sociedade, ensinado já desde o início a dimensão da capacidade inclusiva para a sua promoção social. Na escola estagiada essa capacidade é bem explorada e permite aos educandos uma visão de mundo mais humanitária se desprendendo de conceitos ultrapassados muitas vezes transmitidos pelos próprios pais, assim a escola promove cidadãos capazes de atuarem no meio social com responsabilidade.

A escola não apenas ensina a criança a ler e a escrever, mas a prepara para as diversas relações no cotidiano, bem como desenvolve o pensamento crítico reflexivo sobre tudo que diz respeito a sua ação no dia a dia, o valor das boas atitudes e do respeito as diversidades. O professor enquanto profissional que ensina não deve ser um hábil transmissor de conhecimento apenas, ele precisa ir além oferecendo ao seu aluno momentos únicos, significativos de aprendizagem que envolvam o brincar como expressão de desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A Educação infantil e o lúdico se completam, pois o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e deixa qualquer criança feliz [...] (Maluf, 2003, p.19).

A empatia, a qualidade pedagógica e um ambiente acolhedor permite a criança a se desenvolver mais e melhor. O ensino como observado não envolve apenas uma construção acadêmica, mas a construção de sujeitos capazes de atuar com qualidade frente as situações do cotidiano.

Hank (2006, p. 2), explica que: “[...] buscando uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da educação infantil o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado [...]”.

O olhar crítico não pode estar ausente de toda ação pedagógica. Além disso os jogos, brinquedos, brincadeiras, música, dança, literatura e as artes aparecem atuantes construindo significados para o universo infantil. Na concepção conceitual e observações no campo de pesquisa foi constatado que a escola enquanto instituição educadora tem outras responsabilidades, entre as quais está a formação de cidadãos para a vida em comunidade

considerando a qualidade de suas relações, bem como a qualificação de seus saberes escolares e práticos. Os aspectos metodológicos que contribuíram para a construção da presente pesquisa contribuem sistematicamente para uma compreensão conceitual ampla e de qualidade educacional para a formação do futuro professor. Os aspectos pertinentes se constituem em:

Quadro 01 – Pesquisa Qualitativa

Natureza	Tipo de pesquisa	Abordagem	Recorte	Métodos de coleta	Tipos de dados	Método de análise
Qualitativa	Pesquisa Exploratória.	teórico	Transversal	Observação.	Primários.	Análise do conteúdo.
	Pesquisa bibliográfica.	Empírica		Participação no campo de pesquisa.	Secundários.	Análise do discurso.
				Pesquisa documental ou bibliográfica.		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das referências utilizadas.

Uma descoberta importante ao longo dessa pesquisa foi perceber no contexto escolar que ainda é possível encontrar gestores e educadores que não utilizam as brincadeiras e os jogos como recursos ativos de aprendizagem, o que mostra a necessidade de levar para a escola formação para todos os professores de como trabalhar com o lúdico na sala de aula.

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos (Odinino, 2017, p. 13)

Com uma boa formação o professor poderá atender com sucesso o seu aluno. Observando o cotidiano da escola e da ação docente é permitido comentar que para a ação docente acontecer de forma qualitativa esse regente necessita acompanhar as diretrizes educacionais que regem a educação infantil, ser pesquisador, e ser crítico de sua própria prática buscando sempre trazer para sua sala de aula técnicas e métodos que contemplem seus alunos e lhes permita desenvolver plenamente.

O planejamento das aulas aparece como o passo a passo da ação docente permitindo a este profissional pesquisar e organizar todo seu trabalho considerando a rotina da sua classe, o nível de maturidade de seus alunos, seus gostos e expectativas. Em suma compreende-se com a realização dessa pesquisa que o ensino oferecido na instituição Centro Municipal de Educação Infantil Dona Ana se mostra focado em desenvolver os alunos em suas competências ampliando suas capacidades e lhes despertando

habilidades importantes para seu crescimento intelectual, cognitivo, social e afetivo.

Considerações Finais

O presente trabalho permitiu muitas aprendizagens as quais possibilitaram um olhar mais apreciativo quanto as normas e condutas que regem o trabalho do professor na sala de aula, pois ser professor envolve inúmeras situações as quais partem desde o conhecimento acadêmico até a prática propriamente dita onde estão questões relevantes envolvendo o conhecimento, o afeto, a metodologia, o método e o gostar de ser professor. Analisando a eficiência da ludicidade no processo educativo na educação infantil no “CMEI Dona Ana”, localizado na cidade de São João d’Aliança, interior do Estado de Goiás, pudemos perceber, que, a expressão que compreende toda ação do lúdico no processo de ensino e aprendizagem é a objetividade, ou seja, a ludicidade oferece diferentes situações de ensino e o aluno por meio da variedade de suas atividades. A ludicidade é capaz de desenvolver potencialidades nas crianças e promover no ambiente da sala de aula alegre além de produzir um bem-estar nas crianças. Enquanto recurso pedagógico as atividades que envolvem a ludicidade permitem reflexões sobre o conteúdo em estudo, o levantamento de hipóteses pela criança bem como permite ao regente diversificar suas aulas fugindo da monotonia que tanto desmotiva o aluno. Nessa oportunidade, onde observações foram realizadas no cotidiano da escola é importante ressaltar o papel do professor e da família para o desenvolvimento infantil, pois como a criança é um sujeito em desenvolvimento necessita de apoio e atenção.

A pesquisa permitiu observar as diferentes situações de ensino por meio do jogo e sua relevância para o desenvolvimento do educando, por meio da ação lúdica, pois os jogos e as brincadeiras favorecem o contato concreto no processo de ensino e aprendizagem. Ao relatar os aspectos pedagógicos do jogo e da brincadeira percebeu-se uma ampla variedade de situações de ensino, além disso a ludicidade é contemplada nas diretrizes que regem a educação infantil, portanto reconhecida como eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em diferentes aspectos, envolvendo concepções cognitivas, intelectuais, afetivas, sociais, psicológicas, etc. O lúdico envolve, todos os participantes no processo educativo, permitindo o desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento, autonomia, liderança, raciocínio entre outras concepções essenciais a promoção qualitativa da pessoa. Apontar as vantagens da ludicidade no desenvolvimento infantil nos remete a entender que jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da história e, são indispensáveis ao trabalho do professor como forma de oferecer um ensino

mais contextualizado. Além disso, também traz para a escola parte do universo desse aluno, o qual sem dúvida sentirá mais prazer de estar na escola.

