

Internacionalização Universitária e Seus Impactos na Concepção de Ação Docente de Professores Universitários na Área das Engenharias

Mariana Prudenciatto Ortelani

A large, abstract geometric graphic in the background of the lower half of the page, consisting of various shades of blue and white triangles and polygons arranged in a complex, overlapping pattern.

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2017

INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS
IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE AÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA ÁREA DAS
ENGENHARIAS: UM RECORTE NA EXPERIÊNCIA DO
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

MARIANA PRUDENCIATTO ORTELANI

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada para Qualificação ao
Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Rio Claro
2017

378
O77i

Ortelani, Mariana Prudenciatto

Internacionalização universitária e seus impactos na concepção de ação docente de professores universitários na área das engenharias / Mariana Prudenciatto Ortelani. - Rio Claro, 2017

205 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Ensino superior. 2. Identidade profissional. 3. Ensino de engenharia. 4. Ação docente. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE AÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA ÁREA DAS ENGENHARIAS: UM RECORTE NA EXPERIÊNCIA DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

AUTORA: MARIANA PRUDENCIATTO ORTELANI

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
Práticas Pedagógicas e Formação do Educador / UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS

Prof. Dr. JOSE CELSO FREIRE JUNIOR
Sistemas de Ensino e Aprendizagem / UNESP - Universidade Estadual Paulista - São Paulo, SP

Rio Claro, 05 de setembro de 2017

Título alterado para: Internacionalização universitária e seus impactos na concepção de ação docente de professores universitários na área das engenharias.

Dedico este trabalho...

... às mulheres da minha vida, Isabela e Carol.

Vocês são a melhor mãe, a melhor irmã, os melhores exemplos e as maiores inspirações para tudo que sou e tudo que faço.

Por todo o apoio, companheirismo e paciência ao longo deste processo (e dos últimos 26 anos) dedico este trabalho, e o meu eterno agradecimento, para as duas.

E nas palavras de Sulley e Mike Wazowsky:

Sonhar é viver

Eu nada seria se não fosse(m) você(s).

Agradecimentos

À minha família. Minha mãe, meu pai e minha irmã. Por todo apoio e incentivo sempre, mesmo nos momentos em que não entendiam muito bem o que eu estava fazendo. Vocês são meu porto.

À professora Maria Antônia. Pela parceria de todos esses anos, pelos ensinamentos, apoio, por todo cuidado na relação de orientação, e por ser esse exemplo pessoal e profissional maravilhoso. Meu eterno muito obrigada!

Domi. Por acompanhar todo esse processo de perto, pela ajuda nas correções e transcrições, pelo apoio e amizade de sempre...e por ser a melhor irmã que a vida me deixou escolher.

Inná. Pela paciência, por tudo que me ensinou, pelos momentos de incentivo e pelos momentos de distração no decorrer deste processo, pelos cafés da tarde e por fazer da nossa casinha o melhor lugar para se estar. E Milla, por todos os mesmos motivos – e por fazer questão de um agradecimento só seu! Vocês são os melhores presentes que a pós-graduação e o meu retorno às terras rio-clarenses me deram.

Tamires, Renato, Vivi, Gu, Dita, Marcela, Zé Renato, Berna, Talitha e Juliana. Pelo incentivo, apoio e inspiração – cada um no seu tempo, na sua maneira e independente de qualquer distância.

Aos professores José Celso Freire e Maria Isabel da Cunha. Pela participação nas bancas de qualificação e defesa, pelos ensinamentos neste processo, pelo cuidado e atenção na correção deste trabalho, e pela aprovação acadêmica do material produzido.

Aos amigos do GEPPU. Por todas as trocas, pela partilha de conhecimentos e do -lugar- que ocupamos estudando e vivenciando a universidade, pelo cuidado de sempre e pelos cafés maravilhosos.

Aos docentes colaboradores da EESC, Poli e UFMG. Pela participação neste trabalho, pelos discursos que inquietaram e motivaram reflexões diversas. À CAPES, pelo financiamento deste trabalho de pesquisa.

Aos colegas da APG. Pelo companheirismo em uma vivência estudantil-pós-graduanda para além da pesquisa individualizada.

Aos funcionários da Biblioteca e da Seção Técnica de Pós-Graduação da UNESP. Por toda atenção no decorrer do processo de desenvolvimento deste trabalho.

E ao Spotify. Sem o qual este trabalho poderia até ter acontecido, mas seria um processo infinitas vezes mais tedioso.

Resumo

O presente trabalho visa observar relações entre o mecanismo de internacionalização promovido pelo Programa Ciência Sem Fronteiras e modificações no desenvolvimento da ação docente nos cursos de engenharia. Para tanto, vamos contextualizar o processo de internacionalização das universidades brasileiras através da análise bibliográfica, estabelecendo relação entre os diferentes períodos políticos vivenciados na história brasileira, seus impactos nas instituições de ensino superior e os reflexos destes nas proposições de internacionalização estabelecidas. Analisar teoricamente os conceitos de internacionalização e da evolução bibliográfica acerca da docência em contexto universitário. O desenvolvimento metodológico do trabalho realizado pauta-se na revisão bibliográfica dos conceitos necessários, análise documental dos materiais de divulgação do programa Ciência Sem Fronteiras, análise dos currículos lattes dos docentes das instituições selecionadas e realização de entrevistas presenciais semiestruturadas com os docentes colaboradores deste trabalho. O material coletado foi analisado na perspectiva francesa de Análise do Discurso, com base em dimensões de análise que possibilitem a observação, nas construções discursivas, das percepções de internacionalização e ação docente expressadas pelos sujeitos.

Palavras Chave: Internacionalização, Ação Docente, Identidade Profissional, Ensino Superior

Abstract

This research intended to observe relations between the mechanism of internationalization promoted by the Science Without Borders Program and modifications in the development of the teaching action in the engineering courses. To do so, we contextualized the process of internationalization of Brazilian universities through bibliographical analysis, establishing a relationship between the different political periods experienced in Brazilian history, their impact on higher education institutions and their impact on established internationalization proposals. To analyze theoretically the concepts of internationalization and the bibliographic evolution about teaching in a university context. The methodological development of the work is based on the bibliographical review of the necessary concepts, documentary analysis of the dissemination materials of the Science without Frontiers program, analysis of the curricula lattes of the teachers of the selected institutions and conducting semistructured face-to-face interviews with the collaborating teachers. The collected material was analyzed in the French perspective of Discourse Analysis, based on analysis dimensions that allow the observation, in the discursive constructions, of the perceptions of internationalization and teaching action expressed by the subjects.

Keywords: Internationalization, Teaching, Professional Identity, Higher Education

Sumário	
Introdução	2
1. Da Universidade.	11
1.1 Do Histórico e da “Importação dos Modelos”	12
1.2 Do contexto contemporâneo e das crises no ensino superior	21
2. Da Internacionalização	36
2.1 Das relações entre a Globalização e a Internacionalização	37
2.2 Das diferentes percepções sobre Internacionalização.....	46
2.3 Das diferentes transformações vindas da internacionalização.....	58
3. Da Docência no Ensino Superior.....	65
3.1 Das dimensões da docência	66
3.2 Da constituição da identidade docente e dos dilemas da ação docente	68
3.3 Da Docência nos cursos de Engenharia	80
4. Do caminho percorrido.....	85
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	86
4.2 Análise do Discurso.....	92
5. Das análises desenvolvidas.....	99
5.1 - Da Análise do Programa Ciência Sem Fronteiras	99
5.2 - Do contexto histórico dos nossos locais de estudo.....	109
5.2.1 - Da Escola Politécnica da USP	110
5.2.2. - Do perfil dos Professores da Poli.....	111
5.2.3 - Da Escola de Engenharia de São Carlos	116
5.2.4 Do perfil dos professores da EESC	117
5.2.5 - Da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais	120
5.2.6 - Do Perfil dos Docentes da EEUFMG	121
5.3 - Da Análise das Entrevistas	124
5.3.1 Das Concepções de Internacionalização.....	127
5.3.2 Percepções de Mudança na Proposição de Internacionalização.....	138
5.3.3 – Das relações de expressão da identidade docente	158
5.3.4 – Das Expressões de Ação Docente	171
5.4 Da síntese das análises	182
6. Considerações Finais	190
7. Referências Bibliográficas.....	195

Introdução



“Ceci n'est pas une pipe.”

“Isso não é um cachimbo”

Escolhi começar esse trabalho com essa frase, simbólica das obras “La trahison des images” e “Les deux mystères” de Magritte. As obras em questão estão entre as minhas obras de arte favoritas, mas este não é o motivo pelo qual as escolhi para iniciar a introdução deste trabalho.

Tenho diversas razões para optar por estas obras, sendo a primeira delas o fato de que elas ironizam nosso estranho hábito de tomar as palavras pelos fenômenos que elas representam.

No campo da produção do conhecimento científico nos apegamos tão firmemente aos conceitos pré-determinados, a fim de buscar neles a explicação para fenômenos contemporâneos, que por vezes parecemos perder a dimensão de que a linguagem, a palavra, e por consequência as representações que elas carregam são elementos em constante evolução. Transformação.

Neste sentido, eu como grande fã das ironias, gosto de observar que no caso destas obras elas não se limitam ao representado, mas extrapolam seus efeitos para os nomes dos quadros.

Na “Traição das Imagens”, Magritte chama atenção para o fato de que a representação, ou reprodução, de uma coisa não faz dela o objeto representado concreto.

Nos “Dois Mistérios”, o artista duplica nossos questionamentos: a arte reproduzida na arte continua trazendo os mesmos significados?

Um segundo motivo para iniciar este trabalho com tal frase é principalmente, o fato de que no contexto da pintura, ela nos chama atenção para o fato – óbvio - de que a pintura, ou reprodução, de um cachimbo não é um cachimbo.

Assim, a obra me leva a refletir que talvez não compreendamos como as coisas são em si, apenas como elas aparecem aos nossos sentidos e à nossa mente em dado momento limitado. Pensando assim acredito que temos a necessidade constante de representar coisas, reproduzir. Mas...para que nossa reprodução não se limite ao eco temos que nos reapresentar às coisas.

As reproduções nos traem. Elas nos traem em uma primeira observação pois, por serem reprodução de algo que já conhecemos, assumimos já saber do que se trata e não as vemos; mas nos traem também na reapresentação, quando nossos olhos já habituados à reprodução se deparam com realidades outras.

Penso que em um mundo de reproduções, as reapresentações são muito mais do que necessárias.

E talvez esse seja o meu maior motivo para escolher iniciar este trabalho com essa ilustração, pelo fato de que ela nos mostra que a representação/ reprodução de uma coisa nunca será mais do que isso: reprodução.

Aqui leitor, vou te pedir licença e te contar como cheguei no tema do trabalho que você está lendo.

Iniciei minha trajetória pensando o ensino superior lá em 2010 quando o início das “disciplinas pedagógicas” na minha Licenciatura em Geografia me fez pensar o seguinte: Porque estamos criticando tanto a reprodução dos conteúdos e modelos na escola se aqui, na universidade, não fazemos diferente? Porque não fazemos diferente? E principalmente, o que pode ser feito diferente?

Essas questões me acompanharam durante minha trajetória como aluna de graduação, bolsista PIBID e participante do movimento estudantil e me guiaram no desenvolvimento da minha iniciação científica “Impactos da Especialização Formativa na Prática docente do Egresso do Curso de Geografia da UNESP/Rio Claro”.

Durante o desenvolvimento daquele trabalho me aprofundi nas leituras sobre o contexto universitário a ponto de perceber que em diversas escalas, a universidade se pauta na reprodução. Seja na reprodução dos modelos, dos conteúdos, dos espaços e das escalas hierárquicas de poder. Penso que talvez tenhamos nos apegado tanto na reprodução da “universidade” que perdemos o foco da intencionalidade presente nesta instituição, e dos elementos necessários para que tal intencionalidade se cumpra no contexto de nossa sociedade atual. Quando foi a última vez que a universidade, enquanto instituição, se reapresentou para a comunidade acadêmica e vice-versa?

As leituras realizadas para o desenvolvimento daquele trabalho me permitiram constatar que:

- a) em termos de instituição, a universidade brasileira apresenta poucas renovações sistematizadas e estruturais em sua trajetória;
- b) como reflexo de diversas transformações nas concepções de governo, ainda que a universidade brasileira não tenha passado por um projeto de renovação, ela foi palco de diversas políticas e projetos de ação que não apresentam diálogo ou continuidade entre si – e por vezes beiram a contradição, e por fim;
- c) vivemos no contexto de uma sociedade globalizada, e esta sim, passou por algumas renovações no que tange sua estrutura e o desenvolvimento das relações entre os sujeitos, o conhecimento e as instituições de maneira generalizada.

Assim, me questionei, muitas vezes ao longo deste trabalho, como se dá a relação entre uma sociedade globalizada em constante transformação e uma instituição universitária cujas transformações foram poucas vezes frutos de uma reflexão interna e muitas vezes fruto da reprodução de ações adotadas em outras instâncias.

A reprodução sempre foi uma das minhas –várias- inquietações com o contexto universitário, e hoje acredito firmemente - tão quanto possível - que a reprodução seja minha maior inquietação quando penso no contexto universitário, tomo a universidade como local de formação humana, mas também como principal local de produção do conhecimento científico e sistematizado, e me pergunto, quando reproduzimos estamos produzindo algo de novo?

Todos estes questionamentos acerca do contexto universitário se balizam no meu interesse pela instituição universidade não apenas como objeto de pesquisa; mas também como ambiente de formação pessoal e espaço de atuação profissional. E acredito que principalmente como instituição com potencial de transformação da sociedade.

Neste sentido, valido em minha formação pessoal os espaços de atuação no movimento estudantil; e a participação em espaços de construção de conhecimento acerca da Pedagogia Universitária enquanto um campo de conhecimento; sendo neste segundo aspecto de extrema relevância o desenvolvimento dos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Geppu).

Durante o desenvolvimento da iniciação científica em 2012-2013, me deparei pela primeira vez com o termo “internacionalização” em diversos materiais institucionais e

teóricos que afirmavam a “necessidade de internacionalizar as universidades brasileiras” e observei o crescimento e ampliação do Programa Ciência Sem Fronteiras naquele período.

Em relação ao programa Ciência sem Fronteiras o que me chamava atenção era seu foco isolado no aluno, e que sinceramente me fazia questionar como a experiência individual daquele aluno impactaria no contexto de uma universidade.

E o que mais me chamava atenção na leitura dos materiais que pregavam a internacionalização como a melhor saída possível para a universidade brasileira, era que eles vinham com discursos carregados da necessidade de internacionalizar. Mas nenhum nunca me esclareceu: o que é internacionalizar? Como fazer isso? E principalmente, por quê?

E aqui eu vou ressaltar a importância da minha formação inicial, como licenciada e bacharel em Geografia, para a reflexão sobre esse tema.

A Geografia enquanto ciência de formação nos permite olhar para um fenômeno e compreender de que forma a interação de tal fenômeno no contexto de nossa sociedade impactará outros elementos deste sistema nas escalas locais e globais.

Acredito que esse olhar para o local e para o global seja chave para compreendermos as dimensões em que se dão a introdução da internacionalização na universidade brasileira, para além, penso que ao refletirmos a internacionalização o local e o global se complementam.

Ao adotar um projeto de internacionalização, projetamos nossas instituições para a perspectiva global, buscamos nos inserir no contexto global. Mas...como essa inserção modifica o local? Quais elementos da universidade brasileira, enquanto local, são impactados com essa modificação? Para além, como se modificam tais elementos?

A geografia nos mostra que uma modificação na escala local pode não impactar um cenário global; mas uma modificação na escala global irá, com certeza, trazer modificações – por menores que sejam – para as dinâmicas locais.

E com esse olhar de geógrafa, nem sempre crente de que as respostas para minhas questões seriam positivas, mas ainda assim sem deixar de fazê-las, eu comecei a tentar entender a internacionalização e como este novo elemento viria para somar (ou subtrair, ou dividir, ou multiplicar) no contexto das universidades brasileiras.

Nos meus contatos iniciais com a temática a noção de Milton Santos de “globalização perversa” me era muito forte, até que ponto uma proposta de internacionalização entre contextos universitários tão diversos não seria um mecanismo

de ampliação das desigualdades? Ou pior, até que ponto a tal internacionalização não seria um instrumento para a reprodução, em realidades diversas, de um mesmo modelo por que este “deu certo em determinado lugar”?

A leitura geográfica do fenômeno da globalização, na perspectiva da globalização perversa é muito enfática em pontuar que ainda que tal processo tenha acarretado em transformações positivas do ponto de vista do desenvolvimento das comunicações, tecnologia e outros, foi também um fenômeno com características perversas do ponto de vista da resistência dos localismos e produção cultural ‘contra hegemônica’ – neste sentido, ao me deparar com discursos institucionais e políticos que exaltavam os aspectos positivos do processo de internacionalização das universidades, e observar nele semelhanças profundas com as leituras de globalização, me questionei muito sobre quais seriam os não-ditos sobre tal fenômeno.

Como uma transformação, que é por essência global – tendo em vista que ninguém se internacionaliza sozinho -, altera as dinâmicas internas das universidades brasileiras?

Que transformações esse novo elemento traz para as relações de aprendizagem desenvolvidas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão?

E assim chegamos aqui, neste trabalho.

O foco deste trabalho são os processos de internacionalização. Processos estes que no contexto atual estão sendo desenvolvidos em cursos de graduação e pós-graduação de todas as áreas de conhecimento.

Orientados por tal foco, traçamos o seguinte objetivos de pesquisa:

- Analisar em que medida a experiência da internacionalização na graduação impacta a construção da ação docente nos cursos de Engenharia contemplados pelo programa Ciência Sem Fronteiras.

Dentro deste objetivo, destacamos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Ampliar as discussões acerca da docência nas Engenharias através da análise da construção da identidade profissional dos colaboradores desta pesquisa.
- Correlacionar as percepções de internacionalização expressas pelas instituições oficiais e as expressas pelos docentes, em seus discursos, de acordo com o

referencial teórico adotado na realização deste trabalho.

- Verificar como a inserção do projeto de internacionalização implementado pelo programa analisado impactou as diferentes estruturas universitárias.

Adotamos para o desenvolvimento deste trabalho dois recortes, sendo um inicial delimitado pela política analisada – a iniciativa federal Ciência Sem Fronteiras – e outro, derivado deste primeiro, delimitado pela área de conhecimento das Engenharias; a seleção das engenharias como área de conhecimento em que observaríamos os impactos da internacionalização se deu em virtude da observação da divisão da verba alocada no programa entre as diversas áreas de conhecimento.

São recortes que adotamos para o desenvolvimento do trabalho, mas que não limitam as discussões que buscamos desenvolver aqui.

Ao direcionar nosso olhar para a internacionalização promovida pelo programa Ciência Sem Fronteiras, pudemos observar como se orientam as dimensões da internacionalização enquanto política pública e educacional. Os editais, propostas e convênios institucionais firmados pelo governo brasileiro nas diretrizes deste programa apontam uma proposta.

Proposta esta que não é a única possibilidade de internacionalização possível, e que cujos direcionamentos e orientações são carregados de um amplo teor ideológico com forte indicativo do projeto de governo para as universidades brasileiras nos próximos anos.

Ao direcionar nosso recorte para os cursos de Engenharia, outra questão me surge no que tange a constituição identitária destes docentes. Em sua maioria não são licenciados, não tiveram em sua formação em nível de graduação e pós nenhum contato com algo que se aproxime de uma formação pedagógica, e tornam-se docentes. Tornam-se docentes com atribuições que contemplam atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como?

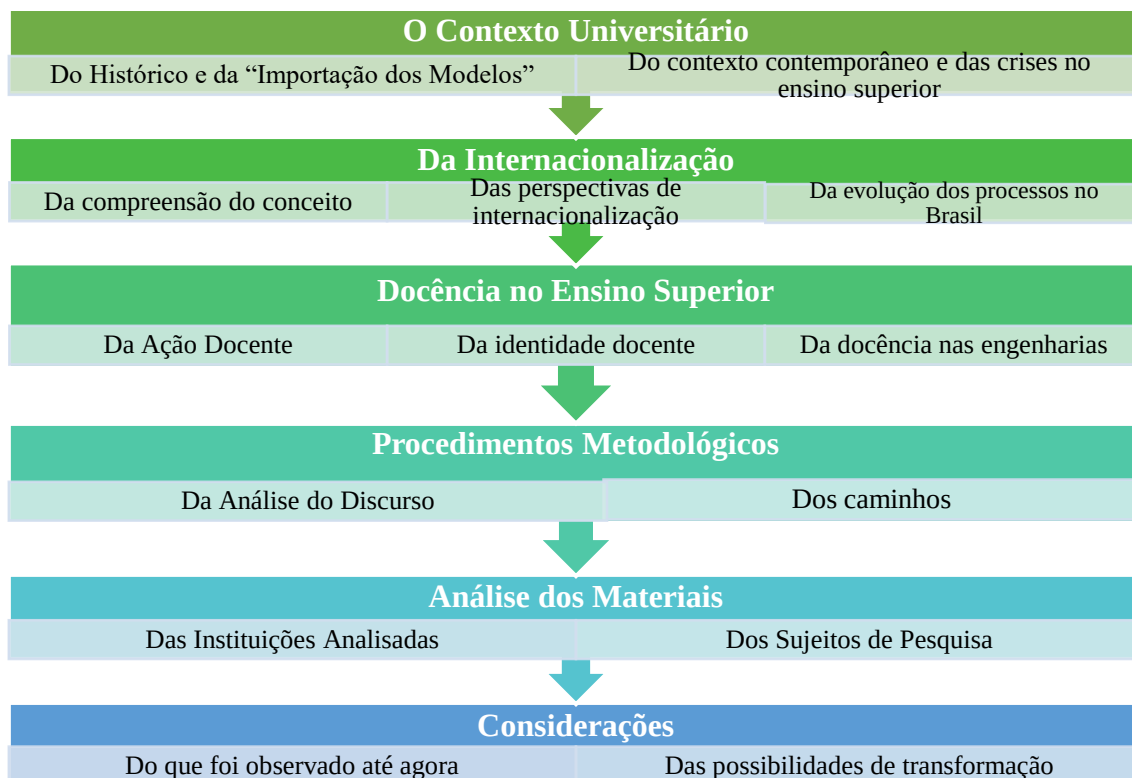
E nesta única palavra, cabem indagações sobre como este sujeito concebe sua atividade? Quais são as perspectivas deles para o desenvolvimento da docência na universidade? Como concebem a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão?

São sujeitos cujas formações não têm à docência como foco, mas que ao se incluírem em uma universidade incluem-se também nos projetos pedagógicos e

formativos concebidos por estas instituições.

Assim, ainda que dentro de nosso recorte a questão seja “como a internacionalização impacta a ação docente nos cursos de engenharia” a dúvida se extrapola para “como a internacionalização – enquanto uma nova frente de trabalho a ser desenvolvida pelo docente universitário – impacta ação docente de sujeitos cuja trajetória formativa não se voltava ao ensino? ”.

A estrutura do trabalho se dá na seguinte sequência:



No primeiro capítulo abordaremos o contexto universitário brasileiro. O foco deste capítulo não é aprofundamento no histórico da criação destas instituições, mas sim buscar compreender e elucidar como o desenvolvimento das mesmas a partir de elementos extraídos de outros modelos de universidade são relevantes para a observação do atual cenário do ensino superior brasileiro. A opção de iniciar o trabalho com este capítulo foi feita, pois considero necessária a observação deste contexto para compreensão da Universidade enquanto local de desenvolvimento do fenômeno da internacionalização, bem como cenário de atuação dos docentes entrevistados. Pensando em nossas opções metodológicas para análise dos dados coletados, considero que este capítulo seja essencial para situar o leitor do local de fala dos colaboradores desta pesquisa.

O segundo capítulo é central para entendermos a internacionalização enquanto conceito e enquanto fenômeno. Para tanto o início do material retoma as noções de globalização e financeirização da economia - centrais, em meu ponto de vista, para compreendermos os fatores que levam ao discurso e a efetivação das práticas de internacionalização do ensino superior no contexto das universidades em uma sociedade capitalista de mercado.

No desenvolvimento deste capítulo abordamos também a evolução das políticas de internacionalização do ensino superior brasileiro, dentre elas o Programa Ciência Sem Fronteiras, utilizado como recorte desta pesquisa. Penso que tal foco seja necessário para compreendermos as dimensões da política em questão.

