

SABINE GOROVITZ E
ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN (ORG.)

POLÍTICAS E TENDÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

EDITORA



UnB

Reitora
Vice-Reitor



Universidade de Brasília

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado

SABINE GOROVITZ E
ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN (ORG.)

POLÍTICAS E TENDÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

EDITORA



UnB

**Coordenadora de produção editorial
Preparação e revisão**

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Jeane Antonio Pedrozo

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada
ou reproduzida por qualquer meio sem a
autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

P769 Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior
no Brasil / Sabine Gorovitz e Enrique Huelva Unternbäumen
(org.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2021.
284 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-156-2

1. Ensino superior - Internacionalização - Brasil. 2. Educação -
Cooperação internacional. 3. Política linguística. 4. Redes de
cooperação acadêmicas. I. Gorovitz, Sabine (org.). II.
Unternbäumen, Enrique Huelva (org.).

CDU 378

Sumário

Apresentação	9
--------------------	---

PARTE 1

PROCESSOS, POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO HOJE

Capítulo 1

A internalização das universidades brasileiras	15
--	----

Heitor Gurgulino de Souza

Universidade da ONU

Capítulo 2

Políticas de Integração e Cooperação Técnica de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior — perspectivas Unesco	31
--	----

Maria Rebeca Otero Gomes e Thais Guerra

Unesco

Capítulo 3

Expectativas para o crescimento do Programa MARCA MERCOSUL	45
--	----

Grasiele Reisdörfer

MEC – Programa Marca Mercosul

Capítulo 4

Educação superior brasileira: cenários e reais e possibilidades de cooperação Brasil/Goa/Índia	53
---	----

Marcos Formiga

UnB/Ceam – Núcleo do Futuro

PARTE 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM PROL DA INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA

Capítulo 5

Políticas del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior en América Latina 73

Rainer Enrique Hamel

Universidad Autónoma Metropolitana – UAM

Capítulo 6

Plurilingüismo Académico: a intercompreensão como prática comunicativa em contexto universitário 101

Angela Erazo Muñoz

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Capítulo 7

A Língua Portuguesa em Goa / Índia: uma breve história e evolução mais recente 117

Aurobindo Xavier

Sociedade Lusófona de Goa – LSG

Capítulo 8

Missões e desafios da Agência Universitária da Francofonia (AUF) 127

Isabela de Cerqueira Silva Ospital

Agência Universitária da Francofonia – AUF

Capítulo 9

Pela diversidade linguística nas universidades: o monolinguismo do inglês em debate 135

Sabine Gorovitz

Universidade de Brasília – UnB

PARTE 3

POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO, REDES E AGÊNCIAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Capítulo 10

Universidade de Brasília e a Aliança Universitária da Região do Ruhr:
atividades e desafios 147

Stephan Hollensteiner e Fernando Oliveira Paulino

Faculdade de Comunicação – FAC/UnB

Capítulo 11

A cooperação universitária com a Alemanha e o papel do Serviço
Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) 161

Martina Schulze

Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD

Capítulo 12

Internacionalización en la Organización de los
estados Iberoamericanos 173

Paulo Speller

OEI

Capítulo 13

A Cooperação Acadêmica da União Europeia com o Brasil 183

Claudia Gintersdorfer

União Européia – UE

Capítulo 14

A contribuição dos estudos latino-americanos para a
internacionalização das universidades brasileiras e para a produção
de um conhecimento global 193

Rebecca Lemos Igreja e Simone Rodrigues Pinto

Universidade de Brasília – UnB

PARTE 4

BOAS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Capítulo 15

O processo de internacionalização acadêmica da Unicamp 213

Luís Augusto Barbosa Cortez

Faculdade de Engenharia Agrícola (Feagri)/Unicamp

Capítulo 16

Panorama da cooperação franco-brasileira em matéria de
pesquisa científica e ensino superior 235

Alain Bourdon

Embaixada da França no Brasil

Capítulo 17

Acordos internacionais entre a FAU/UnB e as
universidades estrangeiras 243

Cláudia Estrela Porto

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/UnB

Apresentação

O processo de internacionalização das universidades é inevitável, ainda que as instituições não tenham implementado claramente políticas e estratégias com essa finalidade. Elas sofrem influências diversas, tanto das dinâmicas acadêmicas internacionais quanto das políticas governamentais nacionais, regionais e mundiais. Essas influências advêm também das novas relações entre o local e o global, em que o Estado e as universidades se colocam como os principais agentes do diálogo para a promoção de políticas educacionais regionais e estratégias de internacionalização das instituições.

Hoje, para concretizar esse processo de internacionalização — incontrollável, apesar de desejável —, as instituições buscam um caminho adequado para ocupar um espaço no cenário nacional, regional e internacional, cada dia mais competitivo. Os processos globais, tanto econômicos, comerciais, de transporte e comunicação, projetam também as instituições de ensino em um panorama no qual a cultura, a ciência e as tecnologias exigem também um alto grau de globalização. O desafio é manter o foco nas problemáticas e necessidades locais, beneficiando-se de competências internacionais para a resolução desses problemas.

Nesse contexto, a internacionalização deve ser definida de acordo com o perfil das instituições e as necessidades atuais das comunidades onde estão inseridas. Isso pressupõe escolher, dentre as diversas formas de cooperação, aquelas que tenham potencial para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa localmente produzida, de modo a fomentar o crescimento perene e sustentável da região.

As universidades devem, portanto, definir seu plano de internacionalização conforme as necessidades locais, em diálogo constante com o

contexto global, com base em valores compartilhados, tais como a solidariedade ativa e a governança universitária. Esse é um desafio que se traduz por questões específicas, como a implementação de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global, o inglês, mas não em detrimento dos idiomas locais, que precisam ser respeitados e valorizados. É também indispensável alcançar um equilíbrio entre a preocupação com os impactos sociais e a primazia industrial em várias escalas: desenvolver competências locais, estabelecer parcerias com atores políticos, dialogar com o setor produtivo etc. Para tanto, as instituições devem focar seus projetos acadêmicos em torno de temáticas transversais, multidisciplinares e interinstitucionais (criação de centros internacionais de pesquisa) e estruturar uma rede territorial de cooperação acadêmica. A construção de espaços acadêmicos regionais deve, assim, estar voltada para a identificação dos entraves sociais de cada território para o acesso e a inclusão.

É necessário logo definir para quem e para que se internacionalizar, tendo clareza quanto aos benefícios e aos riscos do processo. Qual conhecimento privilegiar? Como definir objetivos de desenvolvimento sustentável? Como criar disponibilidades? Assim, desenhar uma política de internacionalização coerente e adequada à realidade da instituição é levar em conta variáveis como tempo e espaço, contexto e cultura e proteger-se contra os efeitos negativos gerados pela promoção da competitividade exacerbada incentivada pelos *rankings* e pela comercialização dos saberes.

Desse modo, a internacionalização de uma instituição deve se traduzir por uma série de boas-práticas, tais como pesquisas colaborativas, mobilidade discente e docente, currículos inovadores descolonizados e voltados para os contextos locais, reciprocidade, entre outras. Vale ressaltar que uma tendência inevitável é a da internacionalização em casa, a partir da

coconstrução dos conhecimentos e do desenvolvimento sustentável, de pesquisas responsáveis capazes de estabelecer pontes entre o local e o global.

O comprometimento social deve sempre prevalecer no seio das instituições, por meio da consolidação da ideia de uma universidade cívica voltada para o acesso, a equidade e a inclusão. Mas como acolher e incluir com excelência? Como tirar das experiências de mobilidade mudanças que se concretizem para além do indivíduo e se revertam para a comunidade e para a sociedade?

A iniciativa deste livro tem como objetivo buscar respostas a essas perguntas e fomentar o diálogo entre atores da internacionalização acadêmica. Alguns apresentam reflexões sobre as políticas de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil; outros focam a questão do pertencimento e da atuação em redes internacionais de pesquisa e de diálogo acadêmico; as políticas linguísticas em prol da internacionalização também são aqui objeto de ampla reflexão, aliando-se a sugestões de boas práticas de internacionalização, tais como duplas titulações e modelos de mobilidade baseados em simetria e reciprocidade; enfim, o livro apresenta discussões voltadas aos programas de cooperação acadêmica e às parcerias consolidadas entre universidades e órgãos internacionais.

Sabine Gorovitz

Diretora da Assessoria de Assuntos Internacionais (INT)

Universidade de Brasília (UnB)

PARTE 1

PROCESSOS, POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO HOJE

CAPÍTULO 1

A internalização das universidades brasileiras

Heitor Gurgulino de Souza¹

Universidade da ONU

Os primeiros cursos superiores no Brasil foram criados por decretos reais: Academia Militar e de Engenharia em 1810, Direito em 1827 e a Escola de Minas de Ouro Preto em 1875, esta com a ajuda de um professor estrangeiro. O Brasil foi colônia de Portugal por 322 anos e os colonizadores não tinham interesse em formar profissionais em nível superior ou nas universidades, pois geralmente estes organizavam os movimentos e núcleos opositores ao poder colonial. Já as colônias da Espanha na América Latina tiveram muitas de suas universidades implantadas ainda nos anos 1500 (cito, como exemplos, a da República Dominicana e a do Peru). No entanto, não devemos nos esquecer que as universidades mais antigas no mundo já têm mais de 900 anos (Bolonha, Paris etc.), porém a educação superior/universitária no Brasil é realmente muito recente.

Apenas quando o Brasil alcançou pouco mais de 30 milhões de habitantes é que foi criada a primeira universidade (do Rio de Janeiro), em 1920, depois denominada: Universidade do Brasil, juntando as

¹ Professor Assistente de Física, Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) (1951-1957); Professor Emérito de Física, UNESP, Rio Claro, S. Paulo (1958-1986); Reitor, Univ. Federal de São Carlos (1970-1974); Diretor CNPq (1975-1979); Reitor, Univ. das Nações Unidas, Tokyo (1987-1997); Assessor do DG da UNESCO, Paris (1988-1989); Sec Geral, International Association of University Presidents (IAUP) (2011-2014); Presidente da World Academy of Art and Science (WAAS) (2014-2019) e do World University Consortium (WUC).

três faculdades existentes (e independentes) com os cursos de Direito, Engenharia e Medicina (apenas integrados, realmente, naquela universidade, em 1931, no governo Getúlio Vargas). Considera-se, entretanto, que a verdadeira primeira universidade brasileira foi a USP, quando em 1934, o então governador de São Paulo contratou professores estrangeiros para lecionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Desde então, a universidade começou realmente a fazer ensino, pesquisa e extensão.

Devido à globalização, a internacionalização é um processo dinâmico que está continuamente evoluindo. Alguns objetivos são destacados para a internacionalização: a educação de um cidadão global; o aumento da capacidade de pesquisa; a geração de renda das taxas/anuidades que pagam os alunos internacionais; e o aumento do prestígio internacional da instituição. Novas formas de internacionalização, como a criação de *campus* no exterior, programas de educação a distância com alcance global, núcleos e redes de educação internacional, agora complementam as iniciativas tradicionais de mobilidade de professores e estudantes, algumas mudanças curriculares e ligações institucionais internacionais para melhorar o ensino e a pesquisa. Observa-se também que novos parceiros institucionais, em particular do setor privado, entraram também em ação.

Embora a “perda de cérebros” (*brain drain*) continue a ser uma séria preocupação em algumas regiões do mundo, alguns países estão usando o aumento da mobilidade dos estudantes para expandir sua capacidade em educação superior.

A internacionalização abarca várias ações importantes, umas mais fáceis outras mais difíceis, mas há consenso, em geral, que engloba hoje as seguintes ações:

- recepção de professores e pesquisadores estrangeiros;
- envio de estudantes brasileiros ao exterior;
- recepção de mais alunos estrangeiros;
- acordos, convênios entre universidades;
- seminários, conferências internacionais;
- ensino de idiomas, oferta de cursos em inglês, “língua franca”;
- currículo internacional (tema mais complexo);
- plano de internacionalização institucional (meta).

Percurso acadêmico e profissional – ITA – USP – Kansas – Rio Claro

A *internacionalização* do ensino superior foi um tema que acompanhei e vivi desde o início de minha carreira acadêmica. Ainda muito jovem, com 22 anos, fui contratado como instrutor de Física, pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos, em 1950. O ITA começou suas atividades com muitos professores vindos do exterior: Estados Unidos, França, Inglaterra, Bélgica, Escócia, China, Índia, e vários professores brasileiros. Dois anos mais tarde, no Departamento de Física do ITA, foi contratado um professor visitante para lecionar “Física do Estado Sólido”, disciplina que se ofereceria pela primeira vez no país. Fui escalado (porque falava inglês) para ajudar o professor em suas aulas, pois ele não falava português. Traduzia as aulas, ajudava nas perguntas e respostas aos alunos, preparava e corrigia os exercícios da matéria e escrevia também as apostilas regularmente distribuídas aos alunos. O professor visitante era Walter Baltensperger, suíço, doutor em Física pelo Federal Institute of Technology, de Zurich (onde foi aluno do Prof. Wolfgang Pauli, Prêmio Nobel de Física).

Não foram só os alunos — futuros Engenheiros do ITA — que ganharam muito com os conhecimentos do professor Walter, ganhei muitíssimo mais com a excelente oportunidade e a valiosa experiência pessoal. Nessa época, viajava de São José dos Campos à São Paulo toda segunda-feira, para ir ao Laboratório do Acelerador Van de Graaf, situado no Departamento de Física da Universidade de São Paulo. O acelerador era liderado pelo famoso professor Oscar Sala, que tinha a colaboração também de um muito bom pesquisador visitante — o prof. Ross A. Douglas (canadense) — com quem fazia meus primeiros trabalhos de pesquisa em física nuclear.

Um acordo/convênio de colaboração já tinha sido assinado entre a USP e a Universidade de Kansas, a qual tinha um acelerador Van de Graaf do mesmo tipo que o da Universidade de São Paulo.

Graças a esse convênio fui convidado a passar um período (ano e meio), no Departamento de Física da Universidade de Kansas e, felizmente, também recebi uma oportuna Bolsa de Estudos da Capes, para passar esse período no exterior.

Regressei em 1956 ao Brasil e ao próprio ITA, onde fui promovido a professor assistente de Física, mas dois anos mais tarde, fui contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) para chefiar o Departamento de Física da FFCL, *Campus* de Rio Claro, onde, com dois colegas, montamos os cursos de Matemática e de Física, com excelentes laboratórios (tomando-se como modelo os do ITA) e também uma excelente biblioteca. Nessa faculdade, formamos muitos bons professores dessas disciplinas (e esse trabalho continua até hoje), pois professores de Matemática e Física estavam em falta no Estado de São Paulo e no Brasil. Também organizei, com apoio do CNPq, na então muito jovem Faculdade de Rio Claro, em 1960, o primeiro “Seminário de Física do Estado Sólido”, que foi muito concorrido e contou com professores do Brasil e alguns vindos dos Estados Unidos e da Argentina.

Na OEA – Laspau – Coppe – Elam – Crub /UFSCar

Quando estava ainda em Rio Claro, o reitor da USP convidou-me e indicou meu nome para trabalhar em uma boa experiência internacional — fui, então, para o novo Departamento Científico da OEA (Organização dos Estados Americanos), em Washington, e lá também fui designado para integrar o Comitê de Seleção de Bolsas de Estudo da OEA. Nos sete anos lá passados, concedemos mais de 3.000 bolsas para estudantes da América Latina, para estudar na Europa e nos Estados Unidos e muitos bolsistas vieram estudar no Brasil e em outros países da região. Poucos anos depois, fui convidado e eleito presidente de uma excelente iniciativa — o Programa Laspau, com sede na Universidade de Harvard, em Boston. Centenas de bolsas de estudos foram e são oferecidas, anualmente, para estudo em universidades americanas, sem o pagamento da *tuition* (que aumentou muito nos últimos anos nos Estados Unidos), para estudantes latinos, incluindo muitos do Brasil.

Destaco, brevemente, outros aspectos/benefícios de internacionalização que presenciei no período de trabalho na OEA.

O programa *Exchange of Scientists*, da OEA-NSF, permitiu que levássemos o professor Alberto Luiz Coimbra, organizador da Coppe/UFRJ, para visitar várias universidades e programas de pós-graduação nos Estados Unidos e trouxemos dois professores visitantes (da Universidade de Rice, em Houston, Texas) para lecionar no primeiro curso de Pós-graduação de Engenharia Química, organizado com grande sucesso pelo professor Coimbra, na UFRJ.

A Escola Latino-americana de Física (Elaf) já era bem conhecida quando demos continuidade ao apoio financeiro e, inclusive, trouxemos o professor Richard Feynman — Prêmio Nobel de Física — à escola, o qual ministrou aula no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) no Rio de Janeiro.

Com o sucesso da Elaf, trabalhamos com o professor Leopold Nachbin, do Instituto de Matemática Aplicada (Impa), na criação da Escola Latino-americana de Matemática (Elam), com matemáticos do México, da Argentina, do Brasil e do Uruguai e alunos selecionados de toda a região, e fizemos a primeira Elam, no IMPA/CNPq, no Brasil.

Esforço idêntico foi feito para as Escolas Latino-americana de Química e de Biologia, que efetivamente foram realizadas.

Com professores da região, e apoio da UFRJ/Coppe, organizou-se em 1967, em Caracas, a Primeira Conferência de Pós-graduação de Engenharia Latino-americana.

O primeiro curso de Engenharia de Materiais do Brasil, organizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e com laboratórios excelentes financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), teve alguns professores brasileiros e contou também com professores estrangeiros, pagos pela própria UFSCar e pelo MEC, CNPq e Capes. Também foram enviados vários de nossos jovens professores desse curso para cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado nos EUA, Inglaterra, Alemanha, Japão etc.

Atendendo a um pedido do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) — a UFSCar organizou no Rio de Janeiro, em junho de 1971, com a participação de vários professores estrangeiros, a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia da Educação Aplicada ao Ensino Superior (ConTECE). Os anais dessa conferência (três volumes) foram publicados pela UFSCar.

Todos os fatos narrados aqui foram de minha experiência pessoal, e resultado da participação de professores/pesquisadores visitantes dos sistemas de concessão de bolsas de estudo que permitiram a mobilidade de estudantes (no caso, até de minha mobilidade) e a realização

de seminários/conferências com a internacionalização desses eventos. Hoje há muitas organizações que apoiam atividades de internacionalização, como:

Internacionais: a Unesco e outros organismos e agências do sistema ONU, Academic Impact, Banco Mundial, USAID, Programa Fullbright, DAAD, Agência Universitária da Francofonia, JICA, Programa Horizon 2020 da Comunidade Europeia e outras agências (Embaixadas dos diferentes países), Fundações Ford, Rockefeller e outras, International Association of Universities (IAU), International Association of University Presidents (IAUP). A IAU tem um programa de assistência às universidades que queiram avaliar sua internacionalização.

Regionais: BID, OEA, OEI, Laspau², OPAS³, UDUAL⁴, Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (importante programa com a OEA que oferece 670 bolsas de pós-graduação no Brasil para estudantes de países da América Latina fazer, e que, em 2017, lançou também um programa com a Europa).

Nacionais: MEC, Capes, CNPq, Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) – Finep, MRE, Faubai (lançou o Guia de Cursos oferecidos em inglês em universidades brasileiras), fundações estaduais de apoio à pesquisa: Fapesp, Faperj, Fapemig e muitas outras, Abruem, Abruc, Andifes, Ubife, Única, além de programas das próprias universidades.

² Academic and Professional Programs for the Americas – Affiliates with Harvard University.

³ Organização Pan-Americana da Saúde.

⁴ Universidade Tecnológica de Buenos Aires.

Estudantes – professores – CsF

Segundo o Inep, o intercâmbio de alunos e professores estrangeiros no país (INEP, 2015) registrou um total de 15.605 em 2015. Os estados com maior número de estudantes em intercâmbio foram: SP – 5.099; PR – 2.132; RJ – 1.333; CE – 1.126; SC – 1.090.

Nesse mesmo período, o número de professores estrangeiros totalizou 4.371, e os estados com maior número foram: SP – 1.240; RJ – 628; PR – 295; DF – 288; MG – 267; BA – 264; RS – 242.

Não podemos esquecer os alunos/professores que foram beneficiados pelo CSF, que enviou mais de 40.000 estudantes do Brasil para um ano acadêmico de 2014-2015, em 2.912 universidades no exterior. As bolsas concedidas incluíram 4.649 estudantes que foram fazer um pós-doutorado; 3.351 foram para um PhD; 775 foram como pesquisadores visitantes; 558 foram fazer o mestrado; 9.680 foram fazer doutorados *sandwich* e 504 professores/pesquisadores visitantes vieram ao Brasil. As áreas prioritárias para a concessão das bolsas do CsF foram para: setor “STEM” (41.681 bolsas), biomédicas e saúde (16.284 bolsas), indústria criativa (8.175), ciências exatas e da terra (7.507), computação e tecnologias da informação (5.731), produção agrícola (3.254) e biotecnologia (2.046). (MCMANUS; NOBRE, 2017)

Os dez países que receberam mais bolsistas CsF foram: Estados Unidos (27.821), Inglaterra (10.736), Canada (7.308), França (7.279), Austrália (7.070), Alemanha (6.595), Espanha (5.024), Itália (3.930), Portugal (3.843) e Irlanda (3.387) e cerca de 9.870 bolsistas foram para outros países (MCMANUS; NOBRE, 2017).

Uma avaliação feita pelos estudantes brasileiros que foram para o exterior concluiu que 97% deles aprovaram essa experiência. Estudos mais

detalhados do Programa CsF, feitos pelo Senado e pela própria Capes e CNPq, destacam vários outros aspectos que merecem ser analisados com mais detalhes, para uma continuação do programa, no futuro.

Destaque é também dado à atuação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) que concedeu em 2016: 1.162 bolsas de pesquisa para programas de cooperação internacional e assinou 169 Acordos de Cooperação Internacional, com 30 países.

É importante lembrar que o ensino superior no Brasil em 2015 tinha: 195 universidades; 149 centros universitários e 1.980 faculdades. Eram 2.364 instituições (846 nas capitais; e 1.518 no interior) com matrícula total de 8.027.297 alunos; os que foram concluintes somaram 1.150.067; as novas vagas oferecidas foram de 6.142.149; 15.582.238 candidatos; os aprovados em bacharelados somaram 5.516.151 e em licenciatura, 1.471.930; os tecnólogos foram 1.010.142; docentes em exercício totalizavam 388.004; sendo 142.078 doutores; 85.331 mestres e especialistas e 6.571 graduados.

Tabela 1: Panorama da mobilidade estudantil internacional em 2017

(continua)

Instituição	Total de alunos	% de alunos internacionais
USP	(capital e interior) 83.201	4
UNESP (interior)	53.884	2
UFRJ	53.337	2
UnB	49.894	2
UFMG	42.240	1

Tabela 1: Panorama da mobilidade estudantil internacional em 2017

(continuação)

Instituição	Total de alunos	% de alunos internacionais
Unicamp	29.966	3
UNIFESP	23.492	4
UFSCAR	16.556	2
PUC/RJ	15.047	3
UNAM (México)	139.544	5
UBC Canada	51.889	29
NYU	42.081	25
U C Berkeley	34.834	16
McGill Canada	30.911	24
Harvard	19.890	25
Univ. Oxford	19.713	35
Cambridge	18.605	35
Stanford	15.658	22
ITESM (Monterrey)	14.168	15
Univ. Chicago	13.486	24
MIT	11.142	34
Princeton	7.925	23
Univ. Chile	38.079	4

Tabela 1: Panorama da mobilidade estudantil internacional em 2017

(conclusão)

Instituição	Total de alunos	% de alunos internacionais
PUC/Chile	26.188	7
Cal. Tech	2.181	27

Fonte: Mcmanus & Nobre (2017).

Panorama da mobilidade estudantil internacional

As instituições com porcentagem de matrícula de alunos internacionais bastante elevada são: American Univ. de Sharyah (UAE) com 83,7 %; Central University Hungary, 77,4%; London School of Economics, UK, 70%; Royal College of Surgeons e Ireland, 62,3%; Univ. of Luxembourg, 54,8%; Ecole Polytechnique e Lausanne, 54,2%; Imperial College London, 52,2%; City University e London, 49,2%; ETH Zurich, 37%. Nas universidades da Ásia e Austrália, os números e as porcentagens são bastante elevados.

Tabela 2: Universidades da Ásia e Austrália:
número e porcentagem de alunos internacionais

(continua)

Instituição	Número de alunos	% alunos internacionais
Univ. of Sidney	42.678	29
Univ. of Melbourne	42.273	37
Univ. Singapore	31.111	32
U. Western Austr	20.777	27

Tabela 2: Universidades da Ásia e Austrália:
número e porcentagem de alunos internacionais

(conclusão)

Instituição	Número de alunos	% alunos internacionais
University of Hong Kong	20.095	39
Chinese Univ./ Hong Kong	18.433	27
Australian Nat. Univ.	15.402	35
Hong Kong Univ. S&T	11.960	38
Univ. of Macau	8.981	33

Fonte: MCMANUS & NOBRE (2017).

Finalmente, destaca-se um grupo homogêneo, de universidades do Japão e outros países, que tem porcentagens maiores que o Brasil, porém menores que os da Ásia e Austrália.

Tabela 3: Universidades do Japão e outros países da Ásia:
número e % de alunos internacionais

(continua)

Instituição	Número de alunos	% alunos internacionais
Peking Univ.	42.977	15
Tsinghua/China	41.537	10
Taiwan Nat.Univ.	31.501	8
Univ. Tokyo	27.377	9,2

Tabela 3: Universidades do Japão e outros países da Ásia:
número e % de alunos internacionais

(conclusão)

Instituição	Número de alunos	% alunos internacionais
Seoul Nat. Univ.	26.777	11
Univ. of Kyushu	18.846	7,9
Univ. Tsukuba	16.471	9,5
Univ. of Nagoya	15.871	9,8
Tokyo Inst. of Technol.	9.812	10
KAIST/Korea	9.327	9

Fonte: MCMANUS & NOBRE (2017).

Alguns dados interessantes de alguns países: em 2015/2016, os Estados Unidos receberam 1.043.839 estudantes estrangeiros em suas universidades e enviaram 313.415 estudantes americanos para estudar no exterior.

A China enviou 328.549 estudantes para os Estados Unidos, seguida da Índia, Coréia do Sul, Canadá, Taiwan, Arábia Saudita e Japão. Por sua vez, a China recebeu mais que 400.000 estudantes do exterior em 2016. Calcula-se que foi de US\$ 35.8 bilhões de dólares a contribuição dos alunos internacionais para a economia do país em 2015.

Em 2016, a Austrália recebeu um total de 695.690 estudantes estrangeiros em suas universidades (a receita das anuidades dos alunos foi o oitavo item na balança de ingressos do país).

A Rússia conta atualmente com 200.000 estudantes e quer aumentar para 310.000 até 2019 e alcançar 710.000 em 2025. O Japão tem atualmente cerca de 160.000 estudantes internacionais nas universidades do país e a sua meta é receber 300.000 estudantes, antes de 2025.

Esses números mostram um crescimento de estudantes internacionais em vários países do mundo nos dias de hoje e, sem dúvidas, o Brasil promoveu um crescimento substancial do número de estudantes internacionais nas nossas universidades, aumentou o número de professores/pesquisadores visitantes e continua a enviar muitos estudantes brasileiros ao exterior. Há que superar os desafios da língua de ensino (além do português); dedicar mais recursos orçamentários à área, aumentar a motivação das instituições para o setor etc. Deve-se ampliar bastante a oferta de cursos em inglês. A Faubai publicou recentemente uma relação de instituições e universidades brasileiras que já oferecem cursos em inglês (e outros idiomas).

Currículo internacional é um tema complexo e cada universidade deverá trabalhar tendo em vista o contexto local e buscar parceiros internacionais em áreas prioritárias. Por exemplo, em uma capital de país como Brasília, convidar as embaixadas para fazer uma apresentação do seu país e região, mencionando os desafios enfrentados e as ações utilizadas para a solução dos mesmos. Aspectos econômicos (exportação/importação), sociais — a educação — situação do emprego/desemprego no país; meio ambiente; ciência e tecnologia; inovação e incentivos etc.). A atuação dos organismos internacionais poderá ser analisada, bem como os itens principais que podem gerar conflitos e a cooperação multinacional etc.

Plano de internacionalização deve ser preparado pelas universidades, para definir prioridades, busca e alocação de recursos, identificar professores e pesquisadores a atrair; assinar acordos e convênios com universidades do exterior. Projetos conjuntos de ensino e pesquisa devem ser preparados, e promovidas as publicações conjuntas de trabalhos de pesquisa etc. O corpo docente de cada instituição envolvida certamente identificará áreas para o desenvolvimento de projetos.

United Nations University (UNU)

Criada pela ONU, em 1972, a UNU começou a funcionar em Tokyo, em 1975, como uma verdadeira universidade internacional, para realizar pesquisas voltadas à solução dos grandes desafios e problemas da humanidade. A sede foi escolhida para ser no Japão porque o governo japonês, generosamente, contribuiu com cem milhões de dólares para o Fundo Patrimonial da UNU, construiu a sua bela sede definitiva (que custou 120 milhões de dólares), que está localizada em excelente local e criou um Instituto Avançado de Pesquisa (UNU-IAS) em Tokyo. A Reitoria da UNU fica no Japão, mas ela tem quatro Unidades de Operação (USA, Japão, Malásia e Alemanha) e uma importante rede de 16 institutos e programas de pesquisa e treinamento, localizados em 13 países diferentes. A UNU empregava 725 profissionais (38% de países em desenvolvimento) e seu orçamento para 2016 foi de US\$ 117. 600.000.

Nesse último ano, a UNU desenvolveu 207 projetos de pesquisa (52% deles em países em desenvolvimento) que envolviam 114 internos e 252 bolsistas (84% de países em desenvolvimento), dos quais 46% eram mulheres e 3.154 pessoas no total participaram de seus cursos de treinamento. A internacionalização é a base de funcionamento da universidade.

Referência

McManus, Concepta; NOBRE, Carlos. *Brazilian Scientific Mobility Program — Science without Borders — Preliminary Results and Perspectives*. An Acad. Bras. Cienc., 2017, 89 (1 Suppl.).

CAPÍTULO 2

Políticas de Integração e Cooperação Técnica de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior – perspectivas Unesco

Maria Rebeca Otero Gomes¹

Thais Guerra²

Unesco

Panorama

A internacionalização é uma das tendências mundiais em relação ao ensino superior,³ e o Brasil segue esse movimento. Dados do Instituto de

¹ Maria Rebeca Otero Gomes é coordenadora de Educação da Unesco no Brasil desde setembro de 2012. Integra a equipe da Unesco desde novembro de 2001 no Escritório de Brasília. Antes de assumir a coordenação do setor, Rebeca Otero foi responsável por projetos de educação, direcionados para as áreas de educação profissional, educação em saúde e educação preventiva em HIV/Aids, de 2001 a 2012, nos quais adquiriu amplo conhecimento do setor educacional. Também implementou projetos em parceria com o Escritório Regional da Unesco para Educação na África em países de língua portuguesa de 2007 a 2011. Antes de entrar para a Unesco, trabalhou na Universidade de Campinas e para o Governo Federal do Brasil por 15 anos. Rebeca Otero é mestre em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), onde estudou o comportamento, as atitudes e as práticas dos jovens brasileiros do sexo masculino com relação à prevalência do HIV e IST. Também é especialista em Saúde Pública pela Universidade de Campinas (Unicamp). Fez curso de aperfeiçoamento em avaliação e planejamento educacional no Institut international de l'éducation - IIEP/ Unesco em Paris.

² Thais Guerra é assistente de projetos do setor de educação da Unesco no Brasil desde novembro de 2013. Formada em direito, é mestre em Assuntos Políticos e Desenvolvimento Internacional pela Sciences Po Bordeaux.

³ Para verificar a lista completa das tendências, consultar o Relatório Preliminar sobre a Preparação de uma Convenção Global sobre Reconhecimento de Qualificações de Ensino Superior: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf>; essa tendência

Estatísticas da Unesco (UIS, na sigla em inglês) indica um fluxo global de estudantes de nível superior em relação ao Brasil. Entre os estudantes universitários brasileiros em mobilidade no exterior, os três principais destinos atualmente são Argentina, Estados Unidos e Portugal.⁴ Além disso, o país recebeu estudantes principalmente da África e da América Latina, de acordo com os dados mais recentes.

A mobilidade acadêmica internacional é possivelmente a forma mais comum de internacionalização do ensino superior. No entanto, o termo também inclui uma “internacionalização em casa”, que significa a influência da internacionalização no âmbito interno dos países. Essa influência pode se manifestar de diversas formas, como, por exemplo, por meio da internacionalização do currículo, a visita de professores internacionais e a presença da população estudantil internacional no *campus*. Além disso, em um contexto de globalização, a internacionalização do ensino superior implica uma mudança de escala, escopo e cultura, em que as instituições de ensino superior definem cada vez mais suas missões e seus valores em termos mais globais, não só em termos locais ou nacionais (UNESCO, 2015).⁵

A nova Agenda Internacional da Educação, Agenda 2030, inclui entre suas metas a democratização do ensino superior (Objetivo 4, meta 4.3), atribuindo-lhe um papel fundamental no desenvolvimento sustentável,

é reafirmada no texto da Agenda 2030, Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016, p. 42).

⁴ Em 2018, data da primeira versão desse artigo, figuravam nos três primeiros destinos Estados Unidos, Portugal e França, de acordo com os dados do UIS. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 16 jan. 2018. Dados atualizados em: 23 de jun. 2020.

⁵ *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf>.

no crescimento econômico, no trabalho decente, na igualdade de gênero e na cidadania global responsável em todas as regiões.

Agenda 2030, ensino superior e internacionalização das IES

Em 2015, chefes de Estado e de governo, as Nações Unidas e representantes da sociedade civil aprovaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa nova agenda estipula um programa de desenvolvimento sustentável universal e ambicioso a ser implementado até 2030.

Entre os 17 ODS, o objetivo 4⁶ dedica-se exclusivamente à educação (UNESCO, 2017). O ensino superior é tratado na meta 4.3 do ODS 4, que visa “até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade”.

De forma complementar, a meta de implementação 4.b do ODS 4 enfatiza a necessidade da expansão, em termos mundiais, do número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, para inscrição na educação superior, “incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento”.

E isso até 2020, com a finalidade estratégica de contribuir para a internacionalização dos sistemas de educação superior e de pesquisa, principalmente nos países menos desenvolvidos. O objetivo é ajudar a aumentar o acesso ao conhecimento global e a construir capacidades para transferir e adaptar o conhecimento e a tecnologia a condições locais.

⁶ Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656POR.pdf>.

Para concretizar esses objetivos, as metas da Agenda 2030 vêm acompanhadas de estratégias de implementação que merecem destaque, pois nos levam diretamente ao centro da questão da internacionalização da educação superior.

Internacionalização: estratégia para implementação da Meta 4.3 do ODS 4

No âmbito específico da educação superior foi acordada a necessidade de se “garantir a qualidade, a equivalência e o reconhecimento das qualificações da educação superior e facilitar a transferência de créditos entre instituições reconhecidas desse nível educacional”. Trata-se da valorização e do incentivo à mobilidade internacional da educação de nível superior, considerada, inclusive, um elemento para melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, o desenvolvimento de programas conjuntos entre universidades dos países de origem e de destino para motivar os alunos a voltar para casa é outra estratégia prevista na Agenda 2030, inclusive com o objetivo de prevenir a “fuga de cérebros” — o êxodo de pessoas altamente qualificadas — e promover um “ganho de cérebros”.

Outra estratégica acordada na nova agenda é a importância do desenvolvimento de políticas e programas para oferecer educação superior a distância, além do fomento ao uso de tecnologias, “incluindo a internet, cursos *online* abertos massivos e outras modalidades que alcancem os padrões de qualidade para melhorar o acesso”.

Para concretizar as estratégias mencionadas, destaca-se a necessidade de:

Fortalecer a cooperação internacional no desenvolvimento da educação terciária e universitária, bem como de programas de pesquisa transnacionais, inclusive no âmbito do quadro de convenções globais e regional sobre o reconhecimento das qualificações da educação superior, para apoiar maior acesso, garantia da qualidade e o desenvolvimento de capacidade (UNESCO, 2016, p. 42).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) contribuiu ativamente para o desenvolvimento da Agenda de Educação 2030. No processo de desenvolvimento da nova agenda, que foi acordada em setembro de 2015, na sede das Nações Unidas em Nova Iorque, adotou-se a Declaração de Incheon, no Fórum Mundial de Educação na República da Coreia em maio de 2015. A Declaração de Incheon atribuiu à Unesco a liderança e coordenação da Educação 2030 por meio de assessoria e apoio técnico como parte da agenda global para o desenvolvimento sustentável. Como única agência especializada em educação das Nações Unidas com mandato para a educação superior, a Unesco tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento de políticas de ensino superior.

Ações Unesco em prol da internacionalização das IES

A Unesco apoia os Estados membros a desenvolverem seus sistemas de ensino superior a partir de três linhas principais de ação: *i*) informação e orientação da comunidade global de ensino superior em áreas de mobilidade para reconhecimento de qualificações; *ii*) cooperação interuniversitária; e *iii*) aprimoramento da qualidade da educação por meio do apoio a políticas de educação digital.

Mobilidade para reconhecimento de qualificações

O reconhecimento de qualificações na educação superior foi discutido pela primeira vez no âmbito da Unesco na 2ª Sessão da Conferência Geral de 1947, momento em que o programa de educação superior foi instituído e uma resolução de apoio ao programa “Trabalho com Universidades” foi adotado. Entre os seis objetivos desse programa, um deles dedicava-se à questão da equivalência de títulos.

Em 1963, na sua 66ª sessão, o Conselho Executivo da Unesco decidiu convidar o seu diretor-geral a analisar os aspectos técnicos e jurídicos dos instrumentos normativos sobre equivalência de escolas secundárias e universitárias de títulos e diplomas universitários. À época, decidiram começar pelo estabelecimento de seis convenções regionais, como se descreve no quadro a seguir.

Quadro 1: Reconhecimento de qualificações de ensino superior por região

(continua)

Adoção	Região	Nome oficial
Cidade do México, 19 de julho de 1974	América Latina e Caribe	<i>Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Latin America and the Caribbean</i>
Nice, 17 de dezembro de 1976	Mediterrâneo	<i>Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States Bordering on the Mediterranean</i>
Paris, 22 de dezembro de 1978	Estados Árabes	<i>Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab States</i>

Quadro 1: Reconhecimento de qualificações de ensino superior por região
(conclusão)

Adoção	Região	Nome oficial
Paris, 21 de dezembro de 1979	Europa	<i>Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the Europe Region</i>
Arusha, 5 de dezembro de 1981	África	<i>Regional Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and other Academic Qualifications in Higher Education in the African States</i>
Bangkok, 16 de dezembro 1983	Ásia e Pacífico	<i>Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific</i>

Fonte: Relatório preliminar sobre a preparação da Convenção Global sobre Reconhecimento de Qualificações de Educação Superior, Paris, 2015, p. 3.

Desde 1990, a Unesco vem incentivando e apoiando os processos de modernização dessas convenções regionais. Trata-se do reconhecimento da importância dessas convenções em um mundo que está em permanente mudança, do qual surge a necessidade de atualizar os instrumentos jurídicos para darem conta das novas tendências e desenvolvimento atuais de forma a continuarem sendo uma ferramenta útil no processo de facilitar a mobilidade acadêmica internacional. O primeiro processo de modernização foi concretizado com a assinatura da Convenção de Lisboa em 1997. Em seguida, veio a assinatura da Convenção de Tóquio em 2011. E, mais recentemente, veio a Convenção de Addis Abeba, em 2014.

Nesse contexto, destaca-se o caso europeu. No processo de construção da integração europeia, a Convenção de Lisboa teve um papel significativo no Processo de Bolonha (CROSIER, 2013),⁷ iniciativa dos países europeus para harmonizar os programas educacionais da Europa com o objetivo de fornecer sistemas de ensino superior comparáveis, compatíveis e coerentes na região.

América Latina e Caribe

A Convenção Regional sobre Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e no Caribe foi adotada em 1974, na Cidade do México, e entrou em vigor em 14 de junho de 1975. Em seguida, entrou em vigor para cada Estado um mês após a data de depósito do seu instrumento, exceto nos casos de notificações de sucessão, em que a entrada em vigor ocorre na data em que o Estado assume a responsabilidade de dirigir suas relações internacionais.

Brasil e Chile ratificaram a Convenção em 18 de agosto de 1977 e 7 de janeiro de 1976, respectivamente. No entanto, ambos depositaram um documento de denúncia à convenção: o Brasil fez o depósito em janeiro de 1998, sendo que a denúncia entrou em vigor em janeiro de 1999, e o Chile fez o depósito em 27 de abril de 1987, e a denúncia entrou em vigor um ano depois. De forma resumida, o reconhecimento de diplomas na América Latina e no Caribe é feito hoje diretamente pelas universidades e/ou por meio de acordos bilaterais.

No âmbito da América Latina e Caribe, o processo de revisão teve início em 2015, em uma reunião Ministerial de Alto Nível organizada

⁷ *The Bologna process: its impact in Europe and beyond*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>.

pela Representação da Unesco no Brasil, em parceria com o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (Iesalc) e o Ministério da Educação (MEC). O processo de revisão foi concluído em julho de 2019, em reunião organizada pelo Iesalc com apoio do governo argentino quando a nova Convenção Regional sobre Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Títulos na Educação Superior.⁸

Convenção Global sobre Reconhecimento de Qualificações

O reconhecimento da importância das qualificações por meio do ensino superior foi discutido pela primeira vez na Unesco durante a 2ª sessão da Conferência Geral em 1947, quando o programa de ensino superior foi constituído (UNESCO, 2015, p. 4).⁹

O primeiro passo para o desenvolvimento de um instrumento normativo global sobre o reconhecimento de qualificações no ensino superior foi dado em 1992. Foi organizada uma reunião conjunta dos seis comitês de convenções de reconhecimento regional, em Paris, para discutir a viabilidade da adoção de uma Convenção Universal sobre o Reconhecimento de Estudos e Níveis de Educação Superior (Universal Convention on the Recognition of Studies and Degrees in Higher Education). No entanto, não foi alcançado um consenso e a reunião conjunta concluiu que o processo deveria continuar no âmbito regional. Ao longo dos anos, outras iniciativas tiveram lugar

⁸ Convenção Regional sobre Reconhecimento de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e no Caribe, Buenos Aires, 2019. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49523&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

⁹ *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf>.

(UNESCO, 2015, p. 4),¹⁰ mas o processo definitivo para a Convenção Global somente foi retomado em 2011. Com base em um estudo de viabilidade realizado em 2011, em 2016, a Unesco estabeleceu um comitê de redação composto por especialistas de todas as regiões. A Convenção Global foi adotada na 40ª sessão da Conferência Geral da Unesco em novembro de 2019.

Alinhada com a Agenda Educação 2030 e as atuais tendências mundiais da educação superior, a Convenção Global visa facilitar a mobilidade acadêmica, melhorar a qualidade das instituições de ensino superior e aprimorar a cooperação internacional na educação superior.¹¹

Tem como base os seguintes princípios: reconhecimento da educação como direito humano e do ensino superior como bem público, respeito e reconhecimento da diversidade dos sistemas nacionais de ensino superior e autonomia acadêmica, o papel da confiança e da ética nas práticas de reconhecimento e o direito à não discriminação e ao apelo pela promoção de políticas educativas para mudanças estruturais, econômicas, tecnológicas e sociais.

A convenção global deverá ser um apoio para a cooperação inter-regional. Não tem a finalidade, portanto, de diminuir os pontos fortes de convenções regionais ou de acordos bilaterais que funcionem bem. Ao contrário, pretende ser mais um instrumento de apoio no processo de democratização do ensino superior, na esteira do disposto na Agenda 2030, e, por conseguinte, para a oferta de educação de qualidade para todos. No contexto de um mundo globalizado, a mobilidade tem muito a contribuir para a melhoria da aquisição das habilidades e competências para o século XXI, tanto para alunos como para professores.

¹⁰ *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf>.

¹¹ *Higher education*. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>.

Cooperação interuniversitária

A Unesco tem vocação, por mandato, de ser um laboratório de ideias, além de ser uma agência catalisadora da cooperação internacional. Nesse âmbito, realiza o programa de Cátedras Unesco/UniTWIN.¹² Lançado em 1992, o programa reúne mais de 700 instituições de 116 países, e promove a cooperação e a criação de Cátedras Unesco e o estabelecimento de redes UniTWIN entre as universidades no âmbito internacional para desenvolver a capacidade institucional por meio do compartilhamento e da colaboração do conhecimento.

O objetivo é mobilizar, por meio dessa rede, instituições de ensino superior e institutos de pesquisa em todo o mundo para agruparem seus recursos humanos e materiais a fim de produzir conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de suas sociedades. Em muitos casos, redes e cátedras servem como grupos de reflexão, reunindo acadêmicos, membros da sociedade civil, comunidades locais, pesquisadores e gestores. Em áreas com falta de experiência, cátedras e redes tornaram-se centros de excelência e inovação no contexto regional e sub-regional. Além disso, contribuem para fortalecer a cooperação Norte-Sul-Sul.

Aprimoramento da qualidade por meio da educação digital: Recursos Educacionais Aberto

Para a Unesco, o acesso universal à educação de qualidade é essencial para a construção da paz, o desenvolvimento social e econômico e o diálogo intercultural, e os Recursos Educacionais Aberto (REA) são

¹² Conferir: <https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>.

uma oportunidade chave. REA são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa “em qualquer meio disponível no domínio público, que foram disponibilizados com licenças abertas, permitindo acesso, uso, reutilização e redistribuição por terceiros, com poucas ou sem nenhuma restrição”.¹³ Recomendados pelo Marco de Ação da Agenda 2030, os REA oferecem, assim, uma oportunidade estratégica para melhorar a qualidade da educação e inclusão, facilitar o diálogo político e compartilhar conhecimento e capacitação. Trata-se de maior flexibilidade no uso, na reutilização e na adaptação de materiais para contextos locais e ambientes de aprendizagem.

O Congresso Mundial de Recursos de Aprendizagem Aberta, realizado em junho de 2012 na sede da Unesco, em Paris, foi uma oportunidade para adotar a Declaração de Paris sobre REA, o primeiro passo para a adoção de políticas de integração de REA na educação.¹⁴ Em novembro de 2019, uma Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) foi aprovada pela Conferência Geral da UNESCO.

A Unesco está desenvolvendo também uma nova plataforma REA que oferecerá uma seleção de suas publicações e permitirá que comunidades de prática, incluindo professores, educandos e profissionais de educação, copiem, adaptem e compartilhem seus recursos gratuitamente.

¹³ Glossário de Termos das *Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>.

¹⁴ Recomendação sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) foi aprovada pela Conferência Geral da Unesco. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em : 23 jun. 2020.

Referências

CROSIER, D.; PARVEVA, T. *The Bologna process: its impact in Europe and beyond*. Unesco/IIPE: Paris, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

TRUJILLO, A. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Unesco/CNE: Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento 4: assegurar a Educação inclusive e equitativa de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Brasília: Unesco, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=245656&set=00599A9E4E_2_276&gp=1&lin=1&ll=1. Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670por.pdf>, acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234743E.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior*. Paris: UNESCP, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO. *Glossário de Termos das Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior*. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

UNESCO. *Higher education*. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO/IESALC. *Nota Conceptual para la Reunión de Alto Nivel sobre Reconocimiento de Cualificaciones en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponível em: [file:///C:/Users/thais.guerra/Downloads/NotaConceptual_SPA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thais.guerra/Downloads/NotaConceptual_SPA%20(1).pdf). Acesso em: 13 dez. 2017.