A questão norteadora que nos ajudou a pensar sobre este assunto nos responde que a ludicidade é tão importante para formação integral na Educação Infantil, quanto para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica e como ferramenta metodológica, bem como para a criança, a escola, e o próprio professor já que, a ludicidade é uma atividade livre, alegre, dinâmica, repleta de sons, formas e movimento capaz de transformar a educação de crianças e desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras importantes para o crescimento da criança na sala de aula e fora dela.

Todo trabalho desenvolvido na Educação Infantil compreende muito envolvimento, empatia e atitudes capazes de estimular a criança a aprender e a desenvolver em si atitudes positivas que lhe permitam uma atividade social dentro e fora da escola com qualidade, portanto, considerando todo o dinamismo dessa modalidade de ensino, conclui-se que a criança merece que todos os seus direitos de aprendizagem sejam respeitados, e que sua infância não sofra danos e que ela possa se desenvolver com qualidade.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

CANTON, K. **Tempo e Memória**. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2019.

CASTRO, M.S. **Modelo da atividade Recreação**: módulo programação. Rio de Janeiro: Sesc, 2007.

CINTRA, R.C.G.G. A historicidade do lúdico na abordagem histórico cultural de Vygotsky. **Rascunhos Culturais**, vol. 1, n.º 2, p. 225, 2010.

CRUZ, D. B.T. L. da. Jogos e Brincadeiras no Processo Ensino aprendizagem da Criança na Educação Infantil. **Monografia do Curso de Pedagogia**, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor Orientador: Dr. Marcos Antônio da Silva, Goiânia 2021.

FERREIRA, J. de F.; SILVA, J. A. da; RESCHKE, M. J. D. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem. S.a/S.d.**

FREITAS, J. S. Educação física escolar e o conteúdo de jogos e brincadeiras tradicionais. **Revista Docentes**, vol. 5, n.º 11, p. 50-64, 2020.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, C., A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ed. São Paulo, Atlas, 2017.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. de A. S. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 5, n.º 1, 2014.

LUCENA, R.F.; SABINI, M. A.C. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** 2005.

MOYLES, J.R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Trad.: VERONESE, M. A. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

NILES, R. P. J.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Ágora: R. Divulg. Cient.**, vol. 19, n.º 1, p. 80-94, 2014.

ODININO, J. Di P. Q. A brincadeira deve estar para o conhecimento, assim como a infância deve estar para o currículo escolar? Jogos culturais em políticas educacionais para infância. *In*: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola.** Florianópolis: NUP, 2017.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 3ed. São Paulo Cortez, 1990.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, Â. U. Brincadeiras e desenvolvimento: um olhar socioconstrutivista. **Paidéia**. São Paulo, v.16, n.º 34, p.169-179, 2006.

SILVA, R. A. dos S. da; RUBIO, J. de A. S. A utilização do jogo simbólico no processo de aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 5, n.º 1, 2014.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ed. Michel Cole *et al.*; Trad.: NETO, J.C.; BARRETO, L. S. 6ed. São Paulo: 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÃO ADEQUADA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS IMPACTOS NA VIDA ACADÊMICA

SOARES, E. A. P. ¹

FERREIRA, R. de A. ²

OLIVEIRA, D. L. ³

Resumo: o presente trabalho tem por objetivo discutir a importância da formação matemática dos alunos no ensino fundamental e os impactos na sua vida acadêmica. A matemática, para além de uma ciência e ramo de conhecimento, garante aos alunos ferramentas para analisar o mundo, desenvolver seu aprendizado em outras disciplinas e lhe dá ferramentas para seguir sua carreira acadêmica. Foi realizada uma revisão bibliográfica levantando diversos artigos que discutem e analisam os impactos do desenvolvimento matemático para os alunos no ensino básico. A matemática se prova de fundamental relevância na formação, desenvolvimento do raciocínio lógico, espírito investigativo, capacidade de produzir argumentos convincentes, compreensão do mundo, observações sistemáticas quantitativas e qualitativas, resolução de situações problema em múltiplos contextos, instrumentaliza os alunos com ferramentas para explorar e compreender o mundo. O desenvolvimento matemático no ensino básico no Brasil está muito aquém do necessário para o desenvolvimento pleno dos alunos e é urgente traçar estratégias e metas que melhorem os níveis de desenvolvimento dos alunos nesta disciplina tão pouco amada e tão necessária.

Palavras-chave: matemática; raciocínio lógico; educação.

Abstract: the present work aims to discuss the importance of mathematical training for students in elementary school and the impacts on their academic life. Mathematics, in addition to being a science and branch of knowledge, provides students with tools to analyze the world, develop their learning in other disciplines and gives you tools to pursue your academic career. A bibliographical review was carried out, surveying several articles that discuss and analyze the impacts of mathematical development for students in basic education. Mathematics proves to be of fundamental relevance in training, development of logical reasoning, investigative spirit, ability to produce convincing arguments, understanding the

¹ Elisângela Alves Pereira Soares. Graduada em Pedagogia pela UEG. *E-mail:* elisangelaedf5@gmail.com

² Rafael de Almeida Ferreira. Agrônomo. UNESP - Jaboticabal/SP e Graduando em Pedagogia pela UEG. *E-mail:* rafaelcmf@yahoo.com.br

³ Dra. Daniele Lopes Oliveira. Pós-doutora e Doutora em Educação pela PUC Goiás. *E-mail:* danielolopes_oliveira@outlook.com. Orientadora.

world, systematic quantitative and qualitative observations, solving problem situations in multiple contexts, providing students with tools to explore and understand the world. Mathematical development in basic education in Brazil is far below what is necessary for the full development of students and it is urgent to outline strategies and goals that improve students' development levels in this little-loved and much-needed subject.

Keywords: mathematics; logical reasoning; education.

Introdução

A matemática sem dúvida é uma das disciplinas mais difíceis e menos queridas pela maioria dos estudantes, por muitos é vista como a grande vilã, a odiada, o problema na vida acadêmica. No entanto, o aprendizado matemático é fundamental para o desenvolvimento do estudante ao longo de toda a sua vida acadêmica e também profissional. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), letramento matemático é definido como: as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018). A matemática desenvolve diversas competências importantíssimas para o desenvolvimento do aluno, tais como: raciocínio lógico, espírito investigativo, capacidade de produzir argumentos convincentes, desenvolve a compreensão do mundo, observações sistemáticas quantitativas e qualitativas, enfrentar situações problema em múltiplos contextos, entre outra infinidade de competências e habilidades que são desenvolvidas a partir do desenvolvimento na disciplina de matemática.

O letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). O papel desta disciplina extrapola as paredes da própria disciplina e afeta o desenvolvimento global dos alunos e afeta diretamente a sua capacidade de se relacionar e entender o mundo. Faz-se necessário entender os motivos do baixo desempenho matemático dos alunos nas escolas brasileiras e sua relação com o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A matemática tem grande impacto na formação do indivíduo e no seu desenvolvimento intelectual, os dados brasileiros infelizmente apontam um baixo desenvolvimento dos alunos nesta área, dados publicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referentes ao ano de 2019, são extremamente preocupantes, o Ideb de 2019 para os anos iniciais foi de 5,7

(cinco inteiros e sete décimos) para os anos finais foi de 4,6 (quatro inteiros e seis décimos) e para o ensino médio foi de 3,9 (três inteiros e nove décimos).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018), indicou que dois terços dos alunos brasileiros não dominam o básico de matemática e o Brasil vem ocupando as últimas colocações nos índices de desenvolvimento. A matemática como uma disciplina de ampla formação e de forte relação com o desenvolvimento humano se faz importantíssima quando pensamos em melhoria do ensino. Levantar questões sobre a importância da matemática para o desenvolvimento dos alunos e apontar possíveis soluções a serem trabalhadas nas escolas é fundamental para conseguir avançar o ensino matemático nas escolas públicas. A matemática é um dos pilares na formação acadêmica de todas as pessoas e quase sempre é deixada em segundo plano.

A matemática é fundamental para a formação e o desenvolvimento cognitivo da criança. É fundamental discutir a importância da matemática na formação dos alunos no ensino fundamental e os seus impactos na vida acadêmica, analisar a matemática como uma ferramenta para analisar o mundo, seu papel na interdisciplinaridade no aprendizado das outras disciplinas e entender a matemática como ferramenta para a vida e seus impactos na vida acadêmica. A matemática é fundamentalmente hipotético-dedutiva e se apoia em axiomas e postulados para produzir as demonstrações necessárias à sua construção, apesar disto não se deve ignorar ou desprezar o seu papel heurístico das experimentações matemáticas. Aprender a contar é somente o início do aprendizado matemático, a matemática vai além, perpassa pelas outras disciplinas e instrumentaliza a criança de ferramentas necessárias para suas interações com o mundo e a sociedade. O desenvolvimento matemático está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento intelectual e a estruturação do pensamento lógico, todo o conhecimento formal está fundamentado em estruturas lógicas bem definidas e organizadas, portanto, todo o conhecimento formal, produzido pelas sociedades é produzido em bases matemáticas sólidas.

2. O Ensino de Matemática

Os primeiros anos de escolarização são de fundamental importância na vida e tem reflexos importantes na academia, pois, é neste período que habilidades cognitivas imprescindíveis são adquiridas e desenvolvidas. Assim, oferecer uma ampla variedade de experiências e oportunidades para as crianças viverem e se desenvolverem é fundamental e imprescindível. No que tange à disciplina de matemática Nacarato *et al.* (2009) argumenta que os professores levam marcas do seu período escolar e de forma inconsciente acaba tendo bloqueios para ensinar esta disciplina. A graduação em

pedagogia é bastante deficiente neste quesito, esta deficiência acaba tendo impacto direto em sua atuação uma vez que é necessário que o professor tenha domínio sobre o conteúdo que vai lecionar para que consiga produzir boas práticas pedagógicas e ser um bom mediador da aquisição de conhecimento pelos alunos. A matemática nos anos iniciais é responsável por desenvolver o raciocínio lógico, sendo a base das séries seguintes. Uma característica importante da matemática é a necessidade de conhecimentos prévios para a construção do conhecimento, não é possível pular etapas e conseguir um domínio real dos conteúdos, o ensino adequado e de qualidade se faz necessário desde os primeiros anos escolares. Nos anos iniciais, além dos alunos praticarem leitura e escrita, sendo formalmente alfabetizados, espera-se que sejam alfabetizados matematicamente. Ocsana Danyluk (1998) define a alfabetização matemática como:

Refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica (Danyluk, 1998, p.14).

Fica evidente que já nos primeiros momentos da criança nos ambientes escolares, ela já começa a adquirir uma série de conceitos e ideias que serão base para o aprendizado matemático, conteúdos estes que terão efeito no aprendizado das outras disciplinas. A matemática é fortemente integrada nas ações do cotidiano e quase sempre não é percebida, no entanto, a sua relevância no desenvolvimento é primordial. Mesmo antes de adentrar os muros das escolas, as crianças já estão em contato com as letras e números, pode-se assim pensar que o processo de alfabetização se inicia já nos lares e sociedade, nesta fase não existe uma demarcação entre a alfabetização da língua e da matemática.

Os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade o alfabeto e os números são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (Machado, 1990, p. 15).

Se por um lado alguns estudiosos entendem a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita alfabético, por outro, em uma visão mais ampla seria não só a aquisição do sistema, mas a capacidade de utilizá-lo nas mais diversas situações que ocorrem no cotidiano, é neste sentido mais amplo que surge a ideia de alfabetização matemática, não é possível a leitura e compreensão de todos os textos sem a aquisição das ferramentas necessárias para lidar com o universo dos números e relações matemáticas que perpassam toda a sociedade. Como defendido por Machado (1990), a

alfabetização e a alfabetização matemática mesmo antes da escola são aprendidas juntas, sem as fronteiras entre disciplinas que são apresentadas nos anos seguintes. Na lei está previsto que no ensino fundamental o aluno desenvolva:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2013).

O ensino fundamental é focado em construir bases e dar ferramentas para que as crianças consigam se instrumentalizar e desenvolver habilidades que lhes garantirão capacidade de compreender e interagir com o mundo e sociedade. É importante notar que a capacidade de conseguir aprender é prevista nas capacidades que devem ser adquiridas no ensino fundamental, todo indivíduo precisa desenvolver esta capacidade, estando a mesma diretamente relacionada com o processo de alfabetização, letramento e alfabetização matemática, o conhecimento não é construído de forma passiva, sendo fundamental instrumentalizar e incentivar as crianças no caminho da construção e desenvolvimento do conhecimento.