No terceiro capítulo abordaremos à docência no ensino superior, com foco no contexto das universidades e passando pelas dimensões da ação docente e condições do trabalho docente, o recorte deste capítulo tem como objetivo o aprofundamento teórico para compreensão dos dados coletados na etapa de realização de entrevistas para o desenvolvimento deste trabalho. A necessidade de discussão das condições de desenvolvimento do trabalho docente, neste capítulo se pauta na nossa busca por compreender como a inserção da internacionalização no dia-dia do professor universitário irá alterar a dinâmica atual de realização do trabalho deste profissional. Como a internacionalização se insere no dia-dia do professor que baliza suas práticas no tripé ensino-pesquisa-extensão?

Ainda no terceiro capítulo, analisaremos brevemente o contexto de desenvolvimento da docência na área de conhecimento das Engenharias, buscando também aprofundamento teórico para situar o local de fala dos discursos realizados pelos colaboradores desta pesquisa. Dentro de nossa sociedade, as engenharias ao serem contempladas na denominação “Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática” (STEM) ” possuem alguns privilégios, isto é fato, mas em que medida a valorização financeira da área irá impactar o desenvolvimento da atividade docente nos cursos de graduação?

No quarto capítulo abordaremos as questões metodológicas deste trabalho, dos procedimentos práticos adotados para desenvolvimento do mesmo ao foco na análise do discurso como metodologia de análise dos dados coletados.

No quinto capítulo trabalharemos a análise dos dados. Tal análise se inicia com nosso levantamento realizado sobre o programa Ciência Sem Fronteiras e segue pelos recortes de análise de dados dos perfis Lattes e material coletado durante as entrevistas realizadas.

No sexto capítulo apresentarei a síntese das considerações realizadas até o presente momento, e as perspectivas para o desenvolvimento das próximas etapas deste trabalho que ainda está em andamento.

Acredito que por hora seja isso leitor, o desenvolver deste trabalho me trouxe algumas – novas – inquietações (e fez mexer algumas que eram pré-existentes), e tento ao longo deste texto dividir tudo isso com você. Espero que minhas inquietações também movimentem as suas, e que as suas me ajudem a me reapresentar ao que até o momento acredito ser concreto.

E que nestas trocas todas, assim como o cachimbo de Magritte deixou de ser cachimbo, se tornou arte, para se tornar cachimbo de novo e depois virar arte novamente...

Que as nossas representações da universidade deixem de ser certezas, virem dúvidas, que virarão certezas e que –com certeza- virarão duvidas novamente.

Ce n'est pas une université.

Capítulo 1 - Da Universidade.

"Quem é você?", perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: "Eu - eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento - pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então.

"O que você quer dizer com isso?", perguntou a Lagarta severamente. "Explique-se!"

"Eu não posso explicar-me, eu receio, Senhora", respondeu Alice, "porque eu não sou eu mesma, vê? Eu receio que não posso colocar isso mais claramente", Alice replicou bem polidamente, "porque eu mesma não consigo entender, para começo de conversa, e ter tantos tamanhos diferentes em um dia é muito confuso."

(Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas)

Iniciamos o presente capítulo com uma breve retomada do contexto de origem e evolução das universidades brasileiras, bem como os apontamentos de diversos autores sobre as dimensões das diversas crises destas instituições.

No contexto de desenvolvimento deste trabalho, tais reflexões têm como objetivo situar a recente ampliação dos processos de internacionalização dentro das dinâmicas de evolução da universidade enquanto instituição. Deste modo, o capítulo nos auxilia na compreensão do atual cenário das universidades brasileiras com base em seu contexto histórico.

Reafirmo, neste sentido, a necessidade de contextualizar a partir de uma breve análise histórica da universidade brasileira, o cenário em que se insere a internacionalização enquanto nova perspectiva organizacional e ideológica para tais instituições.

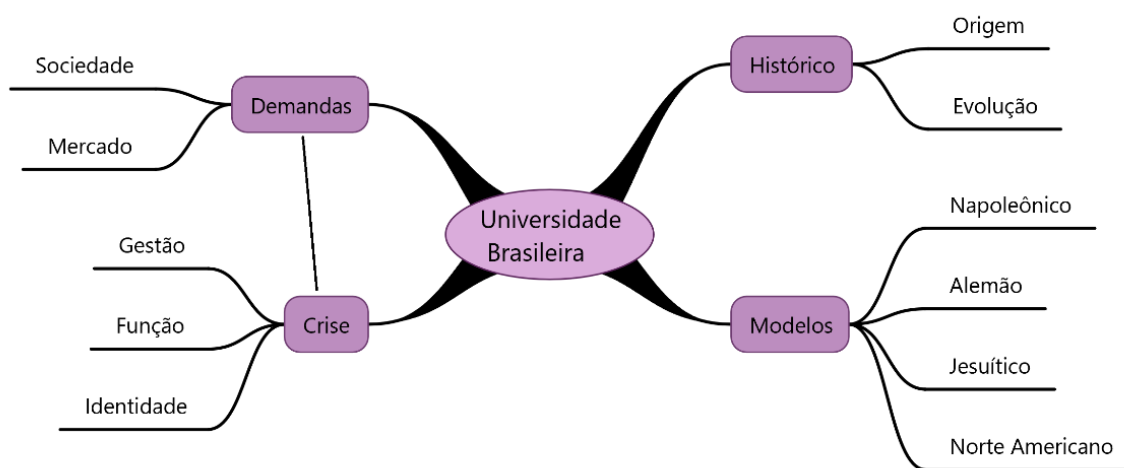
A estrutura em que elaboramos o capítulo se inicia com o resgate histórico da origem e evolução destas instituições, esclarecendo neste tópico que os objetivos do presente capítulo – e deste trabalho de maneira geral – não se pautam em escritos aprofundados sobre o histórico das instituições universitárias.

Nossa opção por iniciar o trabalho a partir de uma breve reflexão sobre o histórico de nosso local de estudos se dá pela crença de que a partir da leitura e reflexão dos

fenômenos do passado poderemos compreender os caminhos percorridos para o fenômeno que atualmente estudamos.

Em seguida, abordaremos leituras sobre a universidade em seu período contemporâneo, os diferentes modelos de universidade e objetivos de formação que se fizeram presente na criação das universidades brasileiras, trabalharemos na parte final do capítulo as abordagens e visões teóricas no que tange a temática da ‘crise das universidades’, seja tal crise brasileira ou global.

A estrutura do capítulo, e as relações que buscamos desenvolver podem ser melhor observadas de maneira gráfica no esquema abaixo:



1.1 Do Histórico e da “Importação dos Modelos”

Não se pode discutir universidade no Brasil atualmente sem termos claramente definidos quais foram os objetivos da formação e posteriormente ampliação destas instituições no contexto histórico de nosso país.

Se, como será apresentado nas páginas seguintes, a criação das universidades no Brasil se deu com objetivo específico de formação das elites é necessário que tenhamos uma sólida base histórica em nossos escritos a fim de verificar quando, ou se, houve a modificação deste objetivo nas instituições de ensino superior no Brasil.

Em oposição ao padrão espanhol de construção de universidades em suas colônias desde o século XVI, a metrópole portuguesa proibia a constituição de universidades no território colonial. Como apontado por Soares (2002) tal proibição é fruto de uma política que resultava na busca da aristocracia colonial por formação, em maioria, na

Universidade de Coimbra.

Em virtude disso as instituições brasileiras de ensino superior datam do início do século XIX, surgindo como demanda de uma elite, principalmente Portuguesa, após fuga da família real para a colônia em virtude de guerras napoleônicas, ainda de características fortemente agrárias cujos jovens voltavam de estudos em universidades europeias acreditando que tal experiência formativa deveria ser ofertada também em território nacional (Paula, 2009).

Cabe ressaltar, que estas instituições surgem inicialmente a partir da ‘mudança de status’ de institutos isolados e faculdades específicas, surge com base nesta fragmentação e fragilidade a universidade brasileira, que apresenta até os dias atuais estes dois atributos fortemente arraigados em suas estruturas.(Stallivieri, 2013)

Em trabalho analisado, Saviani (2011) aponta que os primeiros cursos de ensino superior criados no Brasil foram cursos de Engenharia, “Cirurgia e Anatomia”, Medicina, Agricultura, e Química. Após a proclamação da independência foram criados dois cursos de direito, posteriormente incorporados à Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O autor ressalta ainda que todos estes cursos tinham caráter público, ainda que o acesso ao ensino e os mecanismos de ingresso nestas faculdades isoladas fossem reduzidos(Saviani, 2011) .

O que se nota, ao observar o processo histórico e o contexto nacional do momento em que surgem as primeiras perspectivas de universidade no cenário brasileiro, é que estas são criadas principalmente para suprir uma necessidade de manutenção do estilo de vida da nobreza portuguesa em seu período no Brasil.

Não se tratou, da constituição de uma estrutura universitária para possibilitar uma evolução científica na sociedade colonial. Se tratou da reprodução de uma estrutura ‘cultural’ com a qual a elite portuguesa já havia se habituado.

Para a elaboração das propostas formativas que foram adotadas nas universidades brasileiras, em sua origem, destacamos como principal elemento para análise em nosso trabalho a ‘importação’ dos três diferentes modelos de universidade existentes na Europa.

E ao afirmarmos que a universidade brasileira se pauta na importação deste modelo, o paralelo que criamos realmente é o da importação enquanto conceito econômico, não houve modificação do ‘produto’, não houve uma adaptação – ou mesmo uma análise – da compatibilidade deste ‘produto’ com o novo ambiente que ele seria consumido.

Azevedo (2015)¹ aponta que a universidade brasileira se constitui inicialmente a partir de adoção de características isoladas dos modelos de universidade Jesuítico, Napoleônico e Alemão. As principais características destas três formas de constituição do ensino superior, podem ser observadas na tabela abaixo:

Modelos de universidade – padrão Europeu		
Jesuítico	Napoleônico	Alemão
Trabalhar a partir da transmissão do conteúdo por cópia e memorização. Estrutura-se por métodos de etapas pré-estabelecidas. Concepção de conhecimento como algo estático, pronto e finalizado.	Traz a proposta de grade curricular a partir da justaposição de disciplinas hierarquizadas. Separa teoria e prática em ciclo de ensino básico (teórico) e ciclo de ensino profissionalizante (estágio).	Elaborada a partir das necessidades de uma sociedade industrial. Concepção e conhecimento como algo tecnológico que deve ter aplicabilidade. Criação de cursos de especialização e pesquisa de cunho utilitarista.

Quadro 1. Elementos dos padrões europeus de universidade. Dados extraídos de Azevedo (2015).

Assim, sob a influência destes três modelos de formação concebe-se a universidade brasileira adotando do modelo jesuítico a forma de transmissão do conhecimento; do modelo napoleônico a estrutura organizacional, como apontado por Paula (2009) no antigo modelo napoleônico as universidades não eram bem vistas em função de sua estrutura institucional, sendo que no Brasil tal influência resulta na criação dos institutos isolados e na adoção de grades curriculares; do modelo alemão-humboldtiano destaca-se a concepção tecnicista de formação e a busca pela articulação entre ensino e pesquisa.

Encontramos várias aproximações entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou

¹ Material não publicado, apresentado em conferência no evento “Qualidade de Ensino na Graduação” ESALQ/USP em setembro de 2015.

seja, ligação não-imediata entre intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.(Paula, 2009 p. 75)

Cabe ressaltar, que no contexto de criação das universidades europeias, os três modelos acima apresentados eram tidos como incompatíveis, tendo em vista que eram projetados para países diferentes, em etapas diferentes de sua evolução histórica, com concepções diferentes – e por vezes antagonistas – de governo, sociedade e educação.

A compreensão do papel destes três modelos na formação da universidade brasileira é crucial se buscamos analisar os impactos da internacionalização em nosso cenário, se analisarmos que a universidade brasileira que desde sua origem se baseia na adoção de características de modelos educacionais de países distantes e atualmente, dentro dos mecanismos de internacionalização, pode ainda buscar soluções para problemas internos em terras estrangeiras.

Tal feito se reflete ainda hoje no desenvolvimento de diversos mecanismos de financeirização das instituições universitárias, que resultam na inserção destas instituições em mercados competitivos em nível financeiro em detrimento do desenvolvimento do trabalho intelectual desenvolvido nestes estabelecimentos.

Neste sentido, a particularidade deste capítulo na temática do trabalho em que se insere é importante para observarmos as relações de construção da universidade e os paralelos econômicos com os processos de globalização e internacionalização do ensino, como será amplamente explorado no capítulo dois deste material. Cabe ressaltar, entretanto, que não consideramos a financeirização e o desenvolvimento do trabalho intelectual como elementos inversamente proporcionais; no entanto devemos observar atentamente que os aspectos positivos de determinados processos de financeirização nem sempre acompanham de maneira igualitária as diversas áreas de conhecimento contempladas dentro de uma mesma instituição.

Para além, se pensarmos no contexto histórico do Brasil colônia é possível afirmar que as necessidades desta sociedade eram ainda que minimamente, parecidas com a sociedade francesa, alemã ou as sociedades europeias influenciadas pelo ensino jesuítico?

Assim, a universidade brasileira se origina alienada das demandas de sociedade em que se insere.

“Basta lembrar, que ela [universidade brasileira] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido as minorias, sem uma definição clara no sentido de

que por suas próprias funções, deveria se constituir um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento”(Fávero, 2006 p.19)

Na análise dos processos de internacionalização, as décadas de 1930-1950 foram marcantes por denotar a indução de políticas públicas de internacionalização com objetivo principal de consolidar, não um projeto nacional de universidade tendo em vista a recente criação destas instituições, mas sim o desenvolvimento dos ‘projetos de universidade’ internos às instituições que se desenvolviam isoladamente na consolidação de um projeto nacional de consolidação do ensino superior brasileiro.

Cunha (2007) aponta que um elemento central para a internacionalização neste período era a contratação de docentes para atuar nas universidades, e que as contribuições neste processo se davam em via de mão dupla, uma vez para os docentes que vinham atuar no Brasil era aberto todo um novo campo de pesquisa que possibilitou o desenvolvimento de trabalhos que são referência mundial em diversas áreas do conhecimento, tais como: *Pionneirs et plateurs de São Paulo*, de Pierre Monbeig; *Tristes tropiques*, de Claude Levi-Strauss e *Les Professeurs francais des missions universitaires au Brésil* de Jean-Paul Lefebvre.

Em termos dos modelos de formação e organização estruturada para a educação das elites, pode se afirmar que a universidade brasileira se manteve da mesma maneira que se originou até a reforma universitária de 1968, caracterizada pela reformulação das estruturas universitárias brasileiras, como será explicitado abaixo.

Destacamos, entretanto, como elementos de destaque na evolução das estruturas universitárias brasileiras as reformas promovidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na criação dos projetos da UNB e UDF.

Como pontuado por Miglievich-Ribeiro (2012), ainda que não tenham se caracterizados como reformas sistêmicas, tais projetos devem ser destacados na construção do panorama geral do histórico das instituições universitárias brasileiras.

No entanto, as críticas a formação e estrutura das universidades brasileiras já aconteciam desde o final da década de 40, sendo realizada principalmente pelo movimento estudantil organizado e por professores de caráter progressista que buscavam a transformação do ensino elitizado oferecido por estas instituições. Com o golpe militar de 1964, as reivindicações destes grupos que buscavam a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas

universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon, de 1966, a influência estadunidense sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada. (Law, 2012 ; Fávero, 2006).

A inserção deste modelo americano de formação nas universidades brasileiras foi feita através da participação ativa dos consultores contratados pelo MEC no convenio MEC/USAID, resultando em alguns casos na reprodução do modelo americano sem a devida atenção as particularidades do contexto brasileiro.

A mudança no cenário geopolítico mundial em decorrência do final da segunda guerra mundial e consolidação de uma disputa mundial entre a potência capitalista e a potência socialista trouxe transformações para o modo de se desenvolver a internacionalização do ensino superior brasileiro, uma vez que, segundo Lima e Contel (2001, p.169) foi apontado pelo governo norte-americano que a “educação superior é um dos elementos determinantes para que o Brasil permaneça uma sociedade livre e amigo próximo dos Estado Unidos”.

Nesta lógica, de ampliação das áreas de influência dos Estados Unidos como potência mundial de liderança capitalista, foi realizado por parte do governo norte americano a proposição de parcerias de cooperação acadêmica que visassem ampliar as similaridades entre o cenário universitário brasileiro e o norte americano. O que se estabeleceu destas parcerias, entretanto, foi que na análise do governo estadunidense “Os padrões educacionais prevaletentes no país [Brasil] divergiam dos adotados pelas universidades estadunidenses” (Cunha, 2007, p.156) .

Diferente do que foi observado no período da década de 1920, marcado pela parceria onde a França oferecia mão de obra qualificada e o contexto Brasileiro possibilitava a ampliação das temáticas de produção científica dos acadêmicos franceses, o que se nota neste segundo período de análise é uma doutrinação das propostas educacionais para o ensino superior brasileiro por parte do governo norte americano; neste período as parcerias não eram focadas na mobilidade dos docentes e pesquisadores alocados nas universidades dos dois países, mas sim na mobilidade de consultores norte-americanos que atuavam em parceria direta com o ministério da educação no Brasil para o desenvolvimento de novas políticas e proposições para o ensino superior brasileiro.

Abaixo apontaremos cada um dos aspectos reproduzidos do modelo americano segundo Paula (2009), com apontamentos sobre o reflexo disso na realidade da universidade brasileira.

a) *vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho*; se do modelo alemão reproduzimos um vínculo linear com a produção científica e do modelo americano reproduzimos o vínculo com o mercado de trabalho, com qual dos dois a universidade brasileira se alinha efetivamente? Surge daí um primeiro indicativo da pesquisa acadêmica orientada por perspectivas mercadológicas, não sociais?

b) *estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo*; começa-se a observar a partir da influência americana nas universidades brasileiras uma maior submissão destas instituições ao mercado, devemos, entretanto, ressaltar que até o 1965 – em oposição ao contexto americano de universidades em maioria privada – grande parte das universidades brasileiras eram públicas. Neste sentido, esta característica em particular é bastante perigosa tendo em vista que no contexto americano as universidades privadas são empresas e, portanto, parte de um setor de produção, no contexto brasileiro as universidades eram bens públicos, cuja finalidade deveria ser principalmente de atendimento a sociedade e não de atendimento ao setor produtivo.

c) *instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades*; enquanto a questão do vestibular unificado no contexto brasileiro fala diretamente ao acesso da população ao ensino superior público, todas as outras medidas apontadas são hoje listadas por Chauí (2000) como elementos da chamada ‘universidade operacional’, que impacta diretamente a qualidade de ensino e trabalho docente nessas instituições.

d) *incorporação do sistema departamental*; criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; medidas cuja intenção inicial era a redução dos custos com a universidade, dentro de um discurso também marcado por falas de ampliação do acesso ao trabalho nestas instituições. A estrutura departamental também é apontada por Chauí (2010), e corroborada na análise deste trabalho, como um dos elementos de competitividade dentro de universidades pautadas por um discurso empresarial – universidade operacional.

f) *expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino*; o que se nota nesse sentido é que a ampliação do

número de vagas no ensino público foi inicialmente pouco significativa ao passo que a criação de universidades privadas foi incentivada em larga escala (Sguissardi, 2008).

g) *a ideia moderna de extensão universitária*; a partir da inserção deste elemento as universidades brasileiras passaram a promover o discurso de efetivação do ensino superior através do ‘tripé ensino-pesquisa-extensão’, o ponto é de extrema importância nos estudos sobre internacionalização. Desde 1988 a constituição brasileira apresenta em seu artigo 207 o seguinte dizer: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988), sendo que portanto só se caracterizam como universidades as instituições que atuem nas três práticas, e em nossa leitura articulação dos três elementos é fruto da adoção nas universidades brasileiras de características do modelo alemão e norte-americano.

h) *ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma*. A influência estadunidense no ensino superior brasileiro foi feita a partir das dimensões administrativas da instituição, sem a preocupação em alinhar o discurso técnico-administrativo com a proposta pedagógica das universidades. Resulta disso uma separação entre as visões institucionais dos docentes e dos técnico-administrativos pois as concepções de universidade que regem os processos de trabalho dos dois grupos são divergentes.

Tal influência foi fator determinante para as decisões tomadas durante o movimento reformista das universidades no período de 1970.

No período entre 1980-1990 temos pela primeira vez o destaque para as chamadas “áreas estratégicas”, aspecto que continua até os dias atuais sendo extremamente marcante na delimitação das políticas de internacionalização no Brasil.

Naquele período a delimitação de áreas estratégicas nas quais a internacionalização teria maior incentivo tinha como objetivo o fortalecimento de uma identidade nacional para além das questões universitárias, o foco das ‘áreas específicas’ neste período não eram – necessariamente- áreas cuja intensificação da produção científica fosse de interesse social para o Brasil, mas sim áreas cuja intensificação da produção possibilitaria a aceleração do desenvolvimento econômico do Brasil de acordo com parâmetros estabelecidos por indicação do Banco Mundial.

Assim, a universidade brasileira se consolida até o período atual. Surgindo como

miscelânea de características pedagógicas, organizacionais, técnicas e estruturais de modelos de países que influenciaram, em momentos diversos, a política de nosso país.

Com pouco, ou nenhum, direcionamento para o atendimento as necessidades da população até o estabelecimento dos governos Lula e Dilma cujo direcionamento se balizava nas perspectivas de acesso e expansão.

Destaca-se neste período o crescimento acelerado de instituições de ensino superior privadas, e Lima e Contel (2011, p.178) apontam como central para a intensificação da internacionalização da pós-graduação neste período a adoção por parte da CAPES da inserção internacional dos programas de pós-graduação como critério para atribuição de notas seis e sete na avaliação dos programas.

Tal proposição objetivava pressionar as universidades brasileiras para que estas efetivassem na prática o potencial dos acordos de cooperação internacional firmados, visando a inclusão da internacionalização em seus projetos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional.

Ainda que tenha continuado em crescimento, a análise dos dados de investimento em internacionalização neste período realizada por Cunha (2007) e Lima e Contel (2011) aponta para uma redução do investimento financeiro, Estatal, na internacionalização quando comparado à evolução do investimento nos períodos anteriores.

Destacamos aquela que parece ser a primeira crise da universidade brasileira: a de identidade. (Santos, 2010).

Não é contraditório esperar que tantos modelos, que em seu cerne não são tidos como compatíveis, se complementem na produção de uma nova instituição? Como pode uma instituição cujas bases são orientadas por visões tão divergentes atender demandas de uma população, que em momento algum foi ativa na construção desta instituição? Para além, as necessidades sociais que orientaram o desenvolvimento dos modelos alemão, norte americano e francês em algum momento se assemelham com as necessidades sociais que um modelo brasileiro de universidade deveria atender?

No contexto dos estudos sobre internacionalização, o resgate acima apontado preocupa, pois, parece que reproduzimos novamente o erro de buscar a solução dos problemas de nossas instituições de ensino superior não no fortalecimento de uma proposta local de formação, mas na adoção de medidas que funcionam em outros países.

Cunha (2007a, 2007b, 2007c) nos apresenta na evolução de seu trabalho elementos diversos que possibilitam compreender de maneira aprofundada o panorama histórico das universidades brasileiras.

Ao analisarmos tais trabalhos sob o viés de uma pesquisa que se dedica aos estudos da internacionalização o que se nota é que enquanto um novo elemento constituinte do cenário universitário, a internacionalização acompanha uma lógica de inserção de diversos fenômenos no conjunto universitário.

Notamos, na análise dos trabalhos de Cunha (2007a, 2007b, 2007c) que as crises no sistema universitário brasileiro derivam, entre diversos outros aspectos, das perspectivas e projetos em que se pautaram a evolução deste sistema.

Questiono, neste sentido, o projeto em que se insere a internacionalização no conjunto de elementos da universidade brasileira. Em um cenário de crises, como tal fenômeno se insere no contexto?

1.2. Do contexto contemporâneo e das crises no ensino superior

Dos apontamentos sobre a criação das universidades brasileiras e das influências implementadas nestas instituições ao longo de sua criação e evolução, podemos afirmar principalmente a questão da ausência de um projeto nacional de universidade.

Frisando que nossa compreensão de projeto nacional de universidade não implica uma concepção nacionalista, balizada por percepções ufanistas sobre a realidade brasileira, mas sim um projeto nacional de universidade orientado politicamente e pedagogicamente pelas necessidades e particularidades da sociedade a quem o ensino superior deveria atender.

Assim, nos dedicaremos agora apresentar de forma breve o atual contexto do ensino superior em duas etapas: a compreensão do ensino superior brasileiro e o contexto do ensino superior europeu, em virtude da consolidação do Tratado de Bolonha, considerando a importância deste documento no desencadeamento dos impactos dos processos de internacionalização em âmbito global.