UNESCO/OCDE. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CAPÍTULO 3

Expectativas para o crescimento do Programa MARCA MERCOSUL

Grasiele Reisdörfer¹

MEC – Programa Marca Mercosul

Breve histórico do SEM — Setor Educacional do Mercosul

A composição do MERCOSUL — Mercado Comum do Sul ocorreu oficialmente em 1991, por meio do Tratado de Assunção, porém sua formulação começou a caminhar desde o ano de 1986. A princípio, o bloco era formado por sindicatos de trabalhadores com objetivos comuns, tal como livre circulação de trabalhadores na região. Posteriormente, o bloco ganhou força e interesses políticos, oficializando-se em 1991 pelo Protocolo de Ouro Preto, envolvendo os países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

O fato de o Mercosul ter sido proposto como um futuro mercado comum e não simplesmente uma área de livre comércio trouxe às organizações de trabalhadores um horizonte de anos de negociações sobre questões delicadas, como a circulação de profissionais. Recorda-se que, nas primeiras reuniões do bloco, os conteúdos dos principais acordos negociados foram de assuntos variados, entre eles: a redução de tarifas, regras de origem, serviços, migração, compras dos governos, resolução de disputas, trabalho, educação e meio ambiente. Essas temáticas foram

¹ Grasiele Reisdörfer é colaboradora do Mercosul Educacional desde 2013, atuando na Comissão de Área de Educação Superior (CAES) através dos Grupos de Trabalho (GTs) do Sistema Integrado de Mobilidade Mercosul (SIMERCOSUL), GT — NEIES/NEPES — Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e GT de Reconhecimento de Títulos.

desenvolvidas e ampliadas, estabelecendo-se grupos de trabalho específicos que se estendem à atualidade, como o Setor Educacional do Mercosul – SEM (VON BULOW, 2014).

Como já mencionado, o objetivo principal da formação do bloco era o fortalecimento da região e a livre circulação de trabalhadores, objetivo esse que não está distante do que o SEM visa na atualidade — como o progresso da mobilidade acadêmica, a intenção da livre circulação de estudantes por meio da facilitação da revalidação de diplomas e anseios de dupla diplomação entre as universidades da região.

O Setor Educacional do Mercosul

A temática da educação sempre foi discutida desde a criação do Mercosul, sobretudo após a concepção do SEM, de âmbito intergovernamental. A instância máxima da área educacional do Mercosul é a Reunião de Ministros de Educação (RME), que teve origem em dezembro de 1991 a partir do firmamento do Protocolo de Intenções, em que os ministros da educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai decidiram criar a referida instância como órgão responsável por todas as decisões e desenvolvimento de políticas relacionadas à educação na esfera do Mercosul. Posteriormente, incorporou-se à estrutura orgânica do Mercosul, por Decisão do Conselho de Mercado Comum do Mercosul (CMC n.º 07/91), o requisito que o SEM tem a função de propor medidas com ênfase em coordenar políticas educativas nos Estados partes. Dessa maneira, a partir de 1992, iniciou-se o desenvolvimento do setor, a partir de comissões de área que promovem a elaboração de planos executados inicialmente de forma trienal e, posteriormente, de maneira quinquenal.

A RME ocorre duas vezes por ano, ao final de cada semestre, e é seguida de várias instâncias decisórias. Todas as ações do SEM acontecem

por meio desse processo. Segundo a descrição inicial do sítio eletrônico do setor, ao longo do tempo, a Reunião de Ministros criou outras instâncias de apoio ao SEM. Em 2001, o CMC, por meio da decisão 15/01, aprovou a “Estrutura orgânica do Setor Educacional do Mercosul”, onde se criou o Comitê Coordenador Regional, formado pelas assessorias de gabinetes dos ministros (técnicos executivos dos gabinetes dos ministérios, especializados em encaminhar projetos e eventualmente tomar decisões e levá-las aos ministros); as Comissões Coordenadoras das Áreas Básicas, Tecnológica e a de Formação docente e a de Educação Superior, as quais, por sua vez, possuem Grupos Gestores de Trabalhos e Projetos (GT). Estes últimos têm em média duas reuniões presenciais a cada semestre, além de videoconferências. Eles elaboram e encaminham projetos de integração e contribuem na elaboração dos planos de operação com as prioridades do Setor Educacional do Mercosul e, por fim, o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação.

Em 2005, foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do Mercosul (CAFEM), com o objetivo de gerir os aportes financeiros dos países ao Fundo Educacional do Mercosul (FEM). Em 2006, foi instituída a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), e, em 2011, foi lançada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Além destes, existem outras instâncias, provisórias e permanentes, que gerenciam ações específicas.

O tema Mobilidade no Setor Educacional do Mercosul

O Setor Educacional do Mercosul tem como um dos seus eixos a política de promoção da mobilidade acadêmica. A temática foi apontada inicialmente no Plano Estratégico 2001-2005, que estabeleceu como um

de seus objetivos o desenvolvimento de programas de mobilidade, projetos e atividades relativas à gestão acadêmica e institucional, a mobilidade de estudantes e o intercâmbio de professores e pesquisadores.

Essa linha de ação foi estabelecida pelo Plano 2006-2010, que fortaleceu a missão do Setor Educacional do Mercosul em moldar um espaço educativo comum, por meio de políticas que associam a educação com o processo de integração do Mercosul, o fomento da mobilidade, o intercâmbio, a formação de uma identidade regional e cidadania, a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis no processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. Mais precisamente, o objetivo estratégico n.º 4 é promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, professores, pesquisadores, gestores, executivos e profissionais.

Nesse contexto, surgiram as primeiras iniciativas referentes à mobilidade, tais como o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), para cursos de graduação credenciados pelo Mecanismo Regional de Acreditação; o Programa de Mobilidade de Docentes de Graduação; o Projeto de Apoio à União Europeia ao Programa de Mobilidade do Mercosul em Educação Superior; e, posteriormente, os Programas de Associação Acadêmica em pós-graduação, o Programa de Intercâmbio Acadêmico Universitário de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa e a ampliação do Programa Marca para a mobilidade de docentes.

O Programa Marca

O Plano Estratégico 2001-2005 do SEM definiu as seguintes linhas prioritárias para a educação superior: Acreditação, Mobilidade e Cooperação

Institucional. Neste processo, desenvolveu-se o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação no Mercosul (MEXA). Este mecanismo apontou para o aperfeiçoamento da qualidade dos cursos por meio da criação de um sistema comum de acreditação com base em critérios e parâmetros de qualidade previamente acordados. Este mecanismo começou com a acreditação dos cursos de Agronomia, Engenharias e Medicina Veterinária.

Infere-se dos dados disponibilizados na página do Sistema que a Acreditação Regional de Cursos de Graduação é resultado de uma RME, homologado pelo CMC do Mercosul por meio da Decisão CMC n.º 17/08.

O processo de acreditação anteriormente denominado MEXA evoluiu para o atual Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (Sistema ARCU-SUL). Este novo sistema tem como objetivo realizar a acreditação de cursos através da Rana, avaliando desde a estrutura curricular até a física dos cursos e das universidades, oferecendo garantia pública, entre os países da região, do nível acadêmico e científico dos cursos, durante o período de seis anos, quando se torna necessário iniciar o processo de reacreditação. Esse sistema respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias, e considera em seus processos apenas cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial em seu país.

No Brasil, o Sistema de Acreditação de cursos é amparado pela Portaria MEC n.º 1.734, de 9 de dezembro de 2011, em que são designadas a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) como representantes do país no referido sistema.

Atualmente, o ARCU-SUL possui cursos acreditados nos seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia e Venezuela, nas áreas de: agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharias,

odontologia, medicina e veterinária. Sendo assim, para garantir a qualidade do programa, a igualdade e reciprocidade de carreiras, apenas participam do Marca cursos que foram acreditados através do Sistema ARCU-SUL.

Para se ter ideia da evolução do programa, ressalta-se que a primeira edição do Marca foi no segundo semestre de 2006 e, nessa primeira convocatória, participaram 58 alunos, somente na área de agronomia. A partir do segundo semestre de 2008, foram incluídos os cursos de engenharias, medicina veterinária e agronomia, resultando em 140 alunos mobilizados. Em 2014, foram mobilizados 445 estudantes em diversas áreas. Após esse ano, o número de mobilidades teve um declínio em razão das crises nos países da região.

O Programa Marca possui um GT em que participam os representantes do programa de cada Ministério da Educação dos países envolvidos. A reunião do grupo de trabalho é anual e ocorre sempre no início de cada ano. Cada país possui um Ponto Focal, pelo qual seus representantes encarregam-se de divulgar e dar seguimento aos procedimentos acordados pelo Grupo Gestor do Programa. Os pontos focais localizam-se também no Ministério de Educação de cada país. Abaixo dos pontos focais, ficam as Assessorias Internacionais das Universidades, que devem sempre eleger um coordenador institucional, responsável pelos trâmites de envio e recebimento de estudantes e um coordenador acadêmico, responsável pelos trâmites internos do curso.

A iniciativa é organizada por meio do Sistema de Informação Universitária (SIU), sistema este que gerencia o Marca e é coordenado pela Argentina. Nele, os coordenadores acadêmicos e institucionais carregam os dados dos alunos e consultam informações das universidades de destino dos estudantes. Assim, os colaboradores do programa podem comunicar-se com os coordenadores das universidades que recepcionarão seus alunos e estas mantêm um controle de dados dos mesmos.

No Brasil, o projeto é financiado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para repasse do valor das bolsas aos estudantes. Há um *link* específico na página da CAPES para que os estudantes cadastrem seus dados para receber o auxílio. Nos outros países, as bolsas pagas aos estudantes são de responsabilidade das próprias universidades, que repassam os auxílios diretamente aos discentes.

Vale ressaltar que o Programa Marca possui um documento com princípios e objetivos que o regem e garantem a confiança e credibilidade entre os países, tal documento foi formalizado em 2007 e é vigente até a atualidade: o PROMARCA. Ele apresenta os seguintes princípios: confiança, flexibilidade, transparência, solidariedade, multiplicação, qualidade, integração, diversidade, continuidade, avaliação, inclusão e interdisciplinaridade. Além de apresentar instruções para os atores envolvidos no processo — pontos focais, coordenadores acadêmicos e institucionais etc.

Expectativas para o crescimento do Programa Marca

A Comissão de Educação Superior do Mercosul atualmente desenvolve o projeto Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul (SIMERCOSUL), o qual visa integrar todas as mobilidades da região em um mesmo sistema digital, com uma gestão única e com a intenção de aproximar os valores dos auxílios pagos aos estudantes, docentes e coordenadores.

Além disso, a RANA está ampliando as áreas e realizará as próximas creditações nos cursos das áreas de economia, farmácia/bioquímica e geologia. Mais países estão aderindo às redes de acreditação, como Peru e Equador. No edital para os anos de 2018 e 2019, a Colômbia ingressou como participante do programa.

Referências

BULOW, Marisa Von. *A batalha do livre comércio*. São Paulo: Unesp, 2014.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>. Acesso em: out. 2017.

MERCOSUL. Página brasileira do Mercosul. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em: out. 2017.

PROGRAMA MARCA. Página do Programa. Disponível em: <http://programamarca.siu.edu.ar/>. Acesso em: out. 2017.

SISTEMA ARCUSUL. Disponível em: <http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/>. Acesso em: out. 2017.

SISTEMA SIU. Página do Sistema de gestão do Programa MARCA. Disponível em: <http://marca.siu.edu.ar/>. Acesso em: out. 2017.

CAPÍTULO 4

Educação superior brasileira: cenários e reais e possibilidades de cooperação Brasil/Goa/Índia

Marcos Formiga¹

UnB/Ceam – Núcleo do Futuro

...E ao imenso e possível oceano

Ensinam estas Quinas, que vês

Que o mar com fim será grego ou romano:

O mar sem fim é português.

Padrão in “Mensagem”, de Fernando Pessoa, 1934.

Antecedentes da internacionalização educacional

O Brasil, durante o período colonial, diferentemente dos países de colonização espanhola, sofreu retardo no desenvolvimento educacional pela proibição portuguesa em estabelecer instituição de educação superior no território. A Reforma Pombal, na segunda metade do século XVIII, significou, também, a expulsão dos jesuítas, livrando-se, assim, dessa liderança intelectual que poderia iniciar uma universidade na colônia brasileira.

¹ Atualmente, é professor da Universidade de Brasília (UnB). Foi coordenador do Programa Nacional de Capacitação de Docente das Universidades Brasileiras na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); foi Secretário Geral Adjunto do Ministério de Educação e dirigia o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Foi membro do Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação Superior SEsu/MEC para elaboração do Currículo Mínimo do Curso de Graduação em Economia. Chefiou a Coordenação de Cooperação Internacional do CNPq em dois períodos (1992/1994 e 2012/2013); chefiou esse setor no MCTI em 2014.

Além disso, os Inconfidentes Mineiros, em seu projeto utópico de nação, reivindicavam em uma agenda libertária a criação de uma universidade. Nem os jesuítas nem os inconfidentes lograram prover a primeira universidade brasileira — projeto adiado por mais um século e meio.

A vinda da família real brasileira, em 1808, modificou, um pouco, o panorama desolador da educação por mais de três séculos. Assim, surgiram no Rio de Janeiro, Salvador, Olinda e São Paulo as primeiras faculdades, de Medicina nas duas primeiras cidades e de Direito nas duas últimas. Depois, criou-se a escola de Minas em Ouro Preto.

Atravessou-se todo o Império sem grandes avanços na área educacional, que ainda perdurará na República. Somente em 1934, criou-se a primeira universidade por iniciativa do Estado de São Paulo, a USP. Após a Segunda Guerra Mundial, teve início o movimento de federalização da educação superior a partir da então capital federal com a Universidade do Brasil, desencadeando a política de instalar ao menos uma universidade federal em cada unidade da federação.

Em paralelo e com certa antecedência, surgiram instituições de pesquisa científica no século XIX, como o Observatório Nacional, criado por Pedro II, o Instituto Agrônomo de Campinas (produção de café) e os Institutos Butantã em São Paulo e Manguinhos no Rio de Janeiro, ambos, em ciências biológicas e da saúde com foco em endemias e produção de vacinas. Em ciências humanas e sociais, pioneiros seriam o Museu Paraense Emílio Goeldi (Belém – PA) e o Museu Nacional (Rio de Janeiro).

O processo inicial de federalização coincide, na década 1950, com a criação de agências de fomento para formação de professores (Capes) e de pesquisadores (CNPq). Expandem-se as oportunidades de formação integral no exterior, com financiamentos externos de organismos multilaterais como Unesco, OEA, OPAS etc.; fundações internacionais:

Ford, Rockefeller, Kellogg, Gulbekian; e organismos governamentais de países com vínculos diplomáticos com o Brasil, como DAAD — alemão; Conselho Britânico — UK, CRNS — francês etc. Em cooperação com o CNPq e a Capes, estabeleceu-se um processo continuado de intercâmbio científico e de bolsas de estudo.

A partir dos anos 1960, por influência do modelo americano de pós-graduação, o Brasil estabelece os primeiros cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), que iriam permitir o desenvolvimento de um competente nível educacional de elite. Este grupo se destacaria como o mais qualificado, embora de dimensão comparativa muito menor, ou seja, 200 mil alunos de pós-graduação (primada pela qualidade), para 7,5 milhões de estudantes de educação superior (foco quantitativo). O setor de pós-graduação, pela própria natureza, abre-se para o exterior.

Tendências recentes

A partir da segunda metade do século XX, a internacionalização da universidade e da pesquisa é uma forma europeia de resposta ao desafio americano, que também chega ao Brasil. Em 1959, criou-se o Joint Research Center (JRC), em Ispra na Itália, por iniciativa da Comunidade Europeia da Energia Atômica (Euratom). Somente a partir de 1973, surgiram os primeiros programas integrados de pesquisa científica na Europa. Na década de 1980, iniciou-se o exitoso programa de mobilidade Erasmus, que já beneficiou mais de 4,2 milhões de estudantes europeus.

O bem-sucedido Erasmus Mundus, atualizado em dezembro de 2013 para o Programa Erasmus Plus, aliado à formação massiva de talentos da China (cerca de meio milhão de estudantes no exterior) e República da Coreia, influenciou a presidenta Dilma Rousseff a lançar, em 2011,

o ambicioso Programa Ciência sem Fronteiras, para capacitar 101 mil estudantes e pesquisadores brasileiros nos melhores centros mundiais. O governo anterior, do presidente Lula, lançou quatro iniciativas de internacionalização da universidade brasileira para enfrentar o desafio de integração nacional e subcontinental, com a criação da

- Universidade Federal de integração internacional da lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção – CE;
- Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Bagé – RS;
- Universidade Latino Americana (Unila), na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná;
- Universidade da Integração da Amazônia, sediada em Santarém – PA, com foco na interação com os oito demais países da Pan Amazônia.

A Europa, na virada para o século XXI, teve, no Processo de Bolonha, um instrumento hábil e eficiente de integração universitária continental e reforço substancial nas atividades de pesquisa colaborativa.

Ressalte-se que, desde os primórdios da universidade ocidental (século XI), tentou-se, na medida do possível, efetuar cooperação internacional, identificada desde a Idade Média, replicando experiências de comércio e religião, formas iniciais da globalização.

No limiar do século XXI e prestes a completar seu primeiro milênio, a universidade busca, agora, em ritmo acelerado, apressar o processo de internacionalização. Esta característica atual foi determinada por Seabra Santos e Almeida Filho na obra *A quarta missão da universidade*. Há vários indicadores para medir o maior ou menor grau de internacionalização universitária e da pesquisa: os mais utilizados são os índices do percentual de estudantes e professores estrangeiros. O crescente

uso e valorização dos *rankings* universitários demonstram a influência e capacidade de comparação entre instituições na busca do reconhecimento mundial; aquelas em melhor posição são, também, conhecidas como universidades de classe mundial.

A internacionalização como objetivo estratégico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)

A internacionalização e mobilidade da pesquisa colaborativa e da educação superior e os fluxos de comércio e geração de riqueza a elas associadas são pilares da sociedade do conhecimento e da economia da inovação, constituindo elementos vitais do seu funcionamento em rede.

O Brasil possui uma das maiores economias do mundo, mas seu universo educacional e de pesquisa no exterior é bastante isolado.

A seguir, exemplificam-se alguns indicadores de internacionalização da educação no Brasil. Atualmente, segundo o Itamaraty, cerca de doze mil estudantes estrangeiros frequentam cursos de graduação em nossas universidades, majoritariamente, no programa governamental, Programa Estudante Convênio – Graduação – PEC-G. O número de estudantes de pós-graduação estrangeiros também é modesto, estima-se em torno de quatro mil estudantes estrangeiros.

A despeito do bem-sucedido programa de internacionalização Ciência sem Fronteiras, que alcançou a meta total de 101 mil, em 2015, o Brasil ainda é pouco conhecido e pouco atraente aos estudantes e pesquisadores internacionais. Segundo a Unesco, cerca de 4 milhões e 100 mil estudantes estão em atividade discente fora dos países de origem. A legislação migratória e a dificuldade de visto de entrada no Brasil são obstáculos ao fluxo de talentos e pesquisadores; sem considerar, talvez,

a dificuldade maior, de domínio do idioma português. Em contraste, as universidades de classe mundial apresentam percentuais médios de 20% de estudantes internacionais.

Como ilustração, o *ranking* universitário do jornal Folha de S.Paulo Jornal Folha SP — RUF/2015 — demonstra que a Universidade Federal do ABC, no Estado de São Paulo, lidera em citações internacionais por docentes estrangeiros e ocupa a terceira posição em publicações e coautoria internacionais.

A análise da produção científica brasileira também clama pela necessidade de sua internacionalização.

O Brasil ocupa um honroso 13º lugar em número de artigos científicos de autoria individual. Mas, ao referenciar-se o impacto destas publicações, retrocede para 22º lugar no “Fator H”. Idem, no indicador pesquisa colaborativa (autores de dois ou mais países), e desde 2009 estagnou na participação de produção científica coletiva; comparativamente, o país apresentou melhor desempenho no final da década de 1990. Ou seja, considerando esse indicador, diminuímos o grau de internacionalização da pesquisa.

Paradoxalmente, quando o mundo evolui para uma internacionalização crescente, nosso sistema de C,T&I e Educação Superior ainda não se beneficiou na intensidade necessária da nova organização em rede, característica inerente da atual sociedade do conhecimento, criatividade e inovação. Ademais, é instrumento fundamental para a internacionalização das empresas brasileiras que carecem de acesso célere às *core and disruptive technologies* para a competitividade e inovação tecnológica.

Mobilidade (de estudantes e pesquisadores), diversificação pela agregação de competências individuais e dos grupos de pesquisa, intercâmbio e comparabilidade pela aferição e avaliação de resultados fazem da internacionalização um objetivo estratégico contínuo do MCTI, que se

propõe a fortalecer seu papel e expandir sua responsabilidade em trabalho colaborativo com as secretarias-fim, institutos de pesquisa e agências para cumprir o desafio da ampliação da inserção internacional no Brasil, definida no Mapa Estratégico do MCTI/ENCTI e no Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento, que ocorreu durante a gestão do prof. Clélio Campolina, ex-reitor da UFMG, ao longo do último ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff, em 2014.

Promoção da língua portuguesa

Um comércio que, por três séculos, aproximou os dois países deu lugar a uma diplomacia universitária, nascida em Coimbra, *alma mater* da universidade brasileira. Sua atualidade, reforçada, agora, pelo número significativo de estudantes brasileiros beneficiados pelo Programa Ciência sem Fronteiras e pela percepção das universidades brasileiras e portuguesas em aproveitar potencialidades e influência estendidas da quarta missão ao mundo da língua portuguesa.

Brasil e Portugal têm a responsabilidade maior de valorizar e expandir o instrumental linguístico e cultural comum, bem como consolidar a já existente Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), indo além da identidade idiomática, para transcender na construção de uma efetiva comunidade lusofônica, formada por oito países espalhados por quatro continentes, cuja população atingiu 268 milhões de falantes nativos, ocupando um honroso 5º lugar entre os idiomas mais falados, mas, ainda, com modesta participação percentual de usuários e conteúdos na Internet (apenas 4,3%).²

² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_onde_o_portugu%C3%AAs_%C3%A9_l%C3%ADngua_oficial.

Várias iniciativas já foram empregadas para a promoção da língua portuguesa, o bom exemplo do Instituto Camões, mais recentemente; e os Gabinetes Portugueses de Leitura, mais remotamente, ambos de iniciativa do governo de Portugal.

É chegada a hora de fortalecer o idioma português pelo empoderamento dessa comunidade do conhecimento refletida nos oito países de Língua Oficial Portuguesa. A base para esta comunidade seria uma plataforma de informação digital e rede de pesquisa colaborativa, utilizando os instrumentos já disponíveis da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), e das Plataformas Lattes, Carlos Chagas e Paulo Freire, mantidas pelos Ministérios da Educação e Ciência Tecnologia e Inovação, por meio de suas agências Capes e CNPq.

Após o Acordo Ortográfico, mais discutido do que aplicado, tem-se de pensar grande, e agir rapidamente para promover uma plataforma digital do conhecimento sob a liderança do Brasil e de Portugal, mas, com a participação efetiva dos demais seis países que compõem CPLP.

Considerando a concepção de Antônio Houaiss de que “Língua é poder” e de Fernando Pessoa de que “A língua é minha Pátria”, a língua portuguesa é o instrumento basilar dessa plataforma digital, que englobe os benefícios dessa internalização em redes universitárias e cheguem ao setor empresarial por meio de parcerias público-privada.

Educação superior: uma breve análise comparativa entre o Brasil e a Índia

A grande expansão da educação superior no final do século XX — fenômeno internacional — atingiu fortemente os países populosos, incluindo Índia e Brasil, uma vez que nesses países apenas uma pequena parcela de jovens frequentava instituição de educação superior, até meado da década de 1990.

Uma característica nesses dois países é a expansão com pagamento de mensalidade para cobrir os custos majoritariamente em instituições privadas. Ao tempo em que ocorreu uma disputa acirrada entre os alunos por instituições públicas estatais de melhor qualidade. No caso brasileiro, os alunos das melhores escolas de ensino médio privadas têm maiores chances de ocupar as vagas das mais disputadas universidades federais e estaduais, enquanto a maioria dos egressos das escolas de ensino médio públicas (cerca de 90% dos alunos) terão de pagar mensalidades em cursos superiores privados, quase sempre noturnos e de questionada qualidade. Em anos recentes, o problema foi amenizado pela política de cotas raciais “pretos, pardos e indígenas” e cotas sociais para pessoas de baixa renda e para alunos egressos de escolas públicas com comprovado mérito em seu desempenho escolar. A Índia tem uma longa tradição em políticas de ação afirmativa para acesso a graduação e mercado de trabalho, desde o início da década de 1950.

Resumidamente, o Brasil dispõe de 2.500 instituições de ensino superior, sendo apenas 200 universidades (dividas igualmente entre públicas e privadas), e de um total de 7,5 milhões de alunos, deste total apenas 2 milhões frequentam universidades, enquanto 5,5 milhões estudam em centros universitários ou faculdades isoladas predominantemente privadas. Ou seja, dois terços dos alunos universitários brasileiros pagam sua própria educação superior.

Outra característica é o excesso de concentração: 78% dos estudantes frequentam cursos nas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes, contrariando a tendência indiana, pró tecnologia e engenharia “protagonismo dos IITs”. No Brasil, apenas 5% estudam engenharia. O estudo de Carnoy *et al.* (2016) constata que, em todos os 4 países do Bric, a compensação é maior ao concluir a educação superior em relação à conclusão do ensino médio:

Com exceção da Índia que tem a menor fração de alunos no ensino secundário, as taxas de retorno privadas para a conclusão do curso superior, agora acendem as taxas de retorno privadas pela conclusão do secundário, apesar da rápida expansão dos cursos superiores.

[...] Nossos estudos sugerem também que a cobrança de uma mensalidade na educação pública nesses países (BRIC) porque a taxa privada de retorno é relativamente alta.

[...] Brasil e Índia são os dois membros democráticos do BRIC, mais o Estado brasileiro tem demonstrado pouca capacidade para supervisionar a prestação de serviços educacionais particulares, mesmo com explosão das matrículas nesse setor. Enquanto a Índia não tem conseguido aumentar as matrículas nas universidades públicas, isto porque o controle de grande parte da educação Superior está com os governos estaduais e não com o governo central.

Desta sintética análise, conclui-se que o número de estudantes indianos de cerca de 17 milhões, em 2010, para uma população de 1,3 bilhão de habitantes, é proporcionalmente menor do que a população discente universitária brasileira de 7,5 milhões para 204 milhões de habitantes em 2015.

Para análise do corpo docentes, o número de PhD por país é o indicador mais utilizado, o estudo de Carnoy *et al.* ilustra essa situação, ressaltando os Brics em vista aos Estados Unidos. Embora, no Brasil, a formação esteja aumentando de forma constante e a pós-graduação seja o setor de melhor qualidade, nota-se o paradoxo da pirâmide invertida, ou seja, o setor governamental prioriza o financiamento da educação superior em detrimento da educação básica. No caso da Índia, também o número de PhD é considerado pequeno, com o agravante de que, a cada

ano, 1.200 estudantes indianos obtêm o título de doutorado nos EUA, e grande parte lá permanecem empregados, somente 10% retornam à Índia, e poucos desses procuram atividades docentes; já no Brasil, esta diáspora é significativamente menor, os doutores retornam e optam pela carreira docente superior.

Breve histórico da Cooperação bilateral Brasil-Índia em Educação Superior

A cooperação Brasil-Índia fundamenta-se em dois documentos:

Acordo de Cooperação nos campos de
Ciência e Tecnologia em 1985

O principal resultado deste acordo estabeleceu o Conselho Científico Brasil-Índia que já realizou 28 projetos conjuntos de pesquisas, sendo três de grande porte nas áreas de TIC, HIV-Aids e Tuberculose-Malária.

Novo Acordo de Cooperação Científica e Tecnológica em 2006

Este novo acordo atualizou e u o acordo assinado em 1985 e estabeleceu a Comissão Mista de Cooperação Científica e Tecnológica. A I Reunião da Comissão foi realizada em Nova Délhi, em marco de 2012, quando foram assinados os seguintes acordos.

1. Programa de Cooperação Científica e Tecnológica entre o Ministério de Ciência e Tecnologia da Índia e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil.

2. Memorando de entendimento Brasil-Índia em Biotecnologia.
3. Definição de áreas e projetos em C&TI: Biotecnologia, Espacial, Ciência sem Fronteiras, Oceanografia e Ibas.
4. Com o resultante destes entendimentos, o então ministro do MCTI, à época Marco Antônio Raupp, visitou seu colega de pasta em Nova Délhi.

Programa de Cooperação Índia, Brasil e África IBAS

Programa de Apoio à Cooperação Científica e Tecnológica Trilateral entre Índia, Brasil e África do Sul (Programa Ibas)

O Programa Ibas, criado por meio da Portaria MCT nº 481, de 14.07.2005, baseia-se na existência de acordos bilaterais entre Brasil e Índia e Brasil e África do Sul, e o Fórum de Diálogo Ibas, conforme a Declaração de Brasília apresentada por ocasião da Reunião de Ministros de Relações Exteriores dos países integrantes do Ibas, realizada em 6 de junho de 2003.

O Programa Ibas tem por objetivo apoiar atividades de cooperação em ciência e tecnologia que contribuam, de forma sustentada, para o desenvolvimento científico e tecnológico dos três países, mediante a geração e a apropriação de conhecimento, e a elevação da capacidade tecnológica desses países, em temas selecionados por sua relevância estratégica, e que levem à melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos.

As áreas temáticas inicialmente definidas para promoção da cooperação trilateral científica e tecnológica no âmbito do Programa IBAS são: HIV/Aids, tuberculose e malária; biotecnologia na saúde e agricultura; nanociências e nanotecnologia; e ciências oceanográficas.

As atividades são planejadas, implementadas e monitoradas pelo Comitê Gestor de Programa IBAS nomeado pelo MCTI.

Cooperação multilateral

Brics é um acrônimo que se refere aos países membros fundadores (o grupo Brics: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que juntos formam um grupo político de cooperação. Em 14 de abril de 2011, o “S” foi oficialmente adicionado à sigla Bric para formar o Brics, após a admissão da África do Sul (em inglês: *South Africa*) ao grupo.

Desde a sua criação, o Brics tem expandido suas atividades em duas principais vertentes: *i*) coordenação em reuniões e organismos internacionais; e *ii*) construção de uma agenda de cooperação multissetorial entre seus membros.

The World Academy of Sciences (TWAS)

A Academia Mundial de Ciências, em inglês The World Academy for Sciences (chamada Third World Academy for Sciences — Academia de Ciências para o Terceiro Mundo — até 2004; e Academy of Sciences for the Developing World — Academia de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento — até 2012), é uma organização que congrega centenas de cientistas em diversos países do mundo.

Fundada em 1983, sob a liderança do vencedor do Nobel de Física, o paquistanês Abdus Salam, aliado a um grupo de cientistas e pesquisadores determinados a fomentar a pesquisa científica nos países em desenvolvimento, também é apresentada como sendo um dos programas da Unesco e, ainda, uma organização internacio-

nal e intergovernamental. Seu principal objetivo é promover a capacitação e excelência para o desenvolvimento sustentável nos países do hemisfério Sul. A sede está localizada no Centro Internacional de Física Teórica Abdus Salam (em inglês, ICTP), em Trieste, na Itália.

Considerações finais

A real possibilidade de Cooperação Brasil-Goa é por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

Criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em instituições de ensino superior (IES) brasileiras.

São oferecidos aos contemplados os seguintes benefícios:

- vagas em IES brasileiras recomendadas pela Capes, sem custos de matrícula;
- bolsa mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros, a saber: R\$1.500,00 para mestrado, com duração máxima de 24 meses, e R\$2.200,00 para doutorado, com duração máxima de 48 meses; e
- passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro.

O PEC-PG é administrado em parceria por três órgãos:

- pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), a quem cabe a divulgação do Programa no exterior e o pagamento das passagens de retorno dos estudantes;

- pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a quem cabe a seleção e o pagamento das bolsas de doutorado para estudantes de todos os países participantes e de mestrado para estudantes do Timor-Leste; e
- pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), por meio do Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a quem cabe a seleção e o pagamento das bolsas de mestrado para estudantes de todos os países participantes, com exceção de Timor-Leste.

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)

Oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas — federais e estaduais — e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa.

Convênio de Cooperação Internacional entre a UnB e a Sociedade Lusófona de Goa – LSG

Por ocasião do II Festival da Lusofonia de Goa, promovido pela Sociedade Lusófona de Goa (LSG), a delegação brasileira (Missão Goa)

liderada pelo professor Nelson Gomes, do Departamento de Filosofia da UnB, Marcondes de Araújo do MCTIC e Marcos Formiga, da NFuturos/Ceam/UnB, e por sugestão do então diretor do INT/UnB, professor Eiiti Sato, foi proposto, e posteriormente assinado pelo então reitor Ivan Camargo, o MoU que deu origem ao Convênio de Cooperação, ora em fase de implementação.

Em novembro de 2016, o presidente da LSG, professor Aurobindo Xavier, visitou a Universidade de Brasília, quando manteve contato com o atual vice-reitor Enrique Huelva.

A atual diretora da INT/UnB, professora Sabine Gorovitz, coordenadora do 1º Fórum & Feira de Internacionalização da Universidade de Brasília, convidou o professor Xavier para participar como palestrante deste evento que deverá se constituir em um marco definitivo do fortalecimento da Cooperação UnB/Goa/Índia.

Por último, deve-se registrar a criação do Centro Cultural Brasileiro (CCBG) em Goa, na ocasião da realização do III Festival da Lusofonia, em março de 2017; e não menos importante, a LSG e o CCBG já foram contatados pelo embaixador brasileiro na Índia, para colaborar nas celebrações de 70 anos de relações diplomáticas entre o Brasil e a Índia, comemoradas em abril de 2018.

(*Esse texto em sua versão em Inglês foi apresentado em 19.02.2016, por ocasião do II Festival da Lusofonia em Goa.)

Referências

MAISON, Robin. *Globalising education: trends and applications*. Rottledge, London, 1998, 167 p.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Noamar. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra e Editora Universidade de Brasília, 2012, 238 p.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da Arte*. Ed. Pearson/ABED. V. I e II. São Paulo, 2009. 461 p.; 2011. 441 p.

OEA. *La eficacia de la cooperación hemisférica: una perspectiva para las Américas*. Publicaciones OEA, Washington. DC., 2010. 37 p.

PARTE 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM PROL DA INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA

CAPÍTULO 5

Políticas del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior en América Latina

Rainer Enrique Hamel¹

Universidad Autónoma Metropolitana do México (UAM)

Introducción

Durante los últimos lustros nos acostumbramos a escuchar un discurso reiterado sobre el predominio irreversible del inglés en el mundo de la ciencia a través del mercado de las publicaciones y su creciente penetración en la educación superior. Ya en el año 2010 nos encontramos con que el 72% de las publicaciones en humanidades, el 94% en las ciencias sociales y más del 96% de las publicaciones en ciencias naturales experimentales aparecían en inglés en las revistas internacionales indexadas en la *Web of Science* (GARCÍA DELGADO *et al.*, 2013). El español estaba presente entre un 0,24% de los artículos en ciencias experimentales y un 2.4% en artes y humanas (GARCÍA DELGADO *et al.*, 2013). Como

¹ Rainer Enrique Hamel é professor titular de linguística da Universidad Autónoma Metropolitana, Cidade do México. Doutorado em filologia românica na Universidade de Frankfurt. Áreas de pesquisa: sociolinguística, linguística aplicada, bilinguismo, educação bilíngue, políticas de linguagem, análise do discurso. Possui publicações em 4 línguas. Rainer Enrique Hamel es profesor titular de lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Doctorado en filología románica de la Universidad de Frankfurt. Áreas de investigación: sociolingüística, lingüística aplicada, bilingüismo, educación bilingüe, políticas del lenguaje, análisis del discurso. Tiene publicaciones en cuatro lenguas. Es el coordinador del Proyecto Permanente “Políticas del lenguaje en América Latina” y su Grupo de Trabajo “Políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior” (PLiCiES) de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL).

veremos más adelante, sin embargo, estos datos no representan en absoluto la real distribución de las lenguas en las publicaciones del mundo.

El imperioso avance del inglés en el campo de las ciencias se presenta como un proceso natural, inevitable e ineludible. El desplazamiento de las demás lenguas por el inglés aparece como parte de una globalización que ocurre sin la intervención de actores específicos y donde ya no hay nada que hacer. Pareciera que no nos queda más remedio que plegarnos a la tendencia irresistible de la historia universal y abrazar el inglés como la única lengua de la ciencia y, en un futuro previsible, de la educación superior y de toda comunicación internacional.

Desarrollaré en este texto argumentos que nos permiten dismantelar la construcción ideológica de este poderoso mensaje y de sus conclusiones en el espacio de las políticas del lenguaje.

Exploro el funcionamiento de la selección y jerarquización en el campo de las ciencias con el ejemplo de las publicaciones de artículos en revistas científicas. Una parte intrínseca es la selección y exclusión de las lenguas.

El control imperial, el modelo gerencial para las universidades y la lengua única

Las preguntas que tenemos que hacernos al observar esta rápida transición hacia el inglés incluyen:

1. ¿Cuáles son los mecanismos que organizan, justifican y encubren ideológicamente este desplazamiento lingüístico? y
2. ¿A qué procesos más amplios de la transformación socio-económica, política y tecnológica en el mundo contemporáneo corresponde este proceso político-lingüístico?

Como primera aproximación podemos considerar que la transición al inglés es producto de una estrategia imperial (o global) (HAMEL, 2006a) en el campo de las ciencias y de la educación superior (CES)² que opera a través de sistemas de jerarquización, selección y exclusión para imponer un nuevo orden general. Esta estrategia se inicia con el control de las publicaciones científicas como el componente más visible y manejable de la investigación científica.

Desde una perspectiva de las políticas del lenguaje, la imposición de un nuevo orden imperial se sustenta en el monitoreo y control de la estructuración comunicativa de estos contenidos, en lo posible a través de una sola lengua capaz de desterritorializar las interpretaciones globales del sistema-mundo para controlar los flujos de conocimientos e información de manera independiente de las interpretaciones acuñadas en cada una de las lenguas nacionales y locales. De acuerdo con teóricos de los imperios como Münkler (2007, 2014; MÜNKLER *et al.*, 2012) y Gehrman (2015), el éxito de un nuevo orden imperial dependerá de la capacidad de reformular y recategorizar las interpretaciones del mundo al interior de un sistema de comunicación unificado que abarca tres niveles: la selección de la lengua única, las estructuras discursivas y los modelos culturales de gestión del poder mundial dominante (HAMEL, 2006b, 2007, ver también punto 3).

Controlar el desarrollo de las CES se torna más difícil para el orden mundial bajo hegemonía anglosajona cuando las ciencias y otros sistemas de conocimiento funcionan, se distribuyen y se publican en otras lenguas y cuando sus actores usan sus propios diseños de investigación y patrones

² Desarrollo más en detalle el concepto de campo de las CES, que está basado en la teoría del campo sociológico de Bourdieu (1975, 1984), en Hamel (2013) y Hamel *et al.* (2016).

de interpretación. Por esta razón, el control de las CES constituye una necesidad y un recurso estratégico que explica la vigorosa presión hacia la adopción del inglés y los intentos de expulsar las demás lenguas de ese campo. Aquellas expresiones de la ciencia que se escapan del control imperial tienen que ser marginadas y volverse invisibles desde el espacio central de la ciencia, lo que se efectúa desde hace varios lustros a través de diferentes esquemas de jerarquización, selección y exclusión: los sistemas de ranking y de índices de citas.

Estos procedimientos tienen una fundamentación en el modelo económico neoclásico que reside en la transformación neoliberal del campo de la CES para que se rija cada vez más por lógicas y mecanismos empresariales y de mercado. Se trata del modelo gerencial (*business model*) para las universidades. Observamos, como primer paso para incrementar el control externo de las CES, una radical transformación de las condiciones de funcionamiento de las universidades públicas y privadas con la imposición de criterios provenientes de la economía en su fase neoliberal. Un objetivo central consiste en pasar el costo de la educación superior a los usuarios, los estudiantes, que se transforman en clientes y interesados (*stakeholder*) de las universidades.³ Este sistema se basa en la teoría del capital humano (BECKER, 1964; CARLSON; FLEISHER, 2007); justifica el alto costo de las colegiaturas y el fuerte endeudamiento de la mayoría de los estudiantes con el argumento que las competencias y los conocimientos adquiridos en la universidad constituyen un capital, es decir una mercancía, que se

³ En las universidades británicas las colegiaturas pagadas por los estudiantes constituyen el 47% de su presupuesto total y equivalen al pago de todos los profesores y administrativos y el costo de la investigación; el Estado cubre un 25%. Las universidades públicas de California reciben entre el 15% y el 20% del Estado.

podrá realizar posteriormente en el mercado al obtener trabajos bien remunerados de alto nivel. Las universidades se están transformando en entidades obligadas a competir por el financiamiento de la investigación, por la creación de campos de investigación lucrativos, por la atracción de investigadores destacados y estudiantes acaudalados o endeudados y por su posicionamiento en el mercado de las CES. El nuevo sistema funciona a través de un incremento exponencial de la evaluación; evaluación de todo y de todos, en forma permanente y cada vez más extensa, supuestamente para satisfacer las exigencias de la sociedad de eficiencia, eficacia, rendición de cuentas. En realidad, se trata de sistemas de un creciente control de la investigación y docencia que opera a través de los criterios establecidos para los sistemas de ranking, tanto para las universidades en su conjunto y por países, como para las disciplinas, los departamentos y para cada uno de los investigadores (ORDORIKA; LLOYD, 2015).

Uno de los sistemas de ranking entre universidades más reconocido es el que elabora cada año la revista *Times Higher Education*. Los cinco criterios básicos son la enseñanza, la visibilidad internacional, los financiamientos desde la iniciativa privada, la investigación y las citas. No puede sorprender que las universidades anglófonas siempre ocupen los primeros lugares, ya que los criterios están elaborados como retratos hablados de las universidades privadas de élite como Harvard y Stanford. En el ranking 2015-16 (*Times Higher Education*, 2016), son universidades anglófonas las que ocupan 19 de los primeros 20 lugares. ¿Será ciertos que todas las 19 universidades anglófonas son mejores que todas aquellas que enseñan e investigan en otras lenguas? Veremos en el próximo apartado en qué medida los sistemas de ranking contribuyen a este tipo de selección.

El oligopolio de Thomson Reuters (hoy Clarivate Analytics) y la evaluación bibliométrica

La ley de concentración y el factor de impacto como mecanismos de control de la ciencia

La empresa canadiense de medios Clarivate Analytics (antes Thomson Reuters), con sucursales en más de 100 países, constituye hoy la compañía más poderosa en el mundo para el registro y la selección de revistas científicas y la evaluación de sus artículos. Emplea y actualiza la metodología desarrollada por el pionero en bibliometría Eugene Garfield quien fundó en 1960 su propio Institute of Scientific Information (ISI).⁴ En su *Web of Science* (TESTA, 2011) la empresa elabora y actualiza básicamente tres bancos de datos centrales que contienen revistas y sus citas y un índice expandido adicional con revistas de un ranking menor (Science Citation Index Expanded). Sus cifras para 2015 son las siguientes:⁵

⁴ Garfield vendió sus ISI a la empresa Thomson en 1992 que empezó a publicar su Thomson ISI Citation Index en ese año. En 2008 Thomson compró la empresa británica Reuters para formar el conglomerado Thomson Reuters. Su sistema de evaluación académica fue vendido en 2016 a un fondo de capital privado de Asia; hoy funciona bajo el nombre de Clarivate Analytics. En el texto hago referencia al nombre de Thomson Reuters por su importancia histórica reciente.

⁵ Todos los datos provienen de la página web de Thomson Reuters que se encuentra en: <http://thomsonreuters.com/en/products-services/scholarly-scientific-research.html>, obtenidos en 2016. El *link* lleva automáticamente a la página de Clarivate. Los criterios de selección se encuentran en: <http://wokinfo.com/essays/journal-selection-process/>.

Cuadro 1: Tres bancos de datos centrales que contienen revistas y sus citas y un índice expandido adicional con revistas de un *ranking* menor (Science Citation Index Expanded)

Science Citation Index	3,745 revistas
Social Science Citation Index	3,241 revistas
Arts & Humanities Citation Index	1,774 revistas
Science Citation Index Expanded	8,833 revistas

Fonte: *Web of Science* (TESTA, 2011).

Sus procedimientos se basan en dos teoremas o leyes establecidas por Garfield: la ley de concentración y el factor de impacto. Garfield concluye que un número relativamente pequeño de revistas publica la mayoría de los artículos significativos, basándose en la ley de Bradford (GARFIELD, 1979, 1996). En su *Journal Citation Report* de 2014, Thomson Reuters sostiene que, de 11.813 revistas analizadas en ese año, solo 525 revistas (= 4,44% del total) concentraban el 50% de los textos citados y contenían más del 25% de los artículos publicados. Sobre la base de estos estudios Garfield formuló su *Ley de Concentración* (GARFIELD, 1979).

El principal criterio para considerar un artículo o una revista como “importante” es el número de citas que obtiene en otros artículos que Garfield acuña como *factor de impacto* (*Journal Impact Factor*, JIF); era considerado originalmente como un criterio entre otros para evaluar la aceptación de una revista en su campo, una medición bibliométrica que debía ayudar a decidir qué revistas adquirir en las universidades. De esta función auxiliar se trasladó en pocos años al centro del poder como instrumento mundial fundamental para establecer jerarquías, inclusiones y exclusiones (ver FERNÁNDEZ-RÍOS; RODRÍGUEZ-DÍAZ, 2014; GEHRMANN, 2015; MOCIKAT, 2009).

¿Cómo se construye y se aplica el JIF? El impacto de una revista se analiza de dos modos combinados. Se toma en cuenta el conjunto de citas que obtuvo una revista desde su fundación para medir su impacto histórico. Para calcular su impacto reciente, que es más importante, se aplica el JIF. Éste consiste en un coeficiente sencillo: el denominador está formado por el conjunto de artículos publicados en una revista durante dos años. En el año subsecuente se suman todas las citas que los artículos publicados obtuvieron en el conjunto de revistas seleccionadas en la colección correspondiente; éstas conforman el numerador. Si una revista publicó 50 artículos en los años 2013 y 2014 que obtuvieron 200 citas en el año 2015, se llega al coeficiente: $200: 50 = 4$ como el factor de impacto de esa revista en 2015. El mismo procedimiento se aplica a cada artículo. No se dice nada sobre la cualidad de estas citas, acaso son realmente de contenido, si son positivas o negativas, de compromiso o simplemente irrelevantes.⁶ Se construye así un sistema autorreferencial y circular, sin ninguna fundamentación teórica cualitativa, y sin referencia al mundo real fuera del campo de las publicaciones. Permite evaluar artículos científicos sin leerlos. La evaluación la opera un *software* de computadora.

Queda claro que el procedimiento implica una perversión del concepto mismo de impacto. Desde los primeros intentos de constituir en occidente un espacio propio de la ciencia incluyendo su enseñanza en la Grecia clásica hasta nuestros días, el hilo conductor que atraviesa la constitución de este campo remite a la relación entre la ciencia y la sociedad y el mundo en que se desarrolla, su dependencia e independencia, cercanía o distancia. Con los distintos enfoques históricamente posibles en cada época,

⁶ Ver la interesante investigación en curso en la PUC de Minas Gerais que estudia los diferentes tipos de citas y llega a una visión crítica del JIF. Assis y Silva “A citação como índice de impacto dos trabalhos acadêmico-científicos: estamos falando de quê?”

el impacto siempre se consideró como aquella influencia o consecuencia que tiene algún desarrollo científico en la sociedad y el mundo que ésta habita, desde la filosofía hasta la física, de la medicina hasta la ingeniería.⁷

Según los expertos en bibliometría (ver BERGERA; BAKAERB, 2014), la relación de impacto entre ciencia y sociedad no es lo suficientemente aislable y cuantificable para un tratamiento estadístico. La investigación sobre el virus Zika, por ejemplo, tan urgente para desarrollar un remedio y una vacuna, tendrá un impacto, no porque resuelva un problema pandémico y salve la vida o salud de muchos seres humanos; obtendrá un impacto solamente si los resultados son publicados y si causan muchas citas en otros artículos, obviamente en las revistas seleccionadas por Clarivate Analytics (antes Thomson Reuters).

La evaluación basada en el JIF contribuye a un mayor aislamiento entre ciencia y sociedad, y a una serie de distorsiones y perversiones que son ampliamente conocidas, sobre todo en América Latina donde existen desde los años 1980 sistemas de complemento salarial para los científicos, asignados por criterios de productividad académica y medidos muchas veces por métodos cuantitativos (VERA, 2017). Lo impresionante es que, a nivel mundial, una empresa privada, Clarivate Analytics controle de manera creciente el destino y futuro de universidades, disciplinas e investigadores individuales, su lugar en una escala de *rankings* y sus perspectivas de carrera.