A disciplina de matemática tem nesse ambiente um papel fundamental no desenvolvimento, pois, e a partir dela que a criança vai se relacionar com o mundo e a sociedade. Desse modo, o aprendizado da matemática causa impacto tanto, na leitura e interpretação do mundo, como na capacidade de se desenvolver, aprender e relacionar outros conteúdos, que são apreendidos na escola, bem como, no dia a dia dos indivíduos. Com a finalidade de desenvolver em cada um, capacidades essenciais para o desenvolvimento pleno e integral.

O epistemólogo *Jean Piaget* identifica a matemática como uma espécie de interface entre o espírito humano e o mundo, sendo um instrumento-chave no intercâmbio entre sujeito e universo. Aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas para atuar sobre a realidade. Para ele, existe o caráter de continuidade entre as estruturas lógico-matemáticas espontâneas do pensamento infantil e os edifícios formais construídos pelos matemáticos (Ruiz, 2002, p. 218).

O pensamento lógico é essencial para a construção e desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas, é na matemática que os alunos irão adquirir ao longo dos anos as ferramentas de análise qualitativa, quantitativa, conhecimentos de probabilidade, estatística, geometria, medidas e tantos outros conhecimentos que, além de auxiliar na aquisição de conhecimentos

diversos, servem de base para sua progressão nos estudos. A importância da matemática no desenvolvimento do pensamento lógico é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (Brasil, 1997, p. 29).

Mesmo com tantas evidências e pesquisas sobre os impactos da matemática na vida acadêmica dos alunos, ainda tem-se uma formação deficitária por parte dos professores que acabam por investir nos processos de alfabetização, efeito este que surge muitas vezes por causa da formação deficitária dos professores em matemática, os cursos de licenciatura quase sempre ignoram este aspecto da formação do profissional e o mesmo acaba por reproduzir este desequilíbrio em sala de aula. Os cursos de pedagogia especialmente acabam por não dar uma formação significativa em matemática e se centra principalmente nos processos de alfabetização e letramento.

Borchardt (2015) assevera que surge, neste ponto, uma necessidade de investimento na formação continuada dos professores que atuam e ensinam matemática nos anos iniciais. São eles que devem garantir os primeiros passos com aquisição efetiva dos conceitos matemáticos pelas crianças. Barreto (2011) aponta que a formação continuada em matemática para estes profissionais tem impacto direto na prática diária dos mesmos.

Brandt e Moretti (2016, p. 10) argumentam que as dificuldades na aprendizagem matemática possuem diversos fatores, sendo o principal a atuação do professor, se o profissional não conseguiu adquirir ou não teve uma formação adequada em matemática que o capacite a atuar com qualidade e oferecer aos alunos as ferramentas e contextos adequados à sua aquisição de conhecimentos matemáticos, é fundamental que o mesmo não pare de se capacitar e busque de forma contínua uma melhor capacitação para lidar com as questões do ensino da matemática aos seus alunos. Uma formação adequada da autonomia e segurança ao profissional para que a sua prática pedagógica seja coerente e adequada à sua realidade.

Hofstetter e Schneuwly (2017) apontam que as disciplinas escolares não se constituem por si mesmas em sistemas próprios, fechados e independentes, essa visão dos mesmos traz a importância de fazer com que os conhecimentos de uma determinada disciplina dialogue com as outras, produzindo significado e conhecimentos mais amplos.

A matemática é uma ciência sofisticada e organizada que relaciona o pensamento coerente com as situações práticas que são encontradas e

vivenciadas na sociedade, para isso lança mão de técnicas precisas e exatas para descobrir a veracidade e organizar os fenômenos presentes no mundo. O desenvolvimento de raciocínio lógico e a capacidade de ler e interpretar o mundo com novas lentes que são possibilitadas pelo aprendizado da matemática são de suma importância para a formação do indivíduo.

O processo de disciplinarização não se completa com a generalização do sistema de disciplinas, mas prossegue incansavelmente sob múltiplas formas. As disciplinas se constituem frequentemente umas em relação às outras ou mesmo umas contra as outras, em um movimento de incessante reconfiguração (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 25).

As competências fornecidas aos alunos na alfabetização matemática possibilitam ao aluno se envolver em processo de construção de modelos matemáticos, indo para além da escola, o auxilia a compreender e interpretar a linguagem matemática em todos os recantos sociais, podendo entender e questionar os algoritmos usados em seu contexto. Steen (2001, p. 5) considera alfabetização quantitativa o momento em que os cidadãos conhecem mais que fórmulas e equações, possuem uma predisposição para olhar o mundo com uma visão matemática, percebendo benefícios e riscos de pensar quantitativamente sobre situações cotidianas, conseguindo abordar os mais diversos problemas com confiança no valor do raciocínio cuidadoso.

Pessoas alfabetizadas quantitativamente tem ferramentas para pensar por si próprias, para questionar e confrontar especialistas de forma coerente e conhecedora. Estas habilidades são necessárias para se prosperar na sociedade atual, ponto necessário de reflexão quanto ao que se entende por alfabetização quantitativa é que a mesma não é imutável e se desenvolve com a sociedade, o desenvolvimento matemático acompanha o desenvolvimento das sociedades, isto é, quanto mais conhecimento as sociedades acumulam e adquirem, mais habilidades e ferramentas podem surgir para fazer frente às novas demandas sociais.

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. O estudo da geometria é um campo fértil para trabalhar com situações problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades (Brasil, 1998, p. 51).

Os materiais produzidos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais já apresentam situações que priorizam os conteúdos estudados em matemática e traçando relações com a disciplina de Ciências e a sociedade, no entanto, essa nova estrutura e visão para o ensino matemática se esbarra

nas concepções e formação dos professores para aplicarem em sala de aula. Os gargalos do ensino de matemática estão longe de serem todos superados, porque eles em parte são resultado da construção social vigente. Nesse aspecto, Fiorentini (1995, p. 2), faz apontamentos importantes quando se pensa em qualidade de ensino em matemática, “[...] o conceito de qualidade de ensino é relativo e modifica-se historicamente sofrendo determinações socioculturais e políticas [...]”.

Concepções como as apresentadas por Piaget, reconhecidamente um dos maiores estudiosos sobre os processos de aprendizagem vem passando por mudanças e reformulações que apontam para novos caminhos e possibilidades que ainda não eram conhecidos, sua teoria do desenvolvimento por anos pautou as concepções sobre o aprendizado matemático, hoje estudiosos como Devlin (2000) observaram situações que as suas concepções não se aplicam, levando algumas ideias a caírem por terra. Para ele, o sentido de número consiste na capacidade de comparar os tamanhos de dois conjuntos mostrados simultaneamente e a capacidade de nos lembrarmos de números de objetos apresentados sucessivamente no tempo.