Cabe ressaltar, que tomando por base os objetivos do presente trabalho, as reflexões realizadas no desenvolvimento deste capítulo são realizadas visando compreender como se insere no contexto contemporâneo o fenômeno da internacionalização universitária.

Tanto no cenário brasileiro, quanto em análise de panorama global no ensino superior ressalta-se a noção de que as universidades estão em crise (Chauí, 2000; Santos, 2002, 2010; Balachevsky, 2007; Buarque, 2014; Sguissardi, 2002, 1999).

E embora as origens, dimensões e definições dessa crise variem de um autor para

outro o ponto de encontro entre todos os autores é a concordância mútua de que as crises do ensino superior em algum momento passam pela dificuldade da instituição universitária em cumprir sua função social.

Para orientarmos teoricamente nossas discussões sobre a crise das universidades utilizaremos principalmente as leituras de Boaventura de Sousa Santos, cuja obra “ A Universidade no Século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade” (Santos, 2010) retoma de escritos anteriores três diferentes crises do ensino superior.

A primeira crise apontada por Santos, a chamada “crise de hegemonia”, segundo o autor:

“Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditória leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos para atingir seus objetivos. ” (SANTOS, 2001, p.190)

Essa crise resulta de um processo de massificação do ensino superior e se baseia na contradição entre as funções tradicionais da Universidade – produção do conhecimento científico, disseminação de novos conhecimentos, questionamento e análise da sociedade e realidade construídas - e as funções que lhe foram atribuídas ao longo do século XX, tais como: atender demandas de mercado, formação de mão de obra barata e qualificada, pesquisas de cunho instrumental e aplicável para fins comerciais, etc.

Ressaltamos neste aspecto, que tal crise não deve ser observada de maneira alienada do atual cenário global.

Dentro da estrutura econômica e trabalhista da sociedade atual, é inviável considerarmos que a universidade possa existir alheia às demandas de um mercado econômico e consumidor. O que defendemos, entretanto, é que as demandas de mercado não devem se sobrepor às demandas sociais e científicas da comunidade acadêmica.

A crise de hegemonia na análise do autor se manifestará principalmente nos binômios educação-trabalho e teoria-prática.

No âmbito das relações educação-trabalho a crise de hegemonia se pautará principalmente na cobrança constante de que a instituição trabalhe na formação de perfis profissionais adequados para às necessidades de um mercado em constante modificação.

Neste sentido, as universidades que buscam uma formação humanística perdem espaço para outras possibilidades de formação tais como faculdades, centros universitários, colégios técnicos, etc., que, em função de uma menor rigidez institucional possuem maior facilidade na modificação curricular para atendimento das demandas mercadológicas.

Reforça-se assim a ideia de que ainda que a universidade se volte para o atendimento de demandas mercadológicas, tal instituição ainda é socialmente imbuída de um caráter formativo nos âmbitos científico e tecnológico. Entretanto, sua hegemonia nestes dois contextos fica fragilizada em função da rigidez institucional ante a flexibilização das necessidades de mercado.

Ao refletirmos sobre a crise de hegemonia e seus impactos nesta relação educação-trabalho, em muito nos aproximamos da concepção de universidade operacional apresentada por Marilena Chauí (2010).

Segundo a autora essa definição funciona para criar uma distinção entre a universidade autônoma, comprometida com o conhecimento guiado por sua própria lógica e dona de suas necessidades de invenção e divulgação, deste novo modelo de universidade regido pela lógica de mercantilização do saber, “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.” (Chauí, 2010)

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. (Chauí, 2010. p.07)

Para Catani (in LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008), este modelo de universidade vem carregado de um forte ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano. Neste sentido corroboramos a visão de Frigotto de que neste discurso se aplicam diversas formas de reducionismo do espaço universitário.

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação

desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego, e agora, da empregabilidade. (Frigotto 1998 p. 14 apud Catani, 2008. P.72)

Já na análise da crise de hegemonia no binômio teoria-prática, o autor apontará desdobramentos dessa crise de hegemonia que se manifestarão principalmente na produção da pesquisa científica, e por consequência na hierarquização das áreas do conhecimento.

Segundo Santos:

“As mesmas condições que, no domínio da educação reclamaram mais formação profissional, reclamaram no domínio da investigação, o privilegiamento da investigação aplicada. Mas o apelo à prática teve uma outra vertente, mais sócio-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução” (SANTOS, 2001.p. 200)

Nesta leitura, as mesmas críticas feitas no âmbito da formação universitária humanista que seria ‘de pouca contribuição para a atuação profissional’, são feitas no âmbito de uma pesquisa científica que quando pouco aplicável se tornaria representação desta universidade ‘torre de marfim’ pouco conectada aos problemas reais da sociedade em que se insere.

Ao refletirmos sobre este apontamento, devemos novamente nos pautar no contexto histórico das universidades brasileiras e questionar: A universidade brasileira, criada como aparato cultural para a elite em algum momento deixou de sê-lo?

Pois se a resposta para tal questionamento for negativa, realmente devemos corroborar a ideia de que a universidade se consolidará como espaço de desenvolvimento de conhecimentos que não atenderão demandas sociais consolidadas.

Se, entretanto, considerarmos que em algum momento a universidade brasileira deixa de ser aparato cultural da elite e passa a considerar a pesquisa como fonte produtora de conhecimentos de verdadeira relevância social, faz-se necessário compreendermos que a pesquisa ‘utilizável na resolução dos problemas sociais’ nem sempre se dará somente pelas vias da concretude de seus resultados.

Devemos compreender, em que medida a inserção das estruturas de internacionalização neste contexto vem para transformar estruturas de poder, ou reafirma-

las.

Cabe, neste sentido, quebrar com a premissa de que a aplicabilidade dos conhecimentos só é possível quando deles resulta algo físico, deve-se quebrar a ‘torre de marfim’ para que os conhecimentos teóricos produzidos dentro dela sejam tão divulgados e utilizados na resolução dos problemas sociais quanto os conhecimentos que resultam em produtos patenteáveis.

Essa crise se consolida dentro das universidades de maneira particularmente perversa com as ciências humanas, uma vez que neste ramo do conhecimento é raro que os produtos de pesquisa sejam instrumentais e de cunho mercadológico.

Neste sentido, alguns avanços para ampliação das relações entre o conhecimento científico produzido nas universidades e o viés de utilidade mercadológica aspirado por algumas instituições. Podemos destacar, como sucesso nesta articulação a ampliação da produção científica com valorização da articulação STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) tanto no aspecto global (Kuenzi, 2008) quanto no cenário nacional (Pinheiro, Silveira, Bazzo, 2007).

Kuenzi (2008) pontua que no contexto estadunidense tal articulação se estrutura desde os anos iniciais do ensino fundamental e possibilita aos alunos uma maior ampliação das relações no ensino superior. Pinheiro, Silveira e Bazzo (2008) demonstram que no contexto brasileiro tal articulação também se faz possível e valoriza a articulação entre as áreas de conhecimento exatas e biológicas do currículo brasileiro; os autores pontuam ainda a possibilidade de articulação entre STEM e CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na articulação dos currículos das escolas e universidades brasileiras.

Tais articulações possibilitam romper com a hierarquização das áreas do conhecimento em função da possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos ‘aplicáveis’. Na visão de Santos (2010) corroborada por Chauí (2003) essa hierarquização resulta em uma diferenciação no trato das ciências puras e dos recém-criados, cursos de produção tecnológica.

Evitando assim a reprodução de um conceito definido por Slaughter e Leslie (2004) ao introduzirem a noção de Capitalismo Acadêmico, onde determinados conteúdos são privilegiados em detrimento de outros por apresentarem maior apelo comercial. Segundo os autores, neste contexto o Capitalismo Acadêmico é definido como:

Políticas de educação terciária em todos os países aproximaram-se de ciências e tecnologias que enfatizassem o

capitalismo acadêmico, às custas da pesquisa básica ou fundamental, em direção a políticas curriculares que concentravam recursos na ciência e tecnologia e em campos próximos ao mercado [...], objetivando um custo governamental menor por estudante e políticas educacionais que reduzissem a autonomia das instituições acadêmicas e do corpo docente. (Slaughter e Leslie, 1997. p.55)

No contexto dos estudos de internacionalização, este aspecto da crise de hegemonia se consolida na produção dos editais e distribuição dos programas, uma vez que as áreas de ciência e tecnologia são privilegiadas na captação dos recursos de fomento à pesquisa em contexto internacional. No programa analisado, esta característica se manifestou através da exclusão das ciências humanas das áreas de conhecimento contempladas pelo programa Ciência Sem Fronteiras.

A crescente ampliação da participação do setor privado no Ensino Superior brasileiro, agora representada pela atuação dos conglomerados de investimento educacional (Króton, Ser, Lehmann, etc.) fez com que a dimensão da internacionalização deixasse de ser direcionada apenas pelo Estado e assumisse uma dimensão mercantil, tendo inclusive pela primeira vez o desenvolvimento de projetos de internacionalização com foco na mobilidade discente por parte de empresas e instituições financeiras.

Observa-se, neste sentido, a internacionalização para além das esferas de influência de outros Estados- Nação, assumindo contornos influenciados por proposições das multinacionais da educação e organizações supranacionais. Dentre os modelos neste sentido, podemos citar como exemplo a promoção de propostas de internacionalização dos grupos Lehmann, Fundação Educare, e até mesmo a ampliação dos projetos dentro do programa Erasmus Mundus promovido pela União Europeia.

E no campo da internacionalização promovida pelo incentivo Estatal nota-se uma diversificação do foco dos investimentos marcada pela criação de programas de intercâmbio ‘de pesquisa’ de curta duração para alunos de graduação (BEPE – FAPESP), ampliação das modalidades de bolsas de pós-graduação no exterior e criação do programa Ciência Sem Fronteiras, cujo foco se pauta não nas atividades de pesquisa, mas sim na mobilidade estudantil para atendimento de créditos de disciplinas.

Destaco neste ponto que o programa Ciência Sem Fronteiras, sendo componente de nosso recorte metodológico no desenvolvimento deste trabalho será amplamente analisado posteriormente na análise dos dados.

Reforçamos ainda, que no contexto de observação da crise de hegemonia das universidades, o processo de internacionalização pode agir em dois aspectos:

caracterizando-se como elemento um segregador, na perspectiva do conceito de ‘capitalismo acadêmico’ (Slaughter, Leslie. 1997) e reforçando, a partir da entrada dos mecanismos privados de financiamento a separação – já existente no contexto universitário – entre diversas áreas do conhecimento, ou (e preferencialmente), como elemento de articulação, na perspectiva de desenvolvimento das relações STEM e CTS (Kuenzi, 2008; Bazzo, 2008), sendo elemento de mediação e diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que compõe o contexto universitário.

A perspectiva da internacionalização como elemento de articulação, e não de segregação, se aproxima da proposição de internacionalização do currículo (Veiga Neto, 2015) que permite, a partir das possibilidades de conexão entre os currículos, a maior integração das esferas de pesquisa e extensão nas práticas de internacionalização.

Sendo, neste sentido, uma outra possibilidade – concomitante as perspectivas de internacionalização abrangente² para o desenvolvimento de mecanismos de internacionalização que sejam ‘meio’ para o desenvolvimento das instituições universitárias e não se constituam apenas como novo objetivo para uma institucionalidade universitária consolidada, caracterizando-se portando, como uma possibilidade de renovação e – quem sabe – uma alternativa à crise de hegemonia até então observada.

A segunda crise apresentada por Santos é chamada crise de legitimidade, que é apontada pelo autor como um dos resultados da crise de hegemonia.

Nesta lógica, a legitimidade da universidade nunca seria questionada enquanto fosse local hegemônico de produção de um conhecimento elitizado para um grupo elitizado de pessoas com acesso a mesma. A crise de legitimidade, portanto, se origina como resultado do êxito em lutas por direitos sociais e econômicos, dentre eles educação em um contexto em que, embora o acesso à universidade tenha se modificado, suas estruturas e propostas formativas não acompanharam tais transformações (Santos, 2001).

Daí a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise de legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade). Por isso, as respostas da universidade à crise de hegemonia analisada acima – incorporação limitada da cultura de massas, da formação profissional, da investigação aplicada e da extensão à comunidade – só são plenamente compreensíveis se tivermos em mente que com elas a universidade pretende incorporar, de

² O conceito de internacionalização abrangente será amplamente discutido no decorrer do segundo capítulo deste trabalho. A inserção do conceito nesta etapa visa elucidar possibilidades de internacionalização como saídas para o atual contexto de crise das universidades brasileiras.

modo igualmente limitado, grupos sociais até então excluídos. (Santos, 2001 P. 212)

Na construção apresentada por Santos, a crise de legitimidade resulta da ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior. Se a universidade é inicialmente criada como aparato cultural da elite dominante, como poderia não se transformar e fornecer o mesmo ensino aos governados? Como poderia uma instituição criada para reproduzir internamente uma sociedade de classes, funcionar imediatamente a partir dos ideais de democracia e igualdade?

Fica claro então, que a crise de legitimidade é reflexo da ausência de acesso democrático as universidades, espaços que até então não eram lugar ‘do povo’ passaram a ser direito de todos (passaram?), sem que suas estruturas e seus ideais se modificassem nos mesmos ritmos.

Santos (2010) apontará, que as universidades para cumprirem com as demandas de legitimidade sem abrir mão do elitismo que lhes é inerente reproduzirão em seus espaços internos a estrutura de classes que passa a compor o grupo de estudantes.

Surge neste sentido a estratificação dos conhecimentos e cursos segundo origem social do grupo estudantil. Uma dualidade entre universidades de elite e universidades ‘de massa’, cursos elitizados e cursos desvalorizados, e embora tal dualidade no contexto universitário representem uma estrutura de classes é importante ressaltar que este dualismo entre os cursos reforça ainda as demandas mercadológicas, que posteriormente reafirmarão através da valorização salarial destes profissionais uma estrutura social classista.

A análise do perfil socioeconômico do estudante universitário brasileiro (Ristoff, 2014) demonstrará tal estratificação se consolida em nossa realidade. Ao observamos o levantamento realizado por Ristoff, o que se nota é que a ampliação do acesso ao ensino superior é muito mais discursiva do que efetiva em cursos tidos como elitizados – medicina, engenharia, direito – ao passo que em cursos considerados ‘de cultura geral’ – ciências humanas e suas licenciaturas em especial – a modificação do perfil socioeconômico do aluno de graduação nos últimos 10 anos é significativa.

Cabe o questionamento: a ampliação do acesso existe apenas nos cursos em que é conveniente?

Cabe nos questionarmos também sobre as oportunidades de captação de recursos e investimento nos cursos do primeiro e do segundo grupo, sendo o caso dos incentivos a internacionalização um dos mais impactantes no reforço das desigualdades entre eles.

Um terceiro questionamento a ser feito, e de grande valia considerando-se a temática deste trabalho, se pauta na maneira como a internacionalização irá se inserir dentro da estratificação das áreas de conhecimento dentro da universidade.

Validando a internacionalização enquanto uma nova forma de organização da universidade, e importante elemento do processo formativo dos sujeitos da comunidade acadêmica. Questiono: as oportunidades de vivência de uma universidade internacionalizada se dão de maneira igualitária entre as diversas áreas de conhecimento dentro de uma mesma instituição?

E por fim, a terceira crise apresentada por Boaventura de Sousa Santos e aquela que mais intimamente dialoga com as questões de internacionalização do ensino superior, é a chamada crise institucional.

A crise institucional das universidades, na perspectiva apresentada por Santos se vincula intimamente as crises do sistema capitalista de produção, e a forma de reprodução deste sistema no contexto de formação universitária; sendo sua representação mais concreta o corte seletivo dos gastos públicos com o ensino superior.

Santos aponta três efeitos destes cortes na vida institucional da universidade, e exploraremos cada um destes efeitos individualmente.

- *“Os cortes orçamentais [...] são seletivos, alteram posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos, ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas, e, com isto, desestruturam as relações de poder em que se assenta a estabilidade institucional”* (Santos, 2001. P.214)

Ao afirmar que os cortes são seletivos, o autor indica que a intensidade das reduções orçamentárias não é a mesma para todas as áreas do conhecimento trabalhadas no contexto universitário. Reproduz-se aqui o indicado ao trabalharmos a crise de legitimidade. Como legitimar a unidade de uma instituição que internamente segrega seus componentes?

Buarque (1989)³ afirma que o funcionamento eficiente das universidades brasileiras é impossível se nela coexistirem funcionários lutando pela redução das jornadas de trabalho, professores lutando por maiores períodos sabáticos e alunos lutando

³ Texto original publicado em 1989, revisitado em publicação de coletânea em 2013

por mais aulas de qualidade e condições de permanência.

Será que realmente as impossibilidades para um funcionamento eficiente das universidades lhes são internas? O funcionamento ineficiente das universidades realmente se origina da divergência das lutas dos grupos de funcionários que nela atuam?

Por que nos parece pouco coerente que para que o bom funcionamento da universidade seja alcançado algum dos grupos que a compõe tenha que abrir mão de seus direitos, e nos parece historicamente improvável que a decisão do grupo prejudicado neste jogo seja democrática, ou até mesmo justa.

Cabe questionar também quem julga e quem define o que é ‘funcionamento eficiente’ no que diz respeito a formação universitária, pois em uma lógica de funcionamento onde os diferentes núcleos das universidades são direcionados por interesses próprios, e aparentemente opostos, esta concepção de – funcionamento eficiente – não parece ser definida internamente. Indicando o que Santos apresentará como o segundo efeito da crise institucional.

- *“Porque são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar a seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. (Santos, 2010 p.214)*

Confirmam-se os apontamentos de Chauí sobre uma universidade operacional e ditada por uma lógica que não lhe é própria.

No contexto dos estudos de internacionalização este efeito da crise institucional é particularmente perverso aos projetos formativos nacionais. É inserido neste contexto universitário de frequentes avaliações negativas, uma competição – inexistente, mas incentivada – com modelos formativos de outros países para que com a contribuição deste modelo formativo o aluno daqui consiga suprir as lacunas que a formação brasileira deixa.

Mas...se em seu relato Boaventura de Sousa Santos se baseia, principalmente nas universidades europeias, não estamos todos no mesmo contexto?

Ao compararmos os trabalhos desenvolvidos por Sguissardi (2011) observamos um interessante paralelo entre o contexto brasileiro e a análise realizada por Boaventura de Souza Santos no contexto europeu.

O que se nota na análise conjunta do trabalho dos dois autores é que tais crises se efetivarão também no contexto brasileiro, entretanto, as causas históricas e políticas e as

consequências políticas, pedagógicas e sociais delas se diferenciam nos dois cenários.

Sguissardi (1999) nos mostra que o aprofundamento destas crises no contexto brasileiro terá sua origem na Reforma do Aparelho do Estado, encaminhada por Bresser-Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O autor pontua a partir desta reforma diversas mudanças na proposição institucional das universidades, redução da autonomia universitária e uma ampliação na diferença entre o desenvolvimento do ensino em diversas modalidades de IES.

No sentido da diferenciação entre as IES, a comparação de dados entre o trabalho de Sguissardi (1999) e Ristoff (2011) apresenta uma realidade onde no ano de 1999 as universidades representavam 17% do total de IES do país (Sguissardi, 2000) e no ano de 2011 esta mesma representatividade caiu para 8,4% (Ristoff, 2011 p.40).

A análise destes dados para pensarmos a produção científica no país é alarmante, se concebermos que apenas as IES com status de universidade têm a pesquisa e a extensão como atividades obrigatórias para a manutenção de seus projetos de ensino.

Buscando sistematizar os apontamentos que realizamos sobre as crises da universidade definidas por Boaventura e a realidade brasileiras contextualizada por Sguissardi, elaboramos a seguinte tabela:

Representações das crises da Universidade no cenário Brasileiro		
Boaventura de Souza Santos	Valdemar Sguissardi	Apontamentos
Crise de Hegemonia	- Mercadorização da Universidade, onde “por um lado mercadoriza-se ao extremo, e, por outro, na sua especificidade, acentua-se o movimento de redefinição da esfera pública, ao mesmo tempo em que se dissemina a crítica de sua antiga natureza e constroem-se os pilares de um novo espaço, em cujo centro se encontra a racionalidade da produção capitalista. ” - Financiamento Privado do Ensino Superior	O reflexo desta crise se dá em nosso contexto com o aumento da competitividade e transnacionalização das IES privadas pela ação dos conglomerados educacionais. A maior participação – direta ou indireta - de empresas, centros de pesquisa, etc. na produção do conhecimento, e a estratificação entre as diversas áreas do conhecimento são pontos que refletem a crise de hegemonia da universidade brasileira.
Crise Institucional	- Estratificação das áreas de conhecimento - Universidades de Pesquisa contra Universidades de Ensino - Implicações trabalhistas da reforma de aparelho do Estado	A crise institucional no Brasil se dará pela perda de autonomia, tal perda por sua vez, não é homogênea e impacta diferentes áreas de conhecimento de formas mais agressivas. Está intimamente ligada com a crise de Hegemonia e a Mercadorização da Universidade. No contexto brasileiro as crises serão ‘menores’ para áreas com maior captação de recursos.
Crise de Legitimidade	“As novas faces da educação superior no Brasil não parecem fadadas a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; ao contrário, tendem a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação. ”	A crise de legitimidade da universidade brasileira se orienta pelo binômio Democratização x Expansão, que por sua vez reflete a mudança nas propostas de governo para o ensino universitário desde 1990. Não conseguindo aliar a democratização e a expansão a universidade brasileira se expande para determinadas regiões sem manutenção da qualidade, e na tentativa de democratizar o acesso acaba por ampliar diferenças.

Quadro2. Síntese das análises da crise no contexto universitário. **Fonte:** autoria própria

A análise da tabela e as leituras de Boaventura sobre o contexto português nos permitem observar as diferenças e similaridades entre o cenário brasileiro e o contexto europeu. Em uma lógica de reprodução do capital aplicada ao processo de evolução das universidades globais, cabe ressaltar que tais diferenças acarretam uma relação onde países tidos como desenvolvidos, e que lideram organizações transnacionais tais como UNESCO, BIRD, etc. tem maior influência na tomada das decisões e na autoria dos ‘discursos oficiais para orientação das políticas educacionais’.

As crises, tanto na Europa quanto no Brasil, servem ao propósito da reprodução dos discursos da educação enquanto bem de consumo e sua consequente privatização. No contexto europeu observamos a efetivação do Tratado de Bolonha como resultado deste discurso, cabe questionar: não estaria sendo criada aqui uma constante de avaliações negativas para modificação e melhoria de resultados em níveis pouco coerentes, da mesma maneira que observada lá?

- *“Por último por que não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social” (Santos, 2010 p.214)*

O último efeito se vincula fortemente a crise de hegemonia em uma relação cíclica, uma vez que universidade sob risco de perda de sua hegemonia enquanto produtora de conhecimento em virtude –entre outros fatores- dos cortes de custos firma parcerias mercadológicas para o financiamento de suas funções básicas, entretanto, ao firmar tais parcerias a universidade passa a ter suas funções orientadas para o lucro e a rentabilidade do investimento recebido, modificando sua proposta formativa e portanto, perdendo sua autonomia.

Visando compreender esse contexto das crises da universidade brasileira vinculadas ao tema de pesquisa deste trabalho, é necessário que compreendamos que tais crises são reflexos da crise de superprodução do capital, Chesnais (1996) pontuará a “mundialização do capital” como a imposição da busca de materialidade na produção do capital produtivo aos gestores da economia mundial, obrigando-os a internacionalizar o processo de obtenção deste.

Sendo a internacionalização universitária um reflexo da “mundialização do capital”, o desenvolvimento de tal processo e as formas e concepções nas quais se baseiam

as propostas de internacionalização no contexto dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos são intimamente ligados ao papel assumido por tais países no contexto da crise de superprodução do capital.

Nesta perspectiva, Santos (2011), pontua a transnacionalização do mercado universitário como um elemento de transferência das lógicas do mercado financeiro para a reprodução dos sistemas universitários em nível global; o autor aponta que a partir da percepção do ‘mercado educacional’ como campo de investimentos financeiros a reprodução de tais sistemas passa a ser regida por uma lógica outra, privilegiando investimentos privados e baseada no quadrilátero oferta transfronteiriças-consumo no estrangeiro-presença comercial-presença de pessoas para alimentar a ampliação dos investimentos nesta lógica de educação enquanto mercado de consumo global.