Muchos de nuestros directivos académicos en las universidades y en la administración de las ciencias en América Latina (Ministerios, Conicet, Conacyt, Capes, CNPq etc.) ya incorporaron los sistemas de evaluación

⁷ Así, el Colegio de Ingenieros de México, A.C., establece en el artículo 7 de sus estatutos como propósitos ante la sociedad “Crear conciencia de servicio a la sociedad como meta primaria de la profesión de ingeniero civil y promover el desarrollo social”, como también coadyuvar “en la solución de problemas de la comunidad y del país”. <http://cicm.org.mx/wp-content/uploads/2016/04/Estatuto2015.pdf>.

neoliberal, sus criterios y su nuevo lenguaje, a sus estructuras mentales y acciones burocráticas. Pocas veces habrán hecho un análisis propio de qué implica realmente este sistema y hasta qué grado modifica procedimientos de evaluación propios que se basaban muchas veces en criterios más aterrizados y adaptados a las necesidades del país, incluyendo algún tipo de compromiso con la sociedad y su desarrollo.

El papel de la lengua hegemónica en el control de las ciencias

¿Cuál es el rol de la concentración de las actividades descritas en una sola lengua mundial, el inglés? No es fácil dar una respuesta inequívoca. El control imperial sobre los flujos requiere de mecanismos eficientes y objetivables de inclusión, exclusión y de jerarquización. Así como la mayoría de los órganos de publicación científica del mundo permanece excluida sobre la base de la ley de concentración de Garfield, también se impone el criterio de la exclusión de las demás lenguas porque las publicaciones en ellas no aportarían, según el discurso bibliométrico, nada que no estuviera ya dicho en inglés.

Es obvio que un artículo en español o alemán no puede competir por citas con el mismo texto en inglés. Münch (2011, p. 174, citado en GEHRMANN, 2015, p. 135) calcula que, en igualdad de otras condiciones, existe un diferencial de impacto (citas en las revistas seleccionadas) de uno a ocho entre sociólogos alemanes y US-americanos; es decir, un mismo artículo publicado en inglés y en alemán recibe ocho veces más citas en inglés. Sin embargo, los sistemas de evaluación normalmente no toman en cuenta estas diferencias, lo que aumenta la presión de publicar en inglés.

Arnoux (2016) identifica cómo operan las intervenciones sistemáticas sobre un idioma u otro: producen una minorización de lenguas como el

español y portugués en las CES. En primer lugar, se reduce su estatus como lenguas científicas y luego se desatiende su equipamiento, incluyendo las estructuras discursivas (géneros, esquemas argumentales) y el léxico del lenguaje especializado (el corpus), lo que lleva finalmente a su desplazamiento del campo.

En resumen, observamos que la selección drástica de revistas y artículos se da en todos los niveles: los textos académicos tienen que ser publicados preferentemente en inglés; pero quizás más importante y menos visible sea la imposición de discursos académicos (formas de argumentación y fundamentación) y de temas y modelos culturales de hacer ciencia (ver HAMEL ÁLVAREZ LÓPEZ; CARVALHAL, 2016).

Los procesos de expansión del inglés parecen obedecer a una estrategia implícita que opera, probablemente, en una combinación de “agencia” organizada (el imperialismo lingüístico de PHILLIPSON, 1992) y de un *habitus* bourdieusano, es decir, una “estrategia sin cálculo estratégico” (Encrevé y de FORNEL, 1983).⁸ Un guión imaginario de la estrategia imperial podría contener los siguientes pasos:

1. Divide y fragmenta el campo.
2. Concéntrate primero en su componente más visible, sobresaliente y fetichizado: las publicaciones que representan el campo en su conjunto.
3. Construye recortes, produce estadísticas y, si es necesario, distorsiónalas para comprobar la dominancia irresistible del inglés en las publicaciones y la inviabilidad de cualquier alternativa al monolingüismo académico.

⁸ Este es realmente un componente central en el concepto de *habitus* de Bourdieu que libera la interpretación de comportamientos colectivos bastante homogéneos de actores similares de la carga de agencia consciente o de las teorías de complot.

4. Una vez cumplido el objetivo en el dominio de las publicaciones, avanza hacia el subcampo siguiente que es el de la educación superior para imponer la hegemonía del inglés con el argumento que el inglés ya es cuasi monopolístico en las publicaciones y que ahora se trata de ajustar la docencia a esa nueva realidad.

En ese punto se encuentra el debate en las universidades europeas en los últimos años: la internacionalización de la enseñanza y la competencia desenfrenada por estudiantes extranjeros llevan en la mayoría de los casos a adoptar el inglés como lengua de enseñanza en los posgrados (AMMON, 2012; EHLICH, 2005; GAJO; PAMULA-BEHRENS, 2013; PHILLIPSON, 2015).

Son múltiples y complejos los factores que intervienen en la situación actual de concentración y control imperial del campo. Su regulación constituye un entramado complejo entre agencias estatales que intervienen de manera poco transparente al canalizar los flujos de financiamiento público, una comunidad académica en su mayoría dócil, cuya autonomía y autogobierno se reducen cada vez más a rituales simbólicos, y unas pocas empresas oligopólicas que controlan, como Clarivate Analytics (antes Thomson Reuters) y Elsevier, no solo un segmento significativo del mercado de las revistas científicas de mayor prestigio (Elsevier tiene alrededor de 2,500), sino también unos bancos de datos influyentes que determinan los procesos de inclusión, exclusión y jerarquización de las publicaciones y de sus autores.

Las instancias estatales de políticas académicas y de financiamiento se pliegan cada vez más a las orientaciones de las empresas privadas en un proceso de “outsourcing” que delega la delicada tarea de fijar los criterios de evaluación y jerarquización a estas empresas quienes, a través del factor de impacto, califican las revistas y la “producción” académica

de los investigadores; crecientemente, los comités de pares en las instancias estatales, las comisiones dictaminadoras y los consejos editoriales en las universidades ven mermado su poder de decisión y se ven obligados a aplicar los lineamientos prescritos desde el exterior. Podemos considerar las definiciones y explicaciones de los criterios de selección y jerarquización en las páginas web y manuales de las empresas como *gestos glotopolíticos académicos* que representan ideologías científicas y lingüísticas (ARNOUX, 2016), como la selectividad basada en el JIF y la necesidad de usar el inglés como lengua universal de la ciencia. Estos gestos se reproducen posteriormente en las declaraciones y lineamientos de las instancias públicas que adoptan dichos criterios, junto con sus respectivas ideologías (SIGNORINI, 2017).

Estrategias latinoamericanas frente al imperio anglosajón

Líneas generales de acción

Preguntémonos finalmente cuáles serían las estrategias adecuadas para desarrollar políticas plurilingües adecuadas en el campo de la CES para América Latina. En la integración lingüística del subcontinente tenemos ventajas significativas frente a Europa y otros continentes como África y Asia. La alta homogeneidad lingüística de un continente integrado por sus dos lenguas principales, el español y el portugués, nos permite proponer estrategias alternativas. Sobre todo, en la integración de América del Sur y en el desarrollo del Mercosur, se ha planteado una política lingüística basada en la integración a través de sus dos lenguas principales, el español y el portugués, sin dejar nunca las puertas cerradas a las lenguas indígenas o de inmigración. Uno de los espacios más avanzados en el desarrollo de esta

política plurilingüe lo constituye el campo de la CES, donde observamos cambios significativos en las actitudes y prácticas lingüísticas que incluyen formas de comunicación de bilingüismo receptivo y de intercomprensión (ERAZO MUÑOZ, 2016), como también la edición creciente de libros colectivos y revistas en ambas lenguas, lo que expresa una integración científico-cultural inimaginable hace 40 o 50 años.⁹

Al mismo tiempo, el español y el portugués son dos de las lenguas súper-centrales¹⁰ más importantes en el mundo que constituyen sus propias redes de integración con sus comunidades lingüísticas respectivas (Hispanofonía, Lusofonía). Esto significa que los países latinoamericanos tendrán que elaborar políticas integradas que tomen en cuenta diversos factores. En cuanto a las políticas de desarrollo científico y universitario, tendrán que definir sus relaciones internacionales, tanto con los centros científicos de punta que se ubican principalmente en los EEUU, en Europa y en algunos países asiáticos, como también en su contexto regional. En cuanto a las políticas lingüísticas, tendrán que buscar modelos que apoyen al máximo su desarrollo científico y que se posicionen frente cuatro espacios lingüísticos:

1. *La integración regional de Latino/Sudamérica en torno al español y portugués.*
2. *La integración en sus respectivas fonías: Hispanofonía, Lusofonía.*

⁹ A pesar de que los nuevos gobiernos en Argentina y Brasil impulsen políticas centrífugas a esta integración y sus políticas lingüísticas, es de esperar que las tendencias de largo plazo continúen, impulsadas por las propias fuerzas sociales y académicas que las sostienen, y que serán reforzadas en un futuro no muy lejano.

¹⁰ De Swaan (2001) establece una jerarquía mundial de lenguas; el inglés ocupa el lugar de la única lengua híper-central, luego vienen unas ocho lenguas súper-centrales (francés, español, portugués...); siguen unas cien lenguas centrales (sueco, danés, rumano etc.) y aproximadamente seis mil lenguas vernáculas.

3. La *Anglofonía* internacional como espacio hegemónico en la comunicación científica, en la representación de la investigación de punta y la docencia internacionalizada.
4. Las demás *lenguas extranjeras* relevantes junto con sus espacios académicos y fonías (la Francofonía, Germanofonía y quizás otras lenguas ascendentes como el chino).
5. La apertura hacia *lenguas indígenas* que participen, aunque sea de manera modesta pero creciente, en el quehacer del campo de la CES, principalmente a través de las universidades indígenas e interculturales.

En cuanto al inglés, la disyuntiva es integrarse como socio subordinado al imperio y aceptar las categorizaciones y condiciones establecidas por él, o desarrollar una política autónoma a nivel nacional, regional y de cada comunidad lingüística, basada en un análisis de los intereses propios. La segunda opción significa no aceptar la fragmentación del campo ni las formas imperiales de jerarquización, selección y exclusión, sino desenvolver un modelo científico plural y plurilingüe, basado en el reconocimiento del campo de la CES en su conjunto con sus necesidades lingüísticas específicas:

1. instituir la lengua nacional propia como la principal lengua en los subcampos de *producción (hacer ciencia)* y *formación* del campo CES y como lengua vigorosamente co-presente en el subcampo de la *circulación (recepción y difusión de publicaciones, congresos)*;
2. crear condiciones para una integración regional al privilegiar el español y portugués en Latinoamérica (ARNOUX, 2011; BEIN, 2013); y
3. definir las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras de acuerdo con las diferentes disciplinas y contextos regionales.

Esto implica vigorizar el plurilingüismo en el subcampo de la circulación, fortaleciendo las publicaciones en la lengua nacional y creando condiciones óptimas para la recepción y publicación en lenguas extranjeras. Este conjunto de políticas se puede expresar en un esquema de políticas plurilingües.

Quadro 2: Un Marco Plurilingüe para Políticas Lingüísticas en las Ciencias y la Educación Superior (CES)

Polo del español & portugués lenguas indígenas	Zona Plurilingüe	Polo del inglés y otras lenguas
<i>Objetivo Global 1:</i> Fortalecer el español & portugués como lenguas nacionales e internacionales en la CES	Promover espacios & actitudes plurilingües	<i>Objetivo Global 2:</i> Apropiarse del inglés & otras lenguas para la CES
<i>Terminología & bases de datos</i>	Promover el desarrollo de terminologías & bases de datos multilingües & y con una participación multilingüe internacional	<i>Terminología & bases de datos</i>
<i>Publicaciones</i> En español y/o portugués	Publicar y fomentar la lectura en varios idiomas	<i>Publicaciones</i> En inglés y en otras lenguas extranjeras
<i>Traducción</i>	Promover el uso de varias lenguas	<i>Traducción</i>
<i>Enseñar español & portugués para propósitos académicos</i>	Promover el uso de varias lengua	<i>Enseñar inglés & otras lenguas</i>
<i>Enseñar ciencias en español & portugués</i>	Promover la enseñanza de ciencias en dos o más lenguas	<i>Enseñar ciencias en inglés & otras lenguas</i>
<i>Intercambios internacionales</i>	Promover la creación de espacios y actitudes plurilingües y pluriculturales	<i>Intercambios internacionales</i>

Visualizamos el campo, no como una oposición dicotómica de espacios delimitados y separados, sino más bien como áreas con fronteras porosas entre dos polos. Un extremo representa el polo del español y/o portugués como lengua materna de la mayoría de los investigadores y natural de la comunidad científica correspondiente, junto con las lenguas indígenas. El polo opuesto representa la presencia y el conjunto de actividades que se desarrollan en inglés o en otras lenguas extranjeras. Los dos polos constituyen las columnas de la política plurilingüe. Entre ellos se ubica una amplia zona de contacto inter- y plurilingüe que integra los espacios y sub-campos como vasos comunicantes; en ella coexisten varias lenguas en múltiples constelaciones y combinaciones.

Si los países latinoamericanos se deciden por una opción plurilingüe propia, habrá que rechazar y contrarrestar los supuestos y resultados de las construcciones de políticas científicas del centro globalizador, sin dejar de cooperar y buscar intercambios con su esfera. Pero no podemos aceptar el dato mencionado al inicio que el español está representado con un 0,24% en las publicaciones en ciencias naturales y un 2,4% en las humanidades. Estos porcentajes representan su presencia en el pequeño número de revistas seleccionadas con criterios muy cuestionables por la empresa Clarivate Analytics. En el espacio global real de las publicaciones, incluyendo todas las revistas, libros y otras expresiones científicas visuales y digitales, el español está mucho más presente, como lo indican los estudios específicos sobre las publicaciones en español (CINDOC, 1998, 1999, ver HAMEL, 2013 y GARCÍA DELGADO *et al.*, 2013). Lo mismo vale para el portugués; si de casi tres mil revistas brasileñas en ciencias naturales sólo 17 entraron al Science Citation Index en 2004, ¿qué pasa con las demás? ¿No tendrán todas ellas sus espacios de circulación y de impacto real entre los investigadores, pero también en la sociedad y en su desarrollo?

Necesitamos crear una mayor visibilidad de las publicaciones y, en general, la ciencia desarrollada dentro y fuera de los índices y rankings imperiales. Esto ocurre con el trabajo de bancos de datos propios como el Scielo en Brasil y el Latindex en México quienes se definen explícitamente como bancos de datos diseñados para países “en vías de desarrollo” y que incluyen publicaciones de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Habrá que fortalecer también las redes académicas al interior de las fonías, algunas muy amplias y bien organizadas como la *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF). Estas redes en torno a otras lenguas y conjuntos de universitarios y científicos son invisibilizadas, por tanto, declaradas inexistentes, por la pirámide y red hegemónica de la Anglología.

En síntesis, e incluyendo algunos temas no tratados aquí, destacan tres razones de peso¹¹ que nos deberían impulsar a conservar y reforzar el español, el portugués y otras lenguas no hegemónicas en los espacios vitales de las ciencias:

1. La reducción de la diversidad a una sola lengua en la producción de modelos, temas y estrategias de investigación llevaría, desde una perspectiva ecológica de sustentabilidad y diversidad, a un empobrecimiento riesgoso del desarrollo científico mismo, de las epistemologías y de la creatividad, especialmente en las ciencias sociales y humanas.
2. La imposición total del inglés reforzaría aún más las asimetrías ya existentes, tanto en las condiciones de acceso a la ciencia internacional como en la circulación de la ciencia y tecnología propias. Si tomamos en cuenta el valor de la ciencia como medio

¹¹ Ver Hamel (2013) para un mayor desarrollo de estos argumentos.

- de producción, dañaría a mediano y largo plazo el desarrollo de la economía misma de los países que abandonan estos espacios.
3. Como consecuencia de la creciente hegemonía del inglés, la academia y los profesionales anglosajones se han tornado cada vez más monolingües en su competencia lingüística real, pero más aún en la práctica de sus miembros que ya no toman en cuenta lo que se trabaja y publica en otras lenguas. Se han transformado en monolingües funcionales, comparables a los analfabetos funcionales. Y practican su monolingüismo muchas veces como ideología fundamentalista. A diferencia de lo que podríamos pensar, este hecho no concierne solamente a la academia anglosajona misma. Debido a su enorme peso, influye en el resto del mundo, ya que el ejercicio monolingüe constituye un arma poderosa, un verdadero chantaje, para que el resto del mundo académico se subordine a sus prácticas y adopte el monopolio del inglés en su propia actuación.

Actos de autonomía y resistencia en las políticas del lenguaje

Frente al avance aparentemente irresistible del inglés y la reducción de enfoques alternativos de investigación, parece surgir en distintas comunidades académicas una conciencia creciente que las estrategias del imperio no operan en su favor, a pesar de las promesas de integración de algunos investigadores como socios menores al mundo anglófono. En primer lugar, porque excluye la mayor parte de su trabajo de investigación y de sus publicaciones al introducir criterios profundamente distorsionados de cientificidad, como hemos visto; en segundo lugar, porque, a través de su política de invisibilización, le resta poder internacional a estas comunidades científicas en el concierto global y las subordina a la hegemonía

del control imperial anglosajón; y en tercer lugar, porque fragmenta el campo, lo que dificulta pensar y desarrollar políticas científicas y del lenguaje para la CES en su conjunto.

Los focos de resistencia en diversas partes del mundo se oponen a la hegemonía y el monolingüismo inglés en el campo de la CES desde diversas posiciones; convergen en la necesidad de proteger y fortalecer una autonomía científica nacional o regional y la búsqueda de modelos plurilingües. Esto ocurre sobre todo en países de lenguas súper-centrales, pero también en países con lenguas centrales que parecerían menos equipados que los primeros.

Arnoux (2016) nos reseña el caso de una política de resistencia del estado argentino cuyos gestos glotopolíticos se reflejan en declaraciones y decretos que establecen la obligación de redactar los textos finales en posgrado (tesis de maestría y doctorado) en español o en portugués en las ciencias sociales y humanas; al mismo tiempo, realzan la necesidad de mantener y desarrollar publicaciones científicas en su propia lengua para consolidar el español como lengua científica plena.

En otro caso, la *Universidade Federal da Integração Latinoamericana* (Unila) en Foz de Iguazú, universidad brasileña fundada en 2010 por el presidente Ignacio Lula da Silva y ubicada en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, pone en práctica la política lingüística del Mercosur al usar sus dos lenguas principales, el español y el portugués, como lenguas paritarias de investigación y enseñanza. Como señala dos estudios recientes (CARVALHAL, 2016; ERAZO MUÑOZ, 2016), se logra desarrollar un bilingüismo avanzado en las cuatro habilidades, aunque más en las receptivas, entre los estudiantes tanto brasileños como hispanoamericanos, quienes desenvuelven en general actitudes y orientaciones ideológicas positivas hacia las otras culturas, lenguas y la

integración, como también frente a sus futuras perspectivas laborales. Esto ocurre a pesar de las asimetrías conflictivas existentes en la región fronteriza. Obviamente, el inglés y otras lenguas internacionales tienen sus espacios, y también se enseña el guaraní y el quechua. Si bien persisten problemas de inserción de ambas lenguas como lenguas de estudio (cursos de lenguas) y lenguas de instrucción (cursos disciplinarios), se percibe el desarrollo de un modelo plurilingüe que coloca las dos lenguas regionales en primer lugar y relega el inglés a un tercer lugar funcional. Desafía así los rankings internacionales y las ideologías de la presencia todopoderosa e ineludible del inglés. En estos casos, que discutimos en Hamel, Álvarez López y Carvalhal (2016), como en muchos otros, es posible desarrollar proyectos académicos basados en las necesidades e intereses propios a partir en un análisis glotopolítico crítico y amplio que tome en cuenta las relaciones de poder y las ideologías existentes.

Quedan muchos aspectos por investigar en forma empírica y teórica para encontrar una respuesta a las preguntas planteadas al inicio. En particular, parece necesario dilucidar, a través de estudios politológicos, antropológicos, sociolingüísticos y discursivos específicos, de qué manera se imponen los mecanismos de control académico y cómo son recibidos y, muchas veces, dócilmente aceptados por las esferas políticas y las comunidades académicas en nuestros países; también, cuales son los puntos precisos y las iniciativas ya existentes para organizar contraofensivas posibles.

Sin lugar a duda, la presión imperial para controlar los flujos de información y la configuración comunicativa de las interpretaciones mundiales a través de la imposición del inglés están presentes en el espacio académico latinoamericano y fuera de él. Su imposición y los intentos de “borrar” América Latina del mapa como irrelevante en el campo de la CES, sin embargo,

se confrontan con múltiples formas de resistencia en diversos niveles, desde medidas estatales hasta estrategias autónomas en universidades específicas que desarrollan centros de excelencia académica y, al mismo tiempo, políticas plurilingües de acuerdo con sus necesidades. Con las perspectivas de integración plurilingüe en América del Sur, la pertenencia de sus países a dos grandes comunidades lingüísticas y sus múltiples vínculos con otras fonías y regiones, América Latina contribuye a la existencia de mundos académicos pujantes que mantienen vigor y salud, aunque permanezcan quizás invisibles para el radar del monolingüismo anglosajón.

Referencias

ASSIS, Juliana Alves; SILVA, Sibely Oliveira. “A citação como índice de impacto dos trabalhos acadêmico-científicos: estamos falando de quê?” Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; ponencia presentada en el *X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (Abralín)*, marzo 2017, Niterói, RJ, Brasil.

AMMON, Ulrich. Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, v. 3, n. 2, p. 333-355, 2012.

AMMON, Ulrich; MCCONNELL, Grant. *English as an academic language in Europe*. Frankfurt y Berlin: Peter Lang, 2002.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián; CASTELA, Greice da Silva (ed.). *Políticas lingüísticas e integração regional*, Cascavel: Universidade Estadual do Oeste de Paraná, 2011.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Minorización lingüística y diversidad entorno al español y la portugués como lenguas científicas. In: RINESI, Eduardo (ed.). *Hombres de una América Libre: Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.

BECKER, Gary. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1964.

BEIN, Roberto. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN Susana (ed.). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, p 75-92. 2013.

BERGERA, Joanne M.; BAKERB; Christine M. Bibliometrics: an overview. *RGUHS J Pharm Sci*, v. 4, n. 3, p. 81-92, 2014.

BOURDIEU, Pierre. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés* v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.

CARLSON, Peter M. & FLEISHER, Mark S. Shifting realities in higher education: today's business model threatens our academic excellence. *International Journal of Public Administration*, v. 25, n. 9-10, p. 1097-1111, 2002.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. *Avaliação de política e planejamento da linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. Doctorado (tesis) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil, 2016. Tesis de doctorado no publicada.

CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica). La producción científica en español. *Anuario Instituto Cervantes 1998*, Madrid, 1998. Disponible: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_98.

CINDOC. El español en las revistas de ciencia y tecnología recogidas en ocho bases de datos internacionales. *Anuario Instituto Cervantes*, Madrid, 1999. Disponible: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_99.

DE SWAAN, Abraham. *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity Press, 2001.

EHLICH, Konrad. Deutsch als Medium wissenschaftlichen Arbeitens. In: MOTZ, M. (org.). *Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen?* Frankfurt: Lang, p. 41-51, 2005.

ENCREVÉ, Pierre; DE FORNEL, Michel. Le sens en pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 46, p. 3-30, 1983.

ERAZO Muñoz, Ángela M. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'Intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Doctorado (Tesis) – Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2016. Tesis de doctorado no publicada.

FERNÁNDEZ-RÍOS, Luis; RODRÍGUEZ-DÍAZ, Javier. The impact factor style of thinking: a new theoretical framework, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, n. 14, p. 154-160, 2014.

GAJO, Laurent; PAMULA-BEHRENS, Malgorzata (ed.). Français et plurilinguisme dans la science. *Synergies Europe*, 8, 2013.

GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio; JIMÉNEZ, Juan Carlos (ed.). *El español, lengua de comunicación científica*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel, 2013.

GARFIELD, Eugene. *Citation indexing — its theory and application in science, technology, and humanities*. New York: John Wiley & Sons, 1979.

GARFIELD, Eugene. How ISI selects journals for coverage: quantitative and qualitative considerations. *Current Comments*, n. 22, p. 5-13, 1990.

GARFIELD, Eugene. The significant scientific literature appears in a small core of journals. *The Scientist*, v. 10, n. 17, September 2, 1996.

GEHRMANN, Siegfried. Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. In: GEHRMANN, Siegfried *et al.* (ed.). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster y Nueva York: Waxmann, p. 117-155, 2015.

HAMEL, Rainer Enrique. The development of language empires. *Socio-linguistics — Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*, v. 3, Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, y Peter Trudgill (ed.), Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2006a. Los textos del autor son accesibles en www.hamel.com.mx.

HAMEL, Rainer Enrique. Spanish in science and higher education: Perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish speaking world. *Current Issues in Language Planning*, v. 7, n. 1, p. 95-125, 2006b. Los textos del autor son accesibles en www.hamel.com.mx.

HAMEL, Rainer Enrique. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, v. 20, p. 53-71, 2007.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 2, 321-384, 2013.

HAMEL, Rainer Enrique; LÓPEZ, Elisa Álvarez; CARVALHAL, Tatiana P. Language policy and planning: Challenges for Latin American universities, Thematic issue on Language planning in universities: education, research and administration. *Current Issues in Language Planning*, v. 17, n. 3-4, p. 278-297, 2016.

MOCIKAT, Ralph. Die Diktatur der Zitatenindizes: Folgen für die Wissenskultur. *GAIA*, 18, 2, 100-103, 2009. Disponible: <http://www.adawis.de/admin/upload/navigation/data/>. Acceso: 03 mar. 2016.

MÜNKLER, Herfried. *Empires. The logic of world domination from Ancient Rome to the United States*. Cambridge: Polity Press, 2007.

MÜNKLER; Herfried. Soldat ohne Staat, *Die Zeit*, Hamburgo, 39, 23 septiembre 2014.

MÜNKLER, Herfried; HAUSTEINER, Eva-Maria (ed.). *Die Legitimation von Imperien. Strategien und Motive im 20. Jahrhundert*. Frankfurt y Nueva York: Campus, 2012.

ORDORIKA, Imanol; MARION, Lloyd. The state and contest in higher education in the globalized era. Critical perspectives. In: MARTÍNEZ-ALEMÁN, Ana M.; PUSSER, Brian; BENSIMSON, Estela Mara (ed.). *Critical approaches to the study of higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p. 130-152, 2015.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, Robert. English as a threat or opportunity in European higher education. In: DIMOVA, Slobodanka; HULTGREN, Anna Kristina; JENSEN, Christian (ed.). *English-medium instruction in European higher education: English in Europe*. Boston: Mouton de Gruyter, p. 19-42, 2015.

SIGNORINI, Inês. Legitimação de políticas científicas locais em função de demandas de internacionalização da universidade. *Cad. CEDES* [online], 2018, v. 38, n. 105, p. 205-221. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622018183571>.

TESTA, James. *The globalization of Web of Science: 2005-2010*. Nueva York: Thomson Reuters, 2011.

Times Higher Education. *World University Ranking*. 2016. Disponible: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25>. Acceso: 26 mar. 2016.

VERA, Héctor. El homo academicus y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, v. 39, n. 155, 3a. Época, p. 87-106, 2017.

CAPÍTULO 6

Plurilingüismo Académico: a intercompreensão como prática comunicativa em contexto universitário

Angela Erazo Muñoz¹

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introducción

Sería difícil comenzar a hablar de plurilingüismo académico sin citar a Bernard Cerquiglini (2013, p. 11, traducción del autor) quien apunta que “Parece ser un hecho que la diversidad de lenguas es, y ha sido siempre, una ventaja para la producción y difusión de los saberes”.² Así, cabe recordar que mucho antes del contexto de las guerras mundiales y con la formación de instituciones universitarias (Universidad de Bolonia 1089, Universidad de Oxford 1096), lenguas como el latín, griego y, posteriormente, el francés,

¹ Doutora em “Sciences du Langage: Didactique et Linguistique” pela Université de Grenoble-Alpes, França, é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Departamento de Mediações Interculturais. Ela foi professora da Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA (Brasil) e na Université de Strasbourg (França). Ela é membro da equipe do projeto DIPROLínguas, Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa, CAPES-COFECUB. Participa dos grupos de pesquisa MOBILANG, da UnB, e do Grupo FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilingüismo e Políticas de Línguas, da UFPR, com experiência nas áreas de: Linguística Aplicada, políticas da linguagem, didática do plurilingüismo e Intercompreensão. Conta com trabalhos publicados em países como Argentina, Brasil, França, Estados Unidos, Itália, Espanha e Portugal.

² Original: “*Il semble aller de soi que la diversité des langues est, et a toujours été, un atout pour la production et la diffusion des savoirs*”.

inglés y alemán eran enseñadas y utilizadas como lenguas de instrucción y de comunicación científica. Así, Ofelia García (2011), en referencia al trabajo de Mackey (1978), indica que existen vestigios alrededor de 4.000 a 5.000 años de antigüedad que testifican la instrucción bilingüe y multilingüe en lugares como Siria y posteriormente en la antigua Persia y en el mediterráneo. En el mismo trabajo, García constata que en muchas escuelas y centros de instrucción se ha practicado, desde siempre, alguna forma de educación bilingüe; sin embargo, es solo a partir de la segunda mitad del siglo veinte que la educación bilingüe se construye como una forma de evidenciar la heterogeneidad lingüística y cultural de los estudiantes.

En este orden de ideas y desde una perspectiva más amplia podemos decir que, así como la gran mayoría de la humanidad es plurilingüe o habita en ambientes multilingües (Calvet, 2001; Lüdi; Py, 1986), la propia institución universitaria, la producción científica y la construcción del saber son, han sido y se han construido a partir de prácticas discursivas y comunicativas multilingües. Por lo cual, la movilidad e internacionalización universitaria, aunque sean grandes desafíos actuales, son igualmente dinámicas y problemáticas que ya han existido de cierto modo en la práctica.

En el contexto actual de la internacionalización universitaria y de la ciencia, se observa cada vez más, la necesidad de discutir y reflexionar sobre el carácter multilingüe y multicultural que las instituciones universitarias están tomando, pues en ellas también se reflejan las dinámicas sociales, políticas y económicas de los países que las amparan. Estos contextos, originan situaciones heterogéneas de aprendizaje e interacción donde las lenguas cumplen un rol esencial en los procesos de aprendizaje, de instrucción, investigación, construcción y divulgación científica a nivel local e internacional.

Frente a estos desafíos, las prácticas comunicativas plurilingües emergen como una condición indispensable para responder a problemáticas

relacionadas con la integración e inserción de estudiantes e investigadores, como también con la formación de equipos científicos internacionales tras el objetivo de una producción científica y académica exitosa.

Por lo tanto, conscientes de la complejidad de un desafío como este, la Asesoría de Asuntos Internacionales de la Universidad de Brasilia (INT/UnB) organizó el Primer Foro y Feria de Internacionalización de la UnB,³ del 22 al 24 de agosto de 2017. El objetivo principal de dicho evento fue el de incentivar e informar a la comunidad académica sobre los acuerdos, programas, redes y la gama de posibilidades de intercambio entre la UnB y otras universidades nacionales e internacionales. Además de contar con especialistas dentro las diversas áreas implicadas en el proceso de la internacionalización universitaria, las discusiones y las reflexiones en equipo sobre las políticas lingüísticas nos condujeron a plasmar en este texto parte de esa experiencia.

Por ello, la idea de este artículo es la de explorar las prácticas comunicativas plurilingües observadas en contextos de movilidad académica y a partir de estas experiencias, pensar en políticas y prácticas que posibiliten las condiciones y las herramientas necesarias para el desarrollo de una comunicación científica e institucional desde una perspectiva multilingüe, tal como apunta Brigitte Foster Vosicki (2015, p. 336, traducción del autor) “Frente a esos nuevos desafíos surge la necesidad de un tratamiento explícito de la cuestión del plurilingüismo como condición indispensable para la calidad de la formación, la investigación y la comunicación científica e institucional”.⁴

³ <http://www.ffi.unb.br/>.

⁴ Original: “Face à ces nouveaux défis émerge le besoin d’un traitement explicite de la question du plurilinguisme en tant que condition indispensable à la qualité de la formation, de la recherche et de la communication scientifique et institutionnelle”.

Las lenguas en la comunicación académica

Diversas son las perspectivas y los estudios que apuntan hacia trabajo en conjunto, transversal e interdisciplinar para entender las dinámicas, las prácticas y los desafíos a los cuales están confrontados tanto las lenguas, los discursos como sus hablantes, en los entornos socioculturales y políticos actuales como es el caso de la internacionalización universitaria. Es por ello que, a partir de los años ochenta, Guespin y Marcellesi proponen la glotopolítica como un enfoque que engloba todos los aspectos del lenguaje — incluyendo la palabra, el habla, el discurso — y cómo estos aspectos se relacionan e intervienen en las dinámicas sociales (políticas, culturales, interaccionales). Dentro de esta misma dinámica, Philippe Blanchet, explica que la glotopolítica recubre entonces, aspectos micro y macro — sociolingüísticos que van desde actos minúsculos como interacciones cotidianas, hasta intervenciones más amplias como relaciones de poder en términos de decisiones políticas, por ejemplo, el de la planificación o gestión lingüística (Blanchet; Bulot, 2013, p. 78). Sin pretensiones de tratar sobre las diferencias terminológicas entre política del lenguaje, glotopolítica, gestión lingüística, nuestra propuesta en este artículo es la de observar las prácticas comunicativas en contextos institucionales las cuales nos pueden permitir detallar las prácticas que emergen de las políticas establecidas, y así pensar en la implementación y la oferta de condiciones favorables al cuerpo académico para la interacción, el desarrollo y la innovación científica.

Los estudios sobre el plurilingüismo desde la práctica social-comunicativa, nos llevan a cuestionamientos acerca de cómo interactuar, enseñar y aprender en ambientes y con actores sociales multilingües. Tomando como punto de partida que el plurilingüismo es un hecho social y de este modo, retomando a Marcellesi y Guespin (1986, p. 9), podemos decir: que “toda

sociedad humana es lingüística y toda práctica lingüística es social”⁵ (1986, p. 9, traducción del autor). Por ello, en ambientes de investigación y de transmisión de saberes y conocimientos las lenguas, ya sean maternas o extranjeras, son una herramienta indispensable.

Desde esta perspectiva, pensar que la imposición del inglés como única lengua académica o lengua de comunicación científica es prácticamente un mito. De acuerdo con François Grin (2014, p128), así como el uso del inglés ayuda a entrar en contacto entre diversas personas y es una herramienta útil dentro de la enseñanza, también empobrece de cierta forma la producción científica restringiéndola a un solo modelo. Por lo cual, según el autor, una formación universitaria abierta y realmente internacional es necesariamente plurilingüe. La imposición de una lengua o el hecho de considerarla como dominante, conllevaría a simplificar o reducir la variedad de sistemas y combinaciones posibles que se producen en el proceso de construcción y transmisión del saber. En el mismo orden de ideas, Cerquiglini (2013, p. 13, traducción del autor) apunta “el multilingüismo, de hecho, ha hecho parte integrante de la producción científica: Linné, Buffon, escribieron en francés la ciencia de la Ilustración, bautizando con nombres en latín las familias y las especies de plantas, animales e insectos”.⁶

Por lo tanto, comunicarnos en varias lenguas y promover una cultura académica multilingüe e intercultural debe ser parte de la agenda y de las políticas de internacionalización universitaria. Para ilustrar algunas situaciones que emergen a partir de la adopción de una política en favor del multilingüismo universitario abordaremos dos ejemplos, uno europeo y el otro latinoamericano.

⁵ Original: “*toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale*”.

⁶ Original: “*Le multilinguisme, d’ailleurs, a toujours fait partie intégrante de la production scientifique: Linné, Buffon, écrivant en français la science du Siècle des Lumières baptisaient de noms latins les familles et les espèces de plantes, d’oiseaux et d’insectes*”.

Prácticas plurilingües universitarias

En 2013, se publicó el libro del Proyecto Europeo DYLAN, Dinámica de las lenguas y la gestión de la diversidad, (Berthoud; Grin; Lüdi, 2013) texto donde encontramos (Part III: *Higher Education*, p. 229-264) una serie de casos específicos sobre el manejo de las lenguas dentro de la universidad europea. En esta parte, dos aspectos son analizados a partir de estudios de casos: por un lado, las políticas y el planeamiento lingüístico dentro de la investigación en las universidades europeas. Por otro lado, las prácticas lingüísticas de los miembros de esta comunidad académica (actividades, recursos, actitudes). Los estudios de casos, así como los ejemplos específicos de esta publicación, nos muestran cómo funcionan, institucionalmente (políticas y planeamiento) y en la práctica (experiencias, prácticas sociales) las universidades donde el plurilingüismo y implementación del inglés como lengua de comunicación académica está presente, autorizado o implementado. Ejemplos como el de la Universidad Autónoma de Barcelona en España (bilingüe), Universidad de Bolzano en Italia (trilingüe), Universidad de Helsinki (bilingüe), revelan que la categoría de Educación o Institución bilingüe presenta múltiples variables y manejos. Del mismo modo, los procesos de implementación del inglés, lengua académica en las instituciones no se materializa en el uso del inglés como única forma de comunicación. En efecto, se observa que, en la práctica, la implementación de clases y actividades en inglés también incentiva a la producción de situaciones de comunicación plurilingües.

Esas experiencias nos llevan a constatar que las interacciones plurilingües son más comunes y solucionan muchas veces los problemas de comunicación en lugar de agravarlos como suele pensarse. Pues, de cualquier forma, en un espacio de movilidad e intercambio, el privilegiar

una lengua sobre las otras, puede generar situaciones de exclusión, lo cual no es favorable para el desarrollo y bienestar de los científicos.

Por otro lado, estas diferentes experiencias nos muestran que buscar un equilibrio entre lo que es local y lo que es internacional en los procesos de movilidad, ya sea en la recepción como el intercambio, dentro la comunidad académica es todo un reto. El Proyecto Dylan, por medio de un itinerario en universidades europeas, denota que la búsqueda del equilibrio entre local y global, no es homogénea y provoca situaciones de multilingüismo generalmente diglósico (ventaja de una lengua sobre otra), dentro de las cuales, cada lengua ocuparía o tendría su espacio y función en la comunicación. Así, lo indica el artículo *Internationalisation pas uniquement en lingua franca* de Luci Nussbaum (2016) quien a partir del Proyecto Dylan analiza la situación de las universidades en Cataluña.

En la región de Cataluña existen varias universidades donde el español y el catalán son lenguas co-oficiales. Asimismo, el inglés es declarado institucionalmente el tercer idioma de comunicación entre la comunidad científica. Sin embargo, el catalán considerado una lengua minoritaria y que debe ser protegida, genera un escenario interesante para observar la gestión de la diversidad lingüística en el espacio público y en la vida académica. Nussbaum (2016) en su artículo muestra situaciones en las cuales las prácticas translingüísticas o la comunicación plurilingüe son constantes. Así, en el caso de las sustentaciones de tesis (en algunos casos, las tesis con *label* europeo) donde el candidato y/o el tribunal de tesis es internacional, es muy común ver, en un mismo hablante, el tránsito de una lengua a otra en cuestión de segundos. Igualmente, la autora muestra que, en la mayoría de los programas de Master, las tres lenguas co-oficiales de la institución son respetadas, catalán, inglés y español; sin embargo, señala Nussbaum, que las políticas pueden ser modificadas en función de las competencias de los estudiantes y profesores.

De este modo, es frecuente observar que profesores sugieran lecturas e indiquen bibliografía en otras lenguas, así como también se pueden recibir trabajos, entregar artículos científicos y realizar convocatorias a eventos científicos en lenguas que no están especificadas en los documentos de la institución. Para Nussbaum, “estas investigaciones postulan que los usos del plurilingüismo facilitan la adquisición de comunicación, precisamente porque permiten la participación de los actores en actividades unilingües en la lengua meta” (2016, p. 199, traducción del autor).⁷ Es decir que, a pesar de que las tareas o los resultados finales sean presentados en una lengua, las actividades implicadas en todo el proceso de elaboración, construcción y negociación del conocimiento o de las tareas, se realizan en diversas combinaciones donde el tránsito entre diversos lenguajes es constante y también necesario.

En este orden de ideas, las prácticas plurilingües de comunicación intervienen como una solución práctica para la comunicación que permiten superar problemas de comprensión y posibilitan establecer un modo de comunicación que ayuda a preservar la diversidad lingüística.

Este es uno de los múltiples ejemplos, dentro del gran número de trabajos realizados, a nivel europeo sobre el uso de las lenguas en la universidad. A pesar de que en el continente latinoamericano los procesos de internacionalización y de movilidad sean un poco más recientes que los acuerdos europeos y pertenezcan a otro contexto socio-histórico, es posible observar algunas de estas prácticas y tendencias en las universidades brasileras.

El caso, por ejemplo, de la Universidad Federal de Integración latinoamericana Unila (Foz do Iguaçu — Brasil), institución pública bilingüe

⁷ Original: “*ces recherches postulent que les usages plurilingues facilitent l’acquisition de compétences de communication, précisément parce qu’ils permettent la participation à des activités unilingues en langue cible*”.

español / portugués, refleja varias de las posibilidades de comunicación e interacción plurilingüe, algunas de ellas muy próximas a las de las universidades catalanas ya que implica dos lenguas romances co-oficiales en la institución y en la región Mercosur, pero no oficializadas en el territorio nacional, pues en Brasil, el portugués es la lengua oficial.

El trabajo de Degache y Erazo, “Contact linguistique et communication plurilingue comme moyen d’insertion académique des étudiants étrangers” (2017, p. 34), muestra que la intercomprensión, como una forma de comunicación donde cada hablante utiliza una lengua diferente (ya sea propia o adquirida) y entiende la lengua del otro, al movilizar una serie de estrategias comunicativas y sociales para facilitar la comprensión mutua y contribuir a una comunicación eficaz entre los actores, es una de las formas de comunicación privilegiada en este contexto, principalmente en las clases y en las actividades académicas. En el presente artículo, los autores muestran diversas situaciones extraídas de una investigación etnográfica en este contexto bilingüe de aprendizaje. De tal modo, se visualizan algunas de las combinaciones posibles para el uso de las lenguas de enseñanza: hablar cada uno su propia lengua, expresarse en la lengua del otro, incorporación de léxico, calcos y otros fenómenos de contacto lingüístico, uso del “portunhol / portuñol”,⁸ interacciones bi-plurilingües, etc.

En la Unila, la situación de bilingüismo institucional es particular pues la institución no ofrece una política ni un planeamiento lingüístico explícito y coherente (no hay leyes o directrices específicas sobre el uso de las lenguas) y la oferta de aprendizaje en lenguas es obligatoria para los estudiantes sin extenderla al resto del cuerpo académico. Por lo

⁸ Utilizamos aquí el término de portuñol/ portunhol tal cual lo expresaron los propios actores entrevistados en nuestros datos cuando hacen referencia a situaciones de code-mixing o fenómenos de interlingua.

tanto, la responsabilidad del mantenimiento, el planeamiento y el uso lingüístico se ve delegado a los hablantes, en particular, a los profesores y estudiantes, lo cual también permite una gran libertad y flexibilidad en la comunicación. En este contexto, la elección de las lenguas en la comunicación académica responde a una intencionalidad y a una función que cada una de estas lenguas presenta en el contexto académico y en la situación de aprendizaje, muchas veces alejándose de lo que estipula la regla, presentando similitudes con lo indicado por Nussbaum. Los actores sociales recurren a una serie de estrategias y procedimientos, con el fin de resolver sus problemas comunicativos, al interrelacionar conocimientos adquiridos y nuevos repertorios, para potencializar la efectividad de la comunicación y las actividades de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es de anotar que en la Unila como en la mayoría de los contextos, las relaciones entre lenguas y hablantes no son completamente homogéneas y así la lengua privilegiada, de poder y valor simbólico, en este caso, es el portugués, lengua nacional. De igual forma que el Dylan Project, nos encontramos frente a situaciones “situaciones multilingüismo diglósico, en las cuales cada lengua tendría un espacio propio en la comunicación institucional y científica” (NUSSBAUM, 2016, p. 196, traducción del autor).⁹

Conclusión

Este tipo de estudios como los que presentamos brevemente aquí, son fruto de investigaciones de carácter cualitativo y etnográfico, los cuales contribuyen a evidenciar diferencias y similitudes entre estos ambientes

⁹ Original: “*de multilinguisme diglossique, dans lequel chaque langue aurait un espace propre dans la communication institutionnelle et scientifique*”.

académicos. Asimismo, estas experiencias ilustran los puntos divergentes entre la implementación o la ausencia de una cierta política lingüística y sus manifestaciones prácticas.

No obstante, así no hayamos realizado un trabajo de investigación sobre estas situaciones de comunicación en otras universidades públicas brasileras que reciben un gran número de estudiantes extranjeros y cuentan con varios acuerdos internacionales, como la Universidad de Brasilia, la Universidad de São Paulo o la Universidad Federal de Mina Gerais, consideramos que podría ser de gran interés llevar este tipo de estudios sobre las prácticas lingüísticas que puedan ser observadas dentro de estos espacios académicos y de esta manera evaluar y pensar en formas de promoción lingüística que favorezcan la diversidad y la integración científica.

De igual modo, durante los debates del Primer Foro y Feria de internacionalización de la UnB, surgieron algunos cuestionamientos con respecto a estas grandes universidades. Por ejemplo, ¿cómo la política a favor de la producción científica en inglés se manifiesta en las instituciones brasileras donde la mayoría de sus estudiantes extranjeros provienen de países latinoamericanos o africanos, principalmente Angola, Colombia y Perú, países con lenguas nacionales mucho más proximal al portugués?

A diferencia de la Unión Europea, el espacio latinoamericano se caracteriza porque las lenguas oficiales y co-oficiales de los países que componen los bloques transnacionales son en su mayoría el español y el portugués, lo cual supone una gran ventaja para el desarrollo y la implementación de propuestas de intercomprensión entre lenguas latinas; sin negar la importancia de las lenguas y dialectos indígenas y vernaculares, declaradas en varios países como co-oficiales, y que también pueden incluirse en estas propuestas dentro de las dinámicas de prácticas plurilingües, lo cual no solo permitiría la promoción del plurilingüismo, sino también, un proceso de intercambio,

respeto y sensibilización hacia lenguas que conforman nuestro patrimonio identitario, las diversas manera de pensar y concebir el mundo. En este espacio, nos preguntaríamos qué lugar ocuparía el inglés y de qué manera se manifestaría el aprendizaje y la trasmisión de saberes en esa lengua.

Por ello, presentar algunas manifestaciones de repertorios plurilingües dentro de la universidad, puede contribuir al análisis y a la reflexión de propuestas para incluir en los procesos de internacionalización académica. Esta tarea no es fácil pues una perspectiva plurilingüe implica también integrar una perspectiva interdisciplinar, lo cual conlleva un cambio de postura de parte de toda la comunidad académica (estudiantes, investigadores, técnicos administrativos etc.) quienes se vería enfrentados a trabajar en y sobre las bases de la pluralidad y la alteridad para forjar en conjunto nuevas respuestas a los desafíos sociales y científicos actuales.

Bernard Cerquiglini (2013, p. 15), en su artículo “le plurilinguisme à faveur de la science”, consciente de que la calidad de enseñanza y la investigación científica están vinculadas a la política lingüística de la universidad, propone algunos recursos como: la utilización de herramientas tecnológicas de traducción, incentivar a los estudiantes a exponer y presentar trabajos en otra lengua, la oferta de formaciones rápidas en lenguas, el uso de soportes multilingües en clase, el uso de la intercomprensión como forma de comunicación, fomento a la publicación y edición en formato bilingüe/plurilingüe, la oferta de herramientas y ayudas para la redacción de trabajos académicos en diferentes lenguas, etc. En este orden de ideas, el autor apunta:

Es trabajando en equipo que los estudiantes y profesores pueden entrar en un sistema de intercambio diverso y más eficiente otorgándoles la legitimidad y la productividad dentro

de la comunicada académica internacional. No obstante, este tipo de comunidad científica es necesariamente plurilingüe, y debe continuarlo¹⁰ (CERQUIGLINI, 2013, p. 14).

La internacionalización de la educación superior y de la ciencia, pensada a partir de una perspectiva plurilingüe, contribuiría a privilegiar el trabajo en equipo, valorizando la diversidad de culturas científicas y académicas hacia la complementariedad e integración. Para autores como Anne Claude Berthoud (2013), el plurilingüismo se evidencia cada vez más como un antídoto a una cultura unificada de hacer ciencia garantizando la pluralidad de perspectivas y de saberes.