Pensar que a ideia de número é inata, não implica que todos podem ser grandes matemáticos, mas sim que podem ser melhores nas suas diversas áreas. Estas pesquisas sobre o sentido de número estão minando a teoria de *Piaget* (Sousa, 2008). Essas mudanças ao mesmo tempo que desconstróem ideias vigentes, lançam luz para novos campos de estudo e novas possibilidades. As concepções, metodologias e forma de pensar educação muda com as mudanças sociais e, portanto, o entendimento de qualidade muda também, porque ele é um reflexo do momento social, no entanto pode-se pesar de forma mais fechada que um ensino de qualidade. Em um dado momento é o ensino que garante aos alunos as ferramentas necessárias para viver e se relacionar com a sociedade e mundo no presente e nos dias por vir. Nunes e Bryant (1997, p. 18) corroboram com esse pensamento ao afirmar: “[...] torne todas as crianças numeralizadas no mundo de hoje (e até mesmo no de amanhã) [...]”. As crianças precisam sair da escola não só sabendo calcular, precisam ser capazes de pensar e discutir relações numéricas e espaciais presentes na atualidade.

Hans e Ginsburg (2001) destacam o papel da linguagem no processo de ensino e aprendizado matemático, todos os conceitos e ideias são construídos e explicados com auxílio do vocabulário existente ou que é construído com os professores, uma linguagem bem desenvolvida facilita a aquisição de novos conceitos e estruturação de pensamentos mais complexos que levam ao aprendizado. A apropriação das ferramentas que possibilitam a comunicação plena é um processo de extrema importância para a vida de todos, se existem lacunas na capacidade de compreensão do que é dito, consequentemente irá existir brechas nas compreensões que serão criadas. O

conhecimento e a forma de se construir conhecimento deve ser sempre analisado de forma mais ampla, as crianças não conseguem particionar e manter particionado os diferentes aprendizados uma vez que a divisão do conhecimento em diversos ramos de saberes é teórico e serve somente para facilitar a construção dos diversos campos de estudo, na prática pessoal, o desenvolvimento é global. Atualmente algumas correntes de estudo defendem que a memorização puramente mecânica não é uma forma adequada de se produzir e instrumentalizar o aluno com as ferramentas adequadas para o seu desenvolvimento, no entanto o neurologista Castro-Caldas (2006, p. 196) compreende que memorização e compreensão são funções complementares e não antagônicas, ou seja, ambas desempenham papel importante na formação e estruturação do conhecimento.

Aprender de cor os nomes dos afluentes de um rio, por exemplo, gera internamente uma memória abstrata de que os rios têm afluentes, o que facilita a aprendizagem de afluentes de novos rios, podendo ser esta noção generalizada para as estradas e para os caminhos e até para o conhecimento das artérias e veias do organismo. Pode--se considerar que estes processos de memorização geram matrizes complexas destinadas à identificação por analogia, que constitui a forma mais rápida de processar informação no contexto dos mecanismos adaptativos. Quanto mais perfeitas e variadas forem as matrizes de que dispomos mais eficaz será o reconhecimento e o processamento abstrato da informação (Castro-Caldas, 2006, p. 196).

O desenvolvimento matemático é dependente da memorização e entendimento de diversos conceitos e ideias que instrumentalizam o aluno a pensar, refletir e questionar conceitos, fenômenos e problemas do cotidiano, não significa que os alunos devam simplesmente decorar e não existir uma construção reflexiva do conhecimento e tampouco que o professor não possa lançar mão das ferramentas pedagógicas diversas existentes, significa compreender que muitas ideias e conceitos que são utilizadas socialmente dependem de uma memorização e não são ruins. O processo de memorização serve por vezes como ponte entre conceitos que estão sendo construídos pelos alunos, funciona como uma espécie de banco de dados de fácil acesso, que auxilia no desenvolvimento de novas ideias e conceitos, parte importante do aprendizado e ter dados para comparação e análise, a memorização mecânica cumpre bem esse papel, fornece dados para trabalhar.

Virgulino (2014) aponta a importância do ensino matemático como uma ferramenta para atender as necessidades da criança e por outro garantir conhecimentos à mesma que correspondam aos conhecimentos exigidos pela sociedade, o aprendizado matemático de qualidade garante uma série de habilidade às crianças que são importantes para o seu desenvolvimento intelectual e para o seu exercício de cidadão livre e capaz na sociedade.

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (Virgulino, 2014, p. 78).

Ponte (1992) pensa o saber matemático em quatro características fundamentais a formalização; a verificabilidade; a universalidade; e a generatividade, estas características se desdobram em quatro elementos constitutivos, de acordo com a sua função e nível de complexidade, competências elementares; competências intermédias; competências complexas; e saberes de ordem geral. Os substratos conceituais existentes possuem papel determinante no pensamento e ação, por consequência, possui influência na prática pedagógica do professor, entender e conseguir relacionar os conceitos e objetivos que se deseja alcançar em uma aula com o cotidiano dos alunos desempenha um papel importante na aquisição de conhecimentos matemáticos e desenvolvimento integral do ser.

Para Ernest (1988), existe três elementos capazes de influenciar as práticas dos professores; os sistemas de crenças do professor sobre a matemática e sobre o seu ensino e aprendizagem; o contexto social onde ocorre o ensino, particularmente os obstáculos e as oportunidades que cria; o nível de pensamento e reflexão do professor. O ensino matemático possui uma dependência clara da relação que os profissionais nutrem para com a disciplina e com o seu preparo e capacitação para trabalhar com os conteúdos de forma eficaz e livre que preconceitos ou mágoas.

Uma base matemática sólida no ensino fundamental impacta os alunos durante toda sua vida acadêmica, Rezende (2003) aponta que uma das possíveis causas do cálculo diferencial e integral é a ausência de ideias relativas a essa disciplina na educação básica. De acordo com Orfão, Costa e Frant (2011) que no mesmo sentido corroboram com Rezende e frisam a importância de uma base de cálculo no ensino fundamental.

Que conceitos de matemática avançada podem ser ensinados e entendidos por estudantes da educação básica, que podem então usar essas novas habilidades para resolver problemas do mundo real, usualmente só experimentados por estudantes do ensino médio ou universitários (Fluck *et al.*, 2020, p. 4).