Em outra perspectiva, os escritos de De Wit (1999, 2004, 2006) nos possibilitam, no comparativo entre as propostas de internacionalização entre os países desenvolvidos do sistema capitalista, um outro olhar para o fenômeno.

Abrangendo uma perspectiva de análise que não se pautar somente no viés econômico da globalização; mas que também se atenha aos ganhos pedagógicos e formativos deste processo. Na perspectiva apontada por De Wit os processos de internacionalização e transnacionalização não se darão apenas pela necessidade de reprodução de um nicho de mercado financeiro, mas sim pela necessidade de concepção de novas formas de construção do conhecimento em tempos de sociedade globalizada.

Considero que qualquer olhar para o fenômeno da internacionalização das universidades possa, e deva privilegiar a observação dos aspectos pedagógicos, no que tange as propostas formativas imbricadas nestes processos; mas também não devemos ignorar o ponto de vista geopolítico, tomando as instituições universitárias como pontos-chaves para o fortalecimento, ou quebra, das ideologias propostas pelos diversos Estados-Nação envolvidos em dito processo.

Para a conclusão do tópico elaborado, retomamos o trecho escolhido como epígrafe do presente capítulo.

Na obra de Carroll, Alice se confunde ao tentar se apresentar já que em um curto período de tempo se transformou tantas vezes que afirma não saber mais quem é, da mesma maneira acredito que as universidades brasileiras, se personificadas, não conseguiriam se apresentar.

São instituições marcadas por um dualismo, pois ao mesmo tempo em que buscam manter estruturas e entidades que datam de sua origem, acompanham transformações

sociais na realidade brasileira e acumularam no decorrer do curto período de tempo em que existem tantas funções, anexos, objetivos, influências externas que talvez tenham se perdido em seu principal objetivo.

Ela realmente se perdeu em seu objetivo, ou ainda busca ser ‘local de formação cultural da elite’ ainda que não se reconheça mais como tal?

As questões acerca do contexto universitário levantadas neste capítulo retomam as inquietações levantadas na introdução deste trabalho – reproduções -.

Em que medida a reprodução de um projeto de estrutura universitária possibilita a reflexão acerca do mesmo?

No contexto dos estudos de internacionalização, a reprodução me preocupa pois antagoniza a dimensão de parceria, sem a qual a hierarquização das instituições envolvidas será apenas ampliada.

Neste sentido, a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento dos processos de internacionalização é condição essencial para apropriação e reflexão acerca dos mesmos. Bem como a compreensão da realidade histórica das instituições universitárias que levam a necessidade de internacionalização no contexto contemporâneo.

Retomando os objetivos deste trabalho, as leituras realizadas no decorrer do capítulo um nos possibilitam a continuidade; partindo da análise das estruturas universitárias para, na sequência teórica, a compreensão acerca da internacionalização enquanto fenômeno.

Capítulo 2 – Da Internacionalização

- Quando eu uso uma palavra - disse HumptyDumpty num tom escarninho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique ...nem mais nem menos.

- A questão - ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

- A questão - replicou HumptyDumpty – é saber quem é que manda. É só isso.
(Lewis Carrol)

Na presente etapa de desenvolvimento deste trabalho, abordaremos teoricamente a questão da internacionalização, de suas origens ao atual contexto de inserção deste fenômeno nas universidades brasileiras.

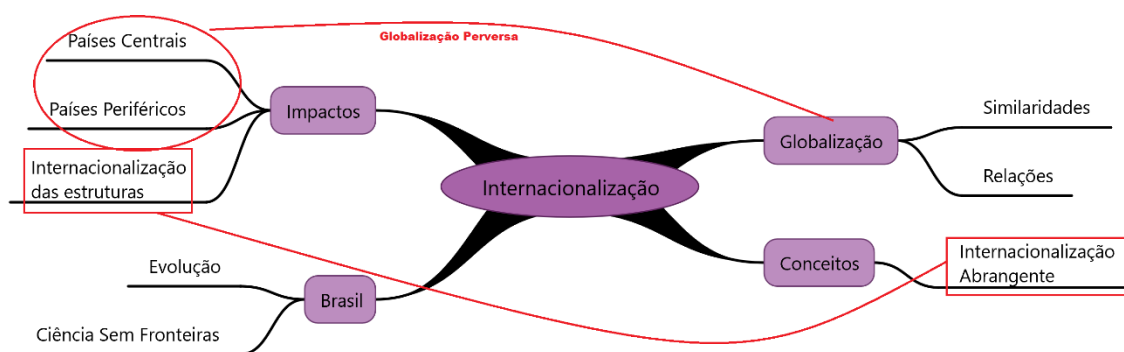
Consiste, em função da temática do trabalho, em um capítulo em que visamos aprofundar a discussão acerca da conceituação da internacionalização, bem como a efetivação desta prática e seus desdobramentos. Tal discussão, no contexto atual das universidades brasileiras é de grande importância para compreendermos qual é ‘o norte’ pelo qual nos guiamos. Fica claro que a construção do conhecimento científico no século XXI não se dará de forma isolada, mas...a integração proposta para a construção destas parcerias na produção do conhecimento tem sido baseada em estruturas cujos benefícios são comuns a todos os envolvidos?

Destacamos neste capítulo a construção de uma estrutura teórica a respeito do fenômeno analisado.

Tal estrutura é – de maneira geral – orientada por uma perspectiva de análise geográfica; na qual o fenômeno da internacionalização é observado em seu viés pedagógico, mas também como fenômeno de transformação espacial a partir da movimentação dos fluxos e criação dos pontos fixos nos lócus das universidades envolvidas na perspectiva de internacionalização do ensino superior.

Devemos ter clareza, que a leitura crítica do fenômeno de globalização não deve ser impeditiva para a observação das possibilidades e vantagens do processo de internacionalização. Entretanto, devemos nos ater aos locais de emissão dos discursos acadêmicos analisados para que o fenômeno da internacionalização do ensino superior não seja analisado apenas pelo viés dos países centrais do sistema capitalista.

Para fomentar tal discussão, a organização do capítulo se dá na seguinte estrutura:



Na proposta de análise adotada neste trabalho, as relações traçadas no desenvolver deste capítulo, visam compreender através da análise de nosso referencial teórico a dimensão do fenômeno da internacionalização no contexto do ensino superior dentro de sua evolução a partir de uma reprodução das perspectivas de globalização da sociedade capitalista e internacionalização das atividades econômicas para além dos limites territoriais de seus países sede.

Assim, como explicitado na figura acima optamos por iniciar nossa análise teórica nas reflexões sobre globalização e seus reflexos na sociedade e economia contemporânea.

2.1 Das relações entre a Globalização e a Internacionalização

Existe certo consenso no pensamento científico ao afirmar que a globalização, enquanto processo, fato e ideologia é um momento recente do modo capitalista de produção, podendo ser considerada um processo de extrapolação das consequências da mundialização do capital com início entre fins da década de 1970 e 1980, cujo marco de consolidação pode ser dado pela queda do muro de Berlim e posterior colapso da União Soviética.

Dentro deste consenso, pode-se inferir que a globalização somente se realizará com a definição de territórios globalmente articulados para a reprodução do sistema vigente sendo, portanto, um processo contraditório e desigual, que se desdobrará nas dimensões produtivas, comerciais, tecnológicas, sociais e culturais. Tal processo se consolidará principalmente pela ampliação dos padrões de uso tecnológico de modo a permitir aceleração na circulação de pessoas e produtos.

Há autores, entretanto que adotam apenas o termo “globalização do capitalismo”

e consideram que tal termo não tem validade para a explicação dos fenômenos sociais e espaciais. Mamigonian (2001), em forte defesa ideológica, afirmará que a ideia da globalização é criada por economistas da direita norte-americana para estimular a produção de teorias úteis no desenvolvimento comercial e que rendessem fomento de pesquisa, na visão do autor essa teoria pode ser avaliada apenas sob um viés de entusiasmo neoliberal ou sob uma postura esquerdista baseada na necessidade de análise concreta das relações de produção.

Santos (1997) apresentará uma concepção de globalização não enquanto fenômeno isolado, mas sim como conjuntos diferenciados de relações sociais que em seu desenvolver darão origem aos diferentes fenômenos de globalização, neste sentido o autor pontua que a globalização é por essencial seriada e dentro desta percepção deveria ser vista como fenômeno plural – inclusive na adoção da nomenclatura plural ‘globalizações’. Nesta perspectiva, o autor apresenta quatro possíveis leituras dos movimentos de globalização que acontecem simultaneamente na constituição do espaço geográfico em escala mundial.

Como pode ser observado na tabela abaixo, o autor destaca os movimentos de Globalismo localizado, Localismos Globalizados, Cosmopolitismo e Emergência dos Patrimônios Comuns.

Possibilidade de Globalização	Definição	Exemplo
Localismo globalizado	Processo pelo qual determinado fenômeno é globalizado com sucesso	Transformação da língua inglesa em língua franca; popularização do modelo fast-food
Globalismo localizado	Impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos	Enclaves de comércio livre; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas e etnização do local de trabalho
Cosmopolitismo	Parcerias entre os Estados Nação para a defesa de interesses comuns	Laços Sul-Sul, constituição do BRICS
Patrimônio Comum	Emergência recente no debate de temas, por natureza, globais.	Sustentabilidade

Fonte: Dados em Santos (1997). Elaboração própria.

Na perspectiva adotada por Boaventura de Souza Santos ao designar tais possíveis formas de globalização, notamos algumas semelhanças com as proposições de Milton Santos, ao afirmar a existência dos movimentos de globalização desigual, ou perversa, que atingem diferentes porções do espaço geográfico de maneiras distintas.

Na leitura de Milton Santos, tais diferenciações serão elementos constituintes das rugosidades do espaço geográfico, a leitura de Boaventura aponta as possibilidades de globalização “de baixo pra cima” e “de cima pra baixo”, para o autor os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos são foco de percepções de globalismos localizados, na lógica do autor o espaço geográfico seria constituído por uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados.

Na visão de Boaventura, tanto os movimentos de globalismo localizado quanto os de localismo globalizado seriam perspectivas de uma globalização ‘de cima pra baixo’, ao passo que as noções de cosmopolitismo e patrimônio comum apresentariam perspectivas de uma globalização ‘de baixo pra cima’; cabe neste sentido ressaltar o local de fala do autor, cujas percepções foram pontuadas em um trabalho acerca das concepções multiculturais dos direitos humanos, Boaventura defende que enquanto forem considerados universais os direitos humanos serão formas de estruturação dos localismos globalizados, neste sentido, o autor propõe uma dimensão multicultural dos direitos humanos para que sua abrangência local não seja obtida à custa de sua legitimidade global.

Nesta lógica, é possível compreender porque o autor considera que as percepções de cosmopolitismo e a emergência dos patrimônios comuns de debate sejam globalizações ‘de baixo pra cima’; entretanto, resalto que mesmo nas parcerias cosmopolitistas existe a reprodução de estruturas hierárquicas entre os países envolvidos – e dadas as proporções, a exploração dos mais fracos –, e a seleção dos ‘patrimônios comuns’ é carregada de percepções políticas, favorecendo temas que ainda que sejam comuns podem ter graus de prioridade diferente.

Veja, o autor aponta a sustentabilidade como ‘patrimônio comum’; e não discordo, mas é possível que países com históricos diferentes e em estágios diferentes de seu desenvolvimento econômico possam considerar a sustentabilidade nas mesmas proporções que consideram seu desenvolvimento socioeconômico, nas lógicas capitalistas da tomada de decisões? Em termos de globalização nas políticas educacionais, é possível que um país com um histórico recente na constituição de seus sistemas de

universidades consiga desenvolver, em igualdade, políticas que estão sendo implementadas recentemente no contexto global? Até que ponto refletirmos as perspectivas de globalização ‘de cima para baixo’ ou ‘de baixo para cima’ não é apenas uma questão de ponto de vista? E para além, qual ponto de vista assumimos ao optar por tal referencial?

Nesta perspectiva, se justifica nossa opção metodológica por discutir a internacionalização do ensino superior a partir das leituras do fenômeno da globalização. Não se trata, neste sentido, de uma crítica tendenciosa ao fenômeno analisado, mas sim da busca por bases historicamente situadas dentro da evolução do sistema capitalista para elaboração destes conceitos.

Não negamos na realização deste trabalho os aspectos positivos, tanto da perspectiva de internacionalização quanto de globalização, mas pautamos nossos esforços de pesquisa na comparação consistente entre discursos emitidos em diferentes pontos do sistema-mundo envolvido nas relações de globalização e internacionalização.

Tratam-se de fenômenos bilaterais, ao globalizar como apontado por Santos (2010) impactamos tanto os países centrais quanto os países periféricos, o cuidado no trato destes conceitos se dá para garantir que a leitura de internacionalização não se paute na reprodução das desigualdades do mundo globalizado.

Para a reflexão destas questões, cabe retomar os apontamentos de Sharma-Brymer (2012) ao refletir sobre as tensões vivenciadas na constituição dos espaços educacionais nas sociedades pós-coloniais:

Uma análise pós-colonial investiga questões de dominância, poder e controle entre elites não europeias e no interior delas. Examina as maneiras como se discriminam outros grupos, recorrendo a uma organização de casta, gênero e etnia. O domínio e o poder muitas vezes estão relacionados ao controle sobre os sistemas de educação. Contudo, a análise pós-colonial diz respeito também à dominação ocidental, sua abrangência global, sua complexidade e as influências capitalistas sobre os sistemas de valores de sociedades colonizadas. Entretanto, mais uma vez o dilema de um vivenciador do pós colonialismo é adaptar-se aos modos do mundo multicultural contemporâneo, em constante mudança. (Sharma-Brymer, 2012 p.18)

O trabalho de Sharma-Brymer nos mostra que, algumas vezes, na nossa construção social ao nos livrarmos de uma figura de poder em escala hierárquica – no

caso as metrópoles – as sociedades se reestruturam de modo a adotar uma nova classe dominante, que poderá - ou não - ser diferenciada por uma etnia ou casta, mas que efetivamente será diferenciada por seu poder aquisitivo.

No desenvolvimento deste trabalho, entretanto, pensamos a globalização enquanto conceito e realidade que traz novas possibilidades de leitura para a sociedade atual, não podendo ser compreendida, ou resumida, de maneira simplista.

Nossa concepção de globalização toma tal fenômeno como último estágio na expansão do capitalismo, evidenciado pelo estabelecimento de novos paradigmas de acumulação e regulação que devem ser investigados e compreendidos pelo meio acadêmico.

Tomando tal período como evolução, ele tornara-se marcado por uma intensa compressão das noções de espaço-tempo (Harvey, 2009), tal compressão por vezes exerce uma influência –ou impressão – de rompimento das práticas político-econômicas vigentes impactando de maneira direta a vida social e cultural da população. Este processo, que interfere diretamente nas relações de trabalho e produção, impactando por consequência o potencial equilíbrio no poder de classes é derivado principalmente da transição do modelo de acumulação fordista; marcado pela divisão intelectual e manual do trabalho, influência das noções keynesianas de *Welfare State* e ampla intervenção estatal na regulação econômica; para o modelo de acumulação flexível marcado pelo sistema *Just-in-Time* de produção, maior fragmentação das estruturas produtivas – tanto no âmbito espacial (transnacionalização) quanto nas estruturas hierárquicas (terceirização) - e menor interferência estatal na regulação econômica.

Tal transição resultou na implantação de novos modelos organizacionais e tecnologias produtivas resultou na ampliação da velocidade dos fluxos de informação e comunicação, como pontuado por Harvey (2009)

Se os capitalistas se tornam cada vez mais sensíveis às qualidades espacialmente diferenciadas do que compõe a geografia do mundo, é possível que as pessoas e as forças que dominam esses espaços os alterem de um modo que os torne mais atraentes para o capital altamente móvel (HARVEY, 2009, p.266)

Define-se nesta perspectiva de alteração das relações espaciais um dos fenômenos mais marcantes na definição das novas características deste espaço e consequente integração dos lugares, a denominada globalização, que se funda principalmente nas bases de uma divisão territorial de trabalho cujos efeitos acirram as desigualdades no

espaço mundial.

Neste sentido, Santos (2001, p.183) pontua, com base na análise de Beck (1998) a crítica necessária aos elementos polarizadores da globalização.

[...] os conceitos de globalização e de localização expressam uma nova polarização e estratificação social em nível internacional: ricos globalizados e pobres localizados. Além disso, é necessário assinalar que a polarização entre riqueza e pobreza acaba bloqueando a demanda global, incidindo diretamente na capacidade de reprodução do sistema. A desigualdade social e existência de enormes contingentes populacionais que estão à margem do processo de desenvolvimento multiplicam e aprofundam os conflitos sociais e deterioração da qualidade de vida na maioria das regiões do planeta. Por conseguinte, o problema da exclusão social torna-se hoje uma questão fundamental, que requer muito mais soluções estruturais do que reformas paliativas.

A polarização entre as dimensões globais e locais permeia, e torna-se componente dos estudos que visam compreender a globalização enquanto fenômeno e ideologia, perpassando, portanto, a temática da internacionalização haja vista a correlação entre os dois fenômenos. Neste sentido, faz-se necessário que compreendamos as implicações da escala global e da escala local de intervenção em uma localidade, bem como as concepções políticas, e ideológicas, que derivam do privilégio de uma sobre outra. É preciso entender que globalizar, e por consequência internacionalizar, envolve reconhecer mudanças no papel dos estados - nação na sociedade contemporânea.

Para tanto, dividiremos a análise deste fenômeno em duas etapas, iniciando pela compreensão desta dualidade em uma perspectiva econômica para em seguida analisarmos tal fenômeno pelo viés sociocultural.

No contexto deste trabalho, tal divisão faz-se necessária para que possamos compreender a internacionalização das IES como fenômeno derivado da globalização, sendo, portanto, sujeito as mesmas contradições e dualidades. Ao refletirmos nesta ótica, a análise aprofundada da globalização sob viés econômico, social e cultural nos permite compreender a internacionalização das IES nas mesmas escalas.

Neste aspecto, destacamos – em paralelo as discussões de globalização, para fins comparativos e elucidativos – alguns apontamentos destacados na declaração da Conferencia de Mundial para o Ensino Superior de 2009 (UNESCO).

O documento da conferência em questão, realizado em contexto de crise econômica e destacando que supracitada crise não deveria ser elemento impeditivo para o desenvolvimento do ensino superior, pontua alguns aspectos para ampliação das relações de internacionalização do ensino superior; destacando a necessidade de equidade nas oportunidades e de estabelecimento de relações de parceria para além da observação

de desigualdades entre os países.

No texto do documento destaca-se:

“A disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional” (UNESCO, 2009)

Assim, se valida – com a intervenção de uma organização transnacional – a necessidade de articulação das estruturas de internacionalização e globalização, desde que respeitadas as particularidades dos cenários locais inseridos neste sistema.

A ação da conferência de Paris apresenta um dos exemplos da forma como no cenário globalizado a escala das tomadas de decisão passa dos organismos locais para a necessidade de articulação supranacional (Benko, 2001). Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), irão além da análise de mudança nas escalas de intervenção e pontuarão que no ponto de vista econômico a articulação dos territórios em contexto globalizado operará a partir de uma nova DIT baseada não nos setores produtivos de economia, mas sim nos níveis tecnológicos de produção.

O estudo de Haesbaert e Porto-Gonçalves reafirma as concepções de Santos (2001) sobre a correlação entre desenvolvimento econômico e detenção de meios de produção tecnologicamente mais avançados.

Neste sentido, os autores apresentarão a ideia dos espaços atuais de DIT divididos entre espaços centrais e espaços periféricos, tal divisão será referenciada posteriormente em estudos sobre a internacionalização universitária por Lima e Contel (2011) ao afirmarem a existência de espaços centrais e periféricos no que tange a existência de modelos de ensino e atração de pesquisadores.

A compreensão de Haesbaert e Porto-Gonçalves sobre os espaços centrais e periféricos pode ser observada em síntese no quadro abaixo:

Espaços	Características
Periféricos	Espaços com intensa dependência do capital estrangeiro, baixo nível tecnológico de produção – reprodução de tecnologias, força de trabalho pouco qualificada e intensamente explorada.
Intermediários	Independência relativa, níveis intermediários de tecnologia e pouca reprodução de tecnologias, pouca mão de obra qualificada.
Centrais	Domínio do capital financeiro, investimento de produção e tecnologias avançadas e divulgação da informação. Mão de obra qualificada.

Fonte: Dados em Haesbaert e Porto-Gonçalves. Elaboração própria.

Ao pensarmos a relação entre espaços periféricos e espaços centrais compreendemos a dualidade que se reproduz na relação entre o privilégio de intervenção em instâncias locais e globais. Qual dos dois grupos tem maior potencial de influência em modelos mundiais? Seria realmente a detenção do capital financeiro e dos modos mais tecnologicamente avançados de produção sinônimos de modelos efetivamente mais evoluídos? Ao aceitar e reproduzir tal relação, estamos levando em consideração critérios de igualdade e sustentabilidade deste modo de produção?

Castells (2006) pontuará que essa realidade global é consolidada como nova realidade histórica, cuja principal base será o elemento informacional.

Embora o modo capitalista de produção seja caracterizado por sua expansão contínua, sempre tentando superar limites temporais e espaciais, foi apenas no final do século XX que a economia mundial conseguiu tornar-se verdadeiramente global com base na nova infraestrutura propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação, e com a ajuda decisiva das políticas de desregulamentação e liberalização postas em prática pelos governos e instituições internacionais. (Castells, 2006. P.142)

A visão de Castells, nos permite conceber que nosso sistema capitalista de produção existe e se reproduz com base na criação de novas estruturas cuja necessidade e existência só é possível porque foram criadas, pelos mesmos sujeitos que criam tais elementos, as condições ideais para que a necessidade deles se reproduza.

Ao pensarmos esta relação no paralelo com o desenvolvimento das universidades cabe questionar, em que medida a internacionalização de nossas estruturas surge como uma demanda dos reais componentes da universidade brasileira e em que medida é um novo elemento imposto por sujeitos e organizações externos? Trata-se de um elemento que agregamos em nossa estrutura de ensino visando melhoria coletiva ou trata-se de um

elemento agregado em nossa estrutura pela ilusão criada de sê-lo?

No contexto da produção científica Castells (2006) pontuará também um processo chamada da “geometria” variável de economia global, que se consolidará pela concentração da produção científica e tecnológica em poucos países ou regiões, pelo padrão seletivo e multilocalizado das redes globais de conhecimento tecnológico, mas principalmente pela economia “global, mas não planetária” pois ainda que seus efeitos alcancem todo o planeta sua operação se efetivará apenas em alguns segmentos de países. Spósito (2003) retoma, segundo os trabalhos de Petrella (1996) sete eixos para definir a categoria globalização dentre os âmbitos econômicos, sociais e políticos, destes sete eixos de análise destacamos dois:

- A definição da globalização através das formas de vida e modelos de consumo – como transposição de formas de vida predominantes e padronização dos modelos de consumo, definição de “Produtos Culturais”
- A definição da globalização através das percepções e consciência planetária – Definição sociocultural centrada na concepção de cidadania mundial, ação de movimentos sociais e organizações não governamentais de caráter globalizador.

Através das contribuições deste autor nos é possível analisar a globalização, e sua relação com o processo de internacionalização, para além de suas implicações na constituição de uma economia capitalista de mercado, mas em relação aos diversos impactos socioculturais que a globalização enquanto processo e ideologia nos apresenta.

Neste sentido, penso que o primeiro eixo de análise destacado por Spósito (2003) é particularmente perigoso, ao nos trazer a ideia de unificação e padronização dos “produtos culturais”.

Penso que ao trabalharmos as concepções de cultura, em consequência as noções de ensino e do contexto universitário como elementos de composição das dimensões culturais de uma nação, a ideia de unificação não deve ser tida como positiva uma vez que as pluralidades e diversidades – em oposição às propostas de unificação – agregam muito valor aos “produtos culturais” ofertados no “mercado educacional” (sic) de uma sociedade organizada.

Defendemos neste contexto, uma noção de globalização que possibilite a ampliação das oportunidades e do acesso às informações, sem necessariamente globalizar uma determinada construção cultural. Tal proposta, em muito se assemelha ao proposto por Hudzik (2011) com base nos trabalhos da Nafsa: Association of International

Educators ao conceituar a proposta de ‘Comprehensive Internationalization’ que será amplamente abordada no próximo segmento deste capítulo.

Nesta perspectiva, e buscando nos ater a internacionalização enquanto conceito e sua leitura no contexto das universidades brasileira, nos atemos novamente as percepções de Sharma-Brymer (2012) de que as diferentes construções sociais de hierarquia e poder estarão íntima e efetivamente ligada ao controle sobre os sistemas de educação.