Referencia

BERTHOUD, A-C.; GRIN, F.; LÜDI, G. (éd.). Exploring the Dynamics of Multilingualism: *The DYLAN Project*. Amsterdam: John Benjamins, 2013.

BERTHOUD, A-C. Vers une science polyglotte. *Cahiers de l'ILSL* (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne), v. 36, p. 25-44, 2013.

BORG, S. *et al.* (dir.). L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique. Actes du colloque annuel de l'Agence universitaire de la Francophonie, organisé en partenariat avec l'Université Cadi-Ayyad (Marrakech) les 12 et 13 novembre 2015, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2016.

¹⁰ Original: "C'est en travaillant par équipes que les étudiants et les enseignants peuvent entrer dans des systèmes d'échange divers qui les rendent performants, qui leur donnent légitimité et productivité dans la communauté scientifique internationale. Or cette communauté scientifique est nécessairement plurilingue, et doit le rester".

BULOT, T.; BLANCHET, P. *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris, France: Éditions des Archives Contemporaines, 2013.

CALVET, L.-J. Identidades y plurilingüismo. In: Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización Actas del Coloquio Internacional, París, 20 y 21 de marzo de 2001, p. 93-104. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=376664>.

CERQUIGLINI, B. Le Plurilinguisme en faveur de la Science. *Synergies Europe*, n. 8, 2013, p. 11-17.

DEGACHE, C.; ERAZO-MUNOZ, A. Contact linguistique et communication plurilingue comme moyen d'insertion académique des étudiants étrangers. In: GOROVITZ, Dir. S. Frontières linguistiques en contextes migratoires. Citoyennetés en construction. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 2017, p. 26-57.

FOSTER VOSICKI, B. 18. Vers une approche institutionnelle de la question du plurilinguisme à l'université. In: Agir dans la diversité des langues: Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, p. 283-298, 2015. DOI: 10.3917/dbu.jquin. 2015. 01.0283.

GAJO, L.; PAMULA-BEHRENS. Dossier Français et plurilinguisme dans la Science, *Révue GERFLINT*, *Synergies Europe*, n. 8, 2013. <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Europe8.html>.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* (2e éd.). Malden (MA), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Wiley-Blackwell, 2011.

GRIN, François. Dépasser les idées reçues. *Le débat*, 178, Paris, 2014, p. 127-135.

LÜDI, G.; PY, B. [1986]. *Être bilingue*. (3a Ed.). Bern, Alemanha: Peter Lang.

MACKEY, W. (1978). The importation of bilingual education models. En Georgetown University Round Table on Languages and Linguistic. Washington D.C. (U.S.A), 2003, p. 1-18.

NUSSBAUM, L. Internationalisation pas uniquement en lingua franca (2016). In: BORG, S. *et al.* (dir.). *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2016, p. 195-202.

CAPÍTULO 7

A Língua Portuguesa em Goa / Índia: uma breve história e evolução mais recente

Aurobindo Xavier¹

Sociedade Lusófona de Goa (LSG)

Introdução

Goa, situada na costa oriental da Índia, foi uma colônia portuguesa de 1510 até 1961. O território de Goa tem presentemente cerca de 1,6 milhão de habitantes (o estado federal de Rondônia tem cerca de 1,7 milhão de habitantes) em uma área de cerca de 3.700 km² (o Distrito Federal tem cerca de 5.700 km²).

No princípio do século XVI, deu-se o início da língua portuguesa em Goa, tendo alcançado um expoente nos séculos XVI e XVII. Nesses séculos, por meio da imprensa escrita, observa-se a publicação de importantes obras literárias e científicas, e, na área da educação, ocorreu a implementação da língua portuguesa nas escolas e na Universidade (Colégio) de Goa. Depois, e até o século XX, a língua foi utilizada na administração, nas escolas, nas faculdades e entre a população erudita. A partir de 1961,

¹ Aurobindo Xavier é natural de Goa (Índia Portuguesa até 1961), vive alternadamente em Goa, Portugal e na Alemanha. Estudou Geociências em Coimbra, Colônia e Munique. Formou-se na Ludwig-Maximilians-Universität de Munique (Alemanha) e doutorou-se na Universidade Técnica de Munique (Alemanha). Trabalhou em Centros de Investigação e foi professor universitário, em Munique, Rio de Janeiro e Lisboa. Foi fundador e é atual Presidente da Lusophone Society of Goa (LSG) / Sociedade Lusófona de Goa.

com a anexação de Goa pela União Indiana, houve o declínio da língua portuguesa em Goa com um ressurgimento após o ano de 2000.

O início do contato de Portugal com a Índia foi feito pelo descobridor Vasco da Gama, o qual, a 20 de maio de 1498, chegou a Calecute. Nessa data, ficaram em Calecute alguns portugueses que estabeleceram um porto comercial.

Dois anos mais tarde, durante a viagem da descoberta do Brasil, Pedro Álvares Cabral chegou a Calecute em 13 de setembro de 1500. Decididamente os portugueses pretendiam controlar o comércio de especiarias, monopolizado até então pelos árabes.

O Estado Português da Índia iniciou-se em 25 de março 1505 com a nomeação do primeiro vice-rei, D. Francisco de Almeida em Cochim, a sul de Goa. Com a conquista definitiva de Goa por Afonso de Albuquerque em 25 de novembro de 1510, criou-se oficialmente o Estado Português da Índia, tornando-se Goa a sede do Estado.

A partir dessa data, o Império Português no Oriente foi-se expandindo e consolidando, com sede comercial, administrativa e religiosa em Goa, mais precisamente na sua capital, a Velha Goa, que, em 1543, alcançou uma população de cerca de 300.000 habitantes, maior que Madrid e tão populosa como Lisboa. A partir de Goa, Portugal controlava, assim, territórios que pouco a pouco foi ocupando. Esse gigantesco espaço sob a tutela de Goa estendia-se de Moçambique até o Japão.

Logo no século XVI começou, porém, o assédio de holandeses, franceses e ingleses a esse império, com o qual lentamente o império foi-se enfraquecendo. Epidemias de malária e de cólera que ocorreram em Velha Goa levaram a que a capital fosse abandonada paulatinamente e transferida em 1843 para a atual cidade de Panjim (presentemente chamada de Panaji).

Essa pujança portuguesa em Goa nos séculos XVI e XVII contribuiu para a difusão da língua portuguesa em Goa e sua subsequente consolidação.

Os primórdios da língua e cultura portuguesa em Goa

Em 1541, foi instituído em Velha Goa o Colégio de São Paulo, o qual, em 1548, passou inteiramente para a posse da Companhia de Jesus. Este colégio, com o seu seminário, igreja, biblioteca e tipografia, foi um baluarte de propagação da fé católica e da língua e cultura portuguesa e europeia em Goa e na Ásia.

O colégio seguia o ensino ministrado em Coimbra e era uma universidade da ordem dos jesuítas para o ensino da filosofia e da teologia. A sua organização, quando comparada aos colégios na Europa, não tinha diferenças notáveis. Aqui, falavam-se entre oito a dez línguas distintas. A par do ensino da música, gramática, retórica, filosofia e teologia, também se ensinavam as primeiras letras, a escrever e a contar. A partir de 1556, as aulas do colégio tornaram-se públicas, com três classes de Latindade, um curso de Filosofia e uma cadeira de Moral. Acabado o curso de Artes, acrescentaram-se duas cadeiras de Teologia Especulativa.

Foi neste colégio que se iniciou a primeira impressão de livros na Índia.

A tipografia em Goa foi introduzida por via de um prelo levado para Goa pelo espanhol Juan de Bustamante, cujos primeiros resultados foram as obras *Conclusiones Philosophicae* (1556) e *Doutrina Christã* (1561). A mais antiga obra impressa pelos missionários do Oriente que hoje existe, em qualquer biblioteca, é S. Boaventura, *Opusculax* que saiu dos prelos da Companhia, em Velha Goa, no Colégio de S. Paulo, em 1559.

Um dos livros impressos em Goa, com forte impacto até na Europa, foi o *Colóquios dos simples e drogas he cousas medicinais da Índia*, de 1563,

do famoso cientista Garcia de Orta. A obra foi impressa provavelmente pelo tipógrafo alemão João de Endem. Houve comprovadamente alguns alemães conhecedores de prelos com caracteres móveis que se deslocaram a Goa em caravelas portuguesas no século XVI, talvez também para se enriquecerem com o comércio das especiarias. Ao mesmo João de Endem, ficou-se a dever em Goa a edição do mais antigo trabalho impresso do então jovem Luís de Camões, *Ode ao Conde do Redondo*.

Epidemias de malária e de cólera que ocorreram em Velha Goa levaram a que a capital fosse abandonada paulatinamente e transferida, em 1843, para a atual cidade de Panjim (presentemente chamada de Panaji).

Ficaram, porém, em Velha Goa igrejas imponentes, símbolos por excelência de um poder passado. “Igrejas e Conventos de Velha Goa” é o nome dado pela Unesco para este conjunto de monumentos religiosos localizado em Velha Goa, considerada no passado a Roma do Oriente.

Evolução até 1961

Em função do abandono progressivo de Velha Goa como capital, a governação de Goa entrou também numa espécie de paralização, e com isso também o ensino da língua portuguesa. Adicionalmente, para essa letargia, contribuiu a agitação política verificada em Portugal na primeira metade do século XIX.

Com a transferência da capital de Goa para Panjim, deu-se início à construção de novos edifícios públicos, incluindo escolas primárias de ensino. Nessa construção, envolveram-se também, em face de progressiva autonomia local, as câmaras municipais dos diversos concelhos de Goa.

Embora se tenham construído equipamentos escolares desde a segunda metade do século XIX até 1961, houve em Goa, segundo Alice

Faria (2011), três momentos de grande expansão, marcados pela construção de escolas por todo o território.

O primeiro e único modelo de escolas conhecido, com ampla aplicação no território goês ao longo dos tempos, foi publicado no Boletim Oficial do Governo, em janeiro de 1881. Estabeleciam-se regras precisas para a construção, cujos principais cuidados iam para a salubridade do edifício.

Foi somente nos primeiros anos da República, durante o governo de Couceiro e Costa (1910-1917), que se registou o segundo momento de alargamento do número de construções.

E, por fim, em um terceiro período, nos últimos anos de governação portuguesa, durante os governos de Bernard Guedes (1952-1958), mas principalmente de Vassalo e Silva (1958-1961), o parque escolar foi novamente expandido, abrangendo grande parte das aldeias do território.

De realçar aqui o empenho da Igreja Católica em Goa em manter o funcionamento de seminários religiosos e das chamadas escolas paroquiais, as quais deram um grande contributo para a instrução da língua portuguesa, particularmente nas regiões rurais.

Paralelamente, a imprensa periódica dava o seu contributo para a língua portuguesa. Em 1821, a Junta Provisional mandou vir de Bombaim uma tipografia e foi desta que saiu o primeiro jornal oficial, a *Gazeta de Goa* que, “além de documentos oficiais, inseria algumas informações da metrópole e do estrangeiro que de qualquer maneira chegassem à Índia” (BARROS, 2005, p. 1).

Em 1838, foi lançado o primeiro jornal literário de Goa, *A Biblioteca de Goa*. Seguiram muitos outros, como o *Enciclopédico*, o *Compilador*, o *Mosaico*, a *Revista Ilustrativa*, o *Vergel* ou o *Tirocínio Literário*. Com a fundação do Instituto Vasco da Gama (presentemente chamado de Instituto Menezes Braganza), em 22 de novembro de 1871, expandiu-se a

vida cultural de Goa. Publicaram-se várias revistas literárias, tais como *Álbum Literário* em 1875.

O *Ultramar* foi o primeiro semanário (6 de Abril de 1859), e logo depois, em 1861, começou a ser publicado *A Índia Portuguesa*. O primeiro jornal diário, *O Heraldo*, foi publicado em 1900, e, em 1908, era lançado outro diário, *Heraldo*. Em 1919, apareceu o diário *Diário da Noite*. Seguiram-se até 1961 várias outras publicações regulares em língua portuguesa, que em muito contribuíram para o fortalecimento dessa língua em Goa.

O declínio depois de 1961

Com a invasão de Goa em 18 de dezembro de 1961 pelas tropas da União Indiana e a subsequente anexação do Estado Português da Índia na República da Índia, começou um forte declínio e o quase desaparecimento da língua portuguesa em Goa. Após a anexação forçada realizada pela Índia, Portugal não soube como se fazer presente em Goa. Nas décadas seguintes à descolonização, Portugal deixou de apoiar o ensino da língua portuguesa nas escolas goesas. Essa posição iniciou uma tendência de declínio que somente começou a ser revertida cerca do ano 2000.

A partir de 1962, a língua portuguesa na administração pública foi substituída pela língua inglesa. As escolas deixaram de ensinar a língua portuguesa e todos os atos administrativos passaram a ser publicados na língua inglesa.

Em 1983, *O Heraldo*, o jornal diário de Goa, fundado em 1900, terminou a sua resistência de 22 anos depois de 1961, e começou a ser publicado em inglês. *O Heraldo* foi o jornal diário em língua portuguesa de mais longa publicação fora de Portugal e do Brasil.

Na década de 1980, a publicação de livros em português já era uma raridade, embora nos últimos anos tivessem sido publicadas algumas edições, sobretudo livros de memórias.

No entanto, algumas iniciativas portuguesas, a partir do ano de 1980, lançaram sementes para o ressurgimento que se seguiu. Assim em 1980 foi assinado o acordo cultural entre Portugal e Índia; em 1994, foi aberto o Consulado Geral de Portugal em Goa; em 1995, a Fundação Oriente de Portugal abriu uma delegação em Goa e finalmente, no ano 2000, foi criado o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões, isto é, 40 anos depois de 1961.

Assim, entre 1961 e 2000, praticamente nada foi feito em favor da língua portuguesa. Perdeu-se uma geração inteira.

Ressurgimento a partir do ano 2000

Aos poucos, a partir do ano de 2000, começou a haver um interesse cada vez mais acentuado pela aprendizagem da língua portuguesa.

Segundo dados fornecidos pelo leitor do Instituto Camões em Goa, Dr. Delfim Correia, o português é aprendido, no ensino oficial ou particular em Goa, por cerca de 1.300 alunos. Nas escolas oficiais, o português como língua opcional é frequentado por cerca de 700 alunos.

As universidades também oferecem o português nos seus currículos e, no total, entre 50 a 60 alunos inserem o português como disciplina no seu plano de estudos.

A Universidade de Goa oferece um curso de mestrado em Estudos Portugueses, frequentado por cerca de 12 alunos, maioritariamente vindos de Nova Délhi.

O português é ensinado por um corpo docente local, ao qual o Instituto Camões dá formação pedagógica, enquanto a Fundação Oriente

fornece apoio em termos financeiros. Além disso, cerca de 40 alunos frequentam cursos opcionais e livres de língua portuguesa e cerca de 500 alunos estão inscritos em diversas instituições particulares, que oferecem cursos de português em regime pós-laboral, entre elas o Centro de Língua Portuguesa em Panjim.

Em Goa, a língua portuguesa é em parte uma espécie de fator identitário, particularmente entre a comunidade católica. A crescente procura por parte dos goeses pelo ensino da língua portuguesa sofreu infelizmente um revés devido à crise financeira e, com isso, a diminuição dos recursos provenientes das instituições portuguesas.

Nesses termos, existe suficiente espaço, desde que estrategicamente bem pensado, para a intervenção de instituições brasileiras no ensino da língua portuguesa e promoção da cultura brasileira em Goa.

A Sociedade Lusófona de Goa está presentemente implementando colaborações com instituições brasileiras no sentido de reforçar a presença do Brasil em Goa, particularmente na área do ensino da língua e cultura brasileira e na área de tecnologia. Com essa finalidade, criou também recentemente o Centro Cultural Brasileiro em Goa.

Referências

BARROS, Eduardo. *Comunicação no mundo lusófono - Síntese histórica da imprensa portuguesa em Goa (Índia) - Actas dos III SOPCOM, IV LUSOCOM e II IBÉRICO*, v. III, Covilhã, 2005.

COSTA, Adelino. *Goa contemporânea e a herança cultural portuguesa (1961-2010)*. Academia da Marinha, Memórias, 2010.

FARIA, Alice Santiago. Ramachandra Mangesh Adwalpalkar. O primeiro arquitecto da Direcção das Obras Públicas da Índia Portuguesa. *Revista Oriente*, v. 20, 2011.

MATOS, Manuel Cadafaz. A tipografia quinhentista de expressão cultural portuguesa no Oriente veículo de propagação dos ideais humanísticos. *In: Humanismo português na época dos descobrimentos: actas do congresso*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1993.

MANSO, Maria de Deus Beites. *Os Colégios Jesuítas de Goa e Cochim: séculos XVI-XVIII*. Macau: Universidade de Macau, 2010.

SALDANHA, M. J. Gabriel de. *História de Goa: política e arqueológica*. Nova-Goa 1925.

SILVA, Maria Ferreira. O ensino em Goa no século XIX (1836- 1869). Tese (Mestrado) – Universidade do Porto, 1999.

THOMAZ, Luís Filipe F. R. *The Socio-Linguistic Paradox of Goa — Human and Social Studies*. De Gruyter, 2016.

CAPÍTULO 8

Missões e desafios da Agência Universitária da Francofonia (AUF)

Isabela de Cerqueira Silva Ospital¹

Agência Universitária da Francofonia (AUF)

Identidade

A identidade da Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) é dupla: de associação de instituições de ensino superior e de pesquisa, mas também de operadora da francofonia universitária no mundo. De fato, é uma associação internacional, criada há mais de 50 anos, com uma rede de 845 membros em 111 países, tornando-a uma das mais importantes associações de estabelecimentos de ensino superior e pesquisa do mundo. Esses membros são universidades, faculdades, redes de universidades e centros de pesquisa científica em todo o mundo. A AUF também é operadora de ensino superior e de pesquisa da Cúpula da Francofonia. Por fim, a força de sua identidade é de constituir uma rede universitária internacional com o francês em comum.

Missão

A missão da AUF é promover uma francofonia universitária solidária, empenhada no desenvolvimento cultural, econômico e social das

¹ Bacharel em Direito internacional (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) e Relações Públicas (Faculdade Cásper Líbero). Atua em gestão de projetos e comunicação (Agência Universitária da Francofonia – AUF) e é especializada em projetos de desenvolvimento e relações públicas para organizações sem fins lucrativos.

sociedades. Para cumprir tal missão, a AUF não só promove a solidariedade ativa entre suas instituições membros, mas também as apoia, acompanha e aconselha em: dinâmicas de estruturação e envolvimento no desenvolvimento; concepção e implementação de projetos; compartilhamento de boas práticas, *expertise* e inovações; procura de novos parceiros. O valor agregado dessa missão é o trabalho colaborativo para o surgimento, dentro da rede, de uma força coletiva favorável ao desenvolvimento.

Presença

A AUF está presente em todo o mundo para garantir maior proximidade com suas instituições membros. Sua sede é em Montreal (Canadá) e seus serviços administrativos são divididos entre Montreal e Paris (França). Além do mais, a AUF tem uma rede de mais de 60 escritórios locais em 40 países, dos quais 10 direções regionais (África Central e dos Grandes Lagos, África Ocidental, Américas, Ásia-Pacífico, Caribe, Europa Ocidental, Europa Central e Oriental, Magrebe, Oriente Médio, Oceano Índico), 9 escritórios administrativos, 37 *campi* digitais francófonos, 5 institutos da francofonia. A vantagem é a proximidade de campo que essa presença cria, para uma maior eficiência em suas atividades.

Integrantes

Como mencionado, os integrantes da AUF são 845 estabelecimentos membros em 111 países.

Na região das Américas e do Caribe, há 93 membros, dentre os quais 40 latino-americanos. Na região da África Central e dos Grandes Lagos, há 79 membros. Na região da África Ocidental, 70 membros.

Na região Ásia-Pacífico, 71 membros. Na Europa Ocidental, 212 membros. Na região da Europa Central e Oriental, 109 membros. No Magrebe, 101 membros. No Oriente Médio, 66 membros. Na região do Oceano Índico, há 44 membros.

Tornar-se membro da AUF possibilita beneficiar da sinergia de uma vasta rede de parceiros não só acadêmicos, mas também socioeconômicos. Parcerias criadas dessa rede nos fornecem respostas às nossas necessidades de *expertise*. Essa contribuição é preciosa para nós, tanto em inovação pedagógica quanto ao nível de pesquisa e de governança universitária. (Sra. Men Chandevy, Diretora do Centro de patrimônio do Ministério da Cultura e das Belas Artes de Camboja et Vice-reitora da Université Royale des Beaux-Arts, Phnom Penh, Camboja).

Recursos

Os recursos da AUF originam-se principalmente de contribuições governamentais (França, Canadá, Canadá-Quebec, Romênia, Federação Valônia-Bruxelas, Suíça, Canadá-Nova Brunswick, Canadá-Ontário, Camarões, Líbano), mas também de recursos próprios, como: anuidades dos estabelecimentos membros, contribuições contratuais, doações de bens e serviços. O orçamento total de 2017 da AUF foi € 39,47 milhões.

Alguns parceiros

Alguns parceiros da AUF são: Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD), Associação francófona para o saber (ACFAS), Conferência de Presidentes de Universidades (CPU), Conselho Africano e Malgaxe para

o Ensino Superior (Cames), Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (CRDI), Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento (IRD), Institut Français, Ministérios de Educação Nacional, Ministérios de Ensino Superior, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Internacional da Francofonia (OIF), Polo de Apoio à Profissionalização do Ensino Superior na África Central (Papesac), Parceria Mundial para a Educação (PME), União Europeia, União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEOMA).

Estratégia 2017-2021

A nova estratégia 2017-2021 da AUF, adotada em 17ª Assembleia Geral dos membros da AUF, realizada em Marrakesh, dia 10 de maio de 2017, tem como foco principal construir, em conjunto, o novo espaço universitário francófono. Essa estratégia visa apoiar e acompanhar as instituições membros da AUF frente a três grandes desafios que enfrentam e contribuir para que as instituições encontrem as respostas correspondentes a esses desafios. Assim, cria-se um novo espaço universitário francófono, construído em torno da aceitação desses desafios e das ações para superá-los. Os três grandes desafios são subdivididos em três consequentes eixos cada.

O primeiro desafio é a qualidade da formação, da pesquisa e da governança, com os consequentes eixos de atuação: contribuir para assegurar a qualidade da formação; contribuir para a estruturação e para o desenvolvimento da pesquisa em um quadro nacional e internacional e apoiar o envolvimento dos estabelecimentos membros nesse processo; contribuir para a implementação de governanças adaptadas aos novos desafios.

O segundo desafio é a empregabilidade e inserção profissional dos diplomados, com os consequentes eixos de atuação: estabelecer ou intensificar

o diálogo entre o mundo acadêmico e os âmbitos econômicos; considerar mais as necessidades socioeconômicas dos âmbitos local e nacional dos estabelecimentos membros nas ofertas de graduação; desenvolver a cultura e a prática do empreendedorismo.

O terceiro desafio é o de as universidades serem operadoras do desenvolvimento global e local, com os seguintes eixos de atuação: reforçar a contribuição dos estabelecimentos membros ao desenvolvimento econômico, social e ambiental; reforçar a contribuição dos estabelecimentos membros ao desenvolvimento linguístico e cultural, incluindo a cultura científica e técnica; reforçar a contribuição dos estabelecimentos membros ao desenvolvimento intercultural e à abertura internacional.

Governança

A governança da AUF baseia-se em um conjunto de instâncias que garantem a transparência de seu funcionamento e sua boa gestão.

Assembleia Geral da AUF

A Assembleia Geral é o corpo soberano da AUF. Ela reúne, a cada 4 anos, as instituições membros da AUF e define a orientação e as linhas gerais das políticas da AUF.

Presidente

O presidente da AUF é eleito a cada 4 anos pelos membros da Assembleia Geral. Ele representa a AUF e preside a Assembleia Geral, o Conselho associativo e o Conselho de administração. Atualmente,

o presidente da AUF é o senhor Sorin Mihai Cîmpeanu, Reitor da Université de Sciences Agronomiques et de Médecine vétérinaire de Bucarest (Romênia), eleito em 2017.

Conselho associativo

A missão do Conselho associativo é de reforçar a solidariedade entre os membros da AUF, permitir que eles compartilhem os objetivos da AUF e associá-los com suas ações. Ele se pronuncia quanto aos pedidos de adesão e é composto por docentes e funcionários universitários.

Conselho de administração

O Conselho de administração reúne representantes de universidades e representantes de Estados e governos. Ele administra a AUF de acordo com as políticas gerais estabelecidas pela Assembleia Geral, frente a qual ele é responsável. E também estabelece um comitê de finanças responsável pela emissão de um parecer sobre a preparação e execução do orçamento e pela auditoria das contas da AUF.

Conselho científico

O Conselho científico reúne pessoas escolhidas pelas suas competências nas áreas da cultura, ciência e tecnologia. Ele define a política de avaliação das atividades da AUF e é responsável pela qualidade acadêmica destas.

Conselho de orientação estratégica

O Conselho de orientação estratégica é um órgão consultivo encarregado de aconselhar o Conselho de administração quanto às grandes orientações estratégicas da AUF. Ele é composto por 15 a 20 membros do mundo socioeconômico.

Direção executiva

A Direção executiva da AUF é proporcionada pelo reitor, eleito pelo Conselho de administração para um mandato de 4 anos, renovável uma vez. Atualmente o reitor da AUF é o senhor Jean-Paul de Gaudemar, eleito em 2015.

CAPÍTULO 9

Pela diversidade linguística nas universidades: o monolinguismo do inglês em debate

Sabine Gorovitz¹

Universidade de Brasília (UnB)

Introdução

Partimos, nesse capítulo, de um trecho extraído do famoso prefácio de Michel Foucault ao livro *Les Mots et les choses* (1966, prefácio), em que o autor desperta a atenção do leitor para a forma como as línguas introduzem recortes e categorias para traduzir e descrever o mundo:

[...] Esse texto cita “uma certa enciclopédia chinesa” onde será escrito que “os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) *et cetera*, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”. No deslumbramento dessa taxinomia, o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade patente de pensar isso.

¹ Sabine Gorovitz é professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília desde 1996. É líder do grupo de pesquisa MOBILANG que estuda contatos linguísticos em contextos migratórios; políticas e direitos linguísticos; tradução e mediação linguística; interpretação humanitária. Foi Diretora da Assessoria de Assuntos Internacional da Universidade de Brasília entre 2016-2019.

Foucault busca entender as condições do conhecimento empírico, analisando o que deu embasamento à formação das teorias. Lê-se a natureza por meio de signos, que funcionam por analogia; produzir um signo significa, portanto, introduzir e inaugurar uma comparação para representar os objetos e fatos que ocorrem no contexto em que transita o sujeito. As palavras e as coisas não se sobrepõem, mas dialogam numa relação de comparação.

Introduzimos esse capítulo com essa reflexão no intuito de partir da premissa de que os falantes descrevem, analisam e constroem seu mundo de acordo com categorias estabelecidas por paradigmas linguísticos que sugerem uma certa forma de descrição e interpretação das coisas, que não necessariamente coincidem entre comunidades linguísticas distintas. Assim, as categorias e os recortes produzidos pelos falantes de português para elaborar teorias e conceitos não coincidem com aquelas produzidas por falantes de outras línguas. Ou seja, o mundo falado em português é diferente daquele representado pelo inglês. Analisar as práticas discursivas e as relações que se estabelecem entre os falantes a partir desse pressuposto traz à tona a questão da diversidade linguística, em que as normas e as identidades se articulam, acarretando uma polarização dos espaços e das relações de alteridade. A existência de discursos analíticos em línguas diversas dá, portanto, melhor conta do mundo em sua complexidade.

Partimos de tal premissa para defender a diversidade linguística na construção global dos conhecimentos, em que as diferentes comunidades acadêmicas/linguísticas, ao somar-se na análise e interpretação dos dados da natureza, ampliam as possibilidades de entendimento do mundo e a superação dos problemas por elas enfrentados, apresentando acerca dos objetos perspectivas distintas, cada qual os iluminando com um viés agregador.

Em suma, a produção de conhecimento científico fundamenta-se na relação entre conceitualização e língua, na medida em que toda compreensão se

manifesta por meio de um discurso, ou seja, por alguma forma de mediação simbólica, circunscrita por delimitações espaciais, tal como veremos a seguir.

Fronteiras e espaços na construção dos saberes: territórios do conhecimento

A realidade é algo compartilhado por uma comunidade, científica ou não, delimitada por algum tipo de espacialização e de algum sentimento de territorialização. Essa sensação de pertencimento a um território vincula os sujeitos a percepções e interpretações das questões sociais que caracterizam esse espaço em várias escalas: individual, local, regional e global. Ou seja, a forma como um falante ou um grupo de falantes analisa os objetos é sempre circunstanciada por referências a diversos níveis de interlocução.

Isso se desdobra em implicações de ordem coletiva, tais como as linguísticas. Assim, vale considerar que as produções linguísticas (quer sejam produzidas comunitária ou individualmente) também são circunscritas por esses limites e fronteiras geográficas, fazendo do espaço uma delimitação agenciadora e produtora de sentido. Essa espacialização não é neutra; ela sujeita o falante a um conjunto de signos que, ao serem interpretados, produzem normas, papéis, afiliações e distinções que lhe são contingentes. Assim, o espaço acadêmico é produzido de acordo com seus atores e como eles o investem e o constroem, condicionando a compreensão do mundo pelos sujeitos que o interpretam e o transformam. Inversamente, todo espaço é produzido e circunscrito pelos discursos em circulação que o “semantizam”.

Assim, definido enquanto ambiente social e físico, o espaço de produção de conhecimentos funciona também como um sistema de relações e de práticas sociais, embora haja sempre nessa dinâmica uma tensão entre

o movimento de institucionalização social e o da apropriação simbólica individual e inovadora. Instituído pelos indivíduos, pelas comunidades e pelas sociedades, esse espaço é investido por valores e representações subjetivos e intersubjetivos. Logo, as categorias referenciais produzidas por esses discursos são noções fluídas e em constante redefinição, tal como as normas e as produções linguísticas a elas submetidas. Além disso, as delimitações espaciais, às quais toda fala é subordinada, hierarquizam as relações. Partindo de tal premissa, vale notar que cada instituição científica estabelece um conjunto implícito de regras e padrões aos quais seus membros obedecem para exercer sua atividade científica. Um pesquisador pertence a uma comunidade de cientistas, em que o trabalho de pesquisa pretende ser, na maioria das vezes, um trabalho colaborativo entre cientistas de uma comunidade disciplinar. Ele adapta sua atividade a esse conjunto normativo e aos padrões de interpretação que predominam na instituição (elas próprias tributárias de referências supra institucionais), de modo que a informação produzida tenha um caráter científico reconhecido pelos pares. Com o avanço da internacionalização e cooperação internacionais na formação e na produção de conhecimentos, enfrenta-se uma realidade cada dia mais permeável ao compartilhamento de informações e à necessidade de se superarem problemas de maneira consertada e global. Daí a necessidade de veicular conteúdos científicos para além das fronteiras nacionais onde são produzidos. Para tanto, estabeleceu-se paulatinamente, mas não sem uma razão econômica indiscutível, o inglês como língua veicular desses conteúdos, levando os pesquisadores a se valerem cada dia mais da tradução de seus escritos para essa língua, de forma a “de-localizar” as produções e promover a sua circulação e as trocas. Mas a passagem de um texto escrito em língua vernácula para o inglês não é sem consequências, e pressupõe uma série de incidências que serão discutidas a seguir.

Divulgação científica pela tradução: ultrapassando as fronteiras do conhecimento

A tradução é um processo que manifesta as grandes “assimetrias que têm estruturado as relações internacionais durante séculos [...] profundamente implicada nas relações de dominação e dependência, igualmente capaz de mantê-las ou interrompê-las” (VENUTI, 1986, p. 153). A circulação da produção científica, no contexto atual de monolinguismo científico e acadêmico, torna-se tributária dos processos tradutórios enquanto forma de unificação linguística com fins pragmáticos de compartilhamento da informação, por meio da famosa “língua franca”, que, não por acaso, é hoje o inglês. Assim, vale discutir o efeito desse processo tradutório para uma língua única que se impõe sobre as outras na escrita científica, a exemplo das reflexões já amplamente desenvolvidas sobre a tradução de textos literários, também submetidos à necessidade da divulgação global igualmente reveladora de hegemonias na construção literária e cultural.

Vale observar, em referência à reflexão anteriormente exposta a respeito do discurso espacialmente consignado, que o ato da tradução é também pautado pelos conceitos de fronteira e de diferença: a partir de determinadas referências e de conjuntos de categorizações, estrutura-se uma produção discursiva cuja especificidade resulta da comparação e do contraste. Essa noção de fronteira envolve sempre as de ruptura, passagem e transgressão. A partir do estabelecimento de contrastes entre objetos definidos como tal, a tradução assim percebida resulta em uma fusão de elementos tidos como distintos e que se tornam similares a partir de convenções, acordos e institucionalizações enquanto “expressão de realidades políticas e estratégicas” (NICOLAI, 2007, p. 4). Essas fronteiras intervêm, portanto, na elaboração dos conhecimentos e na análise dos objetos que construímos.

O ato tradutório é sempre configurado por um certo deslocamento, por uma atualização que se impõe frente às novas categorias que delimitam o objeto de que se fala. Assim, a não coincidência das categorias semiológicas gera o que Jakobson (1981) chama de “equivalência na diferença”, em que a relação simbólica estabelecida entre as duas falas e uma determinada experiência, embora intimamente vinculadas, não coincidem. São recortes diferentes de um mesmo universo, que manifestam semelhanças e diferenças, por vezes inconciliáveis. Assim, ao denunciar-se no processo essa não coincidência dos recortes, existe, subjacente, a ideia de passagem e de transposição de fronteira, uma transgressão em relação ao que estava anteriormente definido. Portanto, quando dois sistemas entram em contato, fazem emergir a consciência da alteridade que emana de cada falante e de cada comunidade linguística, notadamente na área científica. A tradução assim definida é concebida como uma transferência normativa de uma língua para outra e, sobretudo, de um recorte linguístico para outro. Logo, a tradução considerada como uma relação entre línguas diferentes aparece como uma operação comparativa entre dados diferentes.

Parte-se, mais uma vez, do pressuposto da heterogeneidade constitutiva do funcionamento linguístico e das comunidades linguísticas. Seria dizer que cada ato de fala não é se não um exemplo específico de produção linguística e que a reformulação por meio da tradução inaugura uma variação a partir de um repertório ampliado e não de uma travessia. Deixa, portanto, de ser percebida apenas como uma passagem a partir de um ato de comparação em busca de equivalência, e passa a ser considerada como uma realização particular dentre outras possíveis da mensagem. Portanto, trata-se de perceber a tradução como uma operação de variação, colocando o foco na relatividade das escolhas, em que

as supostas equivalências são atos inaugurais e factuais, uma variação sempre tributária da dinâmica textual em que o nível semântico, no qual a tradução opera não se situa nem na língua nem na fala (texto/discurso), mas na intercessão das duas, no contato.

Conclusão: a diversidade linguística como garantia da diversidade científica

A dominação ou a supremacia de uma língua sobre as outras tem um efeito irremediavelmente simplificador, pois achata/reduz a variedade de sistemas e combinações sugeridos por uma determinada perspectiva advinda da língua em que o processo científico é elaborado e construído. Assim, a vitalidade da pesquisa é diretamente tributária da capacidade de ampliação das noções por meio da sua circulação global em línguas diversas, ou seja, em pontos de vista variados.

A língua veicular/franca da ciência hoje é incontestavelmente o inglês. Muitos defendem sua proeminência ressaltando características que o tornariam mais apto a expressar os produtos da construção científica, tais como a simplicidade de estrutura, a morfologia marcada por palavras curtas, a flexibilidade de sua construção sintática etc. Mas é preciso denunciar o essencialismo que caracteriza o discurso sobre as línguas, cujas representações, muitas vezes, sugerem ideologias fantasiosas e desprovidas de análise objetiva. De fato, nenhum idioma poderia encarnar por natureza a linguagem científica. Com efeito, Bernard Cerquiglini (2013, p. 11-17) já afirmava que: *“On a longtemps considéré le latin comme la langue scientifique par excellence; au 18e siècle, c’était le français, pour sa prétendue clarté, de même que l’allemand a pu passer pour l’idiome de la philosophie”*.

Esses exemplos de representações manifestadas acerca das línguas revelam o quanto as imagens construídas por analogia à própria relação que se instaura historicamente com uma determinada comunidade de fala e cultural acabam por sustentar uma série de argumentos supostamente indiscutíveis que fundamentam o prestígio e o estigma acerca das produções linguísticas.

Humboldt (1883) também já mostrava que uma língua é, antes de mais nada, uma análise incompleta e subjetiva do real, uma visão do mundo e que, por consequência, os elementos de realidade construídos por uma língua nunca emergem da mesma forma em outra. A língua é um recorte, um enfoque particular do real que a nossa ancoragem linguística e cultural nos impõe. A questão que aqui se coloca é saber se há uma ou diversas experiências do mundo e se esta experiência é definível.

Na tradução, trata-se menos de saber se atingimos algum tipo de equivalência — seja ela semântica ou formal — do que de perceber qual experiência está sendo levada em conta. Uma tradução, para além de inaugurar um contato entre dois recortes, consiste em uma leitura contextualizada em que há sempre tantas versões de um mesmo fato quanto falantes. Assim, é preciso renunciar ao princípio de equivalência entre as partes e analisar o sentido que surge do próprio contato, revelando perspectivas diversas daquelas sugeridas pelo pesquisador em sua língua de escrita.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

CERQUIGLINI, Bernard. Le Plurilinguisme en faveur de la Science. *Synergies Europe*, n. 8, p. 11-17, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*, Gallimard, 1966.

HUMBOLDT, von W. *Die Sprachphilosophischen Werke Wilhelm von Humboldts*. Berlin: F. Dummler, 1883.

JAKOBSON, Roman. *Eléments de linguistique générale* (1 et 2). Paris: Éditions de Minuit, 1981. Collection Double.

NICOLAI, N. Des frontières et des normes, de l'ethnicité et du style. *In: Question(s) de Frontiere(s) et Frontiere(s) en Question(s)*, MSH-Nice, 14-15, décembre 2007. Table ronde.

VENUTI, Lawrence. The Translator's Invisibility. *Criticism*, Wayne State UP, v. XXVIII, n. 2, p. 179-212, Spring 1986. *A invisibilidade do tradutor*. Tradução de Carolina Alfaro. *PaLavra* 3, p. 111-134, 1995.

PARTE 3

POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO,
REDES E AGÊNCIAS DE
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

CAPÍTULO 10

Universidade de Brasília e a Aliança Universitária da Região do Ruhr: atividades e desafios¹

Stephan Hollensteiner²

Aliança Universitária do Ruhr (UA Ruhr)

Fernando Oliveira Paulino³

Faculdade de Comunicação (FAC/UnB)

Introdução

Este capítulo pretende apresentar reflexão sobre cooperação acadêmica internacional por meio de atividades desenvolvidas pela Universidade de Brasília e pela Aliança Universitária da Região do Ruhr. Para isso, descreve ações realizadas, inclui referências sobre o tema e

¹ Texto derivado da apresentação dos autores realizada no 1º Fórum e Feira de Internacionalização da Universidade de Brasília, em agosto de 2017.

² Doutor em Ciência Política (2001, J.W.Goethe-Uni, Frankfurt am Main). Há 20 anos atua na cooperação científica com Brasil e América Latina: entre 2000 e 2001, foi professor visitante na UFMG - Belo Horizonte; de 2002 a 2006, atuou como professor visitante na UFRJ e coordenador de *marketing* no escritório regional do DAAD - Rio de Janeiro; de 2007 a 2011: Universidade Técnica de Munique, International Office, onde foi responsável pela cooperação com a América Latina; e entre 2011 e 2018, foi coordenador do Escritório para América Latina da Aliança Universitária da Região do Ruhr. *Email*: stephan.hollensteiner@uni-due.de.

³ Doutor em Comunicação (2008, UnB com estágio doutoral na Universidad de Sevilla). Professor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. Diretor de Relações Internacionais da Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação (ALAIIC). *Email*: paulino@unb.br .

apresenta sugestões que podem contribuir com o aprimoramento e a expansão do trabalho de cooperação.

Inaugurada em 1962 e erguida na nova capital da República, a Universidade de Brasília nasceu com a preocupação normativa (Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961) de ser necessária “instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural” e de empenhar-se em “nos estudos dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural do país e, na medida de sua possibilidade, na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem”(BRASIL, 1961).⁴

O cumprimento de suas tarefas em escalas local, regional e nacional também deve ser realizado por meio de atividades ligadas à cooperação internacional, como pode ser observado desde a primeira versão do Estatuto da UnB (instituído pelo Decreto 500, de 15 de janeiro de 1962), que determina a necessidade de representação da universidade junto a entidades nacionais, estrangeiras ou internacionais;⁵ princípio que norteará iniciativas de ensino, pesquisa e extensão tendo na UnB janelas de intercâmbio com o mundo. Aliás, a conexão internacional foi fundamental para assegurar a permanência e o fortalecimento de uma universidade em Brasília. Como apresentado por Darcy Ribeiro em diversas ocasiões,⁶ houve adesões e oposições ao projeto acadêmico na capital, com assessores do então presidente Juscelino Kubitschek, que “queriam a nova capital livre

⁴ Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3998.htm.

⁵ Conferir: https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/Estatuto_FUB_.pdf.

⁶ Dentre elas, depoimentos publicados em texto: conforme http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=538:o-nascimento-da-unb-por-darcy-ribeiro&catid=82&lang=pt&Itemid=319, e em vídeo, a exemplo da entrevista dada para o documentário Barra 68, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Kz8AGSdwpY>

de badernas estudantis, assim como de greves de operários fabris. Foram crescendo, porém, as ondas de apoio, que vinham sobretudo dos grandes cientistas brasileiros, que se juntavam na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência” (RIBEIRO, 2018, p. 182). Nos primeiros anos, além dos suportes técnicos e políticos que foram conseguidos, também contaram pontos a favor da permanência e da expansão da UnB, a necessidade de que diplomatas e seus descendentes tivessem formação de nível superior, pois certamente, como aponta Marco Antonio Rodrigues Dias, os “diplomatas do Brasil e de outros países não viriam para Brasília se não tivessem instituições para a instrução dos seus filhos” (em entrevista ao Correio Brasiliense, 2014).⁷

Assim sendo, por meio de ações coordenadas em iniciativas criadas pela administração superior da universidade em diálogo com os institutos e faculdades, a UnB tem desenvolvido cooperação histórica com iniciativas nacionais e internacionais, incluindo nesta lista a conexão com universidades alemãs, dentre elas as instituições que compõem a Aliança Universitária da Região do Ruhr, conforme será apresentado a seguir.

Relação Brasil-Alemanha e a Aliança Universitária da Região do Ruhr

Em termos oficiais,⁸ a relação entre Brasil e Alemanha foi estabelecida na primeira metade do século XIX. Pouco tempo antes da independência brasileira, a família real instalada no Rio de Janeiro solicitou ao

⁷ Conferir: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/01/04/interna_diversao_arte,406267/livro-lembra-bastidores-do-periodo-em-que-a-unb-foi-conduzida-por-militares.shtml.

⁸ Antes das relações diplomáticas formais, a presença de alemães em território brasileiro ocorreu por iniciativas individuais. Dentre elas, podem ser destacadas as incursões de

major alemão Jorge Antonio (“Georg Anton”) Von Schäffer que recrutasse colonos para virem ao país, processo que se acentuou com a soberania do Estado brasileiro.⁹ Em 1824, a partir da promulgação da primeira Constituição, houve mais estímulo para a expansão da presença alemã no Brasil, processo impulsionado em 1826 com a instalação da primeira representação diplomática do país na Alemanha, estabelecida em Hamburgo, e da posterior assinatura de tratados de comércio e navegação.

No século XX, com o crescimento do número de instituições de educação superior no Brasil e da crescente instalação de empresas alemãs,¹⁰ passou a haver mais acordos de cooperação comercial e intercâmbio técnico-científico, impulsionados por medidas como o Acordo Geral de Cooperação nos setores da Pesquisa Científica e do Desenvolvimento Tecnológico¹¹ (1969) e o Acordo de Cooperação Nuclear de 1975.

Atualmente, a Embaixada da Alemanha contabiliza que mais de cem universidades e faculdades alemãs mantêm projetos com o Brasil, atividades amparadas desde 2012 pelo Centro Alemão de Ciência e Inovação São Paulo (DWIH-SP), que busca ser “uma plataforma singular para promover o intercâmbio científico e para conectar melhor os sistemas de inovação dos dois países”.¹² O DWIH-SP constitui-se como uma ponte

Ulrich Schmidel, Hans Staden e Alexander von Humboldt, como pode ser observado em: <http://brasil-alemanha.com/br/>.

⁹ Conferir: <http://www.dw.com/pt-br/cronologia-das-rela%C3%A7%C3%B5es-brasil-alemanha/a-18662968>.

¹⁰ A Câmara Brasil-Alemanha, com 1.200 associados, atua há quase cem anos na ligação entre os dois países, sendo São Paulo a cidade com maior número de empresas de origem alemã do mundo e no Brasil o capital alemão estimado representar aproximadamente 10% do PIB industrial do país, conforme pode ser observado em: <http://www.ahkbrasilien.com.br/pt/camara-brasil-alemanha-de-sao-paulo-mobile/>

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65160.htm.

¹² Conferir: http://dwi.com.br/sites/default/files/galeria/arquivos/brochura_dwih-perfil_correcoes_finais_ok.pdf.

para os dois países, estimulando, dentre outras atividades, a Aliança Universitária da Região do Ruhr.

Localizada no oeste alemão, a região do Ruhr vivenciou, no século XX, uma importante mudança de sua matriz econômica substituindo a prevalência do carvão e do aço por forte atividade logística e de serviços¹³ e também se estabeleceu como um ambiente de inovação, ciência e pesquisa. Para fortalecer tal perspectiva e impulsionar medidas de cooperação internacional, em 2007, as três mais conceituadas universidades públicas da região, Universität Duisburg-Essen, Ruhr-Universität Bochum e Technische Universität Dortmund (TU Dortmund), fundadas respectivamente em 2003, 1962 e 1968, assinaram acordo de cooperação e constituíram a Aliança Universitária da Região do Ruhr (UA Ruhr).

Essa aliança conta com escritórios internacionais em cidades de países considerados estratégicos, Nova York e Moscou, e estimula que as três universidades busquem agregar suas competências, criar sinergias e, com isso, aumentar resultados e visibilidade de atividades desenvolvidas na região e no exterior por meio de quase cem projetos comuns de ensino, pesquisa, extensão e gestão inspirados no lema “juntos melhor” (em alemão: „*Gemeinsam besser*“).

As três universidades da Aliança Universitária do Ruhr são jovens, em comparação à centenária tradição de educação superior da Alemanha,¹⁴ e marcadas por uma “tradição de inovação”, agregando cerca de 110.000 estudantes, com uma média de mil doutorados concluídos por ano, 500 cursos de graduação e de pós-graduação com cerca de 1.300 professores e 5 mil técnicos.

¹³ Conferir: <http://www.dw.com/pt-br/regi%C3%A3o-do-rio-ruhr/a-938783>.

¹⁴ Ver: <http://www.dw.com/pt-br/universidade-de-heidelberg-a-mais-antiga-da-alemanha-faz-625-anos/a-15601637>.

As três instituições que compõem a UA Ruhr buscam promover ensino e pesquisa de excelência com destaque em áreas como energia e recursos sustentáveis, ciências sociais e da educação, logística, estatística e informática, biotecnologia, neurociências e medicina. Dentre as iniciativas realizadas, podem ser relacionados os projetos: a) International Studies in Engineering (ISE); b) RuhrCampus, Global Young Faculty, ScienceCareerNet Ruhr; c) as ações decorrentes de 25 Centros de Investigação/Graduate Schools financiados pela DFG e com a atuação de professores premiados pelo prêmio Leibniz, bolsas pelo “Deutschland-Stipendium”; e d) o “Parque Tecnológico” da TU Dortmund, que promove 290 empresas e está conectado a 9500 empregos.

Com o Brasil, a UA Ruhr possui acordos de cooperação não só com a UnB, mas também com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal do ABC, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade de São Paulo.