O desenvolvimento do conhecimento é resultado de uma série de conceitos e ideias que viabilizam a aquisição de novos conhecimentos e/ou o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos já adquiridos. A matemática avançada do ensino superior ou posterior ao mesmo tem sua base de estruturação construída em cima dos conhecimentos conseguidos durante os anos da educação básica.

Fluck (2000, p. 4) fala dos conceitos da matemática avançada que são compreendidos por alunos da educação básica, esta linha de pensamento faz total sentido se pensar que são conceitos oriundos nos anos iniciais que levam aos conceitos presentes na matemática básica, a ideia de que conceitos mais complexos e distantes do que se aprende na base matemática é uma visão limitada, existem diversos conhecimentos que são tratados como básicos, mas que representam verdadeiras revoluções na forma de pensar, compreender e refletir sobre o mundo, o fato de existir conhecimentos matemáticos que perpassam todos os anos da educação básica, mostra a importância de se pensar e ensinar matemática com qualidade em toda a educação.

Se é possível ensinar conceitos avançados de matemática para crianças da educação básica, fica evidente que os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais de estudo trespassam toda a vida acadêmica do aluno, portanto, fundamental que as bases estabelecidas neste período da educação sejam sólidas. O ensino apesar de ser quase sempre restringido aos muros das escolas, acontece de maneira ampla e permanente na sociedade, isso significa que o meio de convívio dos alunos tem impacto direto e significativo nas construções de conceitos e aprendizado das crianças.

Estudiosos como Sousa (2008) ainda acreditam que para além do meio de convívio e benefícios claros que o aprendizado matemático de qualidade oferece à vida do estudante, alunos que não passam por um aprendizado adequado em matemática nos anos iniciais, permanecem tendo dificuldade durante toda a vida, ou seja, estudantes considerados fracos em matemática no ensino básico, permanecem fracos em matemática nos anos avançados. Tais percepções reforçam a necessidade de uma educação básica de extrema qualidade porque é nela que serão lançadas as primeiras bases da construção contínua do conhecimento, as falhas que surgem neste processo inicial, podem e em muitos casos persistem por toda a vida.

Lins e Gimenez (1997, p. 30) ressaltam a importância do meio no aprendizado, não poderia ser diferente, estudos como o de Asinelli-Luz, Hickmann e Hickmann (2014, p. 158), mostram a importância e os impactos que as relações interpessoais possuem na motivação e aprendizado dos alunos. Os lares e os ambientes de convívio são fundamentais para que os alunos se desenvolvam, Ivan Roberto (2012, p.11) fala da importância dos pais serem presentes na vida dos filhos e que lhes proporcionem vivências de afetividade. São estas primeiras vivências nos lares que serão as bases das relações interpessoais das crianças, é na família que ela irá se estruturar como indivíduo pertencente de uma sociedade e criar sua identidade pessoal que tem papel determinante nas relações sociais que elas terão com o restante da sociedade.

Os pais passam a exercer um papel muito mais importante na vida dos filhos no que tange suas vidas acadêmicas, não se trata mais somente do cuidar físico e do aprendizado das primeiras compreensões e percepções do mundo, trata-se de uma manutenção constante de um ambiente saudável e de incentivo para o aprendizado. Poucos são aqueles que possuem limitações cognitivas para o aprendizado matemático. Têm-se cada vez mais estudos que comprovam o papel insubstituível dos responsáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Para Fiorentini, Miorim e Miguel (1993, p. 87) o pensamento algébrico se caracteriza por meio dos seguintes elementos: “[...] percepção de regularidades, percepção de aspectos invariantes em contraste com outros que variam, tentativas de expressar ou explicitar a estrutura de uma situação-problema e a presença do processo de generalização [...]”, apesar destas habilidades serem partes do conteúdo que precisa ser trabalhado com os alunos no desenvolvimento de atividades e conceitos relacionados à álgebra, elas são também importantes para a vida em sociedade e o desenvolvimento em outras disciplinas que exigem essas habilidades, pois fazer ciência não seria possível sem a capacidade de perceber regularidades.

Para *Piaget*, o homem se faz matemático na medida em que constrói matemática como conteúdo, mas sobretudo como estrutura [...], ser humano implica ser matemático; tornar-se humano é tornar-se matemático, ou melhor, lógico-matemático no sentido qualitativo e quantitativo, portanto, matemático no sentido amplo (Becker e Franco 2002, p. 22).

Todos os alunos com pouca capacidade: foi demonstrado que todos se caracterizam por um insuficiente desenvolvimento lógico-verbal da atividade intelectual. Embora seja certo que um elevado nível de desenvolvimento de dito componente não determina infalivelmente a “habilidade” matemática, representa uma condição necessária, em que um baixo nível de desenvolvimento do componente lógico-verbal do pensamento determina dificuldades para compreensão da matemática (Vygotsky, 1973, p. 254).

O aprendizado matemático não garante o sucesso acadêmico ou na vida social, mas sem sombra de dúvida ele é um componente de grande importância na vida de todas as pessoas, seja dentro ou fora dos muros das escolas, pois garantir a criança sua construção do pensamento matemático é garantir a criança ferramentas para se desenvolver e viver.

3. Materiais e Métodos

O presente trabalho parte de uma revisão bibliográfica de artigos científicos publicados sobre o tema. Segundo Caldas (1986, p. 15) revisão bibliográfica é a: “[...] coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes

sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes [...]”, ainda para Santos e Candeloro (2006, p. 43) a Revisão Bibliográfica também é denominada de Revisão de literatura ou Referencial teórico. A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico. Portanto, o trabalho foi realizado a partir de leituras de artigos científicos, disponibilizados on-line em sites confiáveis, livros, dados disponibilizados por instituições de pesquisa sobre educação e com o que é proposto pela BNCC, os dados e as leituras foram selecionados com base na relação que apresentavam com o tema do trabalho. Artigos encontrados em *sites* não confiáveis, ou seja, *sites* não vinculados a divulgações científicas foram descartados.

Atualmente existem centenas de artigos relacionados ao ensino e aprendizado matemático nos diversos níveis de ensino, por isso foi realizado uma seleção de diversos artigos e por não ser possível realizar uma leitura global de tudo que existe publicado, foi realizado um levantamento prévio dos artigos, livros, e dados de pesquisas existentes que aparentemente mais dialogavam com o momento histórico e a proposta do tema tratado. Posteriormente, realizou-se nova seleção de dados, artigos e livros os quais estão presentes no trabalho. Artigos ou referências que dialogavam diretamente com o ensino superior foram descartados, enquanto os que dialogam com o impacto da matemática na vida acadêmica, na interdisciplinaridade do aprendizado de outras disciplinas e a matemática como ferramenta para entender o mundo foram selecionados. Com todos os dados e textos em mãos, os quais seriam usados de referência, deu-se início à produção da escrita e organização do presente trabalho.