Assim se concretizam as relações entre as dinâmicas de globalização e a efetivação das políticas de internacionalização nas universidades, ao passo que a globalização se dará como ideologia e a internacionalização como prática, tal leitura se torna perigosa, tendo em vista que como pontuado por Cowen (s.d.):

“Não se trata simplesmente daquilo que o global de fato é: trata-se de como o global é lido e percebido, o que também define a agenda de trabalho acadêmico na educação comparada”

Assim, finalizamos este seguimento reafirmando: não se trata de uma leitura unilateral do fenômeno da globalização. Nossa perspectiva de análise toma a globalização como ponto de partida para a compreensão da internacionalização do ensino superior.

Tendo isso como base, deixamos claro que nosso olhar crítico ao fenômeno explicitado nas páginas anteriores não parte de uma perspectiva de negação; em oposição, defendemos a internacionalização abrangente como perspectiva de resistência ao movimento massificador de globalização.

Defendemos, entretanto, que a adoção desta perspectiva de internacionalização só será viável com a apropriação dos sujeitos ativos no processo e compreensão das diferentes possibilidades de internacionalização do ensino superior, neste sentido, reforça-se a importância no desenvolvimento deste trabalho das relações entre o fenômeno da internacionalização e a percepção do mesmo na figura dos docentes.

2.2 Das diferentes percepções sobre Internacionalização

O conceito de internacionalização se originou inicialmente na economia visando a definição do fenômeno de abertura dos mercados internos, pós Segunda Guerra Mundial –em virtude da dependência das indústrias europeias em sua fase de reconstrução-, para a intervenção do capital internacional, em um processo movimentado a partir da criação de concorrências e competições que gerarão a crescente necessidade de cooperação

internacional. Consiste, como pontuado anteriormente no contexto econômico, um processo de abertura de suas estruturas nacionais para a ação de intervenções internacionais com objetivo de promoção de desenvolvimento econômico e social, de acordo com as ideologias dos governos vigentes.

Qualquer semelhança com as origens do fenômeno denominado globalização não é mera coincidência, entretanto conceitualmente estes dois processos apresentam algumas diferenças e que serão ainda mais centrais ao pensarmos na utilização destes conceitos no campo educacional.

No campo da produção científica brasileira, a temática da internacionalização do ensino superior apresentou crescimento exponencial desde o ano de 2010, como observado no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – ainda que a pesquisa ainda aponte um intenso cruzamento dos resultados com pesquisas realizadas acerca da internacionalização da economia e da internacionalização dos territórios agrícolas.

Destacamos acerca desta produção as vertentes de análise que se pautam na percepção dos alunos envolvidos no processo de internacionalização (Cunha, 2016; Souza, 2016; Saback, 2016; Vieira, 2014; Saenger, 2016; Silva, 2014; Ramos, 2009); uma segunda vertente de análise das iniciativas institucionais de internacionalização (Iva, 2012; Christino, 2013; Bezerra, 2012; Grochocki, 2016; Mueller, 2013; Batista, 2009) e uma terceira vertente de observação da evolução histórica do fenômeno de internacionalização do ensino superior. Destacamos ainda, que a análise dos trabalhos publicados na temática dentro do Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos indica que nas duas vertentes de estudo do processo de internacionalização é intensa a quantidade de trabalhos que utilizam, como em nosso estudo, o programa ciência sem fronteiras como recorte de análise.

Ainda na observação da produção científica na temática Hudzik (2011) aponta a crescente dificuldade na discussão da internacionalização no meio acadêmico em função da ampliação dos termos para análise do fenômeno, que variam entre ‘internacionalização’ ‘internacionalização de campi’ ‘internacionalização do currículo’ ‘internacionalização abrangente’ ‘globalização do ensino superior’ e ‘mundialização do ensino’.

Para diferenciar as dimensões da internacionalização e da globalização Pierre Gonod e Philippe de La Saussay defendem que a mudança de uma dimensão para outra implicaria no desaparecimento das fronteiras tecnológicas e na redução das barreiras de

serviço para atuação de novos mercados globais (Gonod e Saussay, 1991 apud Dale, 2001).

Referenciando esta diferenciação pontuada pelos autores podemos destacar que é recente a emergência da educação enquanto produto de um mercado global. Assim, as diferenciações entre as reflexões do global e do internacional se tornam necessárias para compreendermos que, ainda que não compactuemos com a visão da educação enquanto produto no contexto de implementação das políticas de internacionalização esta diferenciação será um indicativo da forma como os estados nação orientam suas perspectivas para a Educação.⁴

Com base nas discussões propostas por Hudzik (2011) e Dale (2001) desenvolvemos na proposta deste trabalho, a seguinte tabela para delimitação do que se compreende nos termos analisados.

⁴ Sendo possível também retomar o que Boaventura de Sousa Santos pontua sobre as dimensões de localismo globalizado e globalismo localizado. Na lógica, errônea, da educação enquanto produto se a internacionalização será realizada a forma como os Estados Nação se estruturam para globalizar/localizar seus 'produtos' é uma escolha política que poderá alterar muito o relacionamento do 'mercado consumidor interno' destes países com o serviço ofertado.

Conceito	Definição	Exemplo
Internacionalização de Campus	Sendo o campus uma estrutura física, essa noção de internacionalização se baseia em organizações institucionais para que as estruturas de campi sejam adequadas para a internacionalização. Proposta de internacionalização focada nas necessidades estruturais e curriculares.	Construção dos Escritórios de Internacionalização locais e internacionais; desenvolvimento de programas de ensino do idioma nativo e integração de estudantes/docentes estrangeiros.
Mobilidade Internacional	Proposta de internacionalização com foco na mobilidade docente e discente, modificações institucionais na construção de convênios, e sem modificações em estruturas curriculares ou burocráticas da instituição universitária.	Ciência Sem Fronteiras, Intercâmbios promovidos por instituições privadas, cursos de idiomas.
Globalização do Ensino Superior	Conceituação ampla, que pode englobar modalidades de internacionalização que sejam estruturais ou focadas na mobilidade discente/docente. Utilizada para analisar a ampliação dos fluxos internacionais no ensino superior como fenômeno e ideologia.	Criação dos rankings internacionais de avaliação, divulgação e análise dos convênios firmados, produção de discursos de incentivo a internacionalização e pesquisas com foco na análise do fenômeno, visando justificativa dos mesmos.
Internacionalização Abrangente	“Internacionalização abrangente é um compromisso confirmado pela ação de divulgar e difundir perspectivas comparativas e colaborativas de modificação do ensino, pesquisa e extensão como funções da universidade. Deve ser moldada, e modificar, os valores e discursos institucionais e só se efetiva se apropriada pelos sujeitos envolvidos no processo” (Hudzik, 2011.p.10) ⁵	Não impacta somente as estruturas de campus, mas a formação e relação de ensino-aprendizagem de maneira global; não será um modelo único, mas sim diversas formas de internacionalizar-se de maneira abrangente aos limites de cada instituição.

Fonte: Elaboração própria

Em diferentes momentos da história recente, diferentes nações conseguiram uma eficiente combinação de formação de mão de obra qualificada (pela ação de universidades), criação de políticas e de regulamentações institucionais favoráveis ao seu desenvolvimento científico e tecnológico (pela ação dos órgãos do Estado), assim como pela incorporação de inovações nos processos e produtos industriais, por meio das empresas privadas.

Podemos citar como exemplos o caso norte americano (Mowery, 1990 apud Lima e Contel, 2011) onde a natureza descentralizada do financiamento do ensino superior, contribuiu para o estreitamento das relações universidade - indústria, resultando numa perspectiva onde as universidades norteamericanas têm seus currículos e propostas formativas altamente vinculadas ao uso prático e comercial dos objetos de estudo; e o caso alemão onde a preponderância da indústria química possibilitou uma histórica parceria entre a produção do conhecimento e utilização industrial do mesmo para manutenção de um sistema de inovações altamente desenvolvido.

Roger Dale (2001) buscando ampliar esta discussão pontua o contraste entre “cultura educacional mundial comum” e “agenda de educação globalmente estruturada”, para o autor no primeiro caso o desenvolvimento de sistemas educacionais nacionais explicar-se-ia com maior efetividade através dos modelos dados de educação, sociedade e Estado em detrimento das particularidades nacionais. O segundo caso, a “agenda de educação globalmente estruturada” teria bases em análises recentes de economia e política internacional “[...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educacionais. (Dale, 2001. P.135).

Dale ao criar essas diferenciações reafirma a importância do viés economicista nas concepções dadas de globalização da educação, o autor afirma que sintetizando as perspectivas de uma educação globalizada encontraríamos: efeitos de interpretação dos diferentes contextos econômicos mundiais, desenvolvimento de novos mercados globais e de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Ainda segundo Dale (2001) uma perspectiva de educação internacionalista/internacionalizada apresentaria um enfoque maior nas questões culturais e legais dos diferentes contextos educacionais.

Tomando como base tal diferenciação entre as perspectivas teóricas de uma educação globalizada e de uma educação internacionalizada, é possível observarmos com maior atenção as diferentes interpretações do fenômeno em questão.

Dentre as formas de internacionalização, pode se destacar a implantação dos programas de incentivo a mobilidade visando fomentar e difundir a produção do conhecimento dos países desenvolvidos particularmente em áreas de interesse estratégico aos países periféricos que financiam os programas de mobilidade (Velloso, 2006).

Em oposição a perspectiva hierárquica apresentada por Velloso (2006) destacam-se os escritos de De Wit (2001) que pontua perspectivas de internacionalização com viés abrangente e ênfase nas perspectivas de parceria reafirmadas pelo documento final da Conferencia de Mundial para o Ensino Superior de 2009 (UNESCO).

Na proposição oficial da Conferência destaca-se uma perspectiva de internacionalização baseada na equidade entre as instituições envolvidas e o respeito pelas particularidades locais.

Reafirmamos a necessidade de divulgação desta perspectiva de internacionalização, ainda que na análise bibliográfica sobre o conceito analisado observem-se dimensões de ação diferenciadas.

Neste sentido, observamos na análise conceitual proposições que vão desde ‘peregrinação acadêmica’ (Ridder-Symoens, 1996 apud Lima e Contel, 2011) à “internacionalização da indústria da educação” (Leher, 2005).

É possível constatar diferentes estágios e motivações, que talvez justifiquem a variedade de expressões utilizadas para traduzir um movimento que no contexto atual não se limita apenas aos aspectos acadêmicos da educação e tem seu cerne o fazer político dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O processo de internacionalização do ensino superior é definido por Knight (2005, p 21) como um processo de integração das dimensões internacionais e interculturais às funções e organizações do ensino superior; Soderqvist (apud Knight, 2005) por sua vez, caracteriza a internacionalização como processo capaz de transformar estabelecimentos nacionais de ensino superior em instituições internacionais, lhes imprimindo um caráter global nos aspectos de gestão, visando melhor contemplar desenvolvimento de competências socialmente valorizadas; Bartell (2003) conceitua a Internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação, e a pontua como parte do avançado processo de globalização, sugerindo ainda formas de realização deste processo, tais como: presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; projetos de pesquisa internacionais cooperativos; associações internacionais de consultoria; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; e a orientação de imersão internacional nos currículos oficiais.

Apenas na classificação adotada pelo GATS, podemos verificar quatro possíveis interpretações para o fenômeno da internacionalização. Tal classificação nos abre alerta para o fato de que a internacionalização, por essência política e ideológica, não se limita e não se resume apenas na mobilidade das instituições, mas perpassa as esferas de financiamento e discurso.

Para além da classificação adotada pelo GATS somam-se ainda as chamadas ‘universidades de classe mundial’, com foco na pesquisa e ênfase na formação de áreas de tecnologia avançada.

Salmi (2015) aponta que a criação destas universidades está intimamente ligada aos critérios de avaliação do ranking desenvolvido pela Shanghai Jiao Tong University e o subsequente aparecimento dos quadros de classificação globais competitivos, tais como o Times Higher Education, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, entre outros.

O autor aponta ainda que a criação destas universidades, ainda que valorize o desenvolvimento de pesquisas em áreas de interesse econômico e social, “representam um distanciamento do princípio de direito de orçamento uniforme direcionado a um elemento substancial de financiamento competitivo.”

Se por um lado o processo traz como pontos positivos a integração dos saberes e ampliação dos conhecimentos, internacionais por essência; por outro lado, pode-se verificar uma supervalorização dos modelos universitários dos países da Europa Ocidental e América do Norte⁶, em detrimento do que é apresentado por países emergentes; resultando uma pressão ideológica nos estudantes e profissionais do ensino superior destes países em se adequar aos modelos tidos como desenvolvidos.

Em termos práticos, Dale (2001) definirá os processos de internacionalização como uma proposta de reescalonamento e consequente re-territorialização das atividades educacionais.

Van der Wende (apud Knight, 2005, p.21), por sua vez, prefere trabalhar com uma definição ainda mais ampla. Para ele, a internacionalização da educação corresponde a um conjunto de esforços que objetiva capacitar o ensino superior a responder aos desafios decorrentes da mundialização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho.

Cortesão e Stoer (2002) para além das definições de um conceito apresentarão em

⁶ Dados retirados do site do Ministério da Educação e Cultura apresentados os dados de implementação e desenvolvimento do programa Ciência Sem Fronteiras

sua obra sete possíveis efetivações da internacionalização – transnacionalização, termo preferencialmente adotado pelos autores.

Os apontamentos de Cortesão e Stoer foram sintetizados na tabela abaixo:

Formas de Transnacionalização	Definições
Transnacionalização de políticas educativas	“Situações de enquadramento numa sociedade mundial das políticas educativas decorrentes de Estados Nação” (Cortesão e Stoer, 393) caracterizados pela manutenção de suas identidades historicamente construídas.
Processo de mercadorização da Educação	Processo caracterizado por mudanças na relação Estado-Mercado no contexto educacional – caráter regulatório do mercado.
Políticas Educativas de Integração Regional	Políticas educativas baseadas nas relações historicamente constituídas entre os diferentes Estados-Nação
Processos de educação de migrantes e grupos minoritários	Aspecto de observação das heterogeneidades de um Estado-nação, análise dos possíveis conflitos de interesse entre a preservação de <i>uma</i> identidade nacional em contexto de diferenças socioculturais históricas.
Processos educativos que dispõem “grupos transnacionais”	Ação de grupos cujas esferas de intervenção extrapolam os limites dos Estados-Nação
Desenvolvimento de um projeto de “Educação Cosmopolita”	Proposição de um “enquadramento democrático para políticas educativas desenvolvido através de identidades transnacionais cuja característica principal é o bilinguismo cultural que lhes permite ‘atravessar fronteiras’” (Cortesão e Stoer, 394)
Questões Universais	Identificação de temáticas cujo discussão, assume-se, é de interesse de toda a humanidade

Fonte: Autoria Própria.

Cunha (2014), aponta como centrais para análise do caso brasileiro as possibilidades de “processos de mercadorização da educação” e “desenvolvimento de um projeto de educação cosmopolita”.

Penso, que para o desenvolvimento deste trabalho e para a análise dos processos de internacionalização universitária aliado às observações do cenário geopolítico em que se situa nosso país é importante que também destaquemos as ‘políticas educativas de

integração regional”, haja vista a pouca articulação regional nas parcerias universitárias observadas. A integração regional no contexto da internacionalização das universidades entraria, em meu ponto de vista, como um elemento que possibilitaria o fortalecimento dos processos de globalização ‘de baixo para cima’ proposto por Boaventura de Souza Santos.

Neste sentido, faz-se necessário compreendermos a internacionalização, não apenas como parte dos processos de globalização, mas como elemento constituinte deste processo.

Sendo, portanto, parte de um processo, com diferenciações em relação ao todo em que se desenvolve, como pontuado por Altbach (2007) “A globalização pode ser definitiva, mas a internacionalização é feita de muitas escolhas” (Altbach, Knight 2007 p.291- tradução nossa); sendo a internacionalização um processo ‘de muitas escolhas’ devemos compreendê-la dentro do contexto pedagógico, político e social no qual se inserem as universidades públicas brasileiras.

Lima e Contel (2011) ao realizarem uma análise das estruturas de internacionalização do ensino superior, pontuam a existência de uma nova geopolítica do conhecimento originada a partir dos processos acima citados. Neste sentido, de acordo com a análise dos autores, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior criará estruturas onde serão pontuadas nações ativas e nações passiva – aquelas cujos modelos educacionais são reproduzidos e adaptados a outras realidades, e outras cujos modelos educacionais passam a ser modificados em virtude da influência externa.

Neste sentido, como afirmado anteriormente, destacam-se os modelos norte americanos e oeste-europeus como modelos de Nações Ativas em detrimento de outros modelos de ensino.

Os autores pontuam que a dimensão das nações ativas e nações passivas estarão intimamente ligadas à centralidade destes países num sistema centro-periferia, servindo em alguns momentos para a ampliação das contradições vigentes.

“Aqueles nações que possuem em seus territórios maiores densidades técnicas e organizacionais voltadas para a produção de conhecimento e informação, têm condições mais propícias para influenciar, em seu favor, a divisão internacional do trabalho. Vale dizer, portanto, que a partir da ação de agentes políticos, industriais e cientistas instalados

nessas “áreas luminosas” é que são em grande parte definidas quais as tarefas que cada porção do globo vai assumir, na divisão internacional das tarefas produtivas” (Lima e Contel, 2011, p.93)

A centralidade destes países também nas estruturas de uma geopolítica do conhecimento se torna preocupante ao pensarmos os processos de internacionalização por abrir margem para questionarmos, até que ponto a internacionalização tem se dado nas ‘vias de mão dupla’? Centralizarmos os processos de internacionalização nestas estruturas não acaba resultando em um mecanismo para fortalecer os mais fortes?

Gorz (2005, p.55) neste aspecto pontua o conhecimento como elemento estratégico para a manutenção das estruturas de poder para o autor “todo conhecimento, mesmo técnico, é não somente fonte potencial de riqueza e de sentido, mas também de riqueza em si. “Como fonte de riqueza, ele é força produtiva; como riqueza ele é fonte de sentido e fim em si mesmo”.

Nesta lógica, ao desenvolvermos uma estrutura de ‘geopolítica do conhecimento’ centrada nas áreas luminosas não fortalecendo os empecilhos para a transformação das estruturas vigentes?

Em concordância aos modelos de Lima e Contel, nota-se na ampliação da bibliografia analisada (Altbach, Knight 2007; Altbach, 2011; Berdahl, 2005) o aumento das parcerias internacionais Norte-Sul através não apenas dos programas de mobilidades estudantil, mas também da implementação dos convênios, instalação de campi em países diversos consolidação de parcerias internacionais através da venda de modelos pré-moldados de formação. Neste sentido, a internacionalização será motivada também por empresas privadas do setor educacional com objetivo de ampliação de seu mercado consumidor, uma vez que passará a ser consolidada não apenas pelo fluxo de pessoas mas também pela instalação de unidades de “parceria virtual”, os chamados polos de e-learning.

As perspectivas de uma atual estruturação da geopolítica do conhecimento como proposto por Lima e Contel (2011) tem três feições que devem ser consideradas na reflexão da internacionalização das IES:

- O caráter estratégico do aprendizado da língua dos países centrais
- A neutralização de impactos negativos das divisões internacionais do trabalho induzidas pela manutenção do *status quo*

- A atratividade dos programas para estudantes como ‘estratégia para influencia econômica e geopolítica’ (Vuilletet, 2005, p.33)

Os três aspectos pontuados pelos autores estão extremamente imbricados, e penso que a interpretação dos mesmos se relacione em uma sistematização de causa e consequência; se iniciarmos a observação das dinâmicas resultantes desta estrutura de internacionalização pela neutralização dos impactos negativos nas divisões internacionais do trabalho observaremos que de fato, uma internacionalização desenvolvida sem uma proposição de igualdade entre os Estados-Nação pouco influenciará na transformação da DIT, existe neste sentido uma reprodução dos países que produzem a inovação e dos países que consomem (importam) a inovação.

Consumo este que se efetivará pela atratividade de uma população jovem como estratégia para a validação de suas influências culturais, Vuilletet (2005) aponta que a partir das vivências formativas em outras estruturas culturais os jovens, ao retornarem para seu país de origem, assumem informalmente a função de ‘embaixadores’ das manifestações culturais observadas e promovem – indiretamente – a disseminação de valores culturais e sociais de uma nação para outras.

E neste ponto o caráter estratégico do aprendizado de um idioma é central para o consumo e disseminação de uma cultura expressada por exemplo na disseminação do ‘american way of life’ e consolidação do inglês como ‘idioma universal’ ou ‘idioma oficial da produção científica’.

A globalização/aceitação de um idioma como global se consolida como uma representação do poder de uma nação; paralelamente o poder de uma nação se consolidará pela difusão de seu idioma e a naturalização do consumo cultural que acompanha tal processo. Neste sentido, questiono...quais as implicações geopolíticas da naturalização do inglês como idioma oficial dos processos de internacionalização? Como a aceitação do inglês como ‘idioma universal’ afeta o desenvolvimento das parcerias de internacionalização na América Latina, por exemplo, onde o inglês não é idioma oficial de nenhum dos Estados-Nação?

Não descartamos em nossa leitura deste processo a representatividade de idiomas como o francês e o espanhol nos processos de internacionalização, e validamos que o conhecimento dos ‘idiomas universais’ é de extrema importância para a transformação de processo sistêmicos na organização de uma sociedade globalizada; o questionamento feito neste sentido se pauta na preocupação com a maneira como uma perspectiva

abrangente e igualitária de internacionalização se dá num contexto em que a massificação do idioma adotado muitas vezes não obedece o princípio básico de respeito às particularidades locais dos países envolvidos.

Cunha (1998) aponta que para além da ação e relações políticas dos países, os órgãos de financiamento internacional, expressando a ideologia dominante do mundo globalizado, irão valorizar estudos que se adéquem a esta nova forma internacionalista de se organizar o conhecimento. Com explicitado por Borja:

enquanto a globalização é um fenômeno múltiplo que prevê a internacionalização e interdependência das economias nacionais, o globalismo é uma construção ideológica que pretende explicar e justificar a globalização com todos seus abusos, excessos, assimetrias e perversões e estendê-la pelo mundo com uma clara estratégia dos países industriais para conquistar mercados, acrescentar laços de dependência externa e aprofundar a clássica divisão internacional do trabalho, além de exercer dominação ideológica, política, econômica, científica e tecnológica (Borja, 2003. p. 38)

Assim ao nos depararmos com as formas de implementação de programas institucionais de internacionalização não devemos cegar nossos olhos a determinadas belezas e facilidades transfronteiriças, pois numa realidade de estudos comparativos merece nossa atenção o fato de que a proposta de internacionalização não deve ser lida apenas pelo olhar da busca de novas interfaces e inter-relações mas, também, em que medida essas movimentações tem de fato gerado avanços na dimensão humana de se pensar e fazer ciência e tecnologia.

Nesta perspectiva, a proposição de Hudzik acerca da internacionalização abrangente (IA) se faz valer ao considerar em uma ‘ampla tenda’ – grifos do autor – que engloba todos os processos possíveis para a efetivação da internacionalização como maneira de modificação dos paradigmas para se pensar a universidade e o ensino no contexto das instituições de ensino superior.

O autor, entretanto, ressalva de maneira válida que a IA não se efetivará em todas as instituições, haja visto, que a internacionalização não é uma prioridade para todas as instituições de ensino superior em realidades diversificadas no contexto global.

Assim, é possível compreender a internacionalização não como um fim, mas como um meio de modificação das realidades universitárias globais, e que os fins resultantes deste meio podem variar de acordo com as prioridades institucionais e com a maneira como as instituições e os estados-nação selecionam para internacionalizar seus sistemas de ensino.

A IA se bem implementada, e por bem implementada assumimos que seja incluída

nas propostas institucionais e apropriada pelos sujeitos que desenvolvem suas atividades docentes e discentes, traz impactos para as estruturas de campi, para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e para a maneira de integração entre as instituições de diversos países.

Nesta perspectiva, a efetivação de uma proposta de internacionalização abrangente, como apresentado por Hudzik em muito se assemelha ao proposto por Boaventura de Souza Santos ao trabalhar a relação entre a Sociologia das Ausências e o estabelecimento da Ecologia dos Saberes no campo científico.

Pontuamos que as propostas se assemelham, pois, ao situar a Sociologia das Ausências, o autor nos apresenta a necessidade de horizontalidade na construção das ciências sociais nas diversas localidades do fazer científico analisadas em sua obra.