Entre 2012 e 2017, aproveitando o estímulo do Programa Ciência sem Fronteiras, 430 bolsistas brasileiros, na sua grande maioria de graduação, desenvolveram atividades nas universidades da UA Ruhr. No mesmo período, as universidades brasileiras parceiras receberam a visita de pesquisadores alemães da UA Ruhr, a maioria da TU Dortmund, conforme pode ser observado das datas relacionadas a seguir.

Prof. Christoph Käppler (Fak. Rehabilitationswissenschaften), 2012/13/14/15, prof. Irmgard Merkt & Piano Inklusiv, 2013, prof. Bert Roebben (Kath. Theologie) 2013, prof. Ute Klammer, Universidade de Duisburg-Essen (2014), prof. Susanne Prediger (IEEM) 2014,

Jane Artmann M.A. (International Office) 2014, prof. Susanne Fengler, Erich Brost-Institut-TU Dortmund, 2014, 2017 e 2019, Mariella Bastian (Erich Brost-Institut), 2014 e 2017, prof. Jürgen Howaldt / Dmitri Domanski (Sozialforschungsstelle Dortmund) 2016, prof. Karsten Zimmermann (Fak. Raumplanung) 2017.

UA Ruhr e UnB

A ligação entre UnB e Alemanha possui registros no presente e no passado da instituição com docentes e pesquisadores alemães e brasileiros atuando de forma conjunta e também de maneira individualizada nos dois lados do Oceano Atlântico. Aliás, um dos desafios da relação também é desenvolver uma espécie de arqueologia das atividades realizadas ao longo do tempo e dos impactos das ações na formação de graduação e de pós-graduação.

Uma importante referência dessa história foi o fotógrafo e professor Heinz Forthmann (1915-1978). Nascido em Hanover em 1915, Forthmann chegou ao Brasil com sua família em 1932 e transformou-se em cidadão brasileiro em 1940. Nos anos 1940 e 1950, atuou no Serviço de Proteção de Índios, antigo SPI, participando de diversas expedições com Darcy Ribeiro e desenvolvendo filmes etnográficos sobre os índios Urubu-Kaapor e o “Funeral Bororo”. Muitas de suas fotografias e filmes estão armazenados e disponíveis em formato analógico e eletrônico no Museu do Índio do Rio de Janeiro.¹⁵ Nos últimos anos de sua vida, atuou como professor do curso de comunicação da Universidade de Brasília e

¹⁵ Conferir: <http://www.museudoindio.gov.br/>.

seu compromisso com a educação e com o patrimônio material e imaterial contribuiu para emprestar seu nome à Fimoteca Heinz Forthmann da Faculdade de Comunicação da UnB. Mais informações sobre a trajetória de Forthmann podem ser encontradas na tese de doutorado de Marcos de Sousa Mendes, defendida na Unicamp em 2006 e cujo título é *Heinz Forthmann e Darcy Ribeiro: cinema documentário no Serviço de Proteção aos Índios, SPI, 1949-1959*.¹⁶

Atualmente, estão vigentes catorze acordos entre a UnB e universidades alemãs¹⁷ com iniciativas em diversas áreas. No âmbito da comunicação, podem ser relacionadas as atividades entre a Faculdade de Comunicação e o *Erich Brost Institute* for International Journalism da TU Dortmund com compartilhamento de informações e produções conjuntas. A maior parte dos resultados ligados à comunicação e democracia, conforme é exposto a seguir.

As atividades conjuntas entre UA Ruhr e UnB estão fundamentadas em intercâmbio permanente de informações com produções e eventos conjuntos. Mais do que trânsito de pessoas, que aconteceu com a vinda para Brasília de pesquisadores alemães e a ida à Alemanha de professor e pós-graduandos brasileiros, tem havido um contato permanente que busca, de maneira recíproca, fortalecer o intercâmbio acadêmico e diversificar as atividades para outras áreas do conhecimento.

No que se refere à comunicação, não só entre Brasil e Alemanha, mas na Europa e na América Latina de forma geral, a expansão da tecnologia digital trouxe um grande desafio para a mídia: a busca por um modelo de produção, distribuição e acesso à informação de qualidade. Por outro lado, o acesso à internet também pode significar um estímulo à prestação de

¹⁶ Conferir: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285097?mode=full>.

¹⁷ Conferir: <http://www.int.unb.br/acordos-em-vigencia>.

contas dos veículos de comunicação e de seus profissionais — sugestões, reclamações e comentários chegam rapidamente às redações via *e-mail* e pelas mídias sociais.

Levando em consideração tal cenário, o acordo de cooperação entre UnB e UA Ruhr, foram organizados seminários em Dortmund em 2015 e na UnB em 2017, cujos temas foram “Mídia, Accountability e Liberdade de Expressão na Europa e na América Latina”, resultado de parceria entre a UnB, o Centro Alemão de Ciência e Inovação (DWIH-SP), a Universidade Técnica de Dortmund e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Durante os debates e as pesquisas realizadas, cientistas e profissionais da Alemanha e do Brasil têm debatido questões relacionadas à liberdade e prestação de contas da mídia europeia e latino-americana. Um dos objetivos da troca de experiências tem sido abordar o papel da imprensa para o fortalecimento da democracia e da diversidade.

Em países da América Latina, problemas conhecidos continuam na agenda. Pesquisas apontam um alto índice de concentração de propriedade da mídia, tentativas de interferência nos conteúdos veiculados pelo poder público e pouca prestação de contas das empresas do ramo.¹⁸ Outro risco para a liberdade de expressão em países como o Brasil é o significativo grau de paralelismo político, ou seja, interesses cruzados entre proprietários de mídia e grupos políticos. A Europa também não está livre de dificuldades ligadas à comunicação e democracia: a liberdade de expressão de grupos formados por refugiados e emigrantes, o funcionamento em xeque do sistema público de comunicação em alguns países são alguns dos exemplos de temas em discussão.

¹⁸ Dentre os estudos realizados, é possível relacionar a pesquisa disponível em: <https://brazil.mom-rsf.org/br/sobre/>.

Além da participação nas atividades dos autores deste texto, vale mencionar a presença em atividades ligadas à UnB e à UA Ruhr de Susanne Fengler, diretora do Instituto Erich Brost da TU Dortmund e uma das coordenadoras do projeto Media Accountability e Transparência na Europa,¹⁹ uma pesquisa comparada focada na prestação de contas dos veículos europeus. Também participam do projeto Mariella Bastian, pesquisadora do Instituto de Jornalismo da TU-Dortmund e da Universidade de Amsterdã, e Carina Zappe, do Observatório Europeu do Jornalismo. Além dos colegas citados, têm participado dos esforços de mais cooperação entre Brasil e Alemanha no âmbito do acordo UnB-UA Ruhr, Danilo Rothberg, Universidade Estadual Paulista, Josenildo Guerra, professor da Universidade Federal de Sergipe, Rogério Christofolletti, Universidade Federal de Santa Catarina, e Marcos Santuário, docente da Universidade Feevale. Eles fazem parte da Rede Nacional de Observatórios da Imprensa, criada em 2005 para reunir estudos e monitorar a mídia brasileira.

Conclusões e desafios

Além das reflexões apresentadas, é importante concluir este texto com algumas referências orientadoras das atividades realizadas e com desafios que estão cotidianamente presentes nas atividades de cooperação acadêmica. Estudiosos dos papéis que as instituições de educação superior podem desempenhar na aproximação das sociedades, Naomar de Almeida Filho e Fernando Seabra Santos publicaram, pela Universidade de Brasília e pela Universidade de Coimbra (2012), o livro *A quarta*

¹⁹ Conferir: www.mediaact.eu.

missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. A obra prescreve que, além de suas três funções iniciais: ensino, pesquisa e extensão, as universidades têm uma quarta missão: a internacionalização, com alto e sustentável poder de aproximar não só o conhecimento científico, mas também de promover iniciativas que coloquem em contato indivíduos e grupos sociais. Para isso, Almeida Filho e Santos preconizam a internacionalização acadêmica em quatro objetivos: a) reforçar projetos conjuntos e integradores; b) dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação; c) conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; e d) contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145).

As reflexões apresentadas pelos autores citados e pelas atividades realizadas permitem esboçar alguns desafios na cooperação entre UnB e UA Ruhr que, certamente, também podem ser úteis a outras iniciativas. Dessa forma, relacionando as tarefas já enunciadas, é necessário:

- a. manter e promover atividades presenciais e não presenciais entre professores(as), técnicos e estudantes;
- b. utilizar as tecnologias de comunicação e educação a favor do acordo de cooperação e, com isso, mantendo um intercâmbio informativo que contribui com a produção científica e a aproximação entre os indivíduos, as instituições e as sociedades dos dois países;
- c. diversificar as atividades por meio do estímulo à participação de outras áreas do conhecimento além daquelas que já estão integradas no acordo de cooperação. Para isso, é fundamental contar com suporte institucional e realizar divulgação e registro de memória nas entidades envolvidas;

- d. ter nos idiomas uma plataforma de conexão adaptada para as circunstâncias e necessidades e não uma barreira que distancie projetos que sejam complementares em objetivos e possibilidades;
- e. realizar esforços de adaptação e ajustes burocráticos para não fazer de questões e tarefas administrativas óbices para a realização de atividades científicas;
- f. obter financiamentos internos e externos às universidades para que os trabalhos planejados sejam realizados;
- g. contar com reconhecimentos institucionais que percebam as atividades de internacionalização como parte do labor acadêmico e, dessa maneira, fazem parte da vida funcional e profissional dos(as) envolvidos(as);
- h. estimular duplas titulações com o reconhecimento recíproco de cursos e atividades;
- i. a internacionalização não envolve apenas possibilidades de cooperação em atividades de pesquisa. Ensino, extensão e gestão são importantes campos para intercâmbio acadêmico;
- j. e, por fim, e não menos importante, promover continuamente um regime de reciprocidade acadêmica no qual seja confortável e estimulante realizar atividades conjuntas.

As medidas expostas assumidamente não esgotam os desafios ligados à cooperação, mas certamente podem auxiliar com o que já está em funcionamento, no que está planejado e com perspectivas futuras para atividades universitárias ligadas à internacionalização. Que as instituições de educação superior continuem promovendo diálogo, conhecimento e reconhecimento equidistante e equitativo entre os povos.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3998.htm.

RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. Global Editora e Distribuidora Ltda., 2018.

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

CAPÍTULO 11

A cooperação universitária com a Alemanha e o papel do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)

Martina Schulze¹

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)

Panorama do sistema universitário alemão

Existem bons motivos para considerar as opções oferecidas pelas universidades alemãs para pesquisadores e estudantes estrangeiros. Um deles é o sistema universitário bem amplo e diversificado, que conta com 107 universidades, 246 universidades de ciências aplicadas, 52 escolas de arte e conservatórios de música, e outras 22 instituições de ensino superior. No total, são 427 instituições de ensino superior, a maioria delas públicas, que viabilizam cursos para 2,8 milhões de alunos.

Outro atrativo das universidades alemãs é a alta qualidade da pesquisa. A excelência na pesquisa tem longa tradição, comprovada pelos 84 alemães agraciados com o prêmio Nobel desde 1901. Atualmente, a Alemanha ocupa o terceiro lugar, depois dos EUA e da Grã-Bretanha, no Times

¹ Martina Schulze é doutora em linguística com ênfase em línguas românicas pela Universidade de Hamburgo. Atuou como professora na UFPA entre 1989 e 1992. Em 1994, entrou no Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), onde ocupou postos executivos e de diretoria tanto na sede central como em escritórios regionais. Possui mais de 14 anos de experiência trabalhando no âmbito da educação superior na América Latina (Argentina, Brasil, Centro América, Colômbia).

Higher Education Ranking (THE), além do terceiro lugar mundialmente nas publicações científicas. Um diferencial é a estreita cooperação entre universidades e institutos de pesquisa não universitários, apoiada com verbas do governo por meio das políticas de excelência batizadas como Exzellenzinitiative (2005-2017) e Exzellenzstrategie (a partir de 2018). Criada para tornar a Alemanha uma localidade de pesquisa mais atraente e competitiva no cenário internacional, essa estratégia prevê duas linhas de fomento para os próximos anos. A primeira, chamada Exzellenzcluster, financia projetos de pesquisa de universidades ou consórcios, que podem se organizar em *clusters*. Estão disponíveis 385 milhões de euros por ano para apoiar entre 45 e 50 Exzellenzclusters a partir de janeiro de 2019. A segunda linha prevista é a Exzellenzuniversitäten, que visa o contínuo fortalecimento das universidades alemãs e o desenvolvimento de uma posição de destaque para cada uma dessas instituições na pesquisa internacional. Foram previstos 148 milhões de euros anuais para esse objetivo da estratégia de excelência alemã, que une esforços e verbas do governo federal e dos estados.

As universidades de ciências aplicadas, como universidades técnicas alemãs, são importantes agentes de inovação, uma vez que alimentam a transferência de tecnologia e de conhecimento. Uma das razões que fez a Alemanha ocupar um lugar entre os países *top ten* de inovação consiste na cooperação eficiente entre universidades, institutos de pesquisa e o setor privado. Essa cooperação levou o país a se tornar a segunda economia do mundo em exportação de produtos com alto investimento em pesquisa.

Outra característica do sistema *research-intensive products* universitário alemão é a ampla oferta de cursos e de programas em inglês, que cresce cada vez mais. De acordo com dados do DAAD, em 2018, foram registrados 108 cursos de graduação, 904 de mestrado e 250 de doutorado ministrados nessa língua.

Aqueles que desejam estudar ou pesquisar na Alemanha apreciarão as vantagens de um sistema de educação superior e de pesquisa altamente internacionalizados. Universidades alemãs mantêm aproximadamente 34.000 colaborações e intercâmbios internacionais com instituições de 150 diferentes países. Entre universidades brasileiras e alemãs, existem 568 acordos de cooperação, o que facilita sobremaneira o intercâmbio e a pesquisa conjunta. Mais de 42.000 acadêmicos internacionais lecionam e pesquisam nas universidades alemãs e quase 12% dos alunos nelas inscritos são estrangeiros (aproximadamente 340.000). Entre os alunos provenientes da América Latina, destaca-se o grupo dos brasileiros com o maior número de inscrições (4.811) no ano acadêmico 2015/2016.

Após o final do programa Ciências sem Fronteiras (CsF), o número de brasileiros inscritos caiu consideravelmente: foram 3.285 alunos inscritos no ano 2016/2017. Apesar disso, o Brasil continua liderando o grupo dos alunos latino-americanos.

Tabela 1: Alunos inscritos nas universidades alemãs por ano letivo

Ano letivo	País latino-americano 2012/2016				
	Brasil	Colômbia	Chile	México	Peru
2012/2013	3310	2065	875	2245	1068
2013/2014	3884	2346	888	2425	1112
2014/2015	4708	2599	933	2714	1105
2015/2016	4811	2898	941	2886	1174

Fonte: Statistisches Bundesamt. Disponível em: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html.

A cooperação com as universidades brasileiras

Existe uma ampla cooperação entre universidades brasileiras e alemãs, que foi ainda mais ampliada pelos bolsistas do CsF. Como consequência desse programa, o número de convênios dobrou e chegou a 568, como citado anteriormente. A Universidade de São Paulo (USP) é a que mantém mais vínculos com parceiros alemães (35 convênios), seguida pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), com 22 convênios, e pela Universidade de Campinas (Unicamp), com 19 convênios.

O sistema de Bolonha, do lado alemão, estabelece as seguintes fases de estudo universitário: *Bachelor* (3 a 4 anos), mestrado ou *Master* (2 anos) e doutorado (3 a 4 anos). Por sua vez, o sistema brasileiro prevê uma graduação mais estendida (de 4 a 5 anos), mestrado de 2 anos e doutorado de até 4 anos. No entanto, apesar dessas diferenças, existem vários programas de dupla titulação, titulação conjunta e cotutela.

Entre as instituições mais ativas no uso desses formatos, está a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que mantém programas com a Universidade de Ciência Aplicada de Ingolstadt, a Universidade de Stuttgart e a Universidade de Leipzig. Já a USP possui acordos dessa natureza com a Universidade Técnica de Darmstadt e a Universidade Técnica de Munique, levando o intercâmbio a um novo patamar e criando estruturas estáveis para a cooperação internacional.

O DAAD e suas atividades no Brasil

O Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD – *Deutscher Akademischer Austauschdienst*) é uma organização sem fins lucrativos que representa as instituições de ensino superior da Alemanha. Tem como

objetivo promover suas relações internacionais, particularmente por meio do intercâmbio de estudantes e cientistas, além da cooperação em pesquisas. Oferece mais de 250 programas de fomento individual e institucional, atua em quase cem países e apoia anualmente mais de 100 mil intercambistas (alemães e estrangeiros). Desde sua fundação, em 1925, o DAAD já beneficiou mais de 2 milhões de estudantes e pesquisadores.

O Brasil foi e continua sendo até hoje, tanto quantitativa quanto qualitativamente, o mais importante parceiro do DAAD na América Latina. Após firmar vários convênios de cooperação científica e tecnológica no final dos anos 60, o DAAD instalou, em 1972, um escritório de coordenação regional no Rio de Janeiro, e, em 2001, um Centro de Informação em São Paulo. Somente em 2016, 3.037 brasileiros receberam apoio do DAAD para estudar e pesquisar na Alemanha, enquanto 765 alemães ganharam bolsas para um período de estudos no Brasil.

No Brasil, os principais programas do DAAD para intercâmbio de pesquisadores são concretizados por meio de bolsas, seja para doutorandos, pesquisadores, interessados em cursos de pós-graduação ou especialização em diversas áreas artísticas, e também por meio da cooperação interinstitucional.

Linhas de ação do DAAD

O DAAD atua, sobretudo, nas seguintes três áreas.

Bolsas para os melhores

O DAAD segue mundialmente o princípio de conceder bolsas a estudantes e pesquisadores de grande destaque em suas áreas. No Brasil, a maior oferta de bolsas ocorre na pós-graduação.

Para jovens profissionais que buscam aperfeiçoamento na área de desenvolvimento sustentável, o DAAD criou o programa EPOS (Entwicklungsbezogene Postgraduiertenstudiengänge: Programas de pós-graduação em desenvolvimento). As bolsas destinam-se a candidatos que tenham experiência comprovada na área em questão e potencial para se tornar agentes de mudança, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na Alemanha por meio de atividades de responsabilidade social. No âmbito desse programa, existem opções tanto de *Master* quanto de doutorado.

Numa outra linha de temáticas segue o programa Helmut Schmidt: *Master* em Políticas Públicas e Boa Governança, que é dedicado a jovens líderes formados em Ciências Sociais, Ciências Políticas, Direito, Administração Pública, Economia ou áreas afins. O principal objetivo do programa é a formação de líderes e profissionais que, ao retornarem para seus países de origem, contribuam para o aperfeiçoamento democrático da gestão pública. Nesse contexto, buscam-se jovens com forte engajamento social e político, que poderão fazer um curso de pós-graduação com um enfoque profissional e acadêmico ao mesmo tempo.

Em 2017, foi aberto a brasileiros o processo seletivo para cursos de pós-graduação na área de Gestão Sustentável da Água (Programa NaWaM), que busca fomentar projetos de pesquisa dedicados ao desenvolvimento de tecnologias e estratégias para o manejo sustentável da água no mundo. O NaWaM contempla tanto cursos de *Master* quanto a realização de um doutorado.

Um grupo também importante para o DAAD são de brasileiros que buscam uma especialização em áreas artísticas. São oferecidas bolsas de estudos para cursos de pós-graduação na Alemanha em faculdades públicas ou reconhecidas pelo governo alemão (*staatlich anerkannt*) nas seguintes áreas: Arquitetura, Artes Cênicas/Dança, Artes Plásticas/Cinema/*Design* e Música.

Nos seus programas de bolsa para doutorandos, o DAAD contempla as duas modalidades de doutorado existentes na Alemanha: o doutorado “tradicional” e o doutorado que se realiza em uma *graduate school*. O doutorado “tradicional” consiste em pesquisa individual, com um professor orientador, em uma universidade ou instituto de pesquisa. Nessa modalidade de doutorado, geralmente não existe a obrigação de cursar disciplinas, excluindo aquelas combinadas entre estudante e orientador. Dessa forma, tem-se flexibilidade e independência, mas também se exige mais autodisciplina. Outra possibilidade de doutorado é realizá-lo em uma *graduate school*, que possui programa com grade curricular e foco internacionais, além de projeto de pesquisa que se adequa ao programa estruturado.

A oferta de bolsas de doutorado do DAAD para estudantes brasileiros é feita normalmente em parceria com agências nacionais. Em 2017, foi lançado edital conjunto entre DAAD, Capes e CNPq nas seguintes modalidades: doutorado integral, doutorado sanduíche e duplo doutorado. Adicionalmente, doutorandos brasileiros com bolsa ativa no país podem requerer um auxílio mensal pelo período de dois a seis meses a fim de viabilizar uma pesquisa específica na Alemanha, seja em universidades alemãs, institutos de pesquisa, laboratórios ou bibliotecas, sem a interrupção da bolsa de estudos no Brasil.

Já o programa Hochschulwinterkurs, mais conhecido como Winterkurs, permite que estudantes de graduação, mestrado e doutorado, devidamente matriculados em universidades brasileiras, se candidatem a um curso de língua e cultura alemãs, realizado na Alemanha entre os meses de janeiro e fevereiro.

O DAAD oferece, ainda, uma modalidade de financiamento para estadia de pesquisa de curta duração de professores e cientistas brasileiros na Alemanha, oferta também válida para ex-bolsistas. O DAAD entende que,

uma vez de volta ao país de origem, é necessária a manutenção das relações com esses acadêmicos e profissionais com experiência na Alemanha.

Estruturas para internacionalização

No contexto desse outro objetivo estratégico do DAAD, está o programa institucional Probral, estabelecido entre DAAD e Capes com o intuito de apoiar a produção científica conjunta de grupos de pesquisa alemães e brasileiros, assim como viabilizar a troca de informações e a aplicação conjunta dos resultados técnico-científicos. No escopo do Probral, está previsto o intercâmbio de pesquisadores, a concessão de recursos para a realização de missões de trabalho ou estudo e a aquisição de material para os projetos, bem como o financiamento de bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado na Alemanha. A parte brasileira deve se candidatar pela Capes, enquanto a parte alemã se candidata pelo DAAD na Alemanha.

Ainda no âmbito da internacionalização, a inauguração do Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA) em Porto Alegre, em abril de 2017, foi um marco na cooperação acadêmica entre Brasil e Alemanha. O CDEA é fruto da cooperação entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e faz parte de uma rede mundial de 19 outros centros do mesmo tipo, que o DAAD vem apoiando desde 1991 com recursos do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. Enquanto primeiro centro dessa natureza na América Latina, o CDEA possui como foco o estudo de três áreas: globalização, desenvolvimento sustentável e diversidade cultural.

No âmbito da criação de estruturas para internacionalização, podemos citar também a Cátedra Martius de Estudos Alemães e Europeus, estabelecida na Universidade de São Paulo (USP) para promover estudos

relacionados à Alemanha e à União Europeia. Selecionado pelo DAAD e aprovado pela USP, seu professor coordenador está à disposição para orientar estudos e pesquisas na área, bem como informar e aconselhar alunos e pesquisadores (principalmente do campo das Ciências Sociais) sobre estudos na Alemanha, programas de bolsa e cooperação em pesquisas.

A cátedra teve início em 2001, quando o climatógrafo e professor alemão Dieter Anhuf firmou uma parceria entre o DAAD e o Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA) para o desenvolvimento de atividades ligadas à ecologia e para promover o intercâmbio entre Brasil e Alemanha. Por isso, o nome é uma homenagem ao médico e botânico alemão Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868). Com o passar do tempo, DAAD e USP resolveram redefinir o foco temático da cátedra. Ela ainda se chama Martius, mas agora está vinculada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e tem, a cada troca de titular, um professor das Ciências Humanas ou Sociais.

Além desses exemplos, uma das bases fundamentais para que o estabelecimento de estruturas de internacionalização seja bem-sucedido, no que diz respeito à cooperação acadêmica, é o conhecimento de línguas estrangeiras. Tendo isso em vista, o DAAD, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), apoia o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). No caso da língua alemã, o modelo adotado é híbrido, uma vez que consiste em um curso *online* que prevê tutoria presencial para alunos de nível iniciante. Para as 1.281 vagas disponíveis nos cursos *online* das primeiras três chamadas, houve mais de 20.000 inscrições nas 14 universidades participantes.

Ainda com foco na internacionalização do ensino superior brasileiro, o DAAD oferece a professores e cientistas alemães a oportunidade de docências de curta duração. O principal objetivo das docências de curta

duração é apoiar a pós-graduação, ministrando cursos, seminários e conferências, e contribuir para o fortalecimento do intercâmbio entre Brasil e Alemanha. Muitos deles atuam no ensino da língua alemã no Brasil.

Em 2017, o DAAD assumiu a direção do Centro Alemão de Ciência e Inovação (DWIH) em São Paulo, um centro que reúne representantes de diversas instituições alemãs de pesquisa e fomento. O objetivo do DWIH é aumentar a visibilidade, no Brasil, da Alemanha como polo científico e tecnológico, além de favorecer a sinergia e o intercâmbio entre as instituições científicas alemãs e brasileiras.

Expertise para colaboração acadêmica

Outro objetivo estratégico do DAAD é oferecer *expertise* para colaboração acadêmica, a fim de que líderes acadêmicos e políticos possam tomar decisões embasadas. Um exemplo no Brasil é a Rede Brasil-Alemanha Internacionalização do Ensino Superior (Rebralint), fundada em março de 2017, como fruto do apoio a iniciativas de internacionalização nas universidades brasileiras por parte do DAAD. A Rebralint é composta por professores-pesquisadores brasileiros e alemães atuantes nas cinco regiões do Brasil, desenvolvendo projetos de cooperação com a Alemanha em diferentes áreas de conhecimento. Entre os principais objetivos da rede, incluem-se a busca por facilitar o acesso aos programas de intercâmbio entre o Brasil e a Alemanha, e uma maior divulgação de informações de forma transparente. A ideia também é trabalhar para identificar e integrar os envolvidos em alguma cooperação científica entre os dois países. Todos os membros atuam de forma voluntária, com o intuito de reunir conhecimentos e experiências que possam contribuir para a maior qualidade e o alcance dos projetos e das ações de cooperação que envolvam o Brasil e a Alemanha.

Considerações finais

O estreitamento e a ampliação da cooperação acadêmica são vitais para as universidades brasileiras e para a internacionalização de todo o sistema de ensino superior no Brasil. Nesse contexto, deve-se mencionar o papel da Associação Brasileira para Educação Internacional (Faubai), ativa na área há 30 anos, fazendo um trabalho intensivo para conscientizar e orientar as instituições de ensino superior quanto aos mais variados aspectos da internacionalização. A Faubai também é a organizadora do maior evento na área na América do Sul. Nas suas conferências anuais nos últimos quatro anos, ela vem atraindo um número muito considerável de universidades e agências estrangeiras interessadas numa cooperação mais estreita com o Brasil.

Outro agente forte no campo da internacionalização e a instituição principal de fomento para intercâmbio é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), parceira de longa data do DAAD. O Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), lançado em 2017 pela Capes, aposta no planejamento estratégico das IES brasileiras. No contexto do PrInt, o DAAD decidiu oferecer bolsas de estudos para doutorandos alemães interessados no desenvolvimento de pesquisa em instituição de ensino superior brasileira. A condição para que as bolsas sejam concedidas é a existência de um acordo de parceria estratégica entre a universidade de origem dos doutorandos na Alemanha e a instituição brasileira selecionada para participar do PrInt. O objetivo é fortalecer o vínculo entre as instituições e contribuir para a internacionalização das universidades brasileiras. No âmbito dessas parcerias, poderá ser criada uma rede internacional de doutorandos no Brasil, com forte participação de alemães.

O DAAD, como um dos atores desse ambiente de internacionalização acadêmica, considera de extrema relevância a organização de eventos e debates, como a Feira de Internacionalização da UnB. É uma oportunidade de agências estrangeiras, universidades, professores e alunos estarem próximos, trocarem ideias e experiências, a fim de garantir que o ensino superior brasileiro se beneficie localmente de ações de cooperação internacional.

Por fim, deixo aqui registrado nosso agradecimento à iniciativa da UnB em debater a internacionalização e coloco o DAAD à disposição para contribuir nessa e em outras iniciativas que tenham como foco uma educação de qualidade e o estabelecimento de atividades acadêmicas cooperativas.

CAPÍTULO 12

Internacionalización en la Organización de los estados Iberoamericanos (OEI)

Paulo Speller¹

Organização dos Estados Iberoamericanos

La internacionalización de la educación superior: un desafío para la comunidad educativa iberoamericana

La importancia de promover una educación superior de calidad en Iberoamérica es hoy un argumento que nadie refuta. Se afirma por ello, con frecuencia, que la educación superior es:

- un derecho fundamental;
- un evidente factor de desarrollo;
- un poderoso instrumento de cooperación;
- y una incuestionable estrategia de integración.

¹ Paulo Speller é docente em dedicação exclusiva do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi diretor do Instituto de Educação da UFMT (1992-1997). Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso pelo período de 2000 a 2008. Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) / Presidência da República, representante da sociedade civil (2010-2013). Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, com mandato 2008-2012; presidente da referida Câmara (CES) no período 2010-2012. Presidente da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) (2008-2010). Reitor pro tempore da Unilab (Port. MEC nº 936, de 21/07/2010) de agosto de 2010 a março de 2013. Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) (Port. MEC nº 212, de 26/03/2013) de 2013-2014. Titular da Cátedra UniTWIN/Unesco Educação e Inovação para Cooperação Solidária. Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos no período de 2015-2018.

La educación superior se ha convertido ya en un asunto nuclear de la agenda internacional

El Espacio Iberoamericano del conocimiento como ámbito de convergencia y coordinación de los esfuerzos de múltiples actores académicos, sociales y políticos. Se trata de un desafío que necesariamente debe articularse con los esfuerzos de la agenda internacional post 2015.

Las iniciativas de movilidad académica son una buena muestra de cómo avanzar en procesos de integración a través de la construcción de ciudadanía. La experiencia de otras regiones —como la Unión Europea— da buena cuenta del papel de la movilidad académica en tanto herramienta para la construcción de un espacio común del conocimiento. La movilidad internacional de estudiantes, profesores e investigadores promueve beneficios de todo tipo —académicos, sociales y económicos— y contribuye a fomentar sentimientos de pertenencia que van más allá de lo académico para impactar directamente en el tejido social. Es por ello que en la XXIV Cumbre Iberoamericana, celebrada en Veracruz en 2014, los jefes de estado y de gobierno decidieron crear la “Alianza por la Movilidad Académica”, capaz de articular la enorme constelación de experiencias y programas de movilidad en el ámbito iberoamericano. Entre ellos, cabe destacar el proyecto Paulo Freire como iniciativa innovadora que se orienta a favorecer la movilidad e intercambio de los futuros docentes.

Su acción de cooperación en este terreno — en el marco de la “Alianza para la Movilidad Académica” se asienta en varias actuaciones de las que se pueden destacar tres:

Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA)

Es el decano de los programas iberoamericanos de movilidad, impulsado desde el año 2000 con el apoyo de la Junta de Andalucía. Desde su origen se ha centrado en el desarrollo de movilidades semestrales de grado (o pregrado), realizando cerca de 2.000 movilidades organizadas en diferentes redes temáticas correspondientes a 66 universidades.

Programa Cumbre Pablo Neruda

Impulsado desde el año 2008, su actividad se ha centrado en el desarrollo de movilidades cortas de postgrado (estudiantes, profesores e investigadores). En sus tres convocatorias se han desarrollado en torno a 500 movilidades participando 59 universidades de doce países diferentes de la región.

Programa Paulo Freire

Aprobado por la Cumbre Iberoamericana de Presidentes de Veracruz de 2014, este proyecto promueve la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente nutrido de países iberoamericanos.

- Laboratorios Iberoamericanos
- Acuerdos con la misma UnB incluyendo la reciente movilidad de residencia de artistas
- Con Andifes, Finep, Fiocruz, Ebserh, otros existentes
- Con Conif – IPBeja / Teknika – País Vasco
- (conviene actualizar el listado de las 3 últimas referencias con OEI Brasil)

La educación superior en el proyecto Metas 2021

La educación superior ha experimentado un crecimiento espectacular en Iberoamérica durante las últimas décadas. Han comenzado a adoptarse nuevas políticas en este campo, tales como las relativas a acreditación de títulos e instituciones, revisión de los estudios ofrecidos, internacionalización de las universidades o diseño de políticas orientadas a lograr una mayor equidad en este nivel educativo.

“Educación 2030”, parte integral de la agenda de desarrollo sostenible

Retos que plantean las nuevas estrategias internacionales post 2015 definidas en torno a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) —“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”—, en el entendido de que se trata de un objetivo “transformador y universal”. De igual modo, hubo un compromiso explícito para implementar el Marco de Acción “Educación 2030”, como guía para asegurar que la agenda será cumplida.

La OEI es el organismo de carácter regional presente e el Steering Committee del ODS 4.

Retos presentes:

En cuanto a la calidad y transparencia de las Instituciones de Educación Superior (IES)

- La mejora de la calidad de las IES es un elemento al que se le está prestando cada vez más atención, dado su creciente papel para

contribuir al desarrollo social, económico y cultural de una sociedad más equitativa y próspera.

- Las IES dedican esfuerzos y recursos para planificar, medir y mejorar su calidad. Ello implica disponer de información válida y fiable que permita tomar decisiones.
- Existe una demanda social creciente de transparencia y de responsabilidad hacia las instituciones universitarias. Los ciudadanos quieren conocer para elegir. La información se convierte en un elemento esencial en el nuevo escenario de la Educación Superior de este siglo.
- La ciudadanía —y también los decisores— tiene gran interés en saber, entender e intercambiar conocimientos con el mundo académico.
- El contexto universitario ha conocido importantes transformaciones (entornos más dinámicos) en el último período, favoreciendo la aparición de iniciativas orientadas a dar respuesta a nuevas necesidades de información.
- Para el abordaje de iniciativas orientadas a mejorar la calidad y transparencia de las IES se debe, desde el punto de vista técnico, diferenciar entre el ámbito universitario y el de otras instituciones de educación terciaria.

En cuanto a la construcción de sistemas de información

- Para todo ello, es conveniente disponer de sistemas públicos de información que brinden datos lo más objetivos posible, que permita la comparabilidad entre instituciones, y que estén alineados con la política y objetivos estratégicos de las propias IES.

- Para la relación de las IES con la sociedad, un buen sistema de indicadores forma parte de las estrategias de rendición de cuentas y de generación de confianza.
- Un buen sistema de información debe ayudar a mejorar la gestión del conocimiento; así como favorecer la conexión entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social.
- La finalidad de un sistema de información debe ser utilizar herramientas para la mejora de la calidad y la pertinencia de las IES.
- Un sistema de información facilita la comparación de la calidad y el análisis de casos de buenas prácticas, permitiendo así el diseño de políticas universitarias basadas en el análisis real de resultados y facilitando la transparencia de los sistemas de educación superior.
- Cabe señalar la habitual complejidad para la formulación de indicadores de educación superior dada, entre otras razones, la dificultad y no disponibilidad de los datos.
- Un sistema de información no presupone en absoluto la elaboración de rankings. El objetivo esencial de un sistema de información es establecer perfiles institucionales y elaborar indicadores que sean factibles para todas las instituciones participantes.
- Los rankings se basan en una selección de indicadores que reduce la complejidad de las organizaciones, al definir como indicadores pertinentes sólo algunos rasgos de sus IES dejando de lado muchos, que deben ser reconocidos para tomar buenas decisiones.
- La relevancia social de los indicadores se comprueba con la excesiva valoración que se está haciendo de algunos rankings que han adquirido una gran visibilidad social y política —y en buena

medida injusta— ya que existen importantes sesgos en estos rankings, siendo el principal la valoración casi exclusiva de la producción científica académica como único criterio de calidad.

Dos iniciativas OEI:

En cuanto a las redes universitarias

- Las nuevas tendencias de la cooperación internacional en educación superior están privilegiando la multilateralidad sobre la bilateralidad, la horizontalidad (cooperación sur-sur) sobre la verticalidad.
- En este sentido, las redes universitarias cumplen un papel central: la articulación de espacios de cooperación entre instituciones de educación superior de los distintos países de Iberoamérica.
- La OEI busca potenciar la cooperación en red, con el desarrollo del CAEU hacia fórmulas orientadas a promover formación especializada de personas vinculadas a las políticas públicas educativas (docentes, directivos de centro, funcionarios, etc.), a través de la cooperación en red entre universidades.
- Se trata de una red académica dentro de un organismo de cooperación técnica, lo que implica una aproximación solidaria y cooperativa al fenómeno del desarrollo educativo, científico y cultural.
- Una red que permita promover titulaciones compartidas entre instituciones de educación superior de distintos países.
- Estamos frente al desafío de crear una red de redes que pueda implicar tanto a centros de educación superior como a administraciones educativas. Una red que permita promover titulaciones compartidas entre instituciones de educación superior de distintos países.

- La demanda presente para constituirse en una instancia coordinadora de redes universitarias que se apoya en las capacidades existentes en las propias instituciones de educación superior. Proponer una red de universidades asociadas a un organismo intergubernamental de cooperación técnica. Lo que resulta una combinación inédita y muy promisoria.
- Una propuesta en esta perspectiva significa consolidar un espacio para desarrollar acciones formativas de calidad (compartidas por distintas instituciones de educación superior de diversos países) y también para promover intercambios de saberes y prácticas entre instituciones de la región, mediante la circulación de sus estudiantes, docentes o investigadores. En los dos casos —formación compartida y movilidad académica— se precisa facilitar la acreditación y el reconocimiento mutuo de los estudios.
- En el espacio Mercosur hemos desarrollado desde 2008 una interesante experiencia con la creación de un sistema de acreditación de las carreras universitarias (ARCU-SUR). Ello nos ha permitido asegurar el conocimiento recíproco, la movilidad y la cooperación solidaria entre las respectivas comunidades académico-profesionales.
- ARCU-SUR nos ha permitido también que, al día de hoy, tengamos alrededor de 300 carreras acreditadas de ocho países así como contar con un programa de movilidad académica (MARCA) para las carreras acreditadas, que funciona bajo un formato de redes de estudiantes y de docentes.
- Para todo ello, ha sido muy importante la creación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA), cuyo espíritu de funcionamiento en términos de cooperación solidaria ha ayudado a

consolidar el sistema y a favorecer la creación o el fortalecimiento de agencias o comisiones más débiles de países con menor desarrollo relativo en la materia.

- Avanzar progresivamente en la definición de criterios e instrumentos que permitan la creación —junto a las unidades especializadas de los países— de un Sistema iberoamericano de acreditación de títulos.
- Tal como hemos realizado en el caso de Mercosur, la OEI puede poner en diálogo a las agencias nacionales de acreditación de Iberoamérica; lo que además implica desarrollar un tipo de cooperación horizontal (cooperación sur-sur) para fortalecer aquellas que tienen un menor desarrollo relativo en términos institucionales o técnicos.

Referencias recomendadas

ALBORNOZ, M. *et al.* *El Estado de la Ciencia: Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI). Iberoamericanos / Interamericanos, Madrid, España. Disponible: <http://www.oei.es/iesme.php>. 2016.

ALBORNOZ, M. *et al.* *Manual iberoamericano de indicadores de vinculación de la universidad con el Entorno socioeconómico* — Manual de Valencia. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI), Madrid, España. <http://www.oei.es/iesme.php>. 2017.

OEI. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016*. Avances en las Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI Bravo Murillo, Madrid, España. <http://www.oei.es/iesme.php>.

CAPÍTULO 13

A Cooperação Acadêmica da União Europeia com o Brasil

Claudia Gintersdorfer¹

Delegação da União Europeia no Brasil

O domínio da educação superior, e particularmente a mobilidade acadêmica e de pesquisadores, tem-se tornado crescentemente mais relevante nas relações da União Europeia com o Brasil.

É fato que o mercado de trabalho atualmente exige profissionais capacitados para enfrentar os desafios de um mundo em transformação e cada vez mais globalizado. Neste cenário, a educação tem um foco crescentemente mais transdisciplinar, multicultural e internacional.

Para a União Europeia, é importante criar condições para permitir que as pessoas possam não somente adquirir competências essenciais desde cedo, mas que tenham oportunidades de atualizar seus conhecimentos,

¹ Claudia Gintersdorfer é atualmente chefe de divisão regional das Américas no Serviço de Ação Exterior em Bruxelas. Foi encarregada de Negócios a.i. da UE no Brasil (2018/2019), depois de ser chefe adjunta da União Europeia no Brasil (2015/2018). Foi chefe da Seção Política, de Imprensa e Informação na Delegação da UE no Uruguai. Na sede da UE em Bruxelas, trabalhou para o Serviço de Ação Exterior na área de Direitos Humanos. De 2007 a 2011, foi responsável pela gestão da Política de Direitos Humanos da UE para as Américas, com outras responsabilidades geográficas que incluíam o Irã, os Países do Golfo e a Ásia, e participação regular nas sessões do 3º Comitê da UNGA e do Conselho de Direitos Humanos da ONU em Genebra. Também foi coordenadora para o Comitê Político e de Segurança (PSC) da Secretaria do Conselho em Bruxelas em 2006 e 2007 e trabalhou para a Comissão Europeia na área de pequenas e médias empresas, empreendedorismo e responsabilidade social corporativa. Anteriormente, trabalhou na Cidade do México na Delegação da Comissão Europeia, na área de projetos de cooperação e de refugiados. É mestra em Estudos do Espaço Europeu pela Universidade de Surrey, em Guildford, Reino Unido, 1990, e em *Politique Internationale* pela *Université Libre de Bruxelles*.

e que seus sistemas de educação e formação sejam capazes de responder às mudanças e se tornem mais abertos.

Num mundo onde a educação é mais e mais internacional, trabalhar com nossos parceiros estratégicos globais não é somente uma boa ideia — é uma necessidade.

A educação não está simplesmente se tornando mais internacional. Nós enfrentamos os mesmos desafios num mundo cada vez mais moldado por tendências globais. Neste sentido, acreditamos que podemos, sem dúvida alguma, aprender muito uns com os outros — de fato, aprender uns com os outros está no centro da política na área de educação superior na União Europeia.

Em todos os lugares, vemos um novo enfoque sendo pensado para a educação. A crise econômica enfrentada por vários países e regiões, por exemplo, mostrou a necessidade para as pessoas desenvolverem novas habilidades.

E a crise não esconde outros desafios: a velocidade das mudanças tecnológicas, a necessidade de proteger os recursos naturais e a complexidade crescente da vida cotidiana e da sociedade.

Esses desafios trazem uma mensagem especial para a educação, tanto para o Brasil como para a União Europeia. Tendo em conta que são também nossas escolas e universidades que precisam realizar mudanças de forma a preparar as pessoas para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução, temos que contribuir para a formação de novas habilidades e assegurar que mudanças sejam realizadas em uma atmosfera de diálogo e de respeito.

E é por esta razão que a União Europeia atribui elevada importância à educação como uma ferramenta chave. E, para reforçar a qualidade da educação superior, a União Europeia lançou inúmeras iniciativas, dentre elas o programa Erasmus, que, em 2017, celebrou os seus 30 anos.

Na União Europeia, estamos orgulhosos dos resultados alcançados por nossas universidades, as quais tiveram um papel fundamental no empoderamento intelectual e no avanço científico na União Europeia.

No entanto, algum tempo atrás, quando analisamos a educação superior na União Europeia também observamos que tínhamos, em alguns casos, dificuldades comuns a várias instituições de ensino superior no mundo, como, por exemplo, a dificuldade de nossos estudantes para inserção no mercado de trabalho.

Para reforçar a educação superior, decidiu-se criar o Espaço Europeu de Educação Superior, mais conhecido hoje como o Processo de Bologna (assim denominado devido à cidade italiana onde esta iniciativa foi lançada).

Trata-se de uma iniciativa dos países preocupados em modernizar sua educação superior. Mas, depois de quase duas décadas de reformas estruturais, a mudança é significativa: a educação superior na União Europeia está se tornando mais transparente, aberta e competitiva — e a Europa é cada vez mais o destino de muitas pessoas de várias regiões do mundo.

As universidades europeias continuam muito diferentes umas das outras e a União Europeia apoia esta diversidade. Neste sentido, não queremos que as universidades todas sigam o mesmo modelo. Encorajamos que as universidades desenvolvam seus próprios perfis e avancem em seus pontos fortes.

Também apoiamos iniciativas para a transparência, de forma que os estudantes e outros envolvidos e as universidades mesmas tenham clareza sobre sua missão diversa e seus perfis. Portanto, a União Europeia tem sua própria estratégia de modernização da educação superior em complemento ao Processo de Bologna.

Os estudantes, se puderem, querem viajar também com o objetivo de aprender e as instituições e os governos percebem esse desejo como algo

positivo. Por exemplo, os Ministros da Educação do Processo de Bologna acordaram que até 2020 pelo menos 20% dos graduados no Espaço de Educação Superior da União Europeia devem ter passado algum tempo estudando em outro país, além de seu país de origem.

Então, além de reforçar a educação superior, por que a mobilidade internacional é tão importante para a União Europeia?

Dentro da União Europeia mesmo, a mobilidade para aprendizagem contribui para unir e conectar as pessoas de diferentes países. E, ao conectar as pessoas como europeus, contribui para a ideia de uma Europa com uma face humana em nosso *slogan* de “unidos na diversidade”.

Ademais, todas as evidências apontam para os benefícios substanciais aos estudantes: melhores habilidades, particularmente habilidades transversais face aos desafios da economia globalizada baseada no conhecimento. Mas também comunicação, aprendizagem de idiomas, mais confiança e iniciativa, são algumas habilidades melhoradas devido a uma experiência de mobilidade internacional.

A mobilidade internacional da União Europeia com o envolvimento de outras regiões e países do mundo, como o Brasil, tem o mesmo efeito. Une pessoas e instituições, cria um fluxo de conhecimento e de especialidade, além de construir uma cultura de paz, de entendimento e de apreciação para a diversidade. Trata-se, na verdade, de uma das melhores formas de lutar contra o preconceito e construir uma cultura de respeito e de tolerância.

Na ocasião do trigésimo aniversário do programa Erasmus, a União Europeia desenvolveu uma série de atividades para divulgar os resultados do programa e começar a construir, de forma participativa, o futuro do Erasmus+ após 2020. Entre as atividades, a União Europeia realizou uma cerimônia de premiação a 33 participantes da geração Erasmus+, um para cada país do programa. Foi também lançado pela Comissão

Europeia um aplicativo com o objetivo de tornar o programa mais inclusivo. Inaugurou-se também uma exposição temporária com a história e o impacto do programa Erasmus+. O programa já beneficiou 9 milhões de estudantes, dentre eles a Alta Representante Mogherini.

Portanto, desde o lançamento do Programa Erasmus há 30 anos, em 1987, a estratégia da União Europeia evoluiu da promoção da mobilidade entre seus Estados membros para uma decisão política de abrir seu espaço de educação superior ainda mais para o exterior. Dois pontos são muito relevantes para nós: *i*) a mobilidade de aprendizagem e *ii*) a internacionalização da educação superior. Com este objetivo, criou-se o programa Erasmus Mundus em 2004 e mais tarde, em 2014, lançou o Erasmus+, o principal instrumento da União Europeia para a cooperação internacional no domínio da educação superior.

A União Europeia disponibilizou, para o Erasmus+, o montante de €14.7 bilhões (aproximadamente 58 bilhões de reais) referente ao período de 2014 a 2020.

Anteriormente ao Programa Erasmus+, a União Europeia já havia lançado, em 2004, o programa Erasmus Mundus. Dentro do referido programa, as instituições de ensino superior do Brasil participaram em inúmeras parcerias, além de projetos conjuntos com o apoio da União Europeia.

Além das parcerias apoiadas por meio dos projetos financiados pela União Europeia, o Erasmus Mundus ofereceu até 2014 mais de 2.000 bolsas de estudos para a mobilidade de brasileiros. Cabe aqui destacar que o número de estudantes engajados em programas de mobilidade tem aumentado ano a ano, assim como o número de alunos estrangeiros na União Europeia. Em nossa aldeia global, constatamos que a educação superior torna-se cada vez mais internacional. Para o reforço da educação superior, é imperativo abrir o espaço de educação superior para o resto do mundo.