4. Resultados e Discussão

A matemática é de fundamental relevância na formação dos alunos, a matemática possibilita o desenvolvimento de diversas competências que possuem impacto direto na vida acadêmica e social de todo os alunos, sejam pontualmente, no momento em que se encontram na escola ou ao longo de toda a sua vida e trajetória acadêmica. Sendo uma disciplina pouco apreciada pela maioria dos alunos, possui uma importância primordial e não pode ser jamais ignorada na formação dos alunos se a escola visar e de fato buscar um ensino emancipador e que garanta que os alunos alcancem voos mais altos tanto academicamente como socialmente.

Os princípios matemáticos vão para muito além da capacidade de desenvolver cálculos. Eles são responsáveis pela estruturação do pensamento lógico, e é com base em ideias matemáticas que as crianças ampliam suas percepções, compreensão e realizam análises do ambiente que as cerca. O

papel da matemática na vida das pessoas rompe os muros das escolas e se efetiva na vida cotidiana, pois a capacidade de se estruturar mentalmente, seja para a realização de uma tarefa simples ou para a resolução de problemas mais complexos, é construída através de conceitos matemáticos. O desenvolvimento do raciocínio lógico, espírito investigativo, capacidade de produzir argumentos convincentes, compreensão do mundo, observações sistemáticas quantitativas e qualitativas, resolução de situações, problemas em múltiplos contextos, são apenas algumas das infinitas competências e habilidades que são desenvolvidas a partir do desenvolvimento matemático dos alunos.

Uma base matemática sólida assegura que os alunos compreendam, atuem e percebam o mundo de forma mais ampla e completa. Suas capacidades em explorar e se apropriar do que o mundo e a sociedade os possibilitam é ampliada e melhorada, garantindo desta forma, uma maior qualidade de vida e maior número de possibilidades para os alunos se perceberem e vivenciarem o mundo.

Os números indicam que o aprendizado matemático para a maioria dos alunos brasileiros nas escolas públicas ainda é precário e precisa muito avançar para que o Brasil de fato ofereça uma educação matemática de qualidade e que garanta um desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos não somente em matemática como nas outras disciplinas, uma vez que é evidente o impacto da matemática na compreensão de mundo e apropriação dos outros conhecimentos que são apresentados na escola para além do ensino matemático.

Os índices do Ideb de 2019 mostraram que a maioria dos alunos não possuem domínio básico mínimo dos conteúdos matemáticos. O Pisa de 2018 mostrou que dois terços dos alunos brasileiros não dominam o básico e o Brasil ocupa as últimas colocações, a matemática como uma disciplina de ampla formação e de forte relação com o desenvolvimento humano deve ter especial atenção dos sistemas educacionais para que esta realidade seja modificada e os alunos tenham de fato a possibilidade de avançar e se desenvolver de forma plena, aprender matemática é fundamental quando pensamos em melhoria do ensino. A aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do aluno em outras áreas, também causam impacto no aprendizado matemático, o domínio da linguagem garante que os mesmos possuam ferramentas para assimilar ideias, conceitos diversos e criar novas conexões entre os conceitos e conhecimentos já existentes, conseguir se comunicar com qualidade e de forma efetiva possui assim mais desdobramentos na capacidade da criança se desenvolver. A capacidade de se comunicar está diretamente ligada à capacidade de aprender e desenvolver ideias novas, é através da língua que novas ideias e conceitos são transmitidos, a aquisição das ferramentas e tecnologias que possibilitam a

comunicação nos seus mais diversos níveis, garante que seja possível se desenvolver de forma plena em todas as áreas, a alfabetização matemática deve e precisa caminhar junta com a alfabetização.

Os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais da educação básica são de fundamental importância para que seja viável o desenvolvimento pleno da criança, estudos comprovam que os conceitos e ideias matemáticas básicos que são conseguidos no ensino básico garantem que os estudantes por vezes compreendam conceitos até mesmo de matemática avançada e quando não servem de base para a estruturação e desenvolvimento dos conhecimentos das séries futuras. É urgente a formação adequada dos professores para que consigam alfabetizar matematicamente e com qualidade as crianças.

Os conceitos matemáticos adquiridos no processo de alfabetização matemática não impactam somente no aprendizado desta área, eles constroem estruturas que ajudam e possibilitam que o aluno compreenda, analise, reflita e faça a aquisição de novas ideias e conceitos. Crianças que são consideradas fracas em matemática, tendem a permanecer fracas pela vida toda, se todos que não possuem dificuldades cognitivas são capazes de se desenvolver de forma plena matematicamente, são as falhas no processo de ensino e aprendizado que produzem as crianças ditas fracas matematicamente. Esta ideia não significa que todos podem ser grandes matemáticos, significa que todos podem se desenvolver com qualidade nos campos matemáticos.

A matemática avançada é construída dia a dia com as pequenas ideias e conceitos trabalhados com os alunos na educação básica – sem sombra de dúvida é o alicerce de todos os conhecimentos adquiridos posteriormente pelas crianças. Os profissionais desta fase da educação precisam estar extremamente preparados para lidar com as crianças, garantindo desta forma que as lacunas de conhecimento sejam cada vez menores e conseqüentemente estejam mais preparadas para lidar com as diversas situações sociais que vão se deparar ao longo de suas vidas. Das diversas dificuldades e gargalos que se mostram para o aprendizado efetivo da matemática está a atuação dos profissionais da educação, os motivos são diversos para que os mesmos não consigam ter uma atuação que efetive o aprendizado matemático das crianças, sejam quais forem os motivos é necessário que os profissionais estejam sempre se qualificando e buscando formações para que tornem suas bases matemáticas mais sólidas e consigam ter maior repertório de informações para dialogar e guiar os alunos no processo de aquisição de conhecimento.

O papel da língua na capacidade de se apropriar dos conceitos matemáticos é significativo, as crianças que possuem um vocabulário mais desenvolvido e vasto, possuem mais ferramentas e informações para estruturar ideias e conceitos, sejam eles quais forem, a aquisição da linguagem

tem papel fundamental na capacidade de aprender, é através da língua que conceitos e ideias são discutidos, transmitidos e refletidos, desta forma, falhas na capacidade de comunicação, refletem na capacidade do indivíduo processar e construir conhecimento. A matemática instrumentaliza os alunos com uma série de habilidades e ferramentas para que os alunos lidem com os diversos conhecimentos que irão ter contato durante toda a sua vida, aprender matemática é uma necessidade para todo cidadão.