Em seguida o autor coloca o estabelecimento da Ecologia dos Saberes como maneira de reduzir uma hierarquização historicamente construída do conhecimento produzido. Penso, que o estabelecimento de relações de internacionalização abrangente, como proposto por Hudzik, caminhe em um sentido parecido que tange a horizontalidade entre o conhecimento produzido entre as localidades envolvidas neste processo.

Devemos, entretanto, compreender que na perspectiva do autor essa proposta se efetiva a partir da reflexão coletiva dos componentes da comunidade acadêmica e não a partir de políticas educacionais impositivas e de origens externas ao meio universitário.

Reafirma-se nesta lógica a necessidade de efetivação das modalidades de Internacionalização Abrangente que se balizem na apropriação dos processos de internacionalização por parte dos sujeitos ativos na comunidade acadêmica.

2.3 Das diferentes transformações vindas da internacionalização

Ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, explicitamos brevemente o cenário atual das universidades brasileiras, bem como os processos históricos que resultam na atual conjuntura, tomando como base as reflexões acerca deste contexto e a análise da internacionalização das instituições de ensino superior enquanto componente dos processos de globalização da economia e sociedade apontaremos agora algumas reflexões sobre as possíveis transformações no cenário universitário brasileiro oriundas da intensificação deste processo de internacionalização.

Nossa análise destas transformações pontuadas pelo referencial teórico estudado se baseará em duas perspectivas de observação, inicialmente daremos foco às

modificações que tal processo traz para o contexto das universidades, buscaremos refletir sobre as mudanças na mobilidade discente e docente, concepções de currículo e ideologias introduzidas aos planos de desenvolvimento institucional das universidades.

Considero importante observarmos o referencial teórico sobre as mudanças oriundas da internacionalização nesta perspectiva para ampliar nossas possibilidades na análise dos dados coletados durante as entrevistas realizadas para este trabalho.

A internacionalização atualmente se constitui um novo elemento na formação da universidade enquanto sistema, logo, não considero indutivo assumir que a introdução deste novo elemento acarretará mudanças, considero lógico. Entretanto, ao observar o referencial teórico, o que se nota é um enfoque nas mudanças que este processo traz para o contexto universitário em termos da formação dos alunos, financiamento e multinacionalização⁷ das instituições educativas; cabe o questionamento de como poderíamos analisar o impacto desta transformação no cotidiano do docente?

Podemos partir do princípio de que a alteração das formas de financiamento e mobilidade estudantil acarretam em alterações nas condições de trabalho docente?

Podemos considerar que as decisões políticas acerca dos processos de internacionalização impactam na mesma intensidade as condições de desenvolvimento da ação docente nos diferentes países do mundo em sistema globalizado?

Para tanto, e por considerar que nenhum país internacionaliza suas IES sozinho, buscaremos no referencial teórico a verificação das alterações no contexto das IES nos países centrais e nos países periféricos do sistema capitalista, adotamos para a realização desta análise a perspectiva de trabalho de Lima e Contel (2011) do desenvolvimento de novas relações em uma geopolítica do conhecimento oriundas da internacionalização das instituições de ensino superior.

Tal referencial foi adotado em função da amplitude das análises realizadas pelos autores, que nos possibilitam o diálogo com o material coletado na realização de nossas entrevistas e o comparativo com outros autores de nosso referencial teórico, cujas percepções de internacionalização são mais semelhantes à possibilidade de internacionalização abrangente.

Em sequência, daremos continuidade em nossas leituras destas transformações partindo das possibilidades de mudança no aspecto pedagógico e institucional das

⁷ Termo utilizado aqui em referência a ampliação das IES estruturadas nos moldes das corporações multinacionais com sede em países desenvolvidos e reprodução dos padrões da Divisão Internacional do Trabalho, tais como Króton, Galileo, Ser e Lehmann.

universidades.

Para compreendermos as mudanças oriundas dos processos de internacionalização nas relações entre as IES em contexto global, devemos ter em mente que tal processo se originou e desenvolveu, como mostrado anteriormente, principalmente com a influência das concepções de mercado aplicadas à reprodução das IES.

Neste sentido, ainda que acreditemos em uma concepção de internacionalização que seja paritária e cujos benefícios sejam de similar intensidade para todos os Estados Nação envolvidos, é preciso compreender que a lógica de Mercado dificilmente promove ações para além da relação explorador-explorado; sendo assim, devemos analisar criticamente os processos para que possamos questionar: estamos internacionalizando nossas instituições a partir dos prospectos de parceria e desenvolvimento coletivo ou a partir das lógicas de que regem as relações de exploração do consumo?

Assim, é pertinente retomar a proposta de ‘Comprehensive Internationalization’ (Hudzik, 2011) onde a internacionalização, partindo de uma perspectiva única desenvolvida internamente em cada instituição, seria um mecanismo de redução das desigualdades, agindo como motivador de parcerias a partir de núcleos comuns de interesse da comunidade científica dos países envolvidos, não necessariamente balizado por áreas estratégicas do desenvolvimento econômico-mercantil destes países, como apresentado anteriormente na reprodução das relações mercantis na constituição das relações da geopolítica do conhecimento.

A reflexão acerca de uma proposta de desenvolvimento de relações em uma geopolítica do conhecimento que seja baseada efetivamente nos processos colaborativos de construção do conhecimento teria, em meu ponto de vista, um potencial catalisador das transformações imenso em comparação aos processos de internacionalização balizados por relações de mercado. Afinal, existem similaridades entre o a construção do conhecimento científico e a construção das relações de mercado?

Buscando compreender a dinâmica de produção científica para então observar a inserção da internacionalização neste contexto, Lima e Contel desenvolveram a seguinte tabela:

Elementos de composição do circuito de produção científica e tecnológica nos países						
	Objetivo	Produto	Instrumento	Instituição	Organização	Financiamento
Ciência: Processo de apropriação teórica da natureza	Produção de conhecimento	Teoria: apropriação teórica da natureza	Pesquisa básica	Universidade, Estado,	Centros de Pesquisa; laboratórios	Estado, universidade, empresas, fundações
		Invenção: descoberta de novos produtos e processos	Publicação	Revistas científicas	Comitês Editoriais; associações científicas; congressos	Estado, universidade, empresas, fundações
			Pesquisa aplicada	Universidade, Estado, Empresas	Centros de pesquisa, laboratórios	Estado, universidade, empresas, fundações
Tecnologia: Processo de apropriação material da natureza	Aplicação de conhecimento	Criação do Protótipo	Pesquisa aplicada e desenvolvimento	Universidade, Estado, Empresas	Centros de Pesquisa; laboratórios	Empresas com subsidio estatal, fundações, universidades
		Inovação	Desenvolvimento	Empresas	Fábricas, usina, refinarias, etc.	Empresas com subsidio estatal, fundações, universidades
		Difusão	Desenvolvimento	Empresas	Fábricas, usina, refinarias, etc.	Empresas com subsidio estatal, fundações, universidades

Fonte: Lima e Contel, 2011.

O que se nota na tabela proposta pelos autores é que ainda que o financiamento, tanto da produção científica teórica quanto das aplicações práticas desta produção no desenvolvimento tecnológico seja partilhado entre Estado, Universidades e Empresas a divisão entre as organizações e locais de desenvolvimento destas atividades é bastante clara – a produção científica se foca nas universidades e a produção tecnológica se foca nas empresas. No contexto de internacionalização das universidades fomentada pelo Ministério da educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia como se conciliará tal diferença? Seria a produção da ciência teórica privilegiada em relação a produção científica ou o oposto? É possível que uma ocorra sem a outra?

Me preocupa na análise do contexto e na reflexão sobre as relações geopolíticas contemporâneas que ao unir Ciência e Tecnologia nós caímos na reprodução das tecnologias cujas fundamentações teóricas não nos pertencem, na reprodução – no campo científico – de uma dependência que, até recentemente era e talvez ainda seja, um dos maiores problemas para o desenvolvimento da indústria brasileira de tecnologia de ponta.

Reafirma-se neste sentido, a necessidade de fortalecimento nas práticas universitárias das articulações STEM e CTS como pontuado anteriormente (Kuenzi, 2008), para que não recaíamos ao ensino universitário cuja finalidade única é o atendimento as demandas de uma produção tecnológica cujo retorno social é questionável.

Penso, que neste sentido, uma alternativa viável e de maior enfoque no fortalecimento do desenvolvimento de tecnologias nacionais seja a adoção de uma perspectiva de ensino voltada a resolução dos problemas. Não descartando a parceria com a indústria, mas balizando-se na internacionalização dos currículos e no ensino que possibilite ao aluno - para além da reprodução – oportunidades de empreendedorismo e desenvolvimento de produtos, sejam tais produtos científicos e/ou tecnológicos.

O que se observa no contexto atual é uma intensa relação do discurso da internacionalização com a concepção da inovação no cenário universitário. Mas em que medida pode se falar em inovação se continuarmos nos atendo aos mecanismos de reprodução, modificando apenas ‘o que’ reproduzimos? E ainda, a inovação tecnológica sem a reflexão acerca das transformações paradigmáticas que tal inovação pode movimentar, se caracteriza efetivamente como inovação? Em outras palavras...mudar a prática, mas não questionar os discursos e concepções ideológicas por trás delas não seria apenas ‘tapar o sol com a peneira’?

Cowen (2014) aponta três etapas para a consolidação do processo educativo: a

Transferência, a Tradução e a Transformação. Segundo o autor a transferência se daria na aplicação das práticas de um contexto em outro (dependência); a tradução seria possível pela releitura das práticas para as realidades distintas e a tradução se consolidaria pela tomada da prática do Outro como referência (mas não base) para a criação de práticas próprias.

Acredito que a consolidação dessa tríade seria o mais próximo que podemos chegar da consolidação de uma internacionalização que fosse de fato paritária entre os envolvidos; mas já conseguimos passar da tradução? Aliás, já chegamos na tradução?

Cunha (2014) aponta o dilema existente entre a internacionalização e a democratização no contexto das universidades brasileiras. Acredito que a reflexão acerca deste dilema seja ponto nevrálgico para buscarmos a consolidação da tríade transferência/tradução/transformação como forma de efetivar as contribuições da internacionalização, que já está dada, para o fortalecimento de uma estrutura universitária brasileira que seja – dentro das parcerias estabelecidas – autossuficiente e representativa das particularidades da sociedade brasileira em suas demandas internas e para além de sua projeção global.

Ao passo em que a internacionalização já se torna elemento formador das universidades brasileiras, devemos agora buscar meios de compreender como efetivar suas contribuições no contexto de valorização da universidade brasileira e da melhoria das condições de desenvolvimento dos processos educativos no ensino superior.

Laus (2003) aponta que é impossível não considerar a ampliação e a diversificação dos projetos de internacionalização no período recente, em especial se levarmos em consideração as diversas origens de fomento. Entretanto, devemos questionar...a ampliação e diversificação neste período recente têm acontecido de maneira ordenada? Existe um projeto de internacionalização para a universidade brasileira como um todo e dentro das particularidades de cada instituição ou os diversos mecanismos de internacionalização atuam de acordo com as necessidades políticas e mercadológicas momentâneas? Esta diversificação das propostas de internacionalização tem respeitado algum critério de qualidade?

E, considerando o objetivo desta pesquisa...estas diversas formas de internacionalização têm sido refletidas em seus impactos no desenvolvimento dos processos formativos docentes e discentes aos quais as universidades se propõe?

O que constato neste momento é que a internacionalização enquanto conceito

ainda precisa de debate, e que enquanto prática já está dada, mas precisa ser analisada muito cuidadosamente para não correremos o risco de acrescentar em um sistema universitário já saturado por diferentes particularidades pedagógicas, financeiras e políticas um novo elemento de segregação entre os processos formativos dos docentes e discentes envolvidos neste contexto.

Assim, reforça-se no desenvolvimento desta pesquisa a necessidade de debate acerca da docência no ensino superior cuja vinculação aos processos de internacionalização é condição essencial para que a mesma se efetive nas perspectivas igualitárias do processo de internacionalização abrangente, balizada pela busca de resultados mais coletivos - perceptíveis para universidade e sociedade – e menos individualizados em práticas pessoais de formação.

Capítulo 3 - Da Docência no Ensino Superior

"Nesta direção", disse o Gato, girando a pata direita, "mora um Chapeleiro. E nesta direção", apontando com a pata esquerda, "mora uma Lebre de Março. Visite quem você quiser, são ambos loucos."

"Mais eu não ando com loucos", observou Alice.

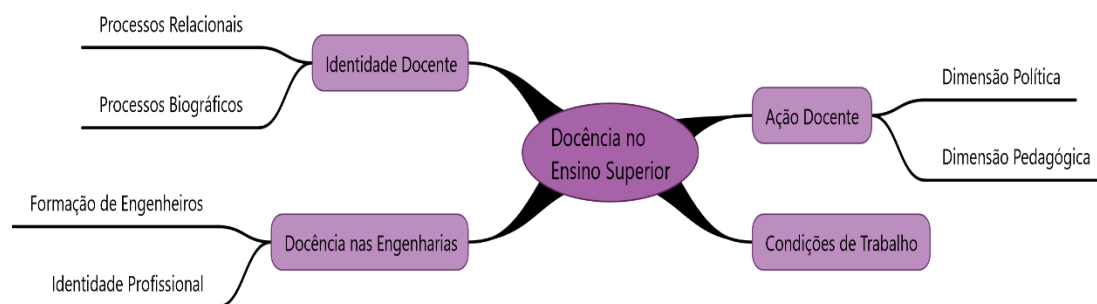
"Oh, você não tem como evitar", disse o Gato, "somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca".

"Como é que você sabe que eu sou louca?", disse Alice.

*"Você deve ser", disse o Gato, "Senão não teria vindo para cá."
(Lewis Carroll)*

A discussão a ser desenvolvida no presente capítulo se pautará em três principais aspectos: o desenvolvimento da docência em ensino superior, partindo das condições de realização deste trabalho, com sequência para a reflexão teórica sobre a ação docente e a construção da identidade docente; e à docência no ensino superior no contexto da formação dos engenheiros, buscando refletir principalmente sobre a identidade docente do professor-engenheiro e a discussão acerca das expectativas de formação dos engenheiros. Ressaltamos, que tomando por base os objetivos previamente estabelecidos para este trabalho as discussões sobre ação docente e identidade docente são de extrema importância; e se relacionam intimamente com a temática da internacionalização uma vez que a perspectiva de internacionalização das universidades altera as dinâmicas de desenvolvimento da ação docente e os locais de constituição identitária destes profissionais.

A estrutura do capítulo obedecerá a seguinte organização:



Ressaltamos a importância desta etapa de construção do trabalho, levando em consideração que buscar no referencial teórico material para a compreensão das atuais condições de desenvolvimento do trabalho docente, nos possibilita compreender os discursos analisados na coleta de dados dentro de uma condição historicamente situada.

Penso também que a importância deste capítulo se dá na necessidade de situarmos as particularidades da docência no contexto universitário, bem como validarmos a pedagogia universitária enquanto campo de conhecimento e de produção científica. Cunha (2009) afirma que “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão”, e de fato todo o processo de pesquisa acerca da docência em contexto universitário só será realizado por sujeitos que estão diretamente ligados às atividades de ensino e pesquisa na universidade, seja na qualidade de docentes ou discentes.

Entretanto, e talvez muito tocada por vivências pessoais, considero cansativos os constantes questionamentos que a validade da pesquisa acerca da docência universitária sofre por parte da própria comunidade acadêmica. Ter a universidade como local de estudo e trabalho, ao mesmo tempo em que a temos como objeto de estudo não é fácil.

Assim, considero pertinente validar a objetividade da análise e das reflexões teóricas realizadas.

3.1 Das dimensões da docência

Veiga (2006 p.468) define a docência a partir de uma acepção formal, delimitando o fenômeno nas margens de “[...] o trabalho dos professores”.

Ainda que o conceito de trabalho seja amplamente debatido por diversas vertentes teórico-metodológicas do fazer científico, a nós parece que limitar a docência ao “trabalho dos professores” tende ao reducionismo, afinal, quantas ações são

contempladas na expressão “o trabalho dos professores”?

A definição da docência seja enquanto prática, trabalho, ação, profissão não se encerra em si, muito pelo contrário, penso que na busca pelo trabalho conceitual possamos classificar as etapas de desenvolvimento do trabalho docente, os elementos por trás da prática docente e as motivações e impactos da ação docente, mas não podemos – e não devemos – limitar à docência dentro das etapas ou elementos constituintes do processo que ela representa.

Neste sentido, justifico a escolha metodológica deste trabalho com olhar direcionado à ação docente pois, como aponta Machado (2008):

A ação é a característica mais fundamental do modo de ser do ser humano. Não se reduz ao mero fazer, sem a consciência da palavra, que é a condição do animal; nem apenas à palavra, que inspira o fazer, mas não se amalgama com ele, que é a condição da divindade. Os objetos não agem; os animais não agem, apenas reagem; o mercado não age; a história não age; a humanidade não age; as pessoas é que agem, representando papéis e constituindo-se como sujeitos no cruzamento desses papéis, e caracterizando-se como um feixe de relações sociais. (Machado, 2008 p.40)

A beleza desta concepção se dá pela amplitude que o excerto acima traz. Olhar para a docência em todos os níveis de ensino, mas em especial considerando as particularidades do ensino superior, não se limita na descrição das técnicas e observação das metodologias de ensino e critérios de avaliação. Observar a ‘ação docente’ implica olhar para as atribuições específicas do professor de forma situada nas propostas daquele sujeito para o desenvolvimento de suas atividades dentro (ou não) da lógica adotada pela instituição em que ele se insere.

Pensar à docência na perspectiva da ação como ‘característica mais fundamental do modo de ser do ser humano’ nos abre possibilidades... Nos permite questionar: por quê?

Gosto desta concepção, para além das dimensões de trabalho e prática docente, porque a docência enquanto ação não permite passividade. A Ação chama, movimenta e coloca o docente como sujeito ativo, movido e movimentado pelas atividades que desenvolve.

Devemos destacar, que a análise dos estudos de internacionalização cadastrados nos Banco de Teses e Dissertações da Capes, nos apontam que de maneira geral os estudos têm se focado mais nos impactos de tal processo na figura do aluno, ou nos estudos de caso das iniciativas institucionais.

Neste sentido, o foco de nosso trabalho se diferencia ao buscar compreender como o processo de internacionalização impacta a ação docente e a constituição do protagonismo deste profissional no cenário universitário brasileiro.

Para efetivação deste protagonismo na ação docente, o sujeito deve compreender e apropriar-se de dois aspectos de sua prática: a dimensão política da docência universitária e a dimensão pedagógica que permeia suas atividades.

A compreensão da dimensão política da ação docente acompanha muito do que foi apresentado no capítulo um deste trabalho a respeito das dimensões políticas da universidade enquanto instituição, e não se limita – ou centraliza – na adoção de ideologias partidárias, ou militância sindical em espaços universitários.

Em nossa percepção, a dimensão política da ação docente se dá muito mais pela percepção do docente acerca do potencial transformador em sua ação e da efetivação de práticas que visem a consolidação desta visão de mundo; do que pela reprodução de discursos que em pouco se assemelham às práticas cotidianas destes sujeitos.

3.2 Da constituição da identidade docente e dos dilemas da ação docente

Para desenvolver a estruturação acerca da identidade docente neste trabalho, utilizaremos como base um paralelo realizado com o trabalho de Dubar (2005) na análise da socialização e constituição das identidades e profissionalidades.

Dubar (2005, p.115) aponta George Herbert Mead como quem primeiro descreveu a socialização como forma de construção da identidade social, para o Dubar a abordagem de Mead “tem como mérito colocar a ação comunicativa (e não instrumental) no centro dos processos de socialização e de fazer o resultado da socialização depender das formas institucionais da construção de si mesmo e sobretudo das relações comunitárias”.

Nesta lógica, e seguindo algumas percepções Weberianas, Mead valoriza a importância dos gestos reflexos e dos gestos simbólicos.

Nesta abordagem, seriam gestos reflexos aqueles realizados automaticamente em benefício próprio e com intuito de preservação/reação; à guisa de exemplo os autores apresentam ações como abrir um guarda-chuva, assustar e se afastar de barulhos fortes, etc.

Os gestos simbólicos por sua vez se caracterizam por serem ‘símbolos significativos que tem um sentido definido’ (Mead, p.4 apud Dubar p.116), Mead os

incluirá na categoria da linguagem e os definirá por causarem “implicitamente em quem os executa a mesma reação que causam explicitamente naqueles a quem se dirigem” (id.p.116); são neste sentido, gestos que já são dotados de uma significação social.

Assim, os estudos de Dubar nos auxiliam a compreender a constituição da identidade docente a partir da compreensão de que a docência, possuindo uma significação social estipulada, também se efetivará nos gestos reflexos e simbólicos.

Na perspectiva adotada pelo autor, a união dos gestos reflexos e simbólicos auxiliariam o sujeito na efetivação de seu ‘papel’ que, se consolidaria a partir dos processos relacionais e biográficos na construção da identidade do sujeito.

Penso que tal reflexão seja importante para a compreensão da constituição da identidade docente por valorizar a inter-relação entre os sujeitos como elemento central para a constituição identitária dos indivíduos. Para Dubar:

A divisão interna à identidade deve enfim e sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem eu sou, a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que “a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu...de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui...e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (LAING, p.29 apud DUBAR 2005 p.135)

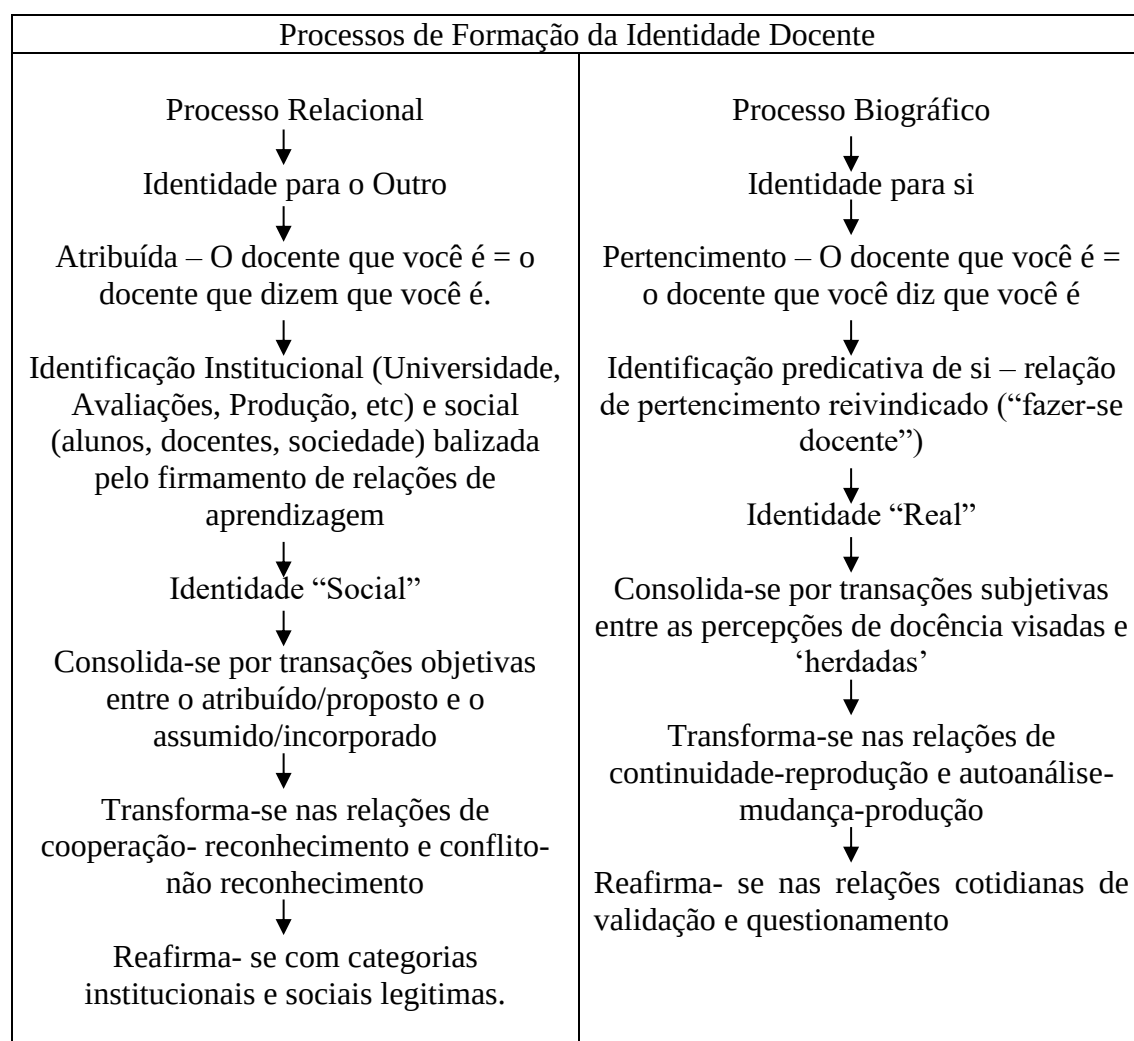
Deste modo, os apontamentos de Dubar sobre a concepção de identidade são extremamente valiosos para pensarmos a constituição da identidade docente, tendo em vista que o autor concebe a identidade como algo que não é fixo e que se baseia em sua relação consigo mesmo e com o Outro suas contribuições são ponto inicial para concebermos uma noção de identidade docente que parte das significações que o sujeito atribui para tal ação a partir de seus próprios processos formativos e de suas relações com os demais envolvidos nos processos de ensino.