E de fato a mobilidade internacional tem contribuído para o reforço da qualidade da educação. Graças ao impulso inicial do Erasmus, 4.000 instituições de educação superior da União Europeia estão engajadas em redes de cooperação e em parcerias acadêmicas. Atualmente, os nossos programas de cooperação acadêmica, realizados dentro do Erasmus+ pretendem contribuir para criar vínculos educacionais cada vez mais fortes com universidades de outras regiões do mundo.

Os Mestrados Conjuntos do Erasmus+ oferecem cursos de elevada qualidade, nos quais as universidades de outras regiões podem ser parceiras plenas. Esses mestrados oferecem bolsas de estudos que permitem a estudantes realizar cursos em pelo menos dois países diferentes da União Europeia, bem como permitem professores ensinar em outras instituições parceiras dos consórcios. Em 2017, dezessete novos mestrados com participação de 21 instituições brasileiras foram selecionados. A Universidade de Brasília participou em várias parcerias do programa Erasmus Mundus e atualmente participa nos Mestrados Conjuntos do Erasmus+.

O Erasmus+ fortalece, assim, os vínculos e a rede de contatos entre a União Europeia e a América Latina e em particular o Brasil. Vale lembrar que as nossas universidades são cruciais para a forma como nos desenvolvemos. Não somente por construir as habilidades e as capacidades que precisamos para os jovens, mas também por ser espaço de debate, diálogo e rigor intelectual. Uma universidade é um mar de talentos e pode revigorar nossas sociedades, especialmente em tempos de crises.

Dado o papel vital que a educação tem na condução da recuperação econômica e na construção do futuro a longo prazo, existe muito potencial para a cooperação da União Europeia com o Brasil nesta área.

Neste ponto, destacam-se as oportunidades existentes de apoio a novos projetos dentro do programa Erasmus+. Na Mobilidade Internacional de

Créditos — *international credit mobility* —, que a Universidade de Brasília já participa, novos projetos podem ser apresentados e financiados pela União Europeia.

No referido programa, o primeiro passo para a participação de uma universidade brasileira é estabelecer parcerias com um grande número de universidades europeias. Por meio dessas parcerias, respaldadas por um Acordo Interinstitucional, as universidades poderão pleitear recursos para projetos de mobilidade.

O programa permite a mobilidade de estudantes e pessoal de instituições de educação superior entre países do programa e países parceiros, nos dois sentidos. O período de estudos no exterior deve fazer parte do programa de estudos do estudante para obter seu título.

Mas o Erasmus+ oferece também oportunidades de apoio a projetos de reforço das capacidades das instituições de ensino superior. Universidades brasileiras já participam em 21 projetos do programa. A Universidade de Brasília, por exemplo, é parceira em projetos de reforço das capacidades em educação superior.

Adicionalmente, o Erasmus+ tem a possibilidade de apoiar módulos de estudos, cátedras e outras iniciativas para reforçar os estudos sobre a União Europeia por meio do Programa Jean Monnet.

Portanto, são muitas as oportunidades de cooperação acadêmica dentro do Erasmus+ e a Universidade de Brasília tem participado nos programas citados. Existe, ainda, potencial para mais participação.

Neste contexto, o empenho da Universidade de Brasília em fortalecer a educação superior por meio de uma estratégia de reforço da internacionalização é muito oportuna. Esperamos que, mediante iniciativas de estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior da União Europeia, sejam criadas muitas oportunidades de intercâmbio para

professores e estudantes. E que novos projetos surjam para reforçar ainda mais os laços de cooperação com as instituições da União Europeia.

O acréscimo do número de bolsas de estudos dentro do programa Erasmus+ depende diretamente da iniciativa das instituições de ensino superior do Brasil em estabelecer acordos interinstitucionais com as suas congêneres europeias para realizar a mobilidade acadêmica dentro do programa. À medida que esses acordos vão sendo firmados, as perspectivas são de que mais bolsas serão oferecidas pelo Erasmus+.

Desde 2015, os estudantes e pessoal acadêmico (docentes, pesquisadores e técnicos) do Brasil podem pleitear bolsas de mobilidade de crédito a curto e longo prazo. A mobilidade de crédito dentro do programa Erasmus+ dura entre 3 e 12 meses. Nos acordos interinstitucionais, que devem ser firmados pelas instituições de educação superior participantes no programa, as atividades acadêmicas deverão ser reconhecidas plenamente e deverão contar como créditos para o título acadêmico após o regresso à instituição de educação superior de origem na América Latina. As mobilidades de curto prazo são oferecidas nos níveis graduação, mestrado e doutorado.

As bolsas de estudos para estudar na Europa oferecem uma ajuda mensal que oscila entre 750 e 850 euros, dependendo do custo de vida no país de destino. A bolsa cobre também gastos de viagens e custos de instalação. A candidatura a bolsas é apresentada às próprias universidades participantes do programa, as quais estabelecem seus próprios pré-requisitos e prazos em editais que são publicados nos *sites* das instituições de educação superior.

Mas a cooperação acadêmica entre a União Europeia e o Brasil traz também alguns desafios e, para equacioná-los conjuntamente, estabeleceu-se um diálogo político setorial na área da educação. O primeiro passo para esse diálogo político foi a assinatura de uma Declaração Conjunta, em maio de 2009, pelo comissário da Educação da Comissão Europeia e

pelo ministro da Educação do Brasil, estabelecendo o desejo do Brasil e da União Europeia de fomentar a cooperação na área da educação.

Posteriormente, a União Europeia e o Brasil registraram o desejo de ambas as partes em fortalecer os intercâmbios e a cooperação na área da educação. Foram estabelecidas as prioridades para a cooperação futura, isto é, promover os intercâmbios e a cooperação em pesquisa e a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; promover a cooperação entre instituições de ensino superior e entre centros de pesquisa; encorajar a realização de feiras, seminários e conferências no Brasil e na União Europeia, com o intuito de contribuir para o reconhecimento, a transparência e o conhecimento mútuo de seus respectivos sistemas de educação e de pesquisa.

Além da cooperação acadêmica, a União Europeia tem ainda parcerias significativas na área de ciência, tecnologia e inovação, cujos projetos são apoiados no âmbito do programa Horizonte 2020 e do acordo assinado pela União Europeia e pelo Brasil em janeiro de 2004.

Concluindo, existe, entre a União Europeia e o Brasil, um mar de possibilidades de parcerias e de colaboração no domínio da cooperação acadêmica. Cabe a cada instituição de educação superior explorar as oportunidades existentes para reforçar suas capacidades e promover a internacionalização como instrumento de fortalecimento do ensino e da pesquisa e para aportar sua contribuição na busca da solução para os problemas globais da atualidade.

*A educação é a ferramenta mais poderosa
que podemos usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

CAPÍTULO 14

A contribuição dos estudos latino-americanos para a internacionalização das universidades brasileiras e para a produção de um conhecimento global

Rebecca Lemos Igreja¹

Simone Rodrigues Pinto²

Universidade de Brasília

1 Introdução

Nesse capítulo, gostaríamos de trazer à luz as contribuições relacionadas a uma nova forma de conceber os estudos latino-americanos para a internacionalização da universidade brasileira e ressaltar sua potencialidade e importância como campo de estudo para a produção de conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanidades, especificamente, sobre grandes problemáticas globais, como aquelas

¹ Rebecca Lemos Igreja é antropóloga, professora do Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA) da Universidade de Brasília. Membro do Conselho Superior Internacional da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), é coordenadora do Laboratório de Estudos Interdisciplinares sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas (Leijus/FD/UnB) e do Colégio Latino-Americano de Estudos Mundiais, programa da Flacso Brasil.

² Simone Rodrigues Pinto é professora associada do Departamento de Estudos Latino-Americanos e da Pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, jurista e cientista política, professora associada da Universidade de Brasília e coordenadora da ROAD – International Research Network and Observatory on Global Enforced Disappearance.

concernentes a temas como desenvolvimento, desigualdades e justiça social. Por essa sua potencialidade e características próprias, como a perspectiva regional, a interdisciplinaridade e a promoção de estudos comparativos e multissituados, os estudos latino-americanos colocam-se em posição privilegiada para pensar o contexto mundial atual e suas complexidades. Tais características contribuem, igualmente, para a produção de um pensamento crítico que renove as próprias ciências sociais e humanas, promovendo uma reflexão acerca da atualidade de seus marcos teóricos e metodológicos, bem como sobre o seu lugar e o de seus pesquisadores no mundo acadêmico e no debate sobre os desafios de se fazer ciência nos dias de hoje.

Dessa forma, partimos dos estudos latino-americanos tradicionais, que propõem análises interdisciplinares sobre a região, para incentivar a construção de uma nova proposta que privilegie marcos teórico-metodológicos e estudos empíricos das ciências sociais produzidos na América Latina com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento para além da região, promovendo pesquisas sobre outros países, abordando temáticas e problemas globais, inclusive os existentes nos países dominantes do Norte, e para o debate das ciências sociais como um todo. Em suma, saímos da compreensão restrita *sobre a América Latina*, para a produção de conhecimento *sobre e a partir da América Latina*, do regional ao global. Como fundamento para essa nova perspectiva, apresentamos a experiência do Grupo de Estudo México, Caribe, América Central e Brasil (MeCACB), vinculado ao Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília, e de seu desdobramento no Colégio Latino-Americano de Estudos Globais, criado em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso).

2 Estudos latino-americanos: conhecimento *sobre a América Latina*

Tem sido um desafio constante para os pesquisadores, cujo lugar de fala é a América Latina, legitimar e dar visibilidade ao conhecimento produzido *de, para e sobre* a região, principalmente em uma academia que valoriza mais os estudos com base em uma perspectiva euro-centrada. É verdade que, ao longo das décadas passadas, surgiram instituições que procuraram promover, especificamente, uma reflexão *sobre* a região latino-americana a partir de marcos teóricos próprios, mas muitos desses projetos institucionais não promoveram uma valorização do que essas perspectivas regionais poderiam contribuir para a compreensão de problemas mais globais que afetam outras partes do mundo.

Os estudos latino-americanos surgem em algumas instituições de ensino do continente como um aporte teórico-metodológico interdisciplinar para estudar a região. Segundo Novion, Costilla e Ayala (2014),

Os Estudos Latino-americanos propõem a produção de conhecimento, de análises, de alternativas e novas perspectivas, voltadas para a transformação da realidade social e para a resolução de seus problemas. Neste sentido, foca-se a produção na busca de soluções para as mazelas e dilemas, de ontem e hoje, que afetam nossas sociedades e que impedem a construção de realidades mais equânimes e possível para todos.

O exercício de discutir a produção intelectual *da e na* América Latina envolve um processo de acessar nossas mais obscurecidas identidades — políticas, culturais ou sociais. Nosso “Calibã” interior precisa superar sua autoimagem inferiorizada e se permitir conhecer para além

do espelho do “Próspero”, para além do que a produção euro-centrada diz sobre nós. Para isto, temos um lugar de fala privilegiado: somos latino-americanos. De acordo com Leopoldo Zea, nunca ocorreu a um grego perguntar-se pela existência de uma filosofia grega, assim como a nenhum francês, inglês ou alemão... simplesmente pensavam e o seu pensamento já nascia com o selo de legitimidade e universalidade (ZEA, 2005). Para nós, latino-americanos, resta-nos defender cotidianamente e arduamente a qualidade de nossa produção, bem como os avanços que produzimos para as ciências sociais. Como Calibã diante do espelho de Próspero, temos que provar, em nossos escritos, que somos capazes de ir além de meras reproduções, cópias, reflexos da produção europeia ou norte-americana. Epistemologicamente, uma sociedade moderna capitalista favorece a percepção de uma necessária superioridade dos saberes produzidos desde sua origem, a Europa e, mais tarde, os Estados Unidos. O conhecimento chamado científico, produzido neste contexto hegemônico, adquire um *status* privilegiado de única ciência viável.

Da mesma forma, ao utilizar o termo adjetivante “latino-americano” não nos confundimos com os espaços latino-americanistas localizados em universidades e em instituições principalmente do Norte global, que se inserem numa concepção institucional-acadêmica identificada como *area studies*. Os *Area Studies* surgiram como um campo da pesquisa social multidisciplinar com foco em regiões geográficas específicas ou áreas culturalmente definidas como os estudos asiáticos, africanos, latino-americanos ou do Oriente Médio, juntamente com uma variedade de subcampos, como os estudos do sudeste asiático, os estudos caribenhos etc. Os programas de estudos de área, geralmente desenvolvidos a partir de disciplinas como ciência política, história, sociologia, etnologia, geografia, linguística, literatura e estudos culturais hoje são vistos como tendo

origem na expansão colonial das potências europeias durante o século XVIII e nos esforços acadêmicos que acompanharam a dominação e a conquista com o intuito de entender melhor as línguas, as culturas e as organizações sociais dos povos colonizados. Nesse sentido, os estudos de área surgiram como o braço epistemológico da dominação imperial, muitas vezes impulsionado por interesses comerciais e políticos ou como justificativa ideológica da missão civilizadora das potências coloniais.

O conceito de estudos de área foi criado nos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial, e recebeu um forte impulso após a Segunda Guerra Mundial, momento correspondente à ascensão dos Estados Unidos como uma potência global (WALLERSTEIN, 2006). Uma melhor compreensão das sociedades na Ásia, África, Oriente Médio e América Latina era vista como urgente no contexto da rivalidade entre as superpotências polarizadas da Guerra Fria em busca de apoiadores locais, particularmente no mundo em desenvolvimento. A crítica dos estudos de área teve seu ponto alto com a obra *Orientalismo*, de Edward Said (1978), que promove uma análise contundente das construções ocidentais dos estudos sobre o Oriente. Esse orientalismo expressa-se, segundo o autor, por meio de uma cosmovisão imperialista e condescendente em relação ao Outro.

A tentação nomotética das ciências sociais europeia e norte-americana levou à compreensão de que o cabedal teórico-metodológico produzido por elas deveria ser aplicado nas realidades não ocidentais, a fim de produzir sua modernização e desenvolvimento. Esta concepção teve (e ainda tem) um impacto tão significativo nas ciências sociais latino-americanas que, até hoje, a discussão sobre internacionalização esbarra na estreita definição de mobilidade acadêmica, ou seja, nossos estudantes e professores devem ir para os grandes centros aprender com os *verdadeiros* produtores de conhecimento. Às instituições de ensino brasileiras, falta o

entendimento apropriado de sua capacidade de nucleação e atração dos “produtores de conhecimento” e de difusora do conhecimento produzido com novos aportes teórico-metodológicos. Segundo Rosenmann (2008),

Una maldición se cierne sobre américa latina: ha llegado tarde a la historia. Estados sin nación, ciudadanos sin derechos, clases sociales sin proyectos, modernizaciones sin modernidad, industrializaciones sin Revolución Industrial. Maldición que ha impregnado el pensamiento social latino-americano hasta el extremo de provocar una cierta parálisis cuya característica más burda es el complejo de inferioridad en la producción de conocimientos.

Portanto, nossa compreensão a respeito da internacionalização necessária das instituições de ensino passa pela superação desse complexo de inferioridade e subserviência acadêmica e epistemológica, buscando relações mais horizontais no campo institucional. Essa horizontalidade deve ser representada por arranjos organizacionais, institucionais e acadêmicos que permitam uma “via de mão dupla” que não seja estruturada dentro de uma dimensão hierárquica da produção do conhecimento. Para isto, devemos pensar em desenhos institucionais mais sofisticados e criativos, já que o sistema acadêmico mundial não privilegia esta equidade necessária (justiça cognitiva?).

Neste contexto é que procuramos inovar ao propor a valorização de uma teoria e uma metodologia latino-americana como contribuição para as ciências sociais como um todo. Propomos uma nova “mirada”, uma ruptura com o paradigma vigente da universalidade e da hegemonia das ciências sociais europeias e norte-americanas a fim de introduzir novos conhecimentos a partir de nossas condições, cosmovisões e experiências,

acreditando que temos muito a contribuir para os estudos mundiais. Essa visão transcende o proposto pelos estudos latino-americanos tradicionais, que se centram nas problemáticas do continente para contribuir com temas das ciências sociais como um todo.

O que exporemos a seguir é nossa experiência na construção de um arranjo de pesquisa nucleador, regional, com foco em estudos sobre o México, a América Central e o Caribe, e que abriu para uma reflexão mais ampla sobre a produção de conhecimento não somente sobre, mas a partir da América Latina, promovendo uma importante rede acadêmica internacional.

3 A experiência do MeCACB: de um projeto regional à perspectiva global

Considerada como a porta de entrada das Américas, a região centro-americana e caribenha, historicamente tem sido objeto de interesses econômicos de diversas potências. Juan Bosch, em seu livro *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe frontera imperial* (1970), afirma que:

las tierras del Caribe son, pues, las islas antillanas que van en forma de cadena desde el canal de Yucatán hasta el golfo de Paria; la tierra continental de Venezuela, Colombia, Panamá y Costa Rica, la de Nicaragua, Honduras, Guatemala, Belice y Yucatán, y todas las islas, los islotes y los cayos comprendidos dentro de esos límites.

Apesar do viés ideológico nessa compreensão ampla do Caribe, que vai do México, passa pela região do istmo e inclui a Mesoamérica insular, esta visão coincide com a formação de organizações de cooperação internacional na região. Diversos projetos de desenvolvimento para o

continente latino-americano são elaborados, principalmente a partir de instituições internacionais, como Banco Mundial, BID, Cepal, com a finalidade de proporcionar um maior desenvolvimento social e econômico da região. Diferentes atores políticos, além dos Estados Unidos, ganham maior presença nessa região, como notadamente a China e, ultimamente, o Brasil, embora o desconhecimento da região no país seja profundo.

A região centro-americana e caribenha tende a ser conhecida pela fragmentação e instabilidade de seus Estados, por guerras e ditaduras, por dependências, pobreza e desigualdades existentes em muitos de seus países que despontam como uma das maiores do mundo. Sua única qualidade, em geral citada, está em sua localização estratégica, na conexão que faz entre os países do Norte e do Sul do continente.

Muitas vezes, o espaço centro-americano e caribenho é percebido como um capital importante, mas cujos interesses são cobrados sempre pelos outros, ou são distribuídos de maneira assimétrica e imposta pela violência. Trata-se de um espaço historicamente marcado pela força imperial e colonizadora. No entanto, historicamente, esse espaço foi privilegiado para a circulação de pessoas, bens, ideias e símbolos, em um contexto de pluralismo “estrutural” cultural e institucional. No período contemporâneo de globalização, ao intensificar a mobilidade de ideias, bens, mulheres e homens, esse espaço, incluindo espaços continentais e insulares, converte-se em um dos mais importantes corredores migratórios do mundo.

O interesse em discorrer sobre a América Central e o Caribe é porque a região, diversa e múltipla como é, questiona visões homogeneizadoras do continente latino-americano e nos convoca a ampliar nossa perspectiva de análise em relação a ele. O desafio que nos é colocado é pensar o continente em sua totalidade e, ao mesmo tempo, em sua diversidade

de contextos históricos, políticos, econômicos, que acenam para desigualdades e desníveis importantes entre os diferentes países. São várias questões que se abrem, como, por exemplo, o debate relativo a processos de subimperialismos que impactam diretamente na própria concepção e consideração da região, por um lado, e das pesquisas, por outro lado. A desinformação existente sobre a região reproduz uma imagem pouco favorável sobre ela, sempre como uma região marginal e sem atratividade. O que, sobretudo, em momentos difíceis e de crise política, como agora, especialmente no contexto acadêmico, escasseiam os financiamentos e as possibilidades de pesquisa voltadas para a região.

Apesar das dificuldades, o grupo MeCACB, criado em 2014, dispôs-se a enfrentar o desafio de realizar pesquisas sobre e na região. Congregando vários pesquisadores, docentes e discentes de mestrado e doutorado, especialmente da Universidade de Brasília, buscou criar um centro de referência sobre ela, de forma a suprir o vazio de informação existente no país. No mesmo sentido, buscou contatar parceiros internacionais que tivessem um histórico de projetos de pesquisa voltados também para a região e que pudesse apoiar no desenvolvimento do grupo. São parceiros antigos de outros projetos, aos quais se vinculam muitos de nós, coordenadores do grupo.³

Uma das primeiras atividades importantes do grupo foi realizar uma visita técnica ao México, a fim de buscar apoio para a construção de um pequeno centro de referência bibliográfica da região. Receberam apoio de

³ O MeCACB é coordenado pelas professoras Rebecca Lemos Igreja, Simone Rodrigues Pinto e Jacques de Novion. A prof.^a Rebecca tem um histórico de pesquisa de mais de 20 anos na região, especialmente no México, onde guarda vínculos institucionais importantes. Sua trajetória tem sido marcada por suas redes internacionais que estudam a região. A prof.^a Simone dedica-se nos últimos anos ao estudo da região caribenha, na qual estabeleceu importantes redes de estudos. O prof. Jacques de Novion, pela sua temática focada na geopolítica, vem trabalhando com a região, especialmente a centro-americana, como eixo importante de suas pesquisas.

instituições como: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales (Flacso/México); Centro de Investigaciones sobre América Latina y Caribe (Cialc) de la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam); e Colegio de México que doaram, no total, aproximadamente 500 livros e revistas acadêmicas de suas editoras, com a opção de escolha por catálogo.

Uma segunda atividade foi a oferta de um curso para a pós-graduação com foco em estudos sobre a região, ministrado de forma conjunta pelos professores coordenadores do projeto (curso oferecido em 2015). O curso abarcou perspectivas histórico-culturais, socioeconômicas e políticas sobre a região, oferecendo um panorama introdutório importante sobre as principais problemáticas e apresentando diversos acadêmicos conhecidos da região. Um segundo e terceiro cursos foram oferecidos sobre temas mais específicos, como acesso à justiça, no qual professores de outros países participaram de todas aulas por meio de videoconferência.

Por fim, o grupo organizou seu primeiro seminário internacional em julho de 2016, que tinha como proposta promover a aproximação com parceiros internacionais que estudam a região. O seminário buscou promover, por meio do diálogo entre representantes de diferentes instituições acadêmicas e de projetos de pesquisa e de uma perspectiva multi e interdisciplinar, uma análise ampla sobre a região centro-americana e caribenha, incluindo também o México, que contemplasse não somente análises e estudos empíricos sobre as políticas de desenvolvimento regional e seus aspectos socioculturais, políticos e econômicos; como também debates primordiais, vinculados ao conhecimento e à definição da própria região, à percepção e representação da região em um contexto geopolítico global, à discussão sobre a estrutura, as condições e limitações para a realização de pesquisas. O objetivo era preencher a lacuna existente no Brasil sobre

o conhecimento da região centro-americana, caribenha e sobre o México, criar uma rede de intercâmbio de conhecimento, de docentes e discentes, e, por fim, promover a divulgação dos trabalhos dos pesquisadores convidados no Brasil, na América Central como um todo, no México e na França. O seminário foi organizado em parceria com o projeto Laboratoire Mixte International (LMI), Movilidades, Gobernanza y Recursos en la Cuenca Mesoamericana (MESO), URMIS/IRD, coordenado pela professora Odile Hoffmann, uma antiga parceira de pesquisas na região.

O seminário foi marcado por três iniciativas importantes. A primeira foi convidar coordenadores e instituições estrangeiras que trabalhassem a região. Estiveram presentes vários docentes centro-americanos e caribenhos, entre eles a professora Matilde González Izás (Flacso – Guatemala), a professora Fernanda Pinto (UCA – Nicarágua); o professor Aberlado Morales Gamboa (Flacso – Costa Rica); o professor Antonio Gaztambide-Géigel – Universidad de Porto Rico, e o professor Agustín Latapí do CIESAS/México, que além de dirigir a instituição coordenava um importante projeto em países da América Central. Também convidamos o professor Charles Hale, especialista em países como a Nicarágua e que dirigia o Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) da Universidade do Texas; o professor Olivier Dabène, da Sciences Po, que também é um especialista sobre a região; e a professora Elisabeth Cunin, diretora do URMIS/IRD. A presença de professores de países como a França e os Estados Unidos era importante para propiciar esse debate crítico sobre as diferenças de acesso e de poder no espaço acadêmico internacional.

Nesse sentido, o foco do seminário esteve menos na apresentação em palestras dos trabalhos de cada um dos convidados, mas, sobretudo, na realização de oficinas que debatiam temas e propunham perguntas.

1. A região centro-americana e caribenha: definição, delimitação e temas prioritários

Como denominamos a região, como a definimos, quais são os problemas e interesses nessa definição, para quem e por que é importante defini-la e delimitá-la? Quem discute temas em relação à região, quais são as perspectivas de estudos? Quais são os temas prioritários para pesquisar a região? Como nossas pesquisas se enquadram nesses temas? Em que podemos contribuir para renovar a própria ideia de desenvolvimento, cooperação e diálogo com esses países?

2. O lugar da América Central e do Caribe na Academia

Qual é o lugar da América Central e do Caribe no mundo acadêmico latino-americano e nos países dominantes? Podemos destacar processos de imperialismos e subimperialismo acadêmicos que impactam diretamente na consideração da região? Como os centro-americanos e caribenhos percebem o seu lugar nas esferas acadêmicas globais? Como funciona e é pensada as atividades acadêmicas nesses países e suas relações com as academias estrangeiras? Como a região é tratada e percebida nos demais países, e a partir de que perspectivas políticas, econômicas e geopolíticas? A quem interessa e quem se beneficia do conhecimento produzido sobre a região? Quais são os espaços possíveis de diálogo entre as produções acadêmicas da região?

3. Possibilidades, limitações e condições gerais de pesquisa

Quem faz pesquisa na região, quem as financia, instituições nacionais, estrangeiras, centro de estudos de área? Como apoiar e estimular pesquisas

dos discentes de pós-graduação sobre a região? Quais são as possibilidades e limitações de realizar pesquisas na região, envolvendo acadêmicos oriundos dela, no sentido de estrutura de apoio, financiamento, estrutura acadêmica, liberdade de produção...? Como fazer pesquisa em países fragilizados? Como e por que fazer pesquisa em países estrangeiros? O que nos dizem as experiências de outros laboratórios de pesquisa de outros países? Quais metodologias são úteis para trabalhar em contextos distantes dos nossos e que envolvam diferentes experiências e perspectivas?

4. E por fim, em forma de conclusões gerais e de produção de relatórios das demais oficinas, especificamente essa oficina centrou-se na apresentação de projetos dos discentes. Essa atividade foi de fundamental importância para que os discentes discutissem suas ideias com os pesquisadores da região.

Como se pode imaginar, as oficinas renderam horas de discussão, nas quais especialmente os centro-americanos tomaram o espaço para trazer suas críticas. A relatoria das oficinas trouxe contribuições importantes para a discussão sobre o que fazemos como cientistas sociais e qual é o papel das ciências sociais na compreensão dos problemas regionais. Também foram base para discussões futuras em vários cursos e alimentaram outros encontros com os participantes internacionais. A partir do seminário, construiu-se uma importante rede de colaboração e de muita reflexão científica.

No entanto, nesse seminário, estiveram presentes mais centro-americanos e, por essa razão, realizamos um segundo seminário no ano seguinte, dirigido, especialmente, para acadêmicos caribenhos, propondo o mesmo leque de perguntas e temas (RODRIGUES PINTO; IGREJA, 2018). Da mesma forma, esse seminário trouxe um rico

panorama sobre o Caribe e sua importância na produção de conhecimento científico. Intelectuais da região foram citados, demonstrando que muitos debates atuais e que ganham espaço nas academias norte-americanas já vinham sendo discutidos há muito tempo por eles.

É importante ressaltar que os seminários, especialmente as oficinas, proporcionaram uma nova forma de dialogar com as academias do Norte, e no contexto brasileiro, que, na verdade, ainda pouco participa na pesquisa acadêmica da região centro-americana e caribenha. Talvez por essa razão, nesse espaço mais distante, tenha sido possível promover tantos debates e de forma tão crítica. Além disso, a forma de oficinas, de seminários menores, apesar de todos terem contado com a presença de mais ou menos 20 estrangeiros, permite um diálogo mais qualificado do que nós fazemos. É preciso recuperar o diálogo e abrir espaço para a crítica do “outro”, especialmente daqueles que são nossos sujeitos de estudo.

Um último seminário foi realizado com base nas experiências anteriores, mas com foco específico no tema “Internacionalizar as ciências sociais de, em e com América Central e Caribe”. O interesse permaneceu em dar visibilidade à região, estruturar uma comunidade de pesquisadores internacionais e constituir alternativas para pensar a produção de conhecimento do Sul global e em diálogo com o Norte, sempre sustentadas em bases empíricas documentadas, levando em conta várias perspectivas históricas e críticas já existentes. No entanto, a ideia foi ampliada e buscou-se recuperar o pensamento latino-americano e caribenho de suas fontes históricas e dialogar com o pensamento mais contemporâneo, para refletir sobre um novo “fazer” das ciências sociais que possa dar conta dos desafios atuais e ser mais inclusivo de vários pensamentos e conhecimentos produzidos. Para isso, o centro do nosso debate esteve focado nas ciências sociais latino-americanas, com base nas experiências de trabalho de cada

um dos pesquisadores convidados, de sua reflexão sobre as categorias, os conceitos, as metodologias que utilizavam para pensar alternativas e possibilidades de se pensar problemáticas mais amplas, globais.

As ideias foram muitas, mas também era necessário pensar como concretizá-las. Duas ações foram marcadas como fundamentais: projetos editoriais conjuntos e multilíngues e um projeto acadêmico comum de formação e de produção sistemática e em rede de conhecimento e de divulgação do mesmo. Duas propostas que correspondiam à primeira ação já estavam implementadas ou via de implementação: a revista *Abya Yala: Acesso à justiça e Direitos nas Américas*, revista bilíngue e criada em parceria com o Ciesas/México. A revista, recentemente criada, circula de maneira importante entre países do continente latino-americano e marca um esforço de uma parceria internacional em todos os seus processos. Também a proposta de uma coleção latino-americana de livros introdutórios e panorâmicos sobre temas importantes no âmbito das ciências sociais e humanas, bilíngues, teóricos e metodológicos para a formação dos discentes, especialmente em nível de licenciaturas, escritos por intelectuais latino-americanos.

4 Conclusão: a internacionalização da universidade brasileira através da perspectiva latino-americana

Nesse texto, buscamos demonstrar o potencial de produção de conhecimento e formação de redes internacionais que podemos alcançar partindo de contextos considerados erroneamente como marginais, como pode ser o centro-americano e caribenho, e abrindo para discussões mais amplas sobre problemáticas que envolvam outros continentes.

É um processo de valorização do que produzimos como marcos teórico-metodológicos latino-americanos, certamente em diálogo com

países do Norte, para pensar e produzir conhecimento sobre outros contextos mundiais. Podemos, com nossa experiência latino-americana, realizar pesquisas, inclusive empíricas, falar de problemas que afetam outros contextos, como o europeu, por exemplo. Temos importante histórico de trabalhos empíricos e reflexões teóricas sobre racismos, violências estruturais, migrações, capitalismo e muitos outros temas que nos permitam analisar outras realidades, sempre respeitando as especificidades de cada um.

Partir da perspectiva latino-americana enriquece o nosso olhar, ampliando-o para não estarmos centrados somente na perspectiva brasileira e sua relação com outras academias do mundo. É importante ressaltar que propomos, igualmente, que esse diálogo com outras realidades latino-americanas, especialmente centro-americana e caribenha, enriqueça as perspectivas sobre os problemas brasileiros. Pensemos de forma mais ampla e regional.

A rede que se constituiu a partir do MeCACB foi o fundamento para a construção de um novo projeto, com a finalidade de responder a segunda ação necessária para concretizar as ideias que surgiram nos seminários: o Colégio Latino-Americano de Estudos Mundiais. Criado em 2018 como um programa da Flacso Brasil e como um centro de estudos globais em um formato de escola de altos estudos, ele constitui um espaço acadêmico internacional e multidisciplinar, especialmente no âmbito das ciências sociais, orientado à reflexão e análise sobre as grandes transformações e desafios que caracterizam o mundo contemporâneo no contexto global. Em particular, aqueles que se relacionam com as desigualdades globais e a justiça social, analisados a partir da perspectiva latino-americana e em diálogo com outras realidades, principalmente as de outros países do Sul global, mas também do Norte.

Como desenrolar necessário de suas atividades, o Colégio Latino-Americano de Estudos Mundiais constitui-se como mais um espaço de

reflexão sobre o próprio *fazer* das ciências sociais latino-americanas, sobre o papel da disciplina e de seus pesquisadores no campo científico internacional. Integra grupos e projetos de pesquisa, redes internacionais, antigas parcerias, para que juntos promovam debates, pesquisas e programas de formações acadêmicas internacionais e de maneira sistemática. É um projeto brasileiro que trabalha com importantes parceiros latino-americanos e de outros continentes a fim de pensar temas fundamentais que afetam o globo com um todo.

5 Referências

BONDY, Salazar. *Sentido y problema del pensamiento filosófico hispanoamericano*. Kansas: Center of Latin American Studies, 1969.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

GARCÍA, Felix Valdés. *La in-disciplina de Caliban: Filosofía en el Caribe más allá de la academia*. La Habana: Instituto de Filosofía Editorial, 2017.

NOVION, Jacques; COSTILLA, L. O.; AYALA, M. Pensamento, Teoria e Estudos latino-americanos. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, v. 8, p. 5-14, 2014.

RODRIGUES PINTO, S.; IGREJA, R. L. (org.). *Pensando as Américas desde o Caribe*. Ed. CRV, 2018.

ROSENMANN, Marcos Roiman. *Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana*. Buenos Aires: Clacso, 2008.

SAID, Edward. *Orientalismo*. Cia das Letras, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel (coord.). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores, 2006.

ZEA, Leopoldo. *Discurso desde a marginalização e a Barbarie*. Garamond, 2005.

PARTE 4

BOAS-PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

CAPÍTULO 15

O processo de internacionalização acadêmica da Unicamp

Luís Augusto Barbosa Cortez¹

Professor aposentado da Faculdade de Engenharia Agrícola (Feagri)

Ex-vice-reitor executivo de Relações Internacionais da Unicamp

Introdução

A título de esclarecimento, algumas palavras iniciais para informar o leitor sobre o conteúdo deste capítulo.

Gostaria inicialmente de agradecer a professora Sabine Gorovitz da Universidade de Brasília (UnB) pelo amável convite que me permite escrever neste livro sobre internacionalização das universidades brasileiras. Com toda a certeza a professora Sabine estava interessada em colocar neste livro as impressões e um pouco da experiência da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no tema internacionalização acadêmica. Muito justa sua preocupação dado que a Unicamp é hoje uma das principais e mais prestigiadas universidades brasileiras e muito disso deve-se à sua precoce internacionalização.

Muito também se deve ao seu primeiro reitor, o professor doutor Zeferino Vaz (de 1966 a 1978), que inclusive foi também reitor na própria

¹ Luís Augusto Barbosa Cortez é engenheiro agrícola pela Unicamp (1980), mestre pela Université Laval, Canadá (1984), doutor pela Texas Tech University, EUA (1989). Foi professor da Unicamp (1988-2017), Coordenador de Relações Internacionais da Unicamp (2002-2009), coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Planejamento Energético (Nipe) da Unicamp (1997-2002 e 2012-2013), coordenador adjunto Fapesp (2009-2016), vice-reitor de Relações Internacionais da Unicamp (2013-2017). Na pesquisa, atuou na área de bioenergia.

UnB em 1964, vindo posteriormente criar a Unicamp para ser a segunda universidade pública paulista, depois da USP.

Num texto do ex-reitor professor José Tadeu Jorge (JORGE; CORTEZ, 2016), são devidamente apresentados detalhes do processo de internacionalização da Unicamp e analisados três grandes períodos da história dessa universidade: da sua criação em 1966 até 1978, quando termina o mandato do seu primeiro reitor professor Zeferino Vaz; de 1979 a 1989, quando as universidades paulistas obtêm do Governo do Estado de São Paulo a chamada “autonomia” de gestão dos recursos orçamentários; e finalmente de 1990 até 2017. Lá foram apresentados dados estatísticos sobre a evolução dos principais indicadores da internacionalização e como a Unicamp conseguiu criar a reputação de uma das principais universidades latino-americanas.

Na segunda parte do texto, foram apresentadas as diretrizes que nortearam a estratégia de internacionalização da última gestão da Unicamp (2013-2017), a qual se fundamentava em três eixos fundamentais: relevância acadêmica, reciprocidade e oportunidade para todos os segmentos da comunidade acadêmica. Foram também apresentados os mecanismos, Editais de Internacionalização da Unicamp, utilizados para a implementação dessa política, única entre as universidades brasileiras onde recursos substanciais são alocados anualmente propiciando condições às unidades de ensino e pesquisa da universidade para definir suas próprias estratégias e metas de internacionalização.

Aqui apresenta-se uma revisão destes pontos, muitas vezes com comentários pessoais, começando pela motivação, sobre o que queremos com o processo de internacionalização, para em seguida passarmos em revista alguns números desse processo.

Finalmente, ousou fazer algumas reflexões sobre o que ainda se faz necessário nesse processo.

Um pouco da minha experiência pessoal, apenas para contextualizar

Minha experiência na área internacional foi como aluno de pós-graduação, mestrado e doutorado de 1981 a 1988. Após a conclusão do doutorado, tive a oportunidade de trabalhar na Unicamp de dezembro de 1988 a dezembro de 2017. Como docente tive uma colaboração internacional intensa, principalmente com os EUA, Cuba, Canadá, Reino Unido e Japão. Particpei da gestão do professor Carlos Henrique de Brito Cruz (2002 a 2005), professor José Tadeu Jorge (2005 a 2009) e professor Fernando Costa (2009) como Coordenador de Relações Internacionais. Retornei na segunda gestão do professor José Tadeu Jorge (2013 a 2017) como vice-reitor executivo de Relações Internacionais.

O porquê da internacionalização

Intuitivamente, todos acreditamos saber o porquê da internacionalização. Trata-se de um conjunto de ações nas quais se cria uma oportunidade para que ocorra uma troca de experiências de natureza acadêmica ou não. O Brasil, como todos sabem, construiu seu ensino superior bem tardiamente. As primeiras instituições foram nascendo a partir da vinda da família real portuguesa no início do século XIX.

Diz-se que Portugal era avesso à ideia de o Brasil contar com universidades durante o período colonial. Nas Américas, a criação de universidades importantes ocorreu já no século XIX tanto na América espanhola, como na inglesa e francesa. No Brasil, no entanto, foram sendo criados cursos isolados, mas uma universidade mesmo só veio a ser criada no início do século XX.

Existe uma disputa sobre qual foi a primeira universidade a ser criada no Brasil. Uns dizem que foi a UFRJ² e outros a USP. Se de fato foi a USP,³ isso só aconteceu na década de 1930, apesar de já existirem vários cursos antes da sua criação (Direito em 1827, Poli em 1893, Agronomia em 1901 e Medicina em 1912, por exemplo). Essas instituições, sem exceção, foram criadas a partir da vinda de pesquisadores, professores estrangeiros ou então da colaboração com escolas estrangeiras, notadamente europeias ou norte-americanas.

Existe, portanto, um atraso muito grande no processo de criação de universidades no Brasil, atraso esse que ainda não foi superado, visto que o percentual de alunos matriculados em instituições de ensino superior ainda é baixo,⁴ mesmo quando comparado a alguns países latino-americanos.

A ideia de internacionalizar vem no sentido de eliminar, ou ao menos reduzir, esse atraso histórico. Somos um país que tem realizado avanços sociais, mas ainda periférico, uma economia que margeia as chamadas economias centrais. Para dificultar as coisas, geograficamente, estamos longe dos epicentros do dinamismo econômico e cultural no mundo. Isto tem acontecido ao longo da nossa história e tende a se agravar na medida em que esse epicentro muda, ou retorna, para o Oriente.

Internacionalizar, sobretudo os jovens universitários, é, portanto, uma medida de tentar, rapidamente, colocar toda uma geração mais em contato com esses epicentros. Existe uma inegável dependência científica e tecnológica em todas as áreas do conhecimento, com poucas ou talvez,

² Conforme seu próprio *site*, a UFRJ foi criada em 1920. Disponível em: <https://ufrj.br/historia>.

³ De acordo com seu próprio *site*, a USP foi criada em 1934. Disponível em: <http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/linha-do-tempo/>.

⁴ Apesar dos esforços governamentais, tais como o Prouni e o Fies, ainda há muito a avançar na inclusão de jovens nas universidades brasileiras.

a rigor, nenhuma exceção. Estudamos em livros escritos no exterior, trabalhamos com a ciência e tecnologia, na quase totalidade desenvolvidas no exterior. O fato de o país não ter produzido ainda nenhum prêmio Nobel, nesse sentido, é bastante sintomático.

Portanto, parece razoável a conclusão de que se faz necessário treinar nossos jovens no exterior, para o que existe de mais moderno de ciência e tecnologia, dando-lhes, assim, oportunidade para se integrarem profissionalmente nesse “admirável mundo novo”, nesse “shangrilá” onde esperamos chegar um dia...

Mas há outras razões, menos óbvias para se internacionalizar. Um dos mais, ou talvez o mais importante, é conhecer outras culturas, o modo de pensar de outros povos. Ir ao exterior, participar de um intercâmbio internacional, talvez seja uma das melhores formas de “se conhecer”, conhecer o próprio país. Como disse o pintor pernambucano Cícero Dias: “Eu vi o mundo, ele começava no Recife...”.

Para um jovem, em idade universitária, poder participar de uma experiência internacional, por mais curta que seja, terá sempre um enorme impacto sobre sua vida.

Mas a internacionalização não se refere só aos alunos de graduação ou de pós-graduação. Muitos hoje docentes fizeram parte da sua formação no exterior e tiveram o privilégio de completar seus estudos em boas universidades fora do país. Aqui abro uma ressalva, de que a experiência de internacionalização, para ser boa, não precisa ocorrer na direção Sul-Norte. Ótimas experiências podem acontecer em experiências Sul-Sul ou mesmo Norte-Sul.

Lembro, quando vivi em Québec no meu mestrado,⁵ ver muitos cooperantes quebequenses partindo para um *séjour de coopération* na

⁵ Fiz meu mestrado em Engenharia Agrícola na Université Laval entre 1981 e 1983 com bolsa do CNPq.

América Latina ou na África. Muitos deles recorriam às nascentes ONGs, como o Centre D'Études et Coopération Internationales (CECI)⁶ (<https://www.ceci.ca/fr>), ou pagavam do próprio bolso para viverem o novo, o inusitado. O ganho da internacionalização será outro, com certeza.

Lembro, de mim mesmo, quando participei do Projeto Rondon no Acre em 1980. Que experiência! Apenas um mês em Cruzeiro do Sul me fez entender muita coisa que guardo até hoje sobre a Amazônia e suas questões.

Internacionalizar é, portanto, uma oportunidade de viver outra experiência, não importando se ela não é de fato “internacional”, mas para descobrir “o novo”. Vai-se um e volta-se outro. Alguém já disse que você envia um adolescente e recebe um adulto de volta. Talvez um pouco de exagero, mas existe um inegável sentido de amadurecimento em quem participa de um intercâmbio. Se for ao intercâmbio sozinho, melhor, eu acho. O acompanhamento de um grupo acaba por dificultar a troca de experiências. Sozinho, o intercambista não terá a quem recorrer, está só e pronto! É justamente esse o objetivo.

Internacionalizar faz crescer, faz nascer o cidadão! Sem dúvida. Por isso, boas instituições, como a Unicamp, privilegiam a internacionalização em todos os níveis, desde a graduação, pós-graduação, professores e de seus funcionários, inclusive administrativos. Internacionalizar oxigena a instituição. E isso pode e deve ser feito nas duas mãos, nos dois sentidos, na que vai para fora e na que vem para dentro.

A presença de estrangeiros no *campus* é extremamente salutar. Boas universidades no mundo chegam a ter altos percentuais de alunos estrangeiros, muitas vezes 20 ou 30%. É claro que muitas pensam também

⁶ Tive a oportunidade de fazer à noite e nos fins de semana as *séances d'études* no CECI, abrindo meus horizontes para questões fundiárias na América Latina e outros problemas sociais na África.

nos recursos obtidos. Para muitas instituições, educação é também um negócio. Abstraindo este fato, ter uma forte presença externa no *campus* ajuda a oxigenar as ideias. Por mais diferentes que elas sejam e, aliás, justamente por serem diferentes.

Mas só existe uma maneira de se internacionalizar? É preciso ter dólares? Creio que não. Aqui mesmo no Brasil existem muitas culturas. O Brasil é um país grande. Podemos abrir mais as portas das nossas universidades para quem vem de outros estados, de outras culturas. A presença das nações indígenas nas universidades brasileiras, sobretudo na região Sudeste, ainda é muito baixa. Creio que não valorizamos suficientemente “o nosso”. O resultado disso, de não dar oportunidades para os jovens destas culturas é decretar seu desaparecimento, infelizmente. O reconhecimento que ainda muito deve ser feito nessa área é um passo importante para a criação de uma nação brasileira.

Internacionalizar também passa por estreitar nosso relacionamento com a América Latina, a quem ainda não nos integramos completamente. Existem experiências bem-sucedidas, por exemplo, com a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM) ou da União das Universidades da América Latina (Udual), mas ainda é pouco e infelizmente, na maior parte dos casos, não tem merecido a devida atenção por parte das universidades brasileiras.

Academicamente, espera-se algo mais concreto, mais palpável da internacionalização. Vale citar aqui algumas metas acadêmicas da internacionalização, segundo a atividade universitária.

- No ensino como um todo, a internacionalização deve ser parte da formação acadêmica.⁷ Com ela é possível, por exemplo, identificar

⁷ Sugiro aqui a leitura dos textos do professor Gilles Bréton, hoje reitor da Université d’Ottawa no Canadá, que procurou definir estratégias para a internacionalização universitária.

falhas na formação. Num mundo globalizado não pode ser de outra forma. Os profissionais serão formados cada vez mais para atuarem além de suas fronteiras.

- Na graduação, deve-se intensificar a internacionalização para os cursos com alta evasão e baixa demanda no vestibular; apoiar a inserção de disciplinas em inglês; reciprocidade, igual número de alunos *in/out*; mobilidade contemplando todas as regiões do globo.
- Na pós-graduação, estimular programas sanduíche; estimular cotutela; apoiar a inserção de disciplinas em inglês.
- Na pesquisa, deve-se buscar por maior reconhecimento nacional e internacional; estimular publicação em coautoria com estrangeiros; intensificar a vinda de professor visitante estrangeiro.
- E, em relação às línguas, ações como universalizar o ensino de inglês; universalizar o ensino “em inglês”; oferecer línguas estratégicas (chinês, árabe etc.).

A internacionalização que queremos

Talvez o mais difícil seja decidir por que se internacionalizar. Mas resolver esta questão pode demorar muito. Essa tarefa, a de pensar na internacionalização e nos seus mecanismos, não pode ser resolvida ou feita de forma centralizada ou *top-down*, como alguns dizem. As reitorias ou as pró-reitorias podem, sim, pensar em como ajudar nesse processo, muitas vezes criando mecanismos macro, como, por exemplo, o estabelecimento de convênios com redes importantes, mas é muito importante que a internacionalização de fato aconteça ou seja do tipo *bottom-up*.

Isto significa que a unidade de ensino e pesquisa em questão, digamos, por exemplo, uma Faculdade de Medicina, deve definir sua própria

estratégia de internacionalização, ou seja, com quem deseja fazer mobilidade de docentes, alunos e funcionários.

Acredito que ninguém melhor do que a própria faculdade ou instituto para definir seus “parceiros prioritários”. Por exemplo, uma Faculdade de Medicina ou de Agronomia, sabendo que estamos num grande país tropical com doenças e características específicas dos trópicos, deverá ser capaz e ter interesse em eleger, escolher suas instituições parceiras. Muitas vezes, o critério é excelência em pesquisa, mas esse é um critério que deve ser escolhido pela unidade.

A Coordenadoria, Assessoria ou Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais pode, portanto, ter uma ação complementar por meio dos editais internos, acordos gerais de cooperação e apoio à mobilidade docente, discente e de funcionários. Essa ação complementar pode também ir até ao estímulo à unidade. Notem que há grandes benefícios decorrentes da internacionalização, por exemplo, a diminuição da evasão, além da melhoria da “nota Capes” com mais bolsas etc. Uma trajetória virtuosa.

Na Unicamp, pensando e discutindo muito com os coordenadores de graduação e pós-graduação, achamos que todas as ações de internacionalização devem se desenvolver considerando dois princípios:

- relevância acadêmica;
- reciprocidade.