Considerações Finais

É fundamental que se invista no ensino matemático básico para que os alunos tenham uma formação matemática de qualidade que garanta aos alunos a possibilidade de se desenvolverem e fazerem uso de todas as ferramentas e habilidades que o desenvolvimento matemático possibilita. Se desenvolver matematicamente é fundamental para todas as pessoas e o ensino básico é o início deste desenvolvimento, não podendo jamais ser negligenciado e ignorado pelo estado ou pelas instituições de ensino. É necessário que os profissionais que trabalham na educação básica se preparem e se qualifiquem melhor matematicamente para que consigam oferecer uma educação matemática de qualidade aos alunos, pois a formação matemática oferecida nos cursos de licenciatura é deficiente.

Os cursos de formação de professores acabam por dar muita ênfase na alfabetização da língua, priorizando pouco a alfabetização matemática e isto acaba se refletindo na prática dos profissionais, que acabam por negligenciar a construção dos conceitos matemáticos nos anos iniciais, fato este que impacta em toda a vida da criança e na sua relação com a disciplina. A matemática é mais que uma ciência, ela garante ao aluno uma série de habilidade e ferramentas para que os alunos explorem, compreendam e analisem o mundo à sua volta. desenvolvimento matemático tem impacto decisivo na vida acadêmica e em sociedade dos alunos. Só é possível garantir o desenvolvimento pleno dos alunos se garantir o aprendizado matemático no ensino básico a todos.

A matemática é uma das principais ferramentas para a estruturação do pensamento lógico, reflexão, análise e interpretação dos fenômenos presentes na natureza ou produzidos pelo homem. Garantir o desenvolvimento matemático, é garantir que as crianças possuam ferramentas para se inserir no mundo e conviver socialmente.

Referências

- ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, A. A.; HICKMANN, G. M. As relações interpessoais e as dimensões afetivas no processo ensino-aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, vol. 19, n.º 31, p. 138-167, jul./dez. 2014.
- BARRETO, M.G.B. A formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seu impacto na prática de sala de aula. 2011. **Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)**. Universidade Bandeirante de São Paulo, 2011.
- BECKER, F.; FRANCO, S. R. K. **Revistando Piaget**. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORCHARDT, T. T. A Sociedade Educativa e a Subjetivação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica. 2015. **Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática)**. FaE/UFPel.
- BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. **Ensinar e aprender matemática**: possibilidades para a prática educativa. Ponta Grossa. Ed. UEPG, p. 307, 2016.
- BRASIL. **Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP**, 2019. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- CALDAS, M. A. E. **Estudos de revisão de literatura**: fundamentação e estratégia metodológica. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CASTRO-CALDAS, A. Os processos neurobiológicos subjacentes ao conhecimento da matemática. In: CRATO, N. (Coord.). **Desastre no ensino da matemática**: como recuperar o tempo perdido. Lisboa: Gradiva, 2006, p. 196-201.
- DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- DEVLIN, K. **The math gene**: how mathematical thinking evolved and why numbers are like gossip. New York: Basic Books, 2000.
- ERNEST, P. O Impacto das Crenças sobre o Ensino da Matemática. n.º 6º **Congresso Internacional de Educação Matemática**, Budapeste, agosto de 1988.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, vol. 3, n.º 4, p. 1-37, nov. 1995.

FIorentini, D.; Miorim, M. A.; Miguel, A. Contribuições para um repensar... a educação algébrica elementar. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 4, n.º 1, p. 78-90, mar. 1993. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1761/10-artigos-fiorentinid_etal.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

FLUCK, A. *et al.* Transforming learning with computers: Calculus for kids. **Education and Information Technologies**, vol. 25, p. n.º 2, p. 1-18, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10136-0>. Acesso em: 27 jun. 2022.

HANS, Yi; GINSBURG, H. Chinese and English mathematics language: the relationship between linguistic clarity and mathematics performance. **Mathematical Thinking and Learning**, vol. 3, n.º 2-3, p. 201-220, 2001.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Disciplinarização e disciplinação: as ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise. *In*: VALENTE, W.; HOFSTETTER, R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus Editora, 1997.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

NACARATO, A. M.s; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. (Coord.). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Tecendo fios do ensinar e do aprender. Coleção Tendências em Educação Matemática Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORFÃO, R. B.; COSTA, N. M. L.; FRANT, J. B. Ensino de cálculo infinitesimal na educação básica: reflexões com base prática. *In*: Conferência Interamericana de Educação Matemática, 13., 2011, Recife. **Anais [...]** Recife: CIEM, 2011. p. 1-12.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, n.º 31, p. 9-12, 1992.

REZENDE, W. M. O ensino de cálculo: dificuldades de natureza epistemológica. 450f. Tese (**Doutorado em Educação**). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROBERTO, I. **Família e afetividade. Brasil cristão**. São Paulo, p. 11. fev. 2012.

RUIZ, A. R. A matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais. **Ciência & Educação**, vol. 8, n.º 2, p. 217-225, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/06.pdf> >. Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTOS, V. D.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre/RS: AGE Ltda, 2006. 149 p.

SOUSA, D. A. **How the brain learns mathematics**. Thousand Oaks: Corwin, 2008.

STEEN, L. A. **Mathematics and democracy: the case for quantitative literacy**. Princeton, NJ: NCED, 2001. Trad.: NETO, F. D. M. de. Disponível em: <<http://www.bienasbm.ufba.br/MR1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

VIRGULINO, C. S. **O ensino da matemática na educação infantil**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

Esta obra traz discussões e reflexões imprescindíveis para a educação atual, compreendendo seu papel reflexivo, interativo, dinâmico e constante, cuja finalidade é mediar o passado, o presente e o futuro, num mútuo intercâmbio de saberes dinamizados pelas novas tecnologias, redes de comunicação e fenômenos sociais que vão conformando as novas relações sociais. Assim, o desafio é pensar de forma diferente o antigo e construir o novo amparado por um mundo antigo e cheio de contradições. Desenvolvendo um conhecimento dialético e dialógico. E essa obra se lança frente a esse desafio plural e constante que é esse mar de diversas conjunturas que é a Educação.