Nesta perspectiva, Dubar aponta que a identidade se consolidará a partir de dois processos, o primeiro “concerne à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Só pode ser analisado no interior dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, e resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas.” (DUBAR, 2005 p.139).

O segundo, “concerne a interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, ela só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas nas

quais os indivíduos constroem “identidades para si” que nada mais são que “a história que eles se contam sobre o que são”, e que Goffman denomina identidades sociais “reais”. Estas também utilizam categorias que devem, antes de mais nada, ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual ele define sua identidade-para-si. ” (id.p.140).

Tomando por base os dois processos de constituição identitária propostos por Dubar, elaboramos a seguinte proposição para a reflexão acerca da identidade docente



Fonte: autoria própria.

Nesta perspectiva, a identidade docente se consolida a partir da dualidade entre os processos relacionais e os processos biográficos; e ao sugerir a dualidade entre tais processos pensamos que ambos se dão em relação de complementação e não de contradição.

São, ao nosso pensar, processos de igual importância e cujas etapas são complementares e em constante evolução. Ao vivenciar seus processos biográficos de

constituição identitária o docente influencia e deixa influenciar-se pelos processos relacionais; que por sua vez são modificados na medida em que o docente reflete e transforma sua percepção, e constituição identitária, na evolução de seus processos biográficos de construção da identidade.

Neste sentido, há um processo inicial de construção da identidade profissional, que passa por estudos sistemáticos da graduação, pela participação nas entidades de classe, pelas atividades profissionais em determinados setores, uma regulamentação profissional que configura, com o passar dos anos, uma identidade profissional caracterizada por saberes, fazeres e formas de conviver. Contudo, esse processo de profissionalização inicial, em geral, não comporta a profissionalização para a docência na educação superior. Nem mesmo as licenciaturas, que se voltam para a educação básica, contemplam estudos sobre este campo profissional.

Assim, penso que a construção da identidade do docente na educação superior tenha que ser refletida nas particularidades da atribuição deste profissional. No atual contexto das condições de desenvolvimento do trabalho docente nas universidades brasileiras o docente se assume professor, gestor, pesquisador, orientador, captador de recursos, etc., e acredito que devemos questionar: como acumular todas essas frentes de trabalho sem criar discrepâncias entre as prioridades dadas?

A construção – nos processos relacionais e nos processos biográficos – da identidade docente para o professor universitário é um processo em constante evolução; neste sentido, a pedagogia universitária enquanto campo de pesquisa e a evolução das políticas de formação continuada dos docentes universitários são fortes aliados para o desenvolvimento dos impasses derivados da falta de identificação dos docentes como ‘Docentes’, e não apenas no conjunto das funções de ‘pesquisador, professor, orientador e afins’

Assim concebemos que a ‘identidade docente’ não será única e deva ser pensada na perspectiva da ‘construção da identidade do sujeito enquanto docente’, uma vez que para cada docente os processos de desenvolvimento desta identificação se darão de maneiras particulares.

Assim, o processo de construção da identidade que propomos se aproxima – em alguns aspectos – das discussões de profissionalidade no contexto da ação docente. A leitura deste conceito para Tardif (2010) nos indica um aperfeiçoamento docente na busca de desenvolvimento profissional e pessoal – que se dariam em paralelo ao desenvolvimento dos processos biográficos e relacionais de construção da identidade.

Nóvoa (1992) aponta em concordância que a profissionalização seria um processo dos trabalhadores [da educação] para a melhoria de seus rendimentos e ampliação de sua autonomia.

Com base nestes autores, a perspectiva que defendemos de profissionalização da docência no ensino superior a partir da legitimação dos processos de construção identitária destes sujeitos está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais.

Em oposição, a desprofissionalização seria, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. E se dá, em oposição aos processos de construção da identidade, em um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas.

Maurice Tardif (2000) pontua na perspectiva de análise da profissionalidade docente, a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à construção da ação docente, tal paradoxo se daria por um lado pela criação de movimentos no sentido da valorização e da profissionalização do trabalho docente e, por outro, pelas crises neste campo de trabalho que desvalorizam o desenvolvimento do profissional educador.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. (TARDIF, 2000, p. 10)

Visando aprofundar a compreensão a respeito deste paradoxo apresentado por Tardif, buscamos em Zabalza (2004) material de análise para a compreensão dos dilemas vivenciados pelos docentes universitários.

No sentido dos dilemas vivenciados pelos docentes universitários, Zabalza (2004) apresenta uma sistematização que nos possibilita entender e aprofundar a questão da constituição identitária do docente nas instituições de ensino superior.

Abordaremos em sequência alguns dos dilemas apresentados por Zabalza (2004),

cujos aspectos consideramos importantes para a reflexão da ação docente no contexto da internacionalização:

- *“Dilema entre uma formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição”*

Na análise do dilema entre uma formação orientada para o desenvolvimento pessoal e uma formação orientada pelas necessidades institucionais Zabala apresenta uma reflexão aprofundada balizada na maneira como, no contexto da formação dos docentes universitários, as ações são realizadas de maneira extremamente individual.

Com base nisso, segundo o autor, os docentes ao enfrentarem tal dilema se optassem por uma formação voltada ao desenvolvimento pessoal orientariam a seleção de seus processos formativos a partir de suas prioridades individuais; sem necessariamente levar em consideração as necessidades da instituição. Uma problemática central nesta decisão, se dá na seleção de interesses individuais – e não necessariamente coerentes – para balizar a ação docente de sujeitos que desenvolvem suas atividades em cursos orientados por uma única proposta formativa, que pode (ou não) ser diferente das crenças individuais destes docentes.

Penso que a valorização dos interesses individuais de cada docente seja muito válida na orientação dos processos formativos de cada um, uma vez que o profissional-docente e o humano-docente são um único indivíduo e o desenvolvimento profissional e pessoal destes sujeitos estão intimamente relacionados; entretanto, a reprodução histórica deste dilema é sintomática e traz informações importantes para analisarmos como a docência e a formação dos docentes universitários, quando pensadas de maneira isolada, dificultam a proposição de uma proposta pedagógica dos cursos de graduação e pós graduação que reflita teoricamente os interesses coletivos dos sujeitos envolvidos e que se efetive na prática cotidiana destes cursos para além da proposta pedagógica burocrática exigida pelas instituições.

Neste sentido, acredito que devemos buscar um equilíbrio entre a busca de processos formativos orientados pela busca do desenvolvimento individual e os processos orientados pelas necessidades institucionais – seja para a reprodução o para a renovação das estruturas institucionais existentes.

De maneira que ainda que o docente busque, e os docentes realmente devem buscar, processos formativos para melhoria de seus desenvolvimentos individuais é importante que as instituições ofereçam políticas de formação docente orientada para os

diferentes projetos desenvolvimento de desenvolvimento institucional que cada universidade levanta como bandeira.

Segundo Zabalza (2004):

“Quando a formação é definida como um compromisso institucional (com planos projetados sob a própria instituição e orientados para a melhor resolução dos problemas detectados no seu funcionamento: avaliações realizadas, informes, decisões das instâncias institucionais, etc.), os sujeitos não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, às vezes, envolvem-se muito pouco nas propostas formativas oferecidas. Quando a tendência é deixar nas suas mãos a formação, ela se torna secundária ao desenvolvimento da instituição com um todo e à melhora da qualidade dos serviços que oferece. Além disso, é comum acontecer de a formação referir-se a aspectos de interesse dos próprios indivíduos sem haver uma conexão clara com suas atividades docentes (outras carreiras, formação linguística tecnológica, etc.) ” (ZABALZA, 2004.p.70)

Na perspectiva do autor uma possibilidade para buscar um equilíbrio entre os dois extremos do dilema apresentado seria a avaliação formativa como meio da instituição promover políticas de desenvolvimento pessoal voltado para necessidades institucionais.

Ainda que essa proposta seja, em tese, interessante devemos fazer a seguinte ressalva: já conseguimos superar o caráter punitivo incutido na avaliação no decorrer do processo educacional?

A realidade do ensino brasileiro em diversos níveis nos mostra que a avaliação tem sido utilizada, não como instrumento de análise do aprendizado, mas como instrumento de punição dos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem como um todo. Assim, me reservo no direito de fazer ressalvas quanto a adoção de critérios de avaliação institucional para os processos formativos individuais dos docentes.

Reafirmando a dimensão política, tanto da universidade quanto da docência, devemos ressaltar que a avaliação destes processos por estas instituições viria imbuída de cargas ideológicas cujos efeitos não podemos prever.

- *“Dilema entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação (e, de modo secundário, a difícil relação entre liberdade e formação) ”*

Neste aspecto Zabalza discorre sobre as divergências que podem se dar na efetivação de processos formativos institucionais cuja participação dos docentes se daria voluntariamente ou obrigatoriamente.

“Em resumo, poderíamos dizer que fundamentar a formação na motivação intrínseca (o interesse da formação por si mesmo e dos temas

relativos a ela) descompromete a instituição e acaba esgotando a ‘sedução’ das iniciativas de formação que poderiam surgir. Este não é, naturalmente, um bom sistema, ao menos quando funciona de modo isolado, ou seja, sem outras modalidades que o completem. Todavia, fundamentar a formação no reconhecimento externo (nos incentivos prometidos) costuma implicar vícios importantes (muitas das ações formativas acabam se transformando em meras expedições de certificados para utilizar em avaliações periódicas da qualificação docente). Tanto um como outro extremo é contraproducente, mas tanto um tipo de orientação como o outro deve estar presente no momento de propor a formação docente na universidade.” (ZABALZA, 2004 p.151)

Penso que a constituição deste dilema novamente se dê pelo teor ideológico atribuído as iniciativas de formação. Ser uma iniciativa de formação institucional não deveria implicar ser de caráter doutrinário e/ou limitador da liberdade nas ações docentes.

Devemos considerar neste aspecto a formação como um processo constante e de renovação para além das apresentações expositivas.

- *Dilema entre a formação generalista (pedagógica) e a formação específica (da área de conhecimento)*

Zabalza apresenta neste tópico a reflexão sobre as divergências da formação generalista voltada aos aspectos pedagógicos da docência e a formação específica voltadas aos aspectos particulares de cada área do conhecimento.

Sintetizo a problemática deste dilema em dois principais aspectos, sendo:

1º. Ter conhecimento em sua área específica não implica saber ensinar sua área de conhecimento. Neste sentido, ainda que a formação a ser oferecida ao docente ou buscada pelo docente seja de ‘formação específica’ ela deve ser imbuída de um caráter pedagógico.

2º. Volta-se novamente à questão da efetivação da identidade docente.

Para exemplificar com base no desenvolvimento deste trabalho, nossa coleta de dados foi realizada com docentes dos cursos de engenharia. São engenheiros, foram engenheiros em sua graduação, pós-graduação e atuação profissional. Em determinado momento de suas carreiras passam a desenvolver atividade da docência em cursos de graduação em engenharia, entretanto, na análise dos currículos⁸ destes docentes o que se nota é que eles não se definem ‘Docentes’. São sujeitos cujas identidades profissionais

⁸ Análise dos textos de apresentação dos sujeitos em seus currículos na plataforma lattes.

foram construídas a partir da figura do engenheiro, e continuam sendo afirmadas como tal. Na perspectiva apresentada neste trabalho, são sujeitos cujos processo biográficos de construção identitária se dão centrados na figura do engenheiro; e que a partir de determinado momento, passam a ter seus processos relacionais de construção da identidade permeado pelos pressupostos da relação de docência.

O fato de estarem atuando na sala de aula efetiva-os como docentes? E caso a resposta para essa pergunta seja positiva, como (ou quando) passarão a reconhecer-se na figura do docente? E mais, reconhecer-se docente faz deles ‘menos engenheiros’? Porque me parece ilógico que a identificação profissional dos indivíduos seja passível de adjetivos de intensidade, mas ainda assim, me preocupa que na observação de todos os currículos lates de todos os professores efetivos das três instituições analisada eu tenha visto uma imensidão de “X, Engenheiro (Civil, Químico, Metalúrgico, etc.) com graduação, mestrado e doutorado pela instituição Y. Atualmente desenvolve pesquisa em Z no laboratório da universidade W.” mas possa contar nos dedos as vezes em que li a identificação “X, formado em engenharia com graduação mestrado e doutorado. Atualmente é docente na Universidade Y, e desenvolve atividade em...”.

Parece banal, mas vejo a reprodução deste discurso como sintomática de um não reconhecimento dos sujeitos na atividade docente que deve ser observado atentamente e que implica diretamente na construção da identidade profissional dos mesmos e por consequência dos reflexos que tal construção identitária apresentará na ação docente de cada um.

- *“Dilema entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa”*

Zabalza ampliará a discussão acerca deste dilema ressaltando a institucionalidade da pesquisa como atribuição do docente universitário como um diferencial na constituição identitária deste profissional em relação aos docentes dos demais níveis de ensino. O autor pontua ainda que, em cenário ideal, a pesquisa seria um elemento de contribuição para a docência e à docência por consequência poderia ser um elemento de apoio no desenvolvimento e debate das pesquisas realizadas.

Entretanto, o que se nota na realidade é uma lacuna entre o desenvolvimento, e a ênfase dada pelos docentes, em cada uma destas atividades – o que muitas vezes resulta em professores que são excelentes no desenvolvimento de suas atividades de ensino, mas que são considerados ‘pouco produtivos’ nas planilhas institucionais de avaliação, ou ainda, professores consagrados pelo volume de suas produções científicas e/ou

bibliográficas, mas cujo aspecto pedagógico no trato de suas relações com os alunos, para dizer de maneira delicada, deixa a desejar.

Nóvoa (2010) aponta a diferenciação dos processos de formação para a pesquisa e de formação para o ensino como um erro e um aspecto que dificulta o processo de consolidação da atividade docente no ensino superior como, não apenas o desenvolvimento destas atividades em paralelo, mas sim a união de ambas em uma proposta formativa integradora.

- *“Dilema entre a formação para o ensino ou para aprendizagem”*

Zabalza aponta este como o dilema que traz maiores impactos para o desenvolvimento da docência na contemporaneidade. E de fato, a perversidade deste dilema está na naturalização do discurso de terceirização da responsabilidade pelas falhas no processo educativo que ele acompanha.

Na lógica que desloca a “formação para aprendizagem” para a “formação para o ensino”, recai uma fórmula muito consolidada de que o professor é responsável pelo ensino, o aluno é responsável pela aprendizagem. A separação destes processos se resume na frase “eu expliquei, se eles não aprenderam não é culpa minha”.

Existe ensino sem que exista aprendizagem?

E caso sua resposta para essa pergunta seja positiva leitor, quando e como se separam estes processos?

Reafirmo, saber fazer algo – ter conhecimento em sua área específica - não é o mesmo que saber ensinar, e a perversidade deste dilema está em possibilitar ao docente cuja trajetória profissional não se consolida na figura docente a oportunidade de se ausentar da autorreflexão sobre suas práticas uma vez que ‘a culpa é do aluno que não prestou atenção’.

A consolidação de uma formação docente orientada para a aprendizagem passa pela noção da dupla competência do professor universitário, expressa pelo domínio conceitual e domínio pedagógico da área de conhecimento em que se insere.

A consolidação de uma formação docente orientada para a aprendizagem passa pela noção da dupla competência do professor universitário, expressa pelo domínio conceitual e domínio pedagógico da área de conhecimento em que se insere.

E a beleza em tomar a aprendizagem como eixo norteador da ação docente se apresenta ao refletirmos de que o ensino pode ser considerado uma atividade isolada, mas a aprendizagem é por essência coletiva.

No sentido de que na concepção tradicional da aula, o professor é responsável pelo ensino, pela reprodução dos conteúdos; mas a aprendizagem só se efetiva quando temos uma relação dialógica e dialética entre aquele que aprende e aquele que ensina.

As diferenças entre os dois extremos ficam melhor explicitadas no quadro abaixo:

Docência orientada para o ensino	Docência orientada para a aprendizagem
Predomínio de atividades relativas aos grandes grupos	Ênfase nos meios de disseminação de informações e de comunicação.
Cursos com currículos pré-determinados em sua maior parte	Extensão dos conteúdos para além do currículo
Horários baseados na divisão das turmas Disciplinas individuais no currículo	Envolvimento coletivo no processo

Quadro3. Diferentes percepções de docência. **Fonte:** Zabalza, 2004. Adaptado.

- *Dilema sobre a formação para as tarefas de gestão, de relações externas, etc.*

Neste ponto, também em consonância com as questões referentes a consolidação da identidade docente no ensino superior, entra a questão da formação para tarefas específicas.

Do mesmo modo em que se reproduz uma segregação das atividades ao se separar a formação para a pesquisa da formação para a docência, as universidades ao promoverem espaços formativos para diferentes ações da ‘função do docente’ sem integrar os processos de união destas funções cria uma lacuna entre o que se espera do profissional em cada um destes cargos. Em termos práticos, penso que seja um elemento da ‘crise de identidade’ dos docentes que se veem também assumindo a função da gestão, ou das relações externas.

Consolida-se como um dilema extremamente relevante para pensarmos a internacionalização, pois se atribui ao professor a necessidade de desenvolvimento de mais uma ‘frente de trabalho’ no desenvolvimento de sua ação docente sem necessariamente promover uma internacionalização alicerçada em práticas já existentes no cotidiano dos sujeitos.

A dificuldade prática em separar teoricamente os processos formativos para a gestão, para a docência, para o desenvolvimento das relações externas, para a pesquisa e para a extensão é que o sujeito que deve atender todas essas expectativas formativas e desempenhar todas essas funções é um só.

Neste sentido, o atual contexto de precarização das universidades públicas

brasileiras que resulta num acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho para os docentes destas instituições é preocupante não só por colocar em questionamento a qualidade com que o docente desempenhará todas as diferentes funções que se espera dele; mas também por colocar em risco o desenvolvimento profissional e pessoal destes educadores que se submetem à ampliação dos ritmos de trabalho e ao conseqüente estresse físico e psicológico resultante da cobrança por eficiência e qualidade em funções cujo domínio dos conteúdos não lhes foi ofertado de maneira integrada.

Nesta perspectiva, a proposição da análise deste dilema nos direciona para a reflexão acerca da observação para as condições de desenvolvimento do trabalho docente.

A precarização do trabalho é definida por Alves (2007) como “[...] a explicitação da precariedade como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria [...] é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho” (ALVES, 2007, p. 115).

Esse processo, nessa perspectiva, inclui dimensões objetivas e subjetivas e, em termos amplos, consolida-se, no cotidiano laboral, como perda dos direitos garantidos à classe trabalhadora, envolvendo processos de flexibilização, desregulamentação e precarização social do trabalho (DRUCK; FRANCO, 2011).

Por essa via, passou a prevalecer no cotidiano dos docentes universitários, a incorporação de novas exigências, expondo o profissional a um modelo gerencial de produtividade contínua, sob um sistema de trabalho competitivo, que gera sobrecargas físicas e mentais na tentativa de atender às constantes demandas do sistema capitalista (ARAÚJO *et al.*, 2005; LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2004)

Silva (2006), ao escrever sobre a corrida pelo Lattes, tece críticas à cultura competitiva que perpassa a sociedade e as instituições, destacando que a pressão produtivista produz um agir instrumental em detrimento de um processo “gerador de conhecimento e enriquecedor da formação intelectual”(p.89). A competitividade é fortalecida pelo discurso da competência, cada vez mais quantitativo, ancorado em uma racionalidade técnica.

Chauí (2001) na mesma perspectiva aponta a morte do prazer de ensinar e de pensar e vê enaltecida a consciência do dever cumprido como prova de honestidade moral e seriedade intelectual

Adicionalmente, por conseguinte, coube ao docente o papel de protagonista das transformações, o que desencadeia alterações significativas no processo de trabalho, ou

seja, o exercício da docência passa a contemplar um *pool* de atividades que ultrapassaram as funções formativas convencionais do professor (LEMOS, 2011).

3.3 Da Docência nos cursos de Engenharia

*“O que é para você ser professor universitário? ”
“Nossa... que pergunta pesada...Sabe que nunca
tinha parado para pensar sobre isso? ”
(S.3 – transcrição)*

Visando aprofundar as leituras para a análise dos dados coletados neste trabalho, dedicamos o presente item para a compreensão das particularidades da docência universitária no contexto dos cursos de engenharia.

O levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento deste trabalho nos apresenta alguns exponenciais de produção científica na temática da Educação em Engenharia, sendo seu principal marco a realização dos fóruns de discussão da Associação Brasileira de Educação em Engenharia e o Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, que ocorre anualmente desde 1998.

Entretanto, ressaltamos que a análise dos anais dos últimos anos do congresso nos mostram que a produção acadêmica voltada ao ensino de engenharia atualmente concentra-se principalmente na análise de metodologias ativas para a sala de aula, estruturação de disciplinas e utilização de recursos tecnológicos para fins didáticos; sendo bastante reduzida a produção voltada para a análise da docência no contexto das Engenharias que vise interligar os diversos aspectos da construção da ação docente de maneira integrada.

Neste sentido, a análise bibliográfica em muito corrobora uma necessidade de ampliação dos debates no campo da pedagogia universitária visando elucidar o que as diferentes áreas de conhecimento compreendem como ‘inovação no ensino superior’.

Defendemos no decorrer deste trabalho uma perspectiva de ensino cujas dimensões de inovação, não excluem, mas não se limitam a busca de novos recursos tecnológicos.

Inovação no ensino superior, neste sentido deve compreender a integração entre materiais, métodos e avaliação no contexto pedagógicos. Podendo, mas não se limitando a, perpassar as possibilidades de metodologias ativas de ensino, desenvolvimento de materiais em tecnologias diversas e até mesmo a internacionalização enquanto forma de inovação no ensino superior.

Em outra perspectiva de levantamento bibliográfico, realizada no banco de teses

e dissertações da CAPES, observamos a repetição de termos como ‘auto eficácia’ e ‘metodologias ativas’ na produção científica acerca do ensino nas engenharias.

O levantamento bibliográfico realizado nos permitiu analisar diferentes perspectivas de produção na área, destacamos Fernandes (2002) cujo trabalho se destaca pela inovação nas discussões de formação pedagógica dos docentes-engenheiros e Cargnin (2014) que retoma as discussões sobre domínio pedagógico dos docentes em engenharia; ressaltamos, entretanto, que as discussões levantadas nos trabalhos analisados se pautam em análises voltadas ao domínio de metodologias para o ensino.

Rabelo (2011) aponta que uma das primeiras teses de doutorado a tratar do campo educacional em engenharia no Brasil foi defendida em 1992, demonstrando que a preocupação com o tema na comunidade acadêmica é bastante recente, o autor aponta ainda que embora exista um crescimento no número de publicações com a temática os recortes apresentados ainda se dão de maneira bastante desconectada, dificultando a percepção da docência nas engenharias de maneira integrada.

Segundo Rabelo (2011):

“A limitação de muitas destas publicações, de natureza qualitativa, diz respeito ao paradigma – o da ciência moderna –, a partir do qual compreendem a realidade educacional. Como resultado, muitas de suas abordagens são incapazes de apontar para uma compreensão sistêmica, dinâmica e que reconheça o papel do indivíduo e de seu contexto, enfim para a complexidade da educação em Engenharia. Esta limitação é percebida também, por Zabalza, que ao tratar do ensino universitário adverte que é ‘abundante a produção sobre a universidade, mas continuam faltando visões de conjunto que permitam, ao menos a quem nela trabalha, fazer uma ideia completa e precisa do sentido e da dinâmica da universidade’ (Zabalza, 2004 p.7)” (Rabelo, 2011 p.19)

Nesta perspectiva, as reflexões de Rabelo e Zabalza nos trazem dois pontos a serem considerados no desenvolvimento do presente trabalho; o primeiro referente a necessidade de contextualização dos estudos no campo da pedagogia universitária de maneira geral, partindo do princípio de que independente da área de atuação do professor para o qual o estudo dedica seu olhar, a necessidade de compreensão do cenário universitário como um todo é pano de fundo – e parte integrante – do que compreendemos como ‘pedagogia universitária’ e tal correlação, em minha perspectiva, se faz necessária para que os estudos não se foquem na formação do docente, seja inicial ou continuada, de maneira isolada do sistema em que se insere.