Acreditamos que não há como abrir mão do primeiro e não se deve abrir mão do segundo. Foi nossa experiência observar que a reciprocidade é muito difícil, principalmente nas relações Sul-Norte. Por exemplo, os europeus e norte-americanos não tendem a nos enviar alunos e professores na mesma proporção que nós enviamos para eles. Mas também é verdade

que nós não praticamos plena reciprocidade com muitos países da América Latina. A Unicamp recebeu, por exemplo, muito mais alunos da Colômbia e do Peru do que enviou para estes países. A reciprocidade, nesse sentido, não deve ser um impedimento às relações internacionais, mas deve ser uma meta, um objetivo a ser atingido.

Os Editais de Internacionalização da Unicamp

No início da gestão 2013-2017, o reitor José Tadeu Jorge criou os chamados Editais de Internacionalização, como ficaram conhecidos um conjunto de oportunidades ligadas à mobilidade de docentes, estudantes e funcionários custeados com recursos da universidade. Em alguns casos, contamos com recursos complementares privados.

A ideia central dos editais era justamente viabilizar um modelo *bottom-up* no qual cada unidade de ensino e pesquisa apresentaria suas próprias demandas. Havia também programas nos quais alunos e funcionários podiam solicitar diretamente, sempre com a anuência do seu coordenador ou superior direto.

Foram os seguintes os programas que compunham os Editais de Internacionalização:

Cooperação Internacional: no qual cada unidade podia enviar 1 docente e 1 aluno para estabelecer o início de uma cooperação. A Unicamp tinha 24 unidades, portanto enviava 24 docentes e 24 alunos dentro desse programa. O intuito era “abrir as portas” para um relacionamento bilateral mais duradouro.

Humanas sem Fronteiras (HsF): este programa tentava, de alguma forma, compensar a área de humanas que tinha ficado fora do Ciências sem Fronteiras. Também um docente e um aluno por unidade. Portanto, na Unicamp, outros 24 docentes e 24 alunos, mas somente para os cursos de humanas.

Internacionalização dos Colégios Técnicos: a Unicamp dispõe de dois colégios técnicos, o Colégio Técnico de Limeira-COTIL e o Colégio Técnico de Campinas (Cotuca), ambos muito bons por sinal. A estes colégios, oferecemos que um docente acompanhasse seis alunos no intercâmbio. Neste caso, eles tinham que viajar acompanhados, pois eram, em muitos casos, menores de idade. Como a Unicamp tem dois colégios, foram contemplados 2 docentes e 12 alunos. Neste caso, observa-se a dificuldade de se identificar um parceiro como um colégio técnico, mas isso foi feito com instituições espanholas, com sucesso!

Mobilidade de Funcionários: este foi um dos programas de maior sucesso. Como se verá numa das figuras a seguir, muito pouco havia de mobilidade internacional de funcionários. Foi, na verdade, a primeira vez que um programa da universidade visava beneficiar diretamente os funcionários técnicos e administrativos. Foi beneficiado, inicialmente, um funcionário por unidade. A “inoculação” da internacionalização contagiou muita gente. Muitos começaram a se preparar ao longo do ano para poderem participar do intercâmbio. A ideia inicial era de enviar um funcionário e que a universidade destino nos enviasse outro, não necessariamente na mesma área. Com a AUGM fizemos um programa semelhante, com reciprocidade. Foi também muito bom! Outro êxito!

FAEPEX Internacional: a Unicamp possui um Fundo de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão (Faepex), que é gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP). Neste caso, abrimos um Faepex internacional no qual o docente poderia abrir seu laboratório para receber um aluno estrangeiro. Isso facilitaria a mobilidade de alunos com dificuldade na língua portuguesa e ajudaria as publicações dado que o aluno estrangeiro ficaria trabalhando no laboratório. Também foi um programa com bons resultados!

Intensive Courses: este programa foi um dos mais utilizados e sempre precisávamos aumentar. Ajudava a trazer um pesquisador visitante de língua não portuguesa ou espanhola, justamente para que os nossos alunos tivessem que assistir aulas em inglês. Ao trazer um pesquisador, digamos, alemão para oferecer um curso de curta duração, como 20 horas, as aulas teriam que ser ministradas em inglês e para um público mínimo de 20 alunos. Essas eram as condições. Grande sucesso teve este programa!

Cooperação Brics: reconhecemos que pouco ainda havia sido feito pela cooperação acadêmica entre os países do Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Todos esses países estratégicos para o Brasil. Tínhamos como coordenador um professor do Instituto de Economia (prof. Bruno de Conti) que também é o responsável brasileiro pela direção do Instituto Confúcio na Unicamp.⁸ As relações com os países membros do Brics ganharam grande impulso!

Agropolo: nessa mesma época, resolvemos apoiar a criação do Agropolo Campinas-Brasil,⁹ uma plataforma de relacionamento interinstitucional envolvendo a Prefeitura Municipal de Campinas, o Instituto Agrônomo (IAC), o Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL), o Techno Park de Campinas, a Unicamp e o projeto Agropolis Internacional de Montpellier na França. A proposta do Agropolo Campinas-Brasil é desenvolver os temas de pesquisa ligados à Bioeconomia,¹⁰ ajudando a valorizar os produtos agroalimentares. Como a proposta está

⁸ O Instituto Confúcio foi instalado na Unicamp em 2014 e teve como primeiro diretor brasileiro o prof. Walter Belik do Instituto de Economia da Unicamp.

⁹ O projeto Agropolo Campinas-Brasil foi idealizado a partir da experiência do Agropolis em Montpellier na França pelo seu prefeito George Frêche que visitou a Unicamp mais ou menos em 2003 ou 2004.

¹⁰ O Agropolo Campinas-Brasil obteve a aprovação de um projeto temático Fapesp para dinamizar as pesquisas ligadas à Bioeconomia, projeto PPPBio em vigência atualmente.

relacionada a várias unidades da Unicamp (Feagri, FEA, IB, IE, NIPE e CPQBA são exemplos), este programa vai justamente nesta direção.

Estes Editais de Internacionalização foram lançados anualmente (2014, 2015 e 2016) pela Unicamp com orçamento de cerca de R\$ 2 milhões/ano e beneficiando cerca de 250 docentes, alunos e funcionários/ano da universidade.

Parcerias com redes acadêmicas

Outra modalidade ou mecanismo de promoção da internacionalização da Unicamp esteve ligada às redes acadêmicas. Possivelmente a rede mais antiga e que mais profundamente impactou a universidade, seja por sua abrangência temática, seja pelo número de intercâmbios proporcionados foi a da Associação das Universidades do Grupo Montevideu (AUGM).¹¹ A Unicamp foi membro fundador da AUGM,¹² que começou com poucas universidades e hoje conta com cerca de 30. Só são permitidas universidades públicas. Participam universidades da Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Paraguai e Brasil. São vários os programas da AUGM, mas possivelmente os de maior impacto foram o Escala Estudantil e o Escala Docente.¹³ Para a Unicamp, este era o principal mecanismo de mobilidade com o Mercosul. Anualmente eram enviados cerca de 50 alunos e era recebido um número aproximadamente igual. Na pós-graduação, eram enviados 3 e recebidos outros 3. Havia, também, anualmente um congresso para

¹¹ Conferir: <http://grupomontevideo.org/sitio/>.

¹² Foi durante a gestão do prof. Hermano Tavares (1999-2002) que ocorreu o grande envolvimento da Unicamp com a AUGM.

¹³ Pelo Escala Docente enviávamos cerca de 10 docentes e recebíamos um igual número. Posteriormente, também foi criado um programa de mobilidade para os funcionários das universidades da AUGM.

apresentação de trabalhos científicos, as Jornadas de Jovens Investigadores da AUGM — para as quais a Unicamp sempre enviava alunos e chegavam a contar com cerca de 400-500 participantes. O trabalho com a AUGM sempre foi muito bom, amigável, o que sem dúvida facilitava muito.

Outra rede muito ativa é a Udual, que reúne mais de 100 universidades. Nesse período de 2013-2017, o prof. Tadeu, nosso reitor, foi também presidente da Udual. Nesse período, conseguiu iniciar seu principal projeto, realizar com a AUGM a criação do programa Enlaces,¹⁴ uma espécie de “Bolonha Latino-Americano”. Isso foi iniciado como piloto para algumas universidades, entre elas a Unicamp e alguns cursos de graduação.

Outras redes importantes, a Cinda,¹⁵ o grupo Coimbra, a rede Macrouiversidades, também foram ativas e renderam bons frutos para a universidade.

Tínhamos também uma parceria com o Consulado Francês de São Paulo, com a participação da USP e Unesp. As chamadas “Cátedras Francesas” na qual a Unicamp cobria parte das despesas e recebia catedráticos franceses anualmente em todas as áreas. Um programa muito interessante, pois a França é um país muito ativo academicamente (tendo inclusive o CEnDOTEC no *campus* da USP em São Paulo) e possivelmente o mais desenvolvido economicamente entre os países latinos. Essa proximidade com a França abria outras portas como, por exemplo, o “Duplo Diploma” das nossas engenharias com as *Grands Écoles* francesas,¹⁶ outro programa de grande êxito e que ajudou a criar muitas oportunidades aos nossos alunos.

¹⁴ Conferir: <http://espacioenlaces.org/>.

¹⁵ Conferir: <http://www.cinda.cl/>.

¹⁶ Ver lista de convênios em: <http://www.conveniosderi.gr.unicamp.br/>.

Outros financiamentos para a mobilidade

O banco Santander sempre foi um parceiro muito bom para a Unicamp no apoio às ações de internacionalização. Por meio de seu Programa Universidades conseguimos complementar diversos programas ou mesmo ter um programa próprio para o banco. Foi o caso das Bolsas de Mobilidade Estudantil Santander graduação e pós-graduação com cerca de 30 bolsas anuais, as Cátedras Ibero-Americanas com universidades espanholas apoiando 11 docentes por ano e ajudando a fortalecer os laços de cooperação Brasil-Espanha. Outros programas incluíam a mobilidade com a China, os EUA e Portugal. A ação do seu ex-presidente Emílio Botín em prol da internacionalização em muito ajudou para a integração cultural, econômica e acadêmica de nossas universidades.

A evolução da mobilidade internacional da Unicamp

Para se ter uma ideia do crescimento da mobilidade estudantil na graduação da Unicamp, apresentamos a seguir a evolução dos números totais para o período 1994 a 2015. Até 2003 havia relativamente pouca mobilidade de estudantes na graduação, mas a partir daí foi estabelecida uma estratégia¹⁷ de enviar pelo menos 10% dos alunos de todos os cursos. Foi feito um considerável esforço financeiro, mas a universidade contou com parceiros governamentais (Fapesp, Capes, CNPq) e privados (banco Santander) entre outros.

¹⁷ A gestão do prof. Carlos Henrique de Brito Cruz (2002 a 2005) deu grande impulso para a área internacional, com início das chamadas “missões às universidades do Uruguai, Argentina e Chile”. Foram realizadas várias missões no período 2002 a 2005.

Os números cresceram para outro patamar no período 2003 a 2007 e depois para um patamar mais elevado de 2008 a 2011, quando começou o Ciências sem Fronteiras (CsF) do Governo Federal.

Já o destino dos estudantes de graduação é muito diversificado: Reino Unido (16,8%), França (14,8%), EUA (14,4%), Austrália (10,9%), Alemanha (10,4%), Canadá (7,9%), Portugal (4,5%), Espanha (3,4%), Irlanda (3,2%), Itália (3,2%), Japão (1,9%), Holanda (1,6%) apresentam a maior parte dos destinos.

Já a origem dos estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação) matriculados na Unicamp: Colômbia (28,8%), Peru (16,1%), Espanha (4,8%), Argentina (4,0%), Chile (3,3%), França (3,0%), Equador (2,8%), Itália (2,7%), Alemanha (2,5%), Portugal (2,4%), Haiti (2,3%), Bolívia (1,9%), China (1,6%), Irã (1,6%), México (1,5%), Uruguai (1,5%), Cabo Verde (1,4%), Cuba (1,3%), Angola (1,2%), Venezuela (1,1%) são os que vieram com maior intensidade.

E o total de estudantes estrangeiros (graduação e pós-graduação) na Unicamp elevou-se de 656 em 2005 a 1.641 em 2014 e 1.709 em 2015.

Ressalta-se que o impacto não foi só importante na quantidade de alunos participantes dos intercâmbios, mas também no total de publicações. O total de artigos publicados em periódicos de circulação internacional pela Unicamp evoluiu de 521 em 1993, para 1.088 em 1996, 2.426 em 2008, 3.415 em 2013 e 3.459 em 2014.

Outro dado importante refere-se ao número de funcionários que se beneficiaram da política de internacionalização da Unicamp. Antes, não envolvidos, os funcionários passaram a ter essa oportunidade. Os números de afastamentos de docentes e técnico-administrativos da Unicamp para o exterior deram um salto de 2000 para 2001, mantendo-se estáveis

até 2010, quando voltaram a crescer entre 2011 e 2015, oscilando entre 1000 e 1100 afastamentos.

Impacto do Programa Ciências sem Fronteira (CsF) na Unicamp

Este tema pode ser mais bem tratado do ponto de vista quantitativo. Qualitativamente é muito difícil se ter uma noção do impacto do CsF na vida do participante do intercâmbio. Mesmo uma avaliação estritamente disciplinar é difícil, arriscada e teria de ser feita necessariamente usando critérios científicos.

Em 2012, 300 alunos viajaram pelo programa, 614 em 2013, e 827 em 2015, demonstrando sua grande importância para a Unicamp.

Se, por um lado, a introdução do CsF foi benéfica, e os números atestam isso, por outro lado, fez recrudescer os programas tradicionalmente apoiados pela universidade, como os da AUGM, por exemplo. Muitos alunos que desejam participar de um intercâmbio preferiram ir para uma universidade na Europa ou nos EUA em detrimento das universidades do Mercosul.

Outro efeito menos favorável do CsF foi que o programa não contou com o envolvimento da universidade na formulação das suas estratégias, tendo, por exemplo, colocado de lado os cursos da área de ciências humanas.

Por estas razões, embora o CsF tenha tido, no balanço geral, sua importância, por “colocar a universidade brasileira no mapa do interesse das grandes universidades nos países avançados”, teve também seus problemas que não cabe aqui serem tratados. Friso, no entanto,

que considero bastante válida a experiência do programa e as ações do MEC e especificamente da Capes na sua implantação.

Impactos da internacionalização na Unicamp

As análises que se seguem são muito preliminares e talvez nem devessem ser discutidas nesta obra, mas gostaria de, em caráter pessoal, compartilhar minhas impressões sobre os impactos favoráveis da internacionalização acadêmica.

Entre os impactos mais importantes da internacionalização na Unicamp, podemos citar a diminuição da evasão (% evasão por matriculados) nos cursos da graduação e o aumento da procura no vestibular (candidatos por vaga).

Pessoalmente considero que a internacionalização exacerba o interesse do aluno por um melhor desempenho. Cria-se um ambiente de maior competição saudável entre os estudantes, fazendo-os estudar mais, dependendo mais de si mesmos para conseguir uma vaga para um intercâmbio. Isso, a meu ver, faz diminuir a evasão. Outro ponto favorável da internacionalização é o aumento da procura pelo curso no vestibular. A existência, por exemplo, dos convênios de duplo diploma estimula o aumento da procura.

Também na pós-graduação este impacto se fez sentir, sobretudo na melhoria na chamada nota Capes e número de artigos indexados internacionalmente por doutorandos. A impressão que se tem é que os alunos gostam de estudar num ambiente mais internacionalizado, com a presença de mais professores visitantes e colegas vindos de fora. Isso também os fará estudar mais, publicar mais.

Uma competente equipe na VRERI – Unicamp

É importante salientar que tudo isso só foi possível graças à dedicação e competência da equipe da antiga Coordenadoria de Relações Internacionais e depois Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (VRERI),¹⁸ que contou com boa infraestrutura de apoio, dois postos de atendimento: um junto à Biblioteca Central, lugar de grande movimento de alunos, e outro na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), em Limeira – SP.

Também contamos com dois assessores diretos e mais três assessores para a área internacional designados pelas Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Graduação. Eram, portanto, cinco assessores e o próprio Vice-Reitor Executivo empenhados na grande tarefa de ajudar a internacionalizar a Unicamp. Frequentemente visitávamos as Câmaras da Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa para discutir estratégias e apresentar resultados.

Mas também muito se passava nas unidades de ensino e pesquisa. Como dito anteriormente, este era, em última análise, o objetivo: fazer com que a estratégia fosse formulada no âmbito das unidades, a partir da base da universidade envolvendo os coordenadores de graduação, pós-graduação e de pesquisa da universidade. Várias unidades da Unicamp resolveram criar seus próprios escritórios de internacionalização (por exemplo, o Instituto de Biologia, a Faculdade de Ciências Aplicadas e a Faculdade de Ciências Médicas).

Línguas

Finalmente, um grande esforço devia ser feito na área de línguas na universidade, afinal é por meio das línguas que nos internacionalizamos.

¹⁸ Hoje, Diretoria de Relações Internacionais (Deri) da Unicamp.

Na Unicamp, muitos alunos já entram com bom conhecimento de inglês, mas muitos precisam de apoio. Isto é feito através do Centro de Estudos da Linguagem (CEL) da Unicamp. Existe uma oferta anual de cerca de 300 vagas para o ensino de línguas e o oferecimento de cursos em inglês, espanhol, francês, alemão, japonês, italiano e mais recentemente russo e língua hebraica. Outras duas línguas são oferecidas na Unicamp: o mandarim através dos professores trazidos pelo Instituto Confúcio¹⁹ e o coreano através do Instituto Sejong.²⁰

Recentemente o turco foi introduzido no CEL como mais uma oferta interessante. Além destes, também a língua portuguesa é oferecida para os alunos estrangeiros que frequentam a Unicamp. Nesse sentido, a Unicamp sempre procurou colaborar com a política de fortalecimento do português como, por exemplo, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Conclusões

Hoje, a Unicamp, na gestão do prof. Marcelo Knobel, é uma universidade madura, com um corpo docente altamente qualificado e muito participante internacionalmente.

De todos os benefícios comentados sobre a internacionalização na Unicamp, possivelmente o mais importante sejam os Editais de Internacionalização. Através deste mecanismo *bottom-up*, as unidades teriam de refletir sobre o que desejam deste processo.

¹⁹ Conferir: <https://www.institutoconfucio.unicamp.br/>.

²⁰ Conferir: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2015/09/03/unicamp-inaugura-instituto-king-sejong?language=pt-br>.

Pensar, pensar e pensar sobre o que de fato é importante, o que de fato queremos nesse processo. Porque é importante para a graduação, para a pós-graduação e para a pesquisa.

Cada programa dos editais foi pensado com o intuito de descentralizar as ações, permitir que os docentes assumam o controle da implementação da estratégia.

Que os alunos sejam os arquitetos do seu futuro. Que os funcionários repensem suas ações no dia a dia. Que todos possam conhecer outras realidades e não se sintam como simples robôs repetindo funções numa máquina chamada universidade.

A internacionalização tem o papel de transformar as pessoas. Quem participa de um intercâmbio se transforma, não só academicamente, mas como cidadãos, repensando nossas sociedades. Transforma-se, e como se diz na Andaluzia, transforma e se transforma...

Observações finais

As opiniões colocadas neste texto, de forma alguma, refletem a opinião das pessoas citadas, das reitorias ou da própria Unicamp. São opiniões colocadas em caráter pessoal e com o objetivo apenas de compartilhar impressões sem ter o interesse de julgar o trabalho das pessoas ou das instituições envolvidas.

Referências consultadas

BRÉTON, Gilles. *Strategies d'Internacionalisation de l'Université d'Ottawa*, mai. 2017. Disponível em: https://www.uottawa.ca/recteur/sites/www.uottawa.ca/recteur/files/2018-01-11_-_rapport_complet_final_0.pdf.

JORGE, José Tadeu; CORTEZ, Luís Augusto Barbosa. *50 Anos de Internacionalização da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas*. Congresso Universidad 2016, 21 p. La Havana, Cuba. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/portal/>.

UNICAMP. Disponível em: <https://www.aeplan.unicamp.br/>.

UNICAMP. Disponível em: <http://www.50anos.unicamp.br/linha-do-tempo>.

CAPÍTULO 16

Panorama da cooperação franco-brasileira em matéria de pesquisa científica e ensino superior

Alain Bourdon¹

Embaixada da França no Brasil

A UnB é uma universidade que está entre as melhores do país e desde sua criação, em 1962, tem com a França laços privilegiados. Na verdade, é impressionante o número de professores da UnB que fizeram uma parte de seus estudos na França, assim como o número (mais de quarenta) de convênios que a UnB possui com os mais conceituados estabelecimentos franceses em quase todas as áreas. Destaca-se, também, os dois acordos de duplo-diploma que existem com Paris-Sorbonne e a Escola Nacional Superior de Engenharia de Caen ou as quinze cotutelas de tese, que vinculam a UnB a universidades francesas.

O primeiro *Doutor Honoris Causa* da UnB, em 1964, foi ninguém mais ninguém menos que o General de Gaulle.

Tratar da cooperação franco-brasileira em matéria de pesquisa científica e ensino superior é um assunto muito vasto, e aqui apresenta-se um panorama geral com foco no que é essencial.

¹ Alain Bourdon é conselheiro de Cooperação e Ação Cultural Embaixada da França no Brasil. Ex-aluno da Escola Normal Superior de Paris e professor titular de Gramática, fez a maior parte de sua carreira na rede cultural Francesa no exterior como diretor dos Institutos Franceses de Edimburgo (1987-1993), de Casablanca (1993-1997) e do Chile (2004-2008), depois foi Conselheiro de Cooperação e Ação Cultural na Embaixada da França no México (2011-2015). Foi também responsável pelas atividades para o público no Museu do Louvre (1997-2000) e exerceu a função de diretor regional de Assuntos Culturais na Região da Haute-Normandie (2009-2011).

O primeiro ponto a enfatizar é que se trata de uma cooperação inscrita na história.

Sem retroceder muito no tempo, cita-se três datas-chave:

- 1816, que marca a chegada ao Rio da Missão Artística Francesa, composta por uma dezena de artistas e acadêmicos que iriam encaixar a criação da Academia Imperial de Belas Artes;
- 1875, ano em que desembarca no Brasil Henri Gorceix, jovem discípulo de Pasteur, para fundar a Escola de Minas de Ouro Preto, no modelo da Ecole Normale Supérieure de Paris;
- final da década de 1930, quando nosso Ministério das Relações Exteriores envia para São Paulo diversos professores universitários franceses que participaram ativamente da criação dos departamentos dos cursos nas áreas de ciências humanas e sociais da Universidade de São Paulo (USP): entre eles, o historiador Fernand Braudel, o antropólogo Claude Lévi-Strauss e o sociólogo Roger Bastide.

O diálogo franco-brasileiro está inserido, então, numa longa tradição. Ainda hoje, permanece duradouro e produtivo. A cooperação franco-brasileira atual é, antes de tudo, uma vasta rede de estabelecimentos espalhados por todo o país:

- um Serviço de Cooperação e Ação Cultural na Embaixada em Brasília, com quatro antenas no Rio, em São Paulo, Recife e Belo Horizonte;
- três colégios franco-brasileiros em Brasília, Rio e São Paulo;

- quarenta Alianças Francesas, instrumento único a serviço da difusão da língua e cultura francesas em todo o país;
- três representações de órgãos de pesquisa, implantadas no Brasil:
- o Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS),
- o Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento (IRD),
- o Centro de Cooperação Internacional em Pesquisa Agrônômica para o Desenvolvimento (Cirad).

Por fim, uma agência cujo papel é informar os estudantes brasileiros sobre estudos superiores na França, orientá-los e ajudá-los a preparar sua mobilidade. Trata-se da Agência Campus France, com sede em São Paulo. Há pouco tempo, decidiu-se abrir novos espaços em Recife e em Belo Horizonte, e a abertura de um novo espaço, aqui em Brasília, na Finatec.

Os principais elementos da cooperação científica apoiam-se essencialmente sobre duas grandes bases.

Em primeiro lugar, programas bilaterais de suporte à mobilidade de pesquisadores. O mais famoso deles é também o mais antigo (completará 40 anos em breve), é o programa Capes/Cofecub, que é um programa de pesquisa conjunta e de formação de doutorandos. Em 2017, ele deu suporte a 98 projetos (mais 16 do programa paralelo USP/Cofecub). Desde sua criação, formaram-se por volta de 3.000 doutores brasileiros pelo programa, bem como centenas de franceses.

Outros programas similares existem a nível regional, como o Guyamazon, que reúne pesquisadores dos estados da Amazônia, da Guiana Francesa e da França metropolitana.

Outro grande pilar de nossa cooperação científica é o que chamamos de dispositivos conjuntos de pesquisa, instituídos por nossos três órgãos de pesquisa, o CNRS, o IRD e o Cirad. Eles podem apresentar-se de

diversas formas, desde redes virtuais de pesquisadores até laboratórios comuns nos quais pesquisadores franceses e brasileiros trabalham juntos cotidianamente, como a Unidade Mista Internacional CNRS / Impa, criada em 2006 no Rio, que reúne 50 pesquisadores em vários campos de matemáticas. Hoje temos 24 dispositivos deste tipo, em vários campos de pesquisa: matemática, saúde, biologia, meio ambiente, ciências humanas e sociais.

Esse alicerce, construído, de um lado, pelos programas bilaterais e, do outro, por esses dispositivos conjuntos, faz da nossa cooperação científica uma cooperação ativa e de alto nível, como pode testemunhar o intenso intercâmbio de pesquisadores entre os dois países. Em 2016, quase 1.300 pesquisadores franceses vieram em missão ao Brasil e centenas de pesquisadores brasileiros foram para a França. Estes intercâmbios se traduzem também em participações em trabalhos de pesquisa e em numerosas publicações conjuntas. Em 2015, com mais de 1.800 publicações conjuntas, a França permaneceu como segundo parceiro mundial do Brasil, atrás somente dos Estados Unidos.

Para finalizar sobre a cooperação científica, destaca-se outro programa, prioritário: o das cátedras de excelência.

Atualmente, temos 31 cátedras deste tipo no Rio, em São Paulo e em Belo Horizonte. Os professores franceses vêm ao Brasil por um período de um a seis meses para ministrar cursos, realizar seminários, formar jovens doutorandos, lançar projetos de pesquisa conjunta. Na maioria dos casos, esses mesmos professores recebem em seguida, em suas universidades, na França, seu homólogo brasileiro.

Para desenvolver este tipo de programa aqui na UnB, já estamos conversando e teremos êxito em breve.

Ao tratar de forma resumida o tema da mobilidade estudantil, relembra-se que, a nível mundial, a França continua a ser um país extremamente atraente para os estudantes estrangeiros.

Em 2016, a França recebeu 310.000 estudantes vindos do mundo todo, o que nos coloca na quarta posição entre os países de destino.

Outro número bastante convincente: 40% dos doutorandos que trabalham em laboratórios franceses de pesquisa são estudantes estrangeiros.

Essa atração pela França deve-se não só à qualidade de sua oferta de cursos universitários, mas também à sua diversidade: o sistema universitário francês pode parecer complexo, mas isso se deve à sua variedade: ao lado das universidades propriamente ditas, existe um grande número de escolas de engenharia e o que nós chamamos de “grandes écoles”, que são centros de formação de excelência.

Tudo isso oferece um vasto leque em todas as áreas de conhecimento.

A respeito da diversidade, acrescenta-se que, se os cursos oferecidos na França são obviamente ministrados em francês, cada vez mais universidades oferecem cursos em inglês.

Também é importante lembrar que, fora as escolas particulares, o ensino superior na França é praticamente gratuito e que os estudantes estrangeiros têm direito aos mesmos benefícios sociais que os estudantes franceses, principalmente em termos de auxílio-moradia ou possibilidade de trabalho.

A qualidade de vida que a maior parte das grandes cidades universitárias francesas oferece aos estudantes comporta a oferta de cultura ou esportes, bem como a gastronomia.

Esta atração exercida pela França vale também para os estudantes brasileiros.

Com 3.200 vistos de estudante concedidos em 2016, a França é o terceiro país de destino de estudantes brasileiros, atrás dos Estados Unidos e de Portugal. Mais de 60% destes estudantes estão na França num contexto oficial de mobilidade, isto é, no âmbito de convenções interuniversitárias. Até o momento, estima-se em 730 o número de parcerias acadêmicas entre a França e o Brasil.

A existência de todos estes acordos explica porque a França envia ao Brasil o primeiro e maior contingente de estudantes europeus, com mais de mil estudantes por ano.

Entre os programas de mobilidade estudantil, destaca-se o programa Brasil France Ingénieurs Technologie (Brafitec). Criado em 2002, ele constitui, sem dúvida, um dos programas mais determinantes da cooperação universitária entre a França e o Brasil. Ele o é, primeiramente, pelo seu alcance; os dados atuais o mostram com clareza: essa rede franco-brasileira de formação de alunos engenheiros congrega 56 projetos conduzidos em parceria com mais 50 universidades brasileiras e grupos de escolas francesas que reúnem cerca de 120 instituições. Em 2016, aproximadamente 300 alunos engenheiros franceses e 850 alunos engenheiros brasileiros estavam em formação nas instituições parceiras no Brasil e na França. Esse programa já permitiu, desde a sua criação, a mobilidade de cerca de 6.500 estudantes brasileiros e mais de 2.200 estudantes franceses.

Ainda que esse balanço quantitativo seja impressionante, o que me parece o mais importante refere-se à filosofia e ao método que sustentam esse programa. A palavra-chave aqui é parceria.

Parceria entre as instituições francesas e brasileiras que elaboram um projeto em comum, com um forte engajamento dos professores pesquisadores responsáveis pela coordenação. Essa abordagem permite trabalhar

por etapas de forma compartilhada pelos diferentes parceiros e identificar as prioridades para as formações adaptadas às necessidades atuais e futuras de nossos países. Tanto quanto nos números mencionados há pouco, o sucesso desse programa pode ser medido pelo nível de reconhecimento de créditos de quase 100% e pelo número elevado e crescente dos duplos diplomas que foram criados nesse contexto.

Brafitec ocupa também um lugar privilegiado para favorecer a cooperação científica franco-brasileira, alguns estudantes desse programa continuando naturalmente um doutorado em cotutela no âmbito das parcerias já estabelecidas.

Há que acrescentar que existe um programa similar, Brafagri, na área da agronomia. Ainda que de menor porte (cento e trinta estudantes por ano), funciona do mesmo jeito que Brafitec: parceria institucional sobre um projeto de mobilidade elaborado em estreita colaboração e baseado na reciprocidade.

Existe também uma mobilidade individual de estudantes — cada vez maior — que escolhem a França por livre e espontânea vontade, fora de qualquer acordo universitário.

Um último ponto sobre a mobilidade estudantil: está claro que uma das chaves para uma mobilidade bem-sucedida está no domínio do idioma do país de destino e numa sensibilização à sua cultura. Por estas razões, a Embaixada da França desenvolveu, há dois anos, um programa de leitores franceses nas universidades federais brasileiras. Esses leitores vêm para uma estadia de nove meses para ministrar cursos de francês nos centros de língua e para organizar atividades culturais sobre a França e a francofonia. Eles serão interlocutores privilegiados para os estudantes que estiverem preparando uma mobilidade para a França.

Vinte universidades participam deste programa, entre elas a UnB.

Considera-se como absoluta necessidade, para os centros de pesquisa e estabelecimentos de ensino superior, abrirem-se ao internacional. Não se pode conceber, hoje em dia, que a pesquisa e o conhecimento sejam compartilhados num ambiente confinado, numa torre de marfim. Eles devem naturalmente, e o mais amplamente possível, voltar-se para fora.

Aliás, originalmente, essa era a vocação da universidade medieval *universitas*, que visava à universalização do conhecimento, a saber, “do conjunto dos saberes, vindo de todos os lugares”.

O que já era verdade na Idade Média, é ainda mais verdade hoje em dia.

Mas a internacionalização da pesquisa e do ensino superior é também, para países como a França ou o Brasil, uma questão maior ligada ao seu poder de alcance, um elemento capital de sua política de influência, de seu *soft power*.

Com consequências que vão bem além da área acadêmica.

Na realidade, considera-se que os estudantes formados no exterior serão, no futuro, uma riqueza para seu próprio país e embaixadores do país onde estudaram. Por meio de laços estabelecidos com o país de estadia, e devido ao seu nível de formação, quando forem chamados a integrar a elite de sua terra de origem, serão, durante toda sua vida, interlocutores privilegiados das universidades, empresas e centros de pesquisa do país onde estudaram. Além disso, no dia a dia, constituem uma riqueza para os estabelecimentos que os recebem, pela competência, pela diversidade, pela abertura que lhes proporcionam e pela forma como os enxergam.

Os responsáveis da UnB têm plena consciência sobre estas questões, e a organização do Primeiro Fórum de Internacionalização é a prova da vontade desta universidade de se abrir ainda mais ao internacional. Essa iniciativa é valiosa e garante-se que a cooperação francesa continuará apoiando a UnB nesta aspiração.

CAPÍTULO 17

Acordos internacionais entre a FAU/UnB e as universidades estrangeiras

Cláudia Estrela Porto¹

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UnB)

Em 1999, quando realizava o meu pós-doutorado na Agência RFR (Rice, Francis, Ritchie) em Paris, fundada pelo grande engenheiro Peter Rice, um dia Henry Bardsley, um dos associados da agência que havia trabalhado com o arquiteto Renzo Piano, perguntou-me se não gostaria de pesquisar em outras agências parisienses. Prefери, contudo, manter a minha atenção na própria Agência RFR onde dispunha de material suficiente para as minhas pesquisas. Todavia, perguntei-lhe se ele não poderia me introduzir à agência Piano (esta era a minha outra opção para um pós-doutorado), pois gostaria de inteirar-me dos projetos de Piano em curso.

Fui extremamente bem recebida por Alain Vincent e Philippe Goubet, associados da agência Piano, e soube na ocasião que Piano, por nunca ter tido tempo de lecionar, havia recentemente criado uma fundação, The Building Workshop Foundation, com o objetivo de transmitir o seu *savoir faire* aos estudantes de arquitetura. Ali estava uma chance única, e eu soube aproveitá-la. Piano havia recentemente sido laureado com o prêmio *Pritzker* de Arquitetura em 1998 e abrir a possibilidade de um

¹ Cláudia Estrela Porto é Professora Titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, pela qual se graduou em 1984 e onde, desde 1986, ensina e faz pesquisas no domínio das estruturas. Desde 1990, coordena vários Acordos Internacionais entre a FAU/UnB e outras universidades, principalmente italianas e francesas.

Acordo Internacional com a FAU/UnB era um sonho que foi concretizado. Na época, recebia dois alunos, um da Universidade de Harvard e outro do Massachusetts Institute of Technology (MIT), pois privilegiava os países onde tinha (ou estava) realizado obras, no caso os Estados Unidos.

Eu os introduzi à Universidade de Brasília e os convenci a iniciar o mesmo acordo com a Faculdade de Arquitetura, para onde estaria retornando em breve. Piano não visualizava projetar no Brasil a curto e médio prazo (até hoje Piano não realizou nenhum projeto no Brasil, embora já tenha feito contatos com este intuito) e, em tese, daria prioridade a solicitações vindas de outros países nos quais atuava. Mas eu fui persuasiva, disse-lhes que faria a seleção do aluno e o prepararia para o estágio, uma vez que conhecia a metodologia de trabalho de agências internacionais. Eles não iriam se arrepender por confiar em mim. Se não desse certo, parariamos com o primeiro aluno; caso contrário, seguiríamos em frente. Regras claras colocadas na mesa, tinha uma grande responsabilidade na escolha do primeiro aluno. Através de mim, firmamos neste mesmo ano um acordo através do qual a agência Piano receberia um aluno do último ano do curso de graduação da FAU/UnB por um período de 6 meses, sendo primeiramente alocado na agência de Paris e, no ano seguinte, o aluno selecionado iria para a agência de Gênova, os acordos sendo intercalados entre as duas agências de Piano. A Fundação Piano concederia uma bolsa de estudos suficiente para que o aluno pudesse se manter durante o estágio.

Eu tinha uma grande responsabilidade, a da escolha do melhor aluno da FAU. E tinha de conseguir prepará-lo rapidamente para que o seu desempenho fosse o melhor possível na agência Piano. Disso dependeria a manutenção do acordo. Em setembro de 1999, com o aluno Gustavo Abrahão Costa, iniciamos esta parceria que até o momento já beneficiou 18 alunos da FAU/UnB. O aluno Jeferson Carlos da Silva Santos, o 19º,

seguirá em setembro do corrente ano para a agência de Paris. Gustavo foi tão bem-sucedido que a agência Piano me solicitou a extensão de seu acordo por mais seis meses. E, logo em seguida, como Gustavo já havia completado os créditos para se formar, o contratou como arquiteto da agência parisiense. Gustavo permaneceu na agência por mais dois anos, retornando para Brasília, onde abriu sua própria agência de arquitetura, a Atria, tornando-se um dos arquitetos proeminentes da nova geração de arquitetos brasileiros.

Os vinte e um alunos até o momento beneficiados pelo acordo — Gustavo Abrahão Costa, Ailton Cabral Moraes, Marcelo Gomes Gama, Raquel Mendes Thomé, Rodrigo Mônico Biavati, Daniel Koji Miike, Lívia Silveira de Menezes, Christiana de Almeida Matos, Alexandre Rocha da Silva, Alice Leite Flores, Bruno Pedro Alves de Campo, Larissa Olivier Sudbrack, Ayla Sauerbonn Gresta, Giselle Marie Cormier Chaim, Laura Ribeiro de Toledo Camargo, Vanessa Costalonga Martins, Thaís Lacerda, Matheus Bastos Tokarnia, Jeferson Carlos da Silva Santos, Júlia Fleury Caldas Rosário e Elora Abritta Moro — têm mostrado o bom nível de formação proposto pela FAU/UnB, recebendo, de ambos os escritórios (Paris e Gênova), elogios quanto ao interesse, à participação e ao desempenho nos projetos nos quais são alocados.

De retorno ao Brasil e à Faculdade de Arquitetura, pudemos, por meio de palestras por eles proferidas e desenvolvimento do Projeto Final de Graduação, analisar os benefícios deste acordo em sua formação profissional. Os projetos apresentados e a forma crítica de ver a arquitetura refletem o amadurecimento e a consolidação de novas técnicas construtivas, fortalecidas sem dúvida neste período de aprendizado enriquecedor, tornando-os aptos a enfrentar o mercado de trabalho com sucesso e de forma diferenciada.

A chance de firmar um acordo desta natureza é rara, e desperta o interesse de vários países em consegui-lo, que não medem esforços nas negociações com a agência Piano. Porém, atualmente, apenas 16 universidades se beneficiam do programa: quatro universidades americanas (Rice University School of Architecture, Houston, Texas, Harvard Design School, Cambridge, Massachusetts, School of Architecture, Planning, and Preservation, Columbia University, Nova York e The University of Texas at Austin School of Architecture, Austin), seis europeias (Scuola Politecnica — Dipartimento di Scienze per l'Architettura, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália, École Nationale Supérieure d'Architecture Paris-Malaquais, Paris, França, ETSAM Universidad Politecnica de Madrid, Madrid, Espanha, TUM The Technical University of Munich, Munique, Alemanha, Politecnico di Milano, Milão, Itália, Università di Roma e La Sapienza, Roma, Itália), a CEPT University, Ahmedabad, Gujarat, Índia, USEK Université Saint-Esprit de Kaslik, Jounieh, Líbano, Faculty of the Built Environment, Uganda Martyrs University, Nkozi, Uganda, UNSW University of New South Wales, Sydney, Austrália, Waterloo University, Ontário, Canadá e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília.

Universidades renomadas, como a Facultad de Diseno, Arte Y Arquitectura, San José, Costa Rica, Czech Technical University, Praga, República Tcheca, Waterford Institute of Technology, Waterford, Irlanda, Instituto Tecnológico de Monterrey, México, School of Architecture Tsinghua University, Pequim, China, University of Cape Town, Cape Town, África do Sul, MIT Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos, Tokyo Institute of Technology, Tóquio, Japão, Waseda University, Tóquio, Japão, School of the Art Institute of Chicago, Chicago, Estados Unidos, AA Architectural Association School

of Architecture, Londres, Inglaterra, Università degli Studi di Pavoda, Padova, Itália, Florida International University, Miami, Estados Unidos, Università degli Studi di Catania Corso di Laurea in Architettura, Catania, Itália e a Università degli Studi dela Campana Luigi Vanvitelli, Aversa (NA), Itália, foram beneficiadas por alguns anos no passado, mas não fazem mais parte do seletor grupo das universidades atuais. Como as vagas são limitadas, a partir do momento em que o estagiário não mais corresponde aos anseios da agência Piano, a universidade é desclassificada.

Se fizermos um retrospecto, veremos que as pioneiras Rice University School of Architecture, Harvard Design School e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB continuam invictas. E, na América do Sul, apenas a FAU/UnB se destaca. Por isso, é de suma importância o acompanhamento do professor responsável pelo acordo junto às universidades conveniadas. Além de mostrar o comprometimento da instituição, fortalecendo os laços entre a UnB e a Fundação Renzo Piano, a reunião conjunta que realizo todos os anos na agência de Gênova ou Paris, ao fim do estágio, permite-me analisar a evolução do aluno, detectar possíveis problemas e estabelecer novas regras de seleção, de acordo com orientação da agência. Recebo com alegria os elogios que me são feitos pela atuação dos alunos da FAU/UnB, considerado os melhores estagiários. Mas sei também que isso é fruto de um trabalho árduo, de formação e acompanhamento dos mesmos.

Devido aos seus inúmeros compromissos, Renzo Piano teve de declinar dos convites que a UnB lhe fez para nos visitar. Mas, em novembro de 2012, um de seus *Partners*, o arquiteto Paul Vincent, esteve em Brasília e nos falou da metodologia da agência, sempre associando pesquisa e trabalho conjunto com empresas no desenvolvimento de novos materiais, o que faz da agência um laboratório no aprimoramento de novas

tecnologias construtivas. A palestra que Paul Vincent ministrou na UnB, *Do Centro Georges Pompidou a Ronchamp, passando pelo Centro Cultural Tjbaou – Inovações e Produtos Industriais*, reflete este avanço, na busca de uma arquitetura de qualidade e sustentável.

O acordo firmado com a agência Piano vai, de certa forma, abrir contato para futuras parcerias.

Em 2002, o vice-reitor de Relações Internacionais do Politécnico de Turim esteve em Brasília, desejando estreitar laços entre as duas instituições. Por intermédio do senhor Paulo de Santis, Adido Científico da Embaixada da Itália em Brasília, discutimos as bases de cooperação mútua e, em janeiro de 2004, firmamos o Acordo de Cooperação Internacional, amplo, entre a UnB e o Polito, permitindo o intercâmbio de estudantes e pesquisadores por até um ano. Apesar do acordo ter sido firmado por mim, professora da FAU, ele beneficia todas as unidades acadêmicas da universidade. Mas o objetivo maior do vice-reitor Carlo Naldi era o de firmar um acordo de duplo diploma, que permitisse que tanto os alunos da FAU/UnB como os do Polito obtivessem os duplos diplomas, isto é, colariam grau pela UnB e pelo Politécnico de Turim.

Enquanto a UnB ainda era incipiente na internacionalização dos discentes, o Politécnico de Turim já se consolidava como uma das universidades de maior número de intercâmbios. Só com países da Comunidade Europeia, já haviam firmado 23 acordos. E, no Brasil, por ser mais fácil contornar a burocracia administrativa, tinham acordos com várias faculdades particulares, como a Unicamp, Unesp, PUC do Rio de Janeiro, dentre outras.

Em novembro de 2003, o vice-reitor Carlo Naldi retornou a Brasília, acompanhado de Rodolfo Zich, presidente da Fondazione Torino Wireless, com o intuito de abrir a perspectiva de um Acordo de Duplo Diploma entre a FAU/UnB e o Politécnico de Turim. Em uma reunião realizada comigo

e com o prof. Timothy Martin Mulholland, vice-reitor da UnB na época, foi-nos explicado que o Politécnico já recebia 30 estudantes brasileiros, principalmente para os cursos de engenharia, com bolsas ofertadas pelo Politécnico de Turim. Falou-nos da dificuldade dos nossos alunos brasileiros obterem alguma bolsa dos órgãos de fomento do Brasil, mas que mesmo assim já tinham um Acordo de Duplo Diploma na área de engenharia e estavam firmando outro com a Faculdade de Arquitetura, ambas da USP.

O Politécnico de Turim, fundado em 1859, é considerado a segunda melhor faculdade de Arquitetura da Europa, sendo suplantado apenas pela de Veneza. Na área de engenharia, é uma das melhores do mundo. Quando a USP foi fundada, vários professores vieram de lá. Relatou-nos também que a TIM e a Pirelli tinham interesse em ofertar bolsas aos estudantes brasileiros, pois gostariam de ter, em seus quadros no Brasil, profissionais com esta dupla experiência, brasileira e italiana. E que havia um fundo, proveniente das indústrias e empresas situadas na região do Piemonte, na Lombardia, de 4 milhões de euros, destinado a convênios universitários. Assim, eles gostariam de ampliar esta rede internacional, focando agora na América Latina, uma vez que já tinham acordos com várias universidades mexicanas.

Trabalharíamos, ainda, por mais três anos para ajustar todos os itens de forma a contemplar às exigências italianas e brasileiras quanto à equivalência de créditos e disciplinas. Em 2007, finalmente conseguimos chegar a um consenso. Com a reformulação do ensino europeu por meio do Tratado de Bolonha, a graduação passou a ter cinco anos, divididos em três (*triennale*) mais dois (*specialistica*). Os alunos italianos, após terem concluído a *triennale*, viriam para a UnB e permaneceriam aqui por um ano e meio, defendendo o projeto final de graduação na Itália. Os brasileiros, a partir do 8º semestre, passariam dois anos no Polito, e finalizariam

os créditos lá, sendo contemplados com a Laura em Arquitetura pelo Politécnico de Turim, diploma este que lhes permite se matricularem diretamente no doutorado na Europa. Teriam, ainda, de retornar ao Brasil, permanecer por mais um semestre na FAU/UnB, para finalizar o projeto de diplomação a ser defendido aqui.

O dia 19 de abril de 2007, quando foi assinado o Termo Aditivo do Acordo entre o Politécnico de Turim e a Universidade de Brasília, pode ser considerado um momento histórico para a nossa instituição, que pioneiramente estabelece as bases legais para a chamada dupla titulação, ou seja, as condições necessárias para que estudantes de arquitetura e urbanismo da FAU/UnB e do Politécnico de Turim possam receber o título profissional correspondente, simultaneamente, no Brasil e na Itália.

As atividades desenvolvidas pela Universidade de Brasília, mais especificamente pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, ligadas diretamente a centros de pesquisa e universidades italianas, continuaram com o apoio do Adido Científico da Embaixada da Itália no Brasil, senhor Paolo de Santis. Por sua iniciativa, realizamos o seminário *A obra de Oscar Niemeyer* em Brasília, em dezembro 2007, dentro das comemorações do Centenário de Niemeyer. Desde alguns anos, tenho tido contato com reitores e professores de universidades italianas, e destes encontros promovidos pelo senhor Paolo temos ampliado o nosso círculo acadêmico, discutido propostas conjuntas, o que já resultou, até o momento, na assinatura de quatro acordos, a saber:

- a. Acordo Geral de Cooperação entre a Fundação Universidade de Brasília e o Politécnico de Turim (2004);
- b. Acordo Geral de Cooperação entre a Fundação Universidade de Brasília e a Universit'á Degli Studi Roma Tre, Itália, (2006);

- c. Acordo Geral de Cooperação entre a Fundação Universidade de Brasília e a Università Degli Studi di Firenze (2008);
- d. Acordo de Duplo Diploma entre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB e o Politécnico de Turim (2007).

Os três primeiros acordos citados possibilitam o intercâmbio acadêmico (professores e estudantes) nas diversas áreas das universidades em questão. Já o Acordo de Dupla Titulação entre a FAU/UnB e o Politécnico de Turim é uma experiência pioneira para a UnB, e já contempla 70 estudantes brasileiros. Estes estudantes, após terem cumprido os termos do referido acordo, obterão o diploma pelas duas universidades, tendo neste momento não só ampliado o conhecimento adquirido nos dois centros de excelência, como a possibilidade de exercerem a profissão de arquiteto no Brasil e na Itália.

Apesar do programa no Polito ser excelente e beneficiar os nossos alunos, foi muito difícil a obtenção de bolsas de estudo junto aos órgãos de fomento brasileiros, sendo reiteradamente negados os pedidos a Capes e CNPq, que não consideravam o intercâmbio de graduação prioridade na distribuição das bolsas. Tive de recorrer ao apoio italiano. No primeiro momento, a Embaixada da Itália em Brasília ofertou algumas bolsas aos estudantes brasileiros e depois o vice-reitor do Polito, prof. Carlo Naldi, por meio do programa assistencial para latino-americanos (America Latina Piemonte Politecnico – ALPIP), possibilitou que alguns alunos das seleções seguintes pudessem realizar o curso na Itália. Em 2009, o Politécnico de Turim apresentou à Comunidade Europeia o projeto Erasmus Mundus External Cooperation Window (EM ECW), conseguindo 3.111.500 euros. Este projeto beneficiou 11 universidades brasileiras, e por meio dele 6 estudantes da graduação e pós-graduação da FAU/UnB foram contemplados com bolsas de estudos.

Após 10 anos tentando implementar acordos internacionais na UnB, ainda me deparava com uma política incipiente de mobilidade estudantil internacional na universidade. Em 2009, dos 17 alunos de Arquitetura da UnB que faziam parte do curso em Turim, nove contavam com apoio de recurso institucional italiano (3 deles recebiam bolsas da Embaixada Italiana e 6 pelo próprio Politécnico de Turim). Os demais alunos contavam somente com o auxílio financeiro de seus pais. Neste mesmo ano, em outubro, recebemos a visita do prof. Roberto Zanino, que estava fazendo um *tour* pelas universidades da Argentina, do Chile e do Brasil, para apresentar a Alta Scuola Politecnica (ASP), da qual era diretor.

A ASP foi criada em 2004 e é uma escola para jovens talentosos apaixonados por inovação e que desejam desenvolver seu potencial em um ambiente multidisciplinar. Ela seleciona 150 estudantes por ano entre os melhores que se candidataram ao programa de Master of Science (MSc) em Engenharia, Arquitetura e *Design* no Politécnico de Milão e de Turim. O programa ASP segue em paralelo ao MSc de ambas instituições e a língua oficial é o inglês. Os estudantes são altamente qualificados e formam um grupo diferenciado, proveniente de aproximadamente 20 países. Como pré-requisito para a inscrição, o aluno deve ter um diploma universitário de três anos após o ensino médio e ter uma média acima de 27/30. Uma vez admitidos, os alunos podem permanecer no programa ASP, desde que obtenham uma média acima de 27/30 durante todo o período, obtendo um número mínimo de créditos no final do primeiro ano letivo, e se graduando em dois anos acadêmicos.

Formando uma elite intelectual, a missão da ASP é a de promover profissionais de alto nível, combinando um profundo conhecimento do seu curso universitário com competências interdisciplinares que são necessárias para trabalhar e liderar em um ambiente multidisciplinar. Inovação

e conhecimento são os núcleos propulsores para um desenvolvimento sustentável. É por isso que as empresas e instituições públicas estão cada vez mais procurando por engenheiros, arquitetos e designers que tenham domínio sobre tecnologia, mas que também possam compreender o contexto socioeconômico e estejam aptos a liderar um grupo em projetos complexos de inovação.

O aluno Eduardo Antonio Cademartori, da FAU, foi o primeiro aluno da UnB aceito para o Duplo Diploma e para participar da Alta Scuola Politecnica, tendo finalizado ambos os cursos com louvor. Ao receber a informação oficial de sua admissão nos dois programas, em julho de 2008, escreveu-me para agradecer:

Cláudia,

Com a carta de admissão do Politecnico di Torino em mãos, recebida na semana passada através da INT, e diante das demais perspectivas bem asseguradas, eu gostaria de agradecer-lá pelo enorme apoio que nos foi dado para que pudéssemos ingressar no acordo de dupla titulação. Sem os seus esforços, tanto na criação quanto na coordenação do acordo, não teríamos a oportunidade de realizar algo tão relevante à nossa formação acadêmica.

Gostaria também de te informar que, dos 10 alunos selecionados, 5 serão bolsistas do Politecnico di Torino. Fui selecionado para a *Alta Scuola Politecnica* (acordo complementar que me dará titulação também pelo *Politecnico di Milano*) e, para o programa assistencial a latino-americanos (ALPIP), minhas colegas Nathalia, Isabella, Isadora e Maria Raquel foram selecionadas.

Estou certo de que devemos essa vitória não só aos nossos méritos acadêmicos individuais, mas também ao

caráter forte da nossa faculdade no contexto internacional. Logo, cabe a nós agradecê-la também por ser uma das principais agentes na construção e manutenção dessa imagem.

Muito obrigado!

Eduardo Cademartori.

Em novembro de 2009, a convite do Politécnico de Turim, participei da International Fair Polito, cujo objetivo era possibilitar a cada universidade parceira conhecer os programas e os cursos oferecidos pelas demais universidades, com o objetivo de incentivar o intercâmbio de estudantes italianos. Lá, encontrei-me com Cristina Greco, representante na Europa da Universidade de Belgrano, em Buenos Aires, que me informou do desejo desta universidade em firmar um acordo de Dupla Titulação com a FAU/UnB. Um primeiro passo foi dado neste sentido, com o Acordo Geral que firmamos em 2010.

Em janeiro de 2009, empreendi a minha primeira viagem ao Sri Lanka, com o objetivo de começar a estudar a obra de Geoffrey Bawa (1919-2003), o mais proeminente arquiteto do país, falecido aos 83 anos. Com o arquiteto dinamarquês Ulrik Plesner, nos anos 1960, pela sua forma de projetar, introduziram o que poderíamos chamar de modernismo tropical. Ele produziu arquitetura sustentável muito antes do termo ser conhecido e os seus projetos são caracterizados por um desenho preocupado com o sítio e a paisagem, os espaços separados por pátios e jardins, eliminando barreiras entre o interior e exterior da edificação. Como a arquitetura de Niemeyer, a de Bawa tem associação estreita com artistas locais, tais como Ena de Silva, Barbara Sansoni e Laki Senanayake.

Desejava visitar o prédio do Parlamento, desenhado por Bawa em 1981 no estilo do modernismo regional. Apesar de ser um edifício

representativo do modernismo, guarda aspectos da arquitetura vernacular do país. Porém, o acesso ao prédio é restrito aos funcionários. Por intermédio do Embaixador do Brasil no Sri Lanka, na época, o senhor Pedro Henrique Bório, fui recebida pelo presidente do Parlamento, senhor W.J.M. Lokubandara. Expliquei-lhe sobre o projeto de pesquisa que iniciava e de minha atuação nos programas de intercâmbios da UnB. Ao fim do encontro, ele colocou-me em contato com o prof. Nirmal de Silva e o prof. P.K.S. Mahanama, diretor da Faculdade de Arquitetura de Moratuwa, o que possibilitou firmar um novo acordo entre a Fundação Universidade de Brasília e a Universidade de Moratuwa no final de 2009.

Em julho de 2010, ao realizar o International Seminar on Vernacular Settlements, a Universidade de Moratuwa convidou-me para ser uma das conferencistas. Como era o aniversário de 50 anos de Brasília, sugeri como tema de palestra *Brasília: 50 anos* em vez de abordar aspectos da arquitetura vernacular. Estreitar laços culturais e científicos com o Sri Lanka, no momento da reabertura da Embaixada do Brasil no país repercutiu muito bem na esfera política. A prova disso é um memorando que o embaixador Pedro Henrique Bório enviou ao Itamaraty no dia 12 de dezembro de 2009, notificando o fato e solicitando que a comunicação fosse transmitida ao Magnífico Reitor da UnB.

Em fevereiro de 2010, em viagem à Índia, tive contatos com arquitetos representativos do país. Falei-lhes dos Acordos de Cooperação Internacional que a UnB tem firmado com diversas instituições. Sugeriram-me que entrasse em contato com a School of Planning and Architecture de Nova Délhi. Fui recebida por seu diretor, prof. Ranjit Mitra, que se mostrou interessado em firmar um acordo desta natureza com a UnB. Depois de algumas negociações, em 2010, firmamos o Acordo Geral que possibilita a troca de experiências em campos recíprocos do conhecimento,

além do intercâmbio estudantil. Foi por meio deste acordo que pude, junto à SPA, realizar o meu segundo pós-doutorado com foco na história da tecnologia da arquitetura indiana.

Maria Salerno, arquiteta que trabalhou vários anos na agência Renzo Piano em Paris, conhecendo a minha atuação nos intercâmbios internacionais, procurou-me em 2012 para realizarmos um Convênio Internacional entre a UnB e a École Nationale Supérieure d'Architecture Paris-Malaquais, em Paris. Ela havia decidido dedicar-se integralmente ao ensino e desejava estreitar laços com a UnB. Situada no sítio histórico do nº 14, Rue Bonaparte, junto com a École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, a escola oferece uma visão abrangente da cultura e do ofício do arquiteto. Sua orientação repousa na convicção do caráter intelectual, artístico e técnico da formação e do exercício profissional. Considerada uma das melhores escolas de arquitetura da França, fazer esta cooperação internacional foi gratificante para mim. Em setembro de 2015, enviamos a primeira estudante da FAU, a aluna Júlia Huff Theodoro, por um período de 1 ano.

Tentando superar as dificuldades, venho há 22 anos dedicando-me a fortalecer os intercâmbios internacionais. Dos 12 firmados por mim, nem todos continuam ativos. Para que eles realmente funcionem, é necessário empenho das universidades conveniadas e um monitoramento constante do aluno que permanece fora. Em novembro de 2009, quando estive em Turim, reuni-me com o grupo de estudantes selecionados para o Politécnico de Turim. Eles eram os pioneiros no acordo de Duplo Diploma. Foi gratificante verificar como se saíam bem, como estavam motivados, como eram bons alunos.

Passados alguns anos, chegou o momento de analisar os benefícios desta experiência na formação de nossos alunos. Sempre acreditei que o ensino é multidisciplinar e que o conhecimento pode ser apreendido e

consolidado de outras formas, por exemplo, por meio de intercâmbios com instituições com mérito reconhecido.

Se, por um lado, os cursos de mestrado e doutorado visam dar esta formação complementar ao aluno de graduação, preparando-o melhor para exercer sua profissão e inseri-lo no mercado de trabalho, os intercâmbios internacionais, se bem elaborados e seguidos atentamente pelo coordenador, como eu fiz, conseguem resultado similar.

Não é por acaso que no concurso realizado pelo IAB/DF, a Nova Arquitetura de Brasília 2015, abrangendo o período dos últimos oito anos (de 2008 a 2015), os principais prêmios foram para projetos elaborados ou realizados por alunos da FAU/UnB, que participaram ou do intercâmbio com a Agência Renzo Piano ou do intercâmbio com o Politécnico de Turim.

Na categoria estudantes, o 1º prêmio foi para o projeto de final de curso da aluna Giselle Marie Cormier Chaim (Intercâmbio Renzo Piano – 2012) e, no destaque categoria estudantes, o prêmio ficou com a aluna Laura Ribeiro de Toledo Camargo (Intercâmbio Renzo Piano – 2013). Na categoria projetos, o 1º prêmio foi para a Casa Borges, projetada pelos arquitetos Eder Rodrigues de Alencar, André Velloso Ramos (Intercâmbio Politécnico de Turim – 2007) e Luciana Saboia. O 2º prêmio nesta categoria foi para o projeto Embaixada do Kuwait em Brasília, realizado pela Agência Atria, do arquiteto Gustavo Costa (1º aluno selecionado para o Intercâmbio Renzo Piano – 1999), que também recebeu o 1º prêmio com a Residência BLM em Brasília, na categoria obra construída. André Velloso Ramos também foi agraciado com o 3º lugar na categoria projetos, com a Paróquia Sagrada Família no Park Way, em Brasília.

Embora não tenha tido oportunidade de orientar teses de doutorado, o trabalho que realizei elaborando Acordos Internacionais e consolidando-os na Universidade de Brasília contribuiu de forma satisfatória na inserção

dos futuros arquitetos no mercado de trabalho, nos quais eles se destacam em diversas categorias. Assim, atestam, por exemplo, os pioneiros nesta formação (4 alunos que realizaram intercâmbio junto à Agência Renzo Piano e 4 que cursaram o Duplo Diploma no Politécnico de Turim), ao relatarem, a seguir, a experiência que tiveram nestas duas instituições e os benefícios resultantes em sua vida profissional.

Vemos, pelos depoimentos, que além de darem aulas em Faculdades de Arquitetura, eles se destacam com premiações e projetos importantes. Gustavo Costa, o primeiro exemplo da Agência Piano, reflete sobre sua experiência, dizendo:

O RPBW trata-se de um dos mais importantes escritórios de arquitetura do mundo e seu titular, o arquiteto Renzo Piano, é um dos grandes mestres vivos da arquitetura contemporânea. Sua produção, do mais alto grau de qualidade artística e intelectual, influencia não só o meio profissional da arquitetura e do urbanismo, mas a própria história da arquitetura — que se escreve por intermédio dos inauditos projetos concebidos.

Tive a oportunidade de ser o primeiro estudante selecionado a participar do programa profissional entre a FAU/UnB e o RPBW. Permaneci na sede do escritório em Paris, enquanto estagiário, entre agosto de 1999 e janeiro de 2000. A partir desta data e até fevereiro de 2002 tive meu período de permanência dilatado e atuei como consultor do escritório e posteriormente como arquiteto contratado.

A experiência proporcionada pela FAU/UnB, com a coordenação da professora Cláudia Estrela Porto foi única e de crucial importância em minha formação intelectual e profissional. Sob tutela da professora coordenadora, que

sempre acompanhou de muito perto minha trajetória profissional, orientando as minhas decisões e auxiliando em todos os aspectos, pude experimentar um ambiente de trabalho sem correlatos em nosso país. O conhecimento adquirido moldou o profissional que me tornei e conseqüentemente reflete nos resultados, até os dias de hoje, no sucesso que alcancei em minha profissão.

Desde meu retorno ao Brasil, em 2002, atuo como arquiteto autônomo, sendo proprietário e diretor da empresa ATRIA. Com nosso escritório conquistei excelente espaço na profissão. Hoje possuímos sedes em Brasília e em São Paulo. Realizamos projetos em diversos estados brasileiros. Fomos consagrados com importantes prêmios de arquitetura. É importante destacar nossa atuação em projetos diferenciados como a Embaixada do Kuwait em Brasília e as premiações obtidas nos concursos de projetos do pavilhão do Brasil na EXPO Milão 2015 e da nova Base de Pesquisa do Brasil no continente Antártico, ambos projetos de alta complexidade. Imperativo dizer que nenhuma destas conquistas teria sido possível sem a experiência proporcionada pelo programa coordenado pela professora Cláudia Estrela Porto.

Vale ressaltar que a professora se encontra à frente desse programa de intercâmbio há 17 anos e que, ao longo deste período, incansavelmente contribui para a formação direta de dezenas de estudantes que foram enviados aos escritórios RPBW em Paris e em Gênova.

Por ter sido o primeiro estudante a participar do programa e o arquiteto brasileiro que mais tempo trabalhou no RPBW, atualmente disponibilizo a estrutura de meu escritório em Brasília para ajudar no preparo dos jovens aprendizes que, ainda hoje, são enviados ao RPBW. Antes de partirem para o estágio internacional passam por uma imersão de

cinco meses em meu estúdio em Brasília, sempre com o acompanhamento detido da professora Cláudia Estrela Porto. Neste caso, tenho a oportunidade de conhecer os jovens profissionais antes de partirem e a satisfação de testemunhar a profunda transformação que sofrem no decorrer do período de estágio. Arriscaria dizer que o tempo que ali permanecem — respirando arquitetura e sendo submetidos a altíssimas cargas cultural e intelectual — poderia ser comparado aos longos períodos de orientação educacional que um aluno de mestrado e até doutorado recebe em seus cursos de especialização. Esta correlação e comparação são possíveis, dada a altíssima qualidade do conhecimento que se adquire.

Por fim, neste relato não posso deixar de enaltecer a inaudita oportunidade que a FAU/UnB e, especialmente, a professora Cláudia Estrela Porto, ao longo de anos de pesada dedicação, conseguiram proporcionar a um grande número de jovens profissionais. Estes arquitetos, quando formados, sem dúvida nenhuma tem a capacidade de influenciar o cenário da arquitetura brasileira e para isto, certamente se utilizam do conhecimento arquitetônico adquirido no programa em pauta. Deste modo contribuem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, da maneira mais ampla possível, fazendo jus à responsabilidade social e civil que o arquiteto, enquanto humanista, possui. Neste sentido, o objetivo do programa de intercâmbio é plenamente alcançado e a atuação de sua coordenadora, triunfante.

Já no relato do arquiteto Ailton Cabral Morais, fica claro como esta experiência abriu-lhe as portas para a vida acadêmica, aliada às atividades profissionais de arquiteto:

A pedido da Professora Cláudia Estrela, venho por meio desta, relatar sobre a importância da experiência do estágio no Escritório RPWF (Renzo Piano Workshop Foundation), para a minha carreira profissional.

Me chamo Ailton Cabral Moraes, sou arquiteto e urbanista, graduado pela Faculdade de Arquitetura da Universidade de Brasília (FAU/UnB), no ano de 2001. Fui o segundo aluno a ser selecionado para o período de seis meses de estágio no escritório RPWF em Gênova na Itália, no 1º semestre de 2000, e desde 2005 sou responsável por uma das avaliações no processo de seleção dos alunos.

Após o período de estágio, retornei ao Brasil no ano de 2001 para concluir meu projeto Final de Graduação (Projeto de Diplomação). O projeto, que havia sido iniciado antes do período de estágio, foi completamente alterado em vista da experiência que tive no escritório, sendo premiado posteriormente com: uma Menção Honrosa no Concurso de Trabalhos de Graduação Edgar Graeff e como vencedor do 14º Concurso Paviflex de Trabalhos Finais de Graduação (hoje chamado de Concurso Ópera Prima). Cabe lembrar que este concurso premia 5 trabalhos escolhidos dentre aproximadamente 400 trabalhos enviados por todas as escolas de arquitetura no Brasil.

Em 2003, tive a oportunidade de ingressar no curso de mestrado da École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), na Suíça. A experiência que tive no escritório RPWF, foi importantíssima na minha aceitação no curso, sendo inclusive mencionada na cerimônia da apresentação dos alunos.

De volta ao Brasil em 2004, comecei minhas atividades profissionais em escritório próprio, o qual ainda mantenho em atividade. Desde de 2004, participei de diversos

concursos nacionais de projetos de arquitetura e tive o privilégio de ter alguns trabalhos premiados.

Em 2008, comecei minhas atividades como professor no curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário UniCeub, em Brasília/DF, atividade que exerço até os dias de hoje. Mais uma vez; a experiência que tive no escritório, se mostrou diferencial, sendo objeto de grande interesse durante a entrevista como o diretor da escola.

No ano de 2010, tive um trabalho finalista do 22º Concurso Ópera Prima, desta vez na condição de orientador do trabalho do aluno: Matheus Caixeta. Ao longo da minha carreira de docente, tenho participado de diversos concursos acadêmicos na condição de orientador, sendo vencedor do Desafio Universitário Termomecânica — Prêmio Salvador Arena, na categoria: Design & Inovação em Cobre e finalista no Desafio Universitário Camargo Corrêa.

No ano de 2011, participei do concurso para professor assistente da FAU/UnB, para a cadeira de tecnologia, sendo aprovado e classificado em 3º lugar. Mais uma vez; a experiência no escritório RPWF, foi objeto de grande interesse durante a entrevista por parte dos membros da banca examinadora.

Diante de todos os fatos apresentados, gostaria de realçar a importância que a experiência no escritório RPWF teve em todas as etapas da minha vida profissional, seja no âmbito de profissional liberal ou acadêmico.

A experiência que tive no escritório foi fundamental para a minha formação profissional, bem como para as oportunidades que ela me proporcionou.

Tenho plena convicção da importância do acordo de estágio entre: a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Brasília (FAU/UnB) e o escritório RPWF e da

importância do papel exercido pela Professora Cláudia Estrela ao longo de todos esses anos. De minha parte, sou profundamente grato à ela pela oportunidade que tive e tudo que conquistei graças a essa experiência.

Ao meu ver, o papel da Professora Cláudia Estrela é de grande valia para a evolução da arquitetura brasiliense e por que não dizer da arquitetura brasileira, contribuindo para a formação de profissionais de alta qualidade e que têm inclusive se destacado a nível nacional em diversos concursos de projeto de arquitetura, fazendo referência aos recentes prêmios alcançados pelo colega Arquiteto Gustavo Costa, ex-bolsista do estágio.

Torço para que o acordo de estágio continue por muitos anos e para que a Professora Cláudia Estrela continue desempenhado esse importante papel para o bem da arquitetura brasileira.

A arquiteta Raquel Tomé, além da docência na Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás, possui em seu currículo 18 projetos executados. No seu relato, ela diz que:

Gostaria de registrar meu sincero reconhecimento pela oportunidade de ter realizado o estágio junto à equipe do arquiteto Renzo Piano, na Itália, em 2002.

Na época, ser agraciada por esta oportunidade me trouxe muito respeito perante os colegas da faculdade, aspirantes a arquitetos e urbanistas, cada um com seus sonhos, desejos e metas — (espírito universitário). Porém, atualmente percebo que essa experiência me proporcionou benefícios imensuráveis em todos os aspectos da minha vida, não imaginados/previstos naquele tempo.

Em relação a minha carreira profissional, o estágio me proporcionou, além de toda a experiência prática em projetos de arquitetura e urbanismo, possibilidade de:

- a) acompanhar grandes decisões (análise de riscos);
- b) apresentar projetos para grandes personagens públicos e privados (apresentar o trabalho ao cliente);
- c) trabalhar com pessoas de diferentes formações e culturas (trabalho em equipe);
- d) participar da busca por soluções arquitetônicas e construtivas (flexibilidade e criatividade).

Em relação à minha vida pessoal, a oportunidade de morar na Itália me permitiu conhecer lugares e obras incríveis que sempre fazem parte da minha bagagem de memória, uma grande ferramenta de trabalho. Também me possibilitou amadurecer longe de casa, fomentando amizades, criando vínculos e descobrindo novas culturas e formas de pensar.

Me orgulho hoje em contar que meu escritório realiza/ realizou importantes projetos, dentre eles a Vila Cultural de Goiânia, o aeródromo de Aparecida de Goiânia e grandes empreendimentos privados. Também fui por várias vezes convidada à docência na PUC-Goiás e a compor bancas de graduação.

Estou certa de que essa experiência foi um divisor de águas na minha vida pessoal e profissional, e entendo que o empenho da professora Cláudia Estrela neste processo é fundamental e imprescindível.

Em seu depoimento, a arquiteta Ayla Gresta ressalta a importância de sua formação numa agência que privilegia o laboratório de pesquisa e como isso lhe possibilitou trabalhar em agências nacionais e internacionais. Diz ela:

Entre setembro de 2011 e fevereiro de 2012, tive a oportunidade de estagiar na agência de Paris do Renzo Piano, o Renzo Piano Building Workshop (RPBW-Paris). Eu havia organizado meus estudos nos anos anteriores para me tornar uma candidata elegível para este estágio, pois meu grande interesse em arquitetura está em projetar e o RPBW tem feito isso de uma maneira colaborativa e versátil, resultando em belos edifícios há décadas.

Durante os seis meses em que estive lá, eu trabalhei principalmente no projeto da Universidade de Picardie que fica em Amiens, no norte da França. Através de muitas maquetes, volumetrias eram testadas no sítio histórico; a equipe discutia com croquis, incluindo o próprio Renzo, e este processo contínuo demonstrava o cuidado necessário para se projetar e a natureza empírica da arquitetura, mesmo entre arquitetos muito experientes. Esta necessidade de se experimentar, mesmo que em menor escala, as escolhas projetuais, os mecanismos e os materiais, continua a me acompanhar na minha trajetória como arquiteta. O rigor em se conhecer as técnicas de construção e a importância do detalhamento também foram desenvolvidos durante este estágio. No RPBW a colaboração é essencial para o processo projetual, e essa constante troca faz da arquitetura uma prática ainda mais rica.

Logo em regresso ao Brasil, após meu projeto de diplomação, construí uma residência que é meu primeiro projeto individual, onde desenvolvi todos os detalhes, de estrutura metálica ao mobiliário. Posteriormente, colaborei como arquiteta no projeto executivo para o Ministério Público da Paraíba, junto aos escritórios ArqBr e VMF, em Brasília, onde a capacidade de apropriação de técnicas

construtivas para detalhamento foi essencial. De regresso a Paris, minha estadia no RPBW foi essencial para minha contratação na Agence Search, onde participei do projeto para a reestruturação do Museu do Louvre e liderei um projeto de cenografia para arte contemporânea e um concurso para renovação do Centro de Convenções do Carrousel du Louvre, o qual ganhamos. Hoje trabalho em Brasília, atualmente estou administrando a construção de uma residência de minha autoria da Chapada dos Veadeiros. Não somente o estágio no RPBW abriu portas para outros escritórios por ser mundialmente reconhecido, ele me propiciou maior autonomia para a prática arquitetônica pela experiência projetual em equipe.

Da mesma forma que a experiência na Agência Piano influenciou na formação de nossos arquitetos, o período de dois anos no Politécnico de Turim moldou, de certa forma, os estudantes da FAU/UnB. Lia Maria, André Velloso e Juliana Andrade foram os pioneiros nesta experiência, sendo selecionados em 2007. A arquiteta Lia Bezerra, atualmente realizando o doutorado na Polônia e atuando como docente no programa de mestrado do Politécnico de Varsóvia, explica melhor como funciona o Politécnico de Turim e mostra como um programa como este abre as portas aos alunos estrangeiros para o mercado de trabalho dentro da Comunidade Europeia:

Em 2007 abriram-se as inscrições para o intercâmbio de duplo titulação entre a Universidade de Brasília e a Faculdade de Arquitetura do Politécnico de Turim. Junto a outros três alunos, fui selecionada para passar os próximos dois anos na Itália. Fiz parte do primeiro grupo que participou do duplo diploma e talvez por isso não havíamos entendido na época da seleção o tamanho do programa

que estaríamos fazendo parte a partir de então. Conseguir a bolsa de estudo não foi fácil, já que esta não fazia parte do acordo, mas conseguimos o apoio da Embaixada da Itália no Brasil — em grande parte devido à persistência da Prof. Cláudia Estrela. Teríamos que conseguir desempenho escolar exemplar para manter a bolsa de estudo.

Ao chegar no Politécnico de Turim, fomos apresentados aos programas oferecidos e os cursos que os cumpram (como a Construção Social dos Planos e Sociologia do Ambiente; Geografia Urbana e Territorial, Perfis Normativos e Instituições no Planejamento Territorial, História e Crítica do Patrimônio Territorial, Planejamento de Transportes, entre tantos outros). A grade curricular para os alunos de duplo diploma é a mesma oferecida aos alunos regularmente matriculados. O programa é pesado, mas completo (tem duração mínima de dois anos) e nos oferecia a oportunidade sem precedente de conhecimento técnico. Terminei o programa do Politécnico de Turim em Fevereiro de 2010 com nota máxima e louvor. O programa que cursei complementou a formação que recebi da Universidade de Brasília e foi fundamental para o meu futuro profissional.

Logo após retornar ao Brasil em 2010 e terminar a dupla titulação na Universidade de Brasília, consegui meu primeiro emprego em grande parte devido aos conhecimentos adquiridos durante o intercâmbio e em falta no mercado privado de Brasília. Fiquei três anos empregada na Technum Consultoria, quando decidi mudar para a Polônia e continuar meus estudos.

O programa de duplo diploma habilita os alunos estrangeiros (aqueles que terminam integralmente o programa) a trabalhar dentro da Comunidade Europeia. Desta

forma, consigo manter meu emprego na área de atuação que me especializei em Planejamento Urbano enquanto continuo os estudos no doutorado. A dupla titulação no Politécnico de Turim possui nível de mestrado dentro da Comunidade Europeia e também me possibilitou entrar diretamente no programa de doutorado sem ter que cursar qualquer matéria adicional.

Os conhecimentos técnicos e a vivência que o programa de dupla titulação me proporcionou foi fundamental para o meu percurso acadêmico e profissional. Hoje atuo profissionalmente em um escritório internacional Broadway Malyan, como Planejadora Urbana e Urbanista, onde tenho atuação direta em projetos no Oriente Médio e Polônia; estou no segundo ano do doutorado e dou aula no programa de mestrado do Politécnico de Varsóvia. Assim meu caminho do conhecimento continua, se expandindo e complementando — muito influenciado pelo programa de dupla titulação Universidade de Brasília / Politécnico de Torino.

O arquiteto André Velloso destaca as possibilidades que o Politécnico de Turim oferece aos alunos brasileiros de trabalhar com escritórios europeus e relata os frutos desta experiência em sua formação, com os prêmios recebidos nos concursos em que participou como profissional:

Meu nome é André Velloso, sou arquiteto e sócio-diretor do escritório ArqBr Arquitetura e Urbanismo. Me graduei no ano 2010 pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília após um período de dois anos de estudos no Politécnico de Turim (entre 2007 e 2009), onde também me graduei por conta de um acordo de dupla-titulação entre as faculdades.

Como fiz parte do primeiro grupo de alunos da faculdade a participar dessa experiência, pude acompanhar de perto o empenho e o esforço pessoal por parte da Professora Cláudia Estrela Porto para que essa experiência se tornasse possível para os alunos, tanto na concretização do acordo em si, quanto no auxílio para conseguirmos bolsas de estudos junto à Embaixada da Itália.

Por conta dessa experiência, como estudante tive contato com outros métodos de projeto, conheci profissionais atuantes na Itália e em outros países, o que certamente me conferiu uma perspectiva ampla e madura sobre a minha profissão.

No período em que estava estudando na Itália tive a oportunidade de integrar a equipe do arquiteto Andrea Brunno num concurso de projetos restritos a convidados para Museu de Ciência da Universidade de Coimbra, e ao fim do segundo ano de estudos, fui contemplado com uma bolsa de estudos do próprio Politécnico de Turim para desenvolver minha monografia de final de curso em Lisboa, sob a orientação da arquiteta Inês Lobo.

No ano de 2013 integrei o escritório ArqBr, que dirijo com meu sócio, Éder Alencar. Apesar de tão recente, os projetos do escritório já se destacam em Brasília e no Brasil. Fomos segundo colocados no concurso para o Centro Cultural de Eventos e Exposições de Cabo Frio (RJ) e quarto lugar no Concurso Nacional de Projeto para nova edificação da Câmara Municipal de Porto Alegre (RS).

Mais recentemente, tivemos o prazer de sermos premiados em primeiro e em terceiro lugar pelo Instituto de Arquitetos do Brasil — Departamento do Distrito Federal — na segunda edição da Mostra “A Nova Arquitetura de Brasília (NAB)”, categoria projeto, que selecionou os melhores projetos entre os anos de 2008 e 2014 na cidade.

Hoje, tenho certeza que o rumo profissional que escolhi e que estou conseguindo trilhar é reflexo das experiências que a Universidade de Brasília, por meio do acordo de dupla-titulação firmado com o esforço da Professora Cláudia Estrela, me proporcionou.

A arquiteta Juliana Andrade também alia a docência aos projetos que desenvolve em sua agência:

Meu nome é Juliana Andrade, sou ex-aluna desta instituição, cursei a graduação em arquitetura e urbanismo e tive também o privilégio de me pós graduar Mestre pela mesma faculdade.

Atualmente, depois de somente cerca de 3 anos de concluída minha graduação, sou sócia-diretora da empresa Quali-A Conforto Ambiental e Eficiência Energética, uma empresa que atua em Brasília e em todo o Brasil oferecendo serviços de consultoria especializado para construtoras e arquitetos. Hoje, minha empresa compõem o Parque Científico e Tecnológico da Universidade de Brasília, com intensa atividade na área de pesquisa.

Além disto, sou professora de Conforto Ambiental, Tecnologias para Sustentabilidade e Arquitetura Integrada na Universidade Paulista de Brasília (Unip).

Me considero uma profissional bem-sucedida, tendo sempre alcançado, até o momento, meus sonhos mais ousados. E seguramente, uma das razões pelas quais consegui em tão pouco tempo alcançar esses objetivos se deu em função de uma experiência específica, que me foi possibilitada por um acordo de dupla titulação entre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e o Politécnico de Turim na Itália, acordo esse organizado, realizado e fiscalizado pela Professora Cláudia Estrela Porto.

No ano de 2007, tive a honra e o prazer de fazer parte do primeiro grupo de estudante da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo a participar desse acordo de dupla-titulação. Estivemos inscritos como alunos regulares da II Faculdade de Arquitetura do Politécnico de Turim por dois anos, cursando a Laurea Specialistica. Foi exatamente nessa ocasião que me interessei e me aproximei da área de conforto ambiental e eficiência energética, hoje minha principal área de atuação.

Agradeço enormemente à Professora Cláudia Estrela que tanto se empenhou para que essas oportunidades fossem possíveis, para que eu e outros tantos alunos pudéssemos nos deparar com outra forma de ensino e outra cultura. Esta experiência será sempre um diferencial na minha jornada como arquiteta e como pessoa.

E, por fim, o arquiteto Eduardo Cademartori nos relata o impacto de participar do Duplo Diploma no Politécnico de Turim em sua formação profissional e também o diferencial de fazer parte do grupo seletivo de estudantes escolhidos para participar da Alta Scuola Politécnica. Diz ele:

Através do empenho e compromisso da Prof. Cláudia Estrela na internacionalização do corpo docente da FAU/UnB, pude acessar a duas etapas de extrema importância em minha vida acadêmica e profissional, enquanto graduando em Arquitetura e Urbanismo.

Inicialmente, pude fazer parte do programa de dupla titulação entre a FAU/UnB e o Politécnico de Turim. A natureza deste acordo é convergir universidades de relevância internacional, o que não só proporcionou uma experiência densa e excepcional em termos didáticos a nós, participantes,

quanto a elevação de nossa própria faculdade em um patamar de destaque, seja pelo intercâmbio de conhecimentos, seja pelo desenvolvimento científico ao lado de estudantes dos melhores centros de ensino ocidentais.

Concomitante à dupla titulação, pude acessar ao programa de excelência entre os Politécnicos de Turim e Milão: a Alta Scuola Politecnica, instituição seleta composta pelos 5% de estudantes de melhor desempenho acadêmico de ambos os politécnicos, dos diversos percursos em engenharia, arquitetura, urbanismo e *design*. O objetivo deste programa é a formação de profissionais com capacidades multidisciplinares na resolução de questões reais de entes públicos e privados, com foco absoluto em inovação e sustentabilidade. Os seminários, laboratórios e lições deste período ainda são vivos e presentes no meu dia a dia como profissional, mesmo após 4 anos desde a minha graduação, enfim, pela Universidade de Brasília, pelo Politécnico de Turim e pelo Politécnico de Milão.

Ajudado também pela notória presença da Prof. Cláudia Estrela nas ações acadêmicas e culturais realizadas pela Embaixada Italiana em Brasília, fui também contemplado, após abrangente processo seletivo, com o financiamento de minha permanência na Itália — através de bolsa de estudos que recebi do Ministério das Relações Exteriores Italiano durante dois anos.

Ao retornar ao Brasil, a vivência sólida em contextos novos e a capacidade investigativa desenvolvida no exterior me abriram portas no mercado de trabalho. Graduado, iniciei meu contato com a construção civil e a incorporação imobiliária, o que me levou em seguida a integrar a Odebrecht, maior empresa privada do país. Nela estive responsável por empreendimentos relevantes na cidade de São Paulo,

conceitualmente diferenciados pela apropriação de antigas áreas industriais com novos empreendimentos de uso misto, sempre direcionados ao conceito de cidade compacta e de sustentabilidade do ambiente construído.

Hoje atuo como Gestor de Incorporação na EZTEC São Paulo, incorporadora de capital aberto com maior rentabilidade no mercado imobiliário nacional da atualidade. Toda a experiência em Turim e na Alta Scuola Politecnica, principalmente pelo contato com aspectos gerenciais e econômicos de projetos arquitetônicos e urbanísticos, certamente colaborou na superação de desafios que encontrei e ainda encontro na minha rotina atual de trabalho.

Tomo a oportunidade para agradecer mais uma vez à Prof. Cláudia Estrela por ter, de maneira tão direta, contribuído com o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Minha circulação internacional por conta dos meus cursos de Doutorado e Pós-Doutorado na Europa foi importante para estabelecer outras redes de contatos acadêmicos. Se, inicialmente, foi através delas que iniciei os Acordos Internacionais, à medida em que esses eram consolidados, foram as universidades internacionais que entraram em contato comigo para futuras parcerias. O importante é salientar que, até o momento, foram 99 alunos beneficiados, e que as portas estão abertas para todos os estudantes que se destacam no curso oferecido pela FAU/UnB. Fico feliz em saber que o governo brasileiro, por meio do programa Ciência sem Fronteiras, implementado em 2013, abriu enfim os olhos para a importância da internacionalização para os alunos de graduação, ofertando, pela primeira vez, bolsas de estudos com esta finalidade.

Acordos internacionais firmados

Salvo exceções, os acordos internacionais são firmados por um período de 5 anos, renováveis de acordo com o interesse mútuo e a solicitação de uma das partes. De todos os acordos firmados por mim, apenas 4 continuam vigentes, notadamente aqueles em que houve procura por parte dos alunos. A seguir a relação dos acordos firmados entre a FUB e universidades internacionais, com a relação dos alunos selecionados por ano, em cada acordo específico.

Acordo Internacional entre a Fundação Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Renzo Piano Building Workshop, acordo assinado em 1999 e renovado anualmente.

Alunos enviados, alternados entre a Agência de Paris e Gênova. O estágio tem duração de 6 meses.

1. Gustavo Abrahão Costa – 1999
2. Ailton Cabral Moraes – 2000
3. Marcelo Gomes Gama – 2001
4. Raquel Mendes Thomé – 2002
5. Rodrigo Mônaco Biavati – 2003
6. Daniel Koji Miike – 2004
7. Lívia Silveira de Menezes – 2005
8. Christiana de Almeida Matos – 2006
9. Alexandre Rocha da Silva – 2007
10. Alice Leite Flores – 2008
11. Bruno Pedro Alves de Campo – 2009

12. Larissa Olivier Sudbrack – 2010
13. Ayla Sauerbronn Gresta – 2011
14. Giselle Marie Cornier Chaim – 2012
15. Laura Ribeiro de Toledo Camargo – 2013
16. Vanessa Costalonga Martins – 2014
17. Thais Lacerda – 2015
18. Matheus Bastos Tokarnia – 2016
19. Jeferson Carlos da Silva Santos – 2017
20. Júlia Fleury Caldas Rosário – 2018
21. Elora Abritta Morto – 2019

Convênio Internacional entre a Fundação Universidade de Brasília e o Politécnico de Turim, Itália

Convênio de Cooperação e Intercâmbio Acadêmico, Científico e Cultural entre a UnB — Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e o Politécnico de Turim, Itália, desde 14/01/2004.

Acordo de Dupla Titulação entre a FAU/UnB e o Politécnico de Turim, desde 19/04/2007.

Alunos enviados:

Seleção 2007

1. Lia Maria Dias Bezerra
2. Juliana Terra de Paula Eduardo
3. Juliana Andrade Borges de Souza
4. André Velloso Ramos

Seleção 2008

1. Nathalia da Rosa Pires
2. Eduardo Antonio Cademartori de Almeida Araújo
3. Isabella Dias Botelho
4. Isadora Barroso de Araújo
5. Rodrigo Xavier da Cunha
6. Mariana Monteiro Paes
7. Tauana Ramthum do Amaral
8. Maria Raquel Barbosa Duarte
9. Paloma Asenjo de Macedo
10. Mariana de Paula Brandão

O aluno Eduardo Antonio Cademartori foi aceito para o Duplo Diploma ofertado pelo Politécnic de Turim e foi o primeiro aluno da UnB selecionado para participar da Alta Scuola Politécnica (Politécnic di Milano e Politécnic di Torino), a elite intelectual Europeia, tendo finalizado ambos os cursos com louvor.

Seleção 2009

1. Ana Laterza
2. Emília Raphael dos Santos
3. Walter Alves Mourão

Seleção 2010

1. Natália de Oliveira Gorgulho Silva
2. Luiza Dalle Zotte Carvalho
3. João Marcus Erre Felix
4. João Augusto Pereira Júnior

5. Nielle Fernandes Pires
6. Marilívia de Souza
7. Pedro Henrique de Moura Santos
8. Carolline Dias de Godoy
9. Mariana Martins Hummel

Seleção 2011

1. Tamiris Tomimatsu Stevaux
2. Rodrigo Bezerra Fernandes
3. Matheus Lima Macedo
4. Gabriela Elias Camolesi
5. Maíra Oliveira Guimarães
6. Marília Ferreira Alves
7. Jacqueline Marra Ferreira Costa

Seleção 2012

1. Adriano Felipe Oliveira Lopes
2. Clarissa Rodrigues de Lima Barbosa

Seleção 2013

1. Ana Celeste de Jesus Lima
2. Andressa Pinheiro Constanti
3. Raquel Ferraz Fontes
4. Marcelo Aquino Braga
5. Diogo Augusto Lima Ribeiro

Seleção 2014

1. Ana Beatriz Azevedo de Lima
2. Caroline Soares Nogueira

Seleção 2015

1. Camile Vieira Martins
2. Estela Levino Hirakuri
3. Lucas Bandeira Calixto (2º aluno da FAU a entrar também no programa da Alta Scuola Politecnica)

Seleção 2016

1. Luana Leyendecker de Andrade
2. Luisa Teixeira Viotti (3ª aluna da FAU e a 1ª brasileira a ser também selecionada para a Alta Scuola Politecnica)
3. Ana Paula Ribeiro de Santana Silva
4. Luis Fernando Lucena de Sousa
5. Isabela Martins Lemes
6. Renato Oliveira de Mello Ferreira

Seleção 2017 (por termos somente 10 vagas, apenas os 10 primeiros alunos selecionados foram enviados)

1. Eleonora Curado Vieira Carvalho
2. Fernando Souza Pova
3. Fernando Longhi Pereira da Silva
4. Giulia Gheno dos Santos
5. Graziela de Oliveira Mendes
6. Isabella Azarias de Souza
7. Isadora Joaquina Castelina de Souza Gobbo
8. Júlia da Costa Real Martins
9. Lara de Souza Renhe
10. Lucas Rodrigues Araújo
11. Vinicius Ciabotti Candido
12. Mairy de Oliveira Kenupp Cunha

Seleção 2018

1. Alessandra Zamboni Rodrigues da Cunha
2. Natália Politano Ribeiro de Oliveira
3. Caroline Ferreira Fernandes
4. Gabriela Ribeiro Moura Leitão

Seleção 2019

1. Emily Vurlog Ungaretti Pellegrin
2. Ana Carolina do Couto Michirefe
3. Jéssica de Lima Araújo
4. Gustavo Ferreira Zapponi
5. Angelina Gudes Trotta

Erasmus Mundus External Cooperation Window — Lot 15
(Brazil) — EU-Brazil Startup

Programa que beneficiou 6 alunos da FAU/UnB, da graduação e da pós-graduação. Ver lista e valores da bolsa de estudos ofertada a seguir.

Dear Maria Raquel Duarte,
I am pleased to announce you that your application
L15a0900474 has been selected for a scholarship within
the Erasmus Mundus External Cooperation Window
EU-Brazil Startup project as follows:
Hosting University: Politecnico di Torino
Level: 1. Undergraduate
Subject: Architettura
Duration of scholarship: 6 months
Amount of scholarship: 1.000 euro per month
Program start date: 28/08/2010

Dear Caio Silva,

I am pleased to announce you that your application L15a0900805 has been selected for a scholarship within the Erasmus Mundus External Cooperation Window EU-Brazil Startup project as follows:

Hosting University: Universitat Politècnica de Catalunya

Level: 3. Doctorate

Subject: Architecture, Urbanism and Construction

Duration of scholarship: 10 months

Amount of scholarship: 1.500 euro per month

Program start date: 01/09/2009

Dear Isabella Botelho,

I am pleased to announce you that your application L15a0900929 has been selected for a scholarship within the Erasmus Mundus External Cooperation Window EU-Brazil Startup project as follows:

Hosting University: Politecnico di Torino

Level: 1. Undergraduate

Subject: Architettura per il Progetto

Duration of scholarship: 6 months

Amount of scholarship: 1.000 euro per month

Program start date: 28/08/2010

Dear Mariana Paes,

I am pleased to announce you that your application L15a0901315 has been selected for a scholarship within the Erasmus Mundus External Cooperation Window EU-Brazil Startup project as follows:

Hosting University: Politecnico di Torino

Level: 1. Undergraduate

Subject: Architettura

Duration of scholarship: 6 months

Amount of scholarship: 1.000 euro per month

Program start date: 28/08/2010

Dear Marcela Moreira,
I am pleased to announce you that your application L15a0901345 has been selected for a scholarship within the Erasmus Mundus External Cooperation Window EU-Brazil Startup project as follows:
Hosting University: IST, Instituto Superior Técnico, Lisboa
Level: 1. Undergraduate
Subject: Architecture
Duration of scholarship: 10 months
Amount of scholarship: 1.000 euro per month
Program start date: 01/03/2010

Dear Nathalia Pires,
I am pleased to announce you that your application L15a0901608 has been selected for a scholarship within the Erasmus Mundus External Cooperation Window EU-Brazil Startup project as follows:
Hosting University: Politecnico di Milano
Level: 1. Undergraduate
Subject: Architecture
Duration of scholarship: 6 months
Amount of scholarship: 1.000 euro per month
Program start date: 30/08/2010

Acordo de Cooperação e Intercâmbio Acadêmico, Científico e Cultural entre a Fundação Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Universit'á Degli Studi Roma Tre, Itália, 2006. Acordo finalizado.

Acordo de Cooperação Internacional entre a Fundação Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Università Degli Studi di Firenze, Itália, em 07/2008. Acordo Renovado por um período de 5 anos e agora finalizado.

1. Andréia Ramos Pinheiro, seis meses a partir de março 2011.

Acordo Internacional entre a Fundação Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a University at Carthage, Tunísia, 19/04/2007.

Acordo finalizado.

Convênio Internacional entre a Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a University of Moratuwa, Colombo, Sri Lanka, 07/12/2009.

Acordo finalizado.

Convênio Internacional entre a Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Universidad de Belgrano, Argentina, desde 26/07/2010.

Acordo finalizado.

Convênio Internacional entre a Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a School of Planning & Architecture de New Delhi, Índia, em 26/07/2010.

Acordo finalizado.

Acordo Bilateral entre a Fundação Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Hogeschool Zuyd, Holanda, 05/07/2011.

Acordo finalizado.

Convênio Internacional entre a Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a Universidade Politécnica de Madrid, Espanha, desde 09/12/2010.

Acordo finalizado.

Convênio Internacional entre a Universidade de Brasília (FAU/UnB) e a École Nationale Supérieure d'Architecture Paris-Malaquais, Paris, França, desde 2013.

Acordo vigente.

1. Júlia Huff Theodoro, beneficiada com a bolsa do Programa Ciência sem Fronteiras, de setembro 2015 a junho 2016.

A internacionalização das universidades é inevitável, e as instituições começam a implementar suas políticas e estratégias, influenciadas pelas dinâmicas acadêmicas internacionais, pelas políticas governamentais nacionais, regionais e mundiais. O desafio é manter o foco nas questões e necessidades locais, beneficiando-se de competências internacionais. Deve ser definida de acordo com o perfil das instituições e das necessidades das suas comunidades, com potencial para melhorar o ensino e a pesquisa localmente produzida de modo a fomentar o crescimento sustentável da região, em diálogo constante com o contexto global e valores compartilhados em projetos acadêmicos de temáticas transversais, multidisciplinares e interinstitucionais, a fim de estruturar uma rede territorial de cooperação acadêmica. É mais um instrumento para fomentar o diálogo entre atores da internacionalização acadêmica. Esta obra apresenta reflexões sobre as políticas de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil; foca na questão do pertencimento e da atuação em redes internacionais de pesquisa e de diálogo acadêmico; as políticas linguísticas em prol da internacionalização também são objeto de ampla reflexão, aliando-se a sugestões de boas práticas como duplas titulações e eficientes modelos de mobilidade baseados em simetria e reciprocidade. Apresenta discussões voltadas aos programas de cooperação acadêmica e às parcerias consolidadas entre universidades e órgãos internacionais. Boa Leitura!