Ponto que nos leva para a segunda reflexão, muito ligada aos estudos de Dubar (2005) sobre a construção da identidade docente, neste caso voltada em particular ao

Docente-Engenheiro, cujos processo biográficos e relacionais de construção de sua identidade profissional se dão principalmente centrados nos processos formativos das Escolas de Engenharia e na figura socialmente construída do engenheiro em primeiro plano, sendo a figura do docente um elemento secundário destes processo em muitos casos.

Nesta perspectiva, ressaltamos contribuições de Volpato (2007) e Reis (2009) ao analisarem a construção da identidade profissional dos docentes em engenharia a partir da teoria das representações sociais; e Santos (2013) cujo trabalho se pauta na importância da socialização na efetivação do trabalho docente nas engenharias.

A análise das construções identitárias realizadas por Volpato (2007) e Reis (2009) nos permitem o diálogo com a estruturação de identidade profissional previamente estabelecida por Dubar (2005) e nossas próprias construções acerca da identidade docente.

No contexto deste trabalho, tais discussões são fundamentais pois nos permitem observar que dentro deste levantamento bibliográfico, ainda que as vertentes teóricas se diversifiquem, os três trabalhos possuem como ponto comum a necessidade de consolidação da figura docente na construção de identidade profissional dos Engenheiros que atuam como professores.

Laudares (2010) corrobora tal resultado em estudo realizado com intuito de analisar a construção identitária do docente-engenheiro em uma perspectiva sociológica, aponta que na análise do discurso dos sujeitos entrevistados 4 dos 10 docentes se identificaram como “Engenheiro/Docente” e 3 apenas como “Engenheiro”, ainda que em todos os casos a docência seja a principal atividade desenvolvida pelos entrevistados. O autor aponta ainda que as respostas não foram dadas de maneira prontas e seguras, o que configurou, na visão do autor, para alguns sujeitos, durante toda a entrevista alguma insegurança na definição de sua condição de docente, pois a formação em engenharia se fez extensiva e intensivamente durante o bacharelado na Escola de Engenharia, ou no Instituto Politécnico, caracterizando a área de estudo na graduação como de Ciências Exatas ou Educação Técnica-Tecnológica.

Tal fato foi corroborado na análise dos currículos Lattes realizada para o desenvolvimento deste trabalho, onde a observação dos textos de apresentação construídos pelos autores trazia principalmente a figura do engenheiro e do pesquisador.

Nesta perspectiva, o autor aponta que para os ‘engenheiros-professores’, a autorização para ensinar está regulamentada, implícita à profissão do engenheiro. Sendo

o ensino uma atividade que o engenheiro pode realizar ao longo de sua trajetória profissional, dependendo de inúmeros fatores de ordem pessoal e/ou econômica.

Ao pensarmos tal definição, na perspectiva da compreensão da construção da identidade docente, a constatação de que os docentes-engenheiros concebem o ensino como atribuição do engenheiro é preocupante, haja vista que ao partirem deste princípio os docentes, cujos processos biográficos já são altamente pautados na engenharia e não na docência irão basear também seus processos relacionais na construção social do engenheiro e na forma como este profissional, e não o docente constrói suas relações de ensino.

Assim, fica o questionamento: porque os ‘engenheiros-professores’ tem tanta resistência em se assumir ‘docentes-engenheiros’? Ou ainda, ‘docentes’?

A engenharia, enquanto área de conhecimento das Ciências Exatas, se pauta na construção de novos modelos que possam ser reproduzidos em situações similares, e na análise de como um modelo pré-construído irá ser utilizado em situações diversas. Neste sentido, a valorização da construção da identidade destes sujeitos na figura do engenheiro em detrimento da figura do professor nos preocupa porque a docência não é exata, e na construção das relações de ensino e aprendizagem a reprodução de modelos pré-determinados acaba por reduzir a ação docente ao contexto da ‘reprodução’.

Bazzo, Pereira, Linsingen (2000 p.23), consideram a formação específica para a docência como questão fundamental para a melhoria da qualidade do ensino de engenharia, visando à superação de um modelo tradicionalista e conservador de ensino, que segundo os autores é fundamentado na herança positivista e na racionalidade técnica fortemente marcadas no campo da engenharia brasileira.

Na perspectiva dos autores “o processo de ensino passa a ser uma indisfarçada afirmação da realidade do objeto por parte do professor e uma apassivada memorização de informações técnicas, de preferência matematizadas, por parte dos alunos”.

Booth, Sauer e Lima (2011), compreendem que capacitar o engenheiro a “aprender a aprender” e a atuar em seu meio profissional com competência são objetivos que devem orientar os rumos do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de engenharia, entretanto para os autores parece estar cada vez mais evidente que qualquer remodelação na educação tecnológica deve ser realizada com a inclusão de estudos que provoquem análises críticas entre ciência, tecnologia e sociedade para que, além de profissionais competentes em suas habilidades específicas haja a possibilidade de formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento econômico e ambientalmente

sustentável da sociedade.

Neste sentido, a inversão das figuras do docente e do engenheiro na construção identitária dos docentes que atuam nestes cursos, ou ainda a percepção de que ao se constituir docente em um curso de engenharia o sujeito não deixará de se fazer e refazer ‘engenheiro’, é central para que os estudos no campo do ensino de engenharia deixem de se pautar na perspectiva da reprodução de metodologias de ensino e passem a se dedicar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de maneira integrada e visando formar um profissional, que ainda que atue em uma área de conhecimento das ciências exatas, tenha uma formação humanizada e crítica de sua atuação enquanto engenheiro situado em um contexto social e econômico determinado.

Assim, compreendemos que no desenvolvimento deste trabalho, ao analisarmos o impacto da internacionalização na ação dos docentes dos cursos de engenharia, observamos também a forma como tal elemento poderá influenciar de maneira positiva ou negativa na construção da identidade destes sujeitos enquanto docentes-engenheiros.

Capítulo 4 - Do caminho percorrido

- O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.

- Não me importo muito para onde - retrucou Alice.

- Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

- Contanto que dê em algum lugar. - Alice completou.

- Oh, você pode ter certeza que vai chegar se você caminhar bastante. - Disse o Gato.

(Lewis Carroll)

Nesta etapa de desenvolvimento do trabalho iremos nos dedicar a explicação dos procedimentos e recortes metodológicos realizados no decorrer desta pesquisa.

Trata-se de uma etapa de extrema importância e cujo objetivo é mostrar que diferente de Alice temos um Norte que nos guia na realização deste trabalho e a seleção de todos os caminhos metodológicos é balizada a partir desta orientação.

O “Norte” em questão, é orientado a partir dos objetivos de pesquisa elencados no projeto elaborado para iniciar o presente trabalho, são eles:

- Analisar em que medida a experiência da internacionalização na graduação impacta a construção da ação docente nos cursos de Engenharia contemplados pelo programa Ciência Sem Fronteiras.

E como objetivos complementares:

- Ampliar as discussões acerca da docência nas Engenharias através da análise da construção da identidade profissional dos colaboradores desta pesquisa.
- Correlacionar as percepções de internacionalização expressas pelas instituições oficiais e as expressas pelos docentes, em seus discursos, de acordo com o referencial teórico adotado na realização deste trabalho.

- Verificar como a inserção do projeto de internacionalização implementado pelo programa analisado impactou as diferentes estruturas universitárias.

Todos os procedimentos e recortes realizados no desenvolvimento deste trabalho foram selecionados buscando nos direcionar para o melhor caminho para que ao final do trabalho tais objetivos fossem atingidos com sucesso.

Para melhor elucidar as decisões metodológicas tomadas no decorrer desta pesquisa, bem como o aporte teórico utilizado na análise dos materiais coletados, o presente capítulo se divide em dois subtópicos: procedimentos metodológicos, e análise do discurso.

4.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa aqui apresentada foi feita sob a perspectiva qualitativa de pesquisa em educação, apresentada por Bogdan e Biklen como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11).

Azevedo (2009) explica que o processo de pesquisa sob viés qualitativo constitui-se em um esforço de planejamento e realização de pesquisas para delinear um método adequado aos seus objetivos.

A autora apresenta ainda as concepções de Ludke e André que se referem à abordagem qualitativa como aquela que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, ANDRÉ apud AZEVEDO, 2009, p.91). Deve-se, portanto, analisar o todo e buscar compreender os sujeitos em sua totalidade, sem perder a atenção aos detalhes e singularidades de cada situação.

Ainda segundo Azevedo,

“Essa conceituação nos leva a entender que, ao adotar a pesquisa qualitativa como crítica aos pressupostos e às ideologias, esta investigação educacional não a aceita como simples método, mas como uma opção metodológica em que a prática implica uma teoria e vice-versa” (2009:92).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam em sua obra algumas das características da investigação qualitativa, destacando que em nem todos os estudos considerados

qualitativos todas as características se apresentarão com igual eloquência. São estas principalmente:

- *o ambiente natural como fonte direta dos dados*, que devem surgir do período em campo, partindo do contato com a ação dos sujeitos analisados. Os autores afirmam que tais observações são de extrema importância para uma análise qualitativa, pois as ações são mais bem entendidas quando observadas em seu ambiente de ocorrência, e quando se tem contato com o contexto histórico das instituições envolvidas.
- *A investigação qualitativa é descritiva*, sendo os dados recolhidos em palavras ou expressões não em números, e podem incluir entrevistas, diários de campo, fotografias, vídeos, documentos e outros registros. Sobre tal característica os autores afirmam que:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (1994: 49)

É importante afirmar que ainda que a investigação qualitativa seja predominantemente descritiva não descarta a utilização de dados numéricos na formulação de seu material de trabalho, visto que o estudo não perderá sua característica devido a forma com que serão analisados estes materiais.

- *O maior interesse pelo processo do que somente pelos resultados ou produtos*, podendo deste modo se utilizar de pré e pós testes para que o processo seja descrito com maior riqueza e seus detalhes sejam melhor explorados na explicação dos resultados finais.
- *A vital importância do significado na abordagem qualitativa*, visto que na realização das entrevistas e redação dos relatos os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e seguem procedimentos que lhes permitam considerar as experiências do ponto de vista do informador.

Tomando por base as orientações acima explicitadas, foram elaborados os seguintes encaminhamentos metodológicos para a realização da pesquisa:

- Revisão Bibliográfica

- Levantamento documental
- Análise do Programa Ciência Sem Fronteiras
- Análise dos Histórico das Instituições Analisadas
- Análise dos Perfis Lattes dos Docentes das instituições selecionadas
- Elaboração e realização das entrevistas
- Análise das entrevistas

Inicialmente foi realizada a ampliação do levantamento bibliográfico, buscando incluir maiores dados acerca do processo de internacionalização; deste fenômeno enquanto prática e enquanto conceito; diferentes concepções de ação docente e identidade docente; das universidades brasileiras enquanto instituições e enquanto local de trabalho no campo da pedagogia universitária⁹; entre outros.

O levantamento bibliográfico aconteceu durante todas as etapas anteriores a redação final deste trabalho, pois foi uma das maneiras encontradas pela autora de confrontar diferentes visões e incluir na pesquisa maiores informações a respeito de questões que foram pontuadas nas análises e entrevistas posteriores.

A partir de um levantamento bibliográfico documental, realizado de acordo com a seguinte definição:

“São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974. P 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares.
(LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p38)

Partindo desta elaboração foram analisados editais do programa Ciência Sem Fronteiras, dados do programa referentes ao fluxo de bolsistas por localidade, bolsas de estudos por área, bolsas atribuídas por instituição, custo financeiro dos bolsistas Ciência Sem Fronteiras para o Estado Brasileiro, entre outros

Tal análise nos orientou nos primeiros recortes realizados na definição de nosso

⁹ Considerando, neste sentido, a Pedagogia Universitária enquanto área de conhecimento. Sendo, portanto, campo de pesquisa e produção de conhecimentos científicos e sistematizados acerca do contexto universitário, condições de trabalho docente, formação inicial e continuada de docentes no ensino superior, entre outras temáticas.

universo de pesquisa: o recorte da área de conhecimento analisada e o recorte das instituições onde a análise seria desenvolvida.

Neste sentido os recortes foram orientados principalmente pela documentação apresentada pelo Ministério da Educação quanto ao Ciência Sem Fronteiras; cujos dados apresentam 53% da verba, na divisão por áreas, alocada na atribuição de bolsas de estudos para alunos de graduação em Engenharia. E no recorte regional, apresenta 70% da verba alocada nas universidades da Região Sudeste; sendo a porcentagem no recurso atribuído para universidades dos estados de São Paulo e Minas Gerais consideravelmente maior do que o recurso atribuído para universidades do Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Após tais procedimentos foi definido que a análise dos perfis Lattes dos docentes seria realizada em duas escolas de engenharia da Universidade de São Paulo (EESC e Poli) e na Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais.

A etapa de análise dos perfis lattes foi realizada visando estabelecer um recorte para o universo de pesquisa ao qual nos debruçaríamos na realização das entrevistas. Tal etapa de trabalho quando combinada com a leitura do histórico das instituições analisadas e dos projetos pedagógicos vigentes em cada uma delas também nos permitiu analisar se as instituições seguem preceitos de suas origens ou se renovaram a partir do estabelecimento de novas diretrizes pedagógicas e da contratação de novos perfis de docentes.

Neste sentido, balizados por nosso referencial teórico acerca da docência universitária direcionamos nosso olhar aos perfis lattes dos docentes cadastrados nas três instituições analisadas verificando os seguintes aspectos:

- **Gênero** – Tal recorte foi selecionado visando compreender a representatividade de gêneros em uma área tida como predominantemente masculina
- **Área de Formação** – Tal recorte foi balizado por nossas leituras no que tange a identidade docente. Neste sentido, privilegiamos desenvolver o trabalho com docentes cuja formação em nível de graduação fosse à área das Engenharias.
- **Tempo de Docência** - neste aspecto os docentes foram separados entre dois grupos: com menos de 5 anos de docência no ensino superior e com mais de 10 anos de docência no ensino superior. O recorte foi selecionado tomando como base dois grandes períodos de contratação de docentes universitários no contexto das universidades públicas brasileiras, e também buscando – na realização das entrevistas – estabelecer um quadro comparativo sobre como o tempo de docência

criaria novas relações entre a engenharia enquanto área de conhecimento e o ensino de engenharia na fala dos diferentes sujeitos.

- **Local de Formação** – Foi analisado neste aspecto se a formação destes sujeitos se deu em contexto nacional ou se houve vivência de internacionalização nos níveis de graduação, mestrado ou doutorado dos sujeitos
- **Locais de Atuação Profissional** – Neste aspecto foi analisado se os docentes possuíam alguma experiência profissional, no campo da docência, em universidades de outros países. E em caso positivo, quais países.
- **Identificação** – Tal análise foi balizada nos textos de apresentação dos perfis em questão, onde observamos ‘como’ o sujeito se apresentava (Docente, professor, engenheiro, pesquisador, etc....)

Tal análise foi realizada apenas nos perfis dos docentes efetivos que atuavam nos cursos de graduação de áreas consideradas ‘Engenharia’ na tabela de separação das áreas do conhecimento estabelecida pela CAPES (2012).

Durante a análise dos perfis lattes foram selecionados os telefones profissionais de contato dos docentes dos 4 diferentes perfis estabelecidos:

Perfil 1 – menos de 5 anos de docência;

Perfil 2 – Mais de 10 anos de Docência

Perfil 3 – Formação em contexto nacional;

Perfil 4 – Formação em contexto internacionalizado.

É importante ressaltar que ainda que na análise dos currículos a existência dos perfis 1 e 2 não exclua a possibilidade de o sujeito apresentar características dos perfis 3 e 4, buscamos no recorte realizado estabelecer uma igualdade entre a existência dos 4 perfis na seleção dos 12 professores entrevistados.

Destacamos ainda, que na classificação entre os perfis 3 e 4 delimitamos um recorte que observasse a existência das vivências de formação internacionalizada nos níveis de graduação, mestrado e doutorado apenas.

O contato inicial para o convite para que os docentes participassem da pesquisa foi realizado por telefone, onde explicamos detalhadamente o processo de análise dos perfis e a forma como selecionamos os possíveis entrevistados. Após agendamento das entrevistas em data selecionada pelos professores de cada instituição as entrevistas foram realizadas presencialmente, visando desta maneira estabelecer maior possibilidade para a

coleta do material.

A entrevista foi selecionada para a realização deste trabalho por ser uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, podendo ser realizada em grupo focal ou individualmente, como no caso desta pesquisa.

E consiste, segundo Farr: “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista.”(FARR 1982, apud GASKELL 2012 p.64)

Neste sentido, optamos pela realização da entrevista por possibilitar um contato com os sujeitos que nos permitisse o entendimento de suas concepções a respeito da internacionalização enquanto conceito e prática e da ação docente que desenvolvem enquanto professores atuantes nas instituições analisadas.

Fizemos a opção metodológica da realização de entrevistas individuais em função da inviabilidade de reunir o grupo de entrevistados em função de seus diferentes horários de trabalho, e por permitir aos sujeitos maior possibilidade de discorrer a respeito de suas concepções individuais de ação docente, internacionalização e formação inicial de engenheiros.

Segundo Bogdan e Bilken:

“À entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (1994:134)

Nesta pesquisa, buscamos a entrevista como possibilidade para complementar e averiguar os dados obtidos previamente na análise dos perfis Lattes.

As entrevistas foram realizadas a partir da proposta de entrevista semi estruturada, que consiste em uma forma de entrevista orientada a partir de questões, mas não necessariamente baseada apenas nestas, possibilita ao entrevistado que desenvolva suas respostas da maneira que achar mais conveniente e ao entrevistador que desenvolva ao longo da entrevista novos questionamentos ou que peça ao entrevistado para discorrer mais a respeito de um tópico que não tenha sido esclarecido, ou que possa contribuir para o andamento da pesquisa.

“As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Ou seja, o guião funciona como uma lista de verificação sendo que a vantagem é a flexibilidade, por exemplo na ordem das perguntas, e a gradual adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado. Embora haja uma definição prévia de objetivos subjacentes à

elaboração da entrevista e a definição de um planejamento relativamente à organização e à acessibilidade da linguagem das questões, outra das vantagens de uma entrevista semiestruturada é garantir uma liberdade na exploração dessas questões no decorrer da entrevista.”
(ALVES, 2008.p 78)

Logo, a entrevista individual foi selecionada como ferramenta para esta etapa de pesquisa, para possibilitar uma organização das questões, mas não impedir que novos questionamentos surgissem a partir das respostas apresentadas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, nos locais de trabalho dos colaboradores, as gravações foram realizadas mediante autorização previa dos sujeitos e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Rio Claro.

Ao todo, foram realizadas 11 entrevistas, totalizando aproximadamente 10 horas de gravações em áudio.

As entrevistas foram realizadas na seguinte sequência:

Instituição	Data	Duração
EESC - USP	04 de fevereiro de 2016	2 horas de áudio
POLI	18 de maio de 2016	4 horas de áudio
FE-UFGM	22, 23 e 24 de junho de 2016	3 horas e 40 minutos de áudio

As dimensões de análise e os critérios estabelecidos para o trabalho com o material transcrito foram delimitados de acordo com a nossa opção metodológica pelo trabalho com a Análise do Discurso, como explicitado em sequência.

4.2 Análise do Discurso

No que diz respeito a análise do discurso, os pesquisadores da temática ainda se dividem em afirmar a existência (BRANDÃO, 2012) ou não existência (ORLANDI, 2000) das escolas nacionais de análise do discurso, assim afirmamos neste trabalho seguir uma perspectiva francesa de análise do discurso classificada por Brandão pela forte consideração ao teor ideológico dos discursos e dos locais de fala destes discursos como elementos centrais em sua constituição.

Orlandi (2000) define que a análise do discurso não se tratará, ou limitará, pela

língua ou pela gramática – ainda que tais elementos sejam importantes na constituição do principal elemento analisado por tal mecanismo de análise: o discurso.

Como pontuado pela autora “E a palavra discurso, etimologicamente tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2000 p.15).

Neste sentido, para além da concepção de curso devemos entender o discurso enquanto relação, enquanto fenômeno composto por emissor, mensagem, fala e receptor. Constituindo-se através destes 4 fatores o discurso poderá atuar como elemento de mediação entre o homem e a realidade, ou o homem e outros sujeitos.

A perspectiva do discurso como elemento de mediação nos atraiu para a análise do discurso pois a partir dela podemos compreender que através dos discursos as relações serão direcionadas para seus encaminhamentos de continuidade ou transformação.

Assim, ao assumirmos o discurso dos sujeitos como mediação entre indivíduos e realidade o assumimos enquanto objeto sócio-histórico (ROCHA, 2005), sendo objeto sócio-histórico o discurso, em nossa percepção, nos possibilita compreender que o homem –sujeito que fala- não será transparente ao seu processo histórico, e as relações que traça neste processo – bem como os papéis que assume – serão expressos através da sua fala.

Para Pêcheux (1975) não existirá discurso sem sujeito e não existirá sujeito livre de ideologias. Assim, ao pensarmos este trabalho que disserta sobre a internacionalização e ação docente em suas diversas dimensões, a Análise do Discurso nos surge como um valioso mecanismo de análise por nos permitir compreender no material coletado o teor ideológico apresentado na fala dos sujeitos frente aos fenômenos observados.

Assumindo como real a perspectiva de Pêcheux, a formação discursiva ira se efetivar na relação com o interdiscurso e o intradiscurso. O interdiscurso significando os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circula na sociedade; saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos constituídos pela construção coletiva. O intradiscurso é a materialidade (fala), ou seja, a formulação do texto; o fio do discurso; a linearização do discurso. (MUTTI, 2005 p.681).

Assim, segundo Orlandi, a Análise do Discurso não trabalhará a partir de categorias de análise, mas sim a partir do estabelecimento de dimensões de análise específicas para cada discurso e dispositivos de análise segundo os quais cada uma das dimensões criadas a priori serão observadas no material coletado.

Neste sentido, a análise do discurso ao se diferenciar entre dimensões de análise e dispositivos de análise nos possibilitará duas análises, como pontuado por Orlandi:

“A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave de interpretação’. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico.” (ORLANDI, 2000. P.45)

Assim, ao optarmos por realizar análise do discurso das entrevistas realizadas balizaremos nossos esforços em duas perspectivas de trabalho:

Ao analisarmos o discurso através de suas dimensões: olhamos ao concreto, olhamos “o que” o sujeito diz sobre o fenômeno trabalhado; na perspectiva das dimensões buscamos esse resultado em todos os elementos do discurso – emissor, local de fala, mensagem e receptor.

Ao analisarmos as dimensões através dos dispositivos de análise: olhamos ‘como’ o dizer se deu, o dispositivo de análise será a forma como o trabalho se pautará dentro das subjetividades permitidas pela AD como mecanismo de análise. Neste sentido, o dispositivo de análise se efetiva pelo conjunto de critérios previamente explicitados que adotamos para extrair dos discursos o ‘dito’ e o ‘não dito’ dentro dos conjuntos ideológicos de fala.

Ressaltamos assim, que a AD aqui realizada é subjetiva, mas não é indutiva. Compreendemos ‘subjetivo’ através da definição de Pêcheux que não se baliza ‘no que compreende o sujeito’, mas sim no ‘que constitui o sujeito’.

Tendo como base o fato de que a centralidade desta pesquisa se dará por analisar como o processo de internacionalização afeta a ação dos *sujeitos* nos pareceu pouco coerente optar por um mecanismo de análise do material cujo foco não estivesse, também, centrado nos *sujeitos* e na forma como se expressam e expressam o mundo e instituições ao seu redor através da fala.

Penso, neste sentido, que a AD contribui para nosso trabalho na análise dos impactos da internacionalização na ação dos sujeitos pois a constituição dos discursos determina tipos de formulação que nos darão indicativos da ação.

Haja visto que só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória e o da atualidade.

Para além, e retomando as reflexões acerca dos trabalhos de Dubar sobre identidade profissional, posso afirmar que optamos pelo desenvolvimento da análise do

discurso neste trabalho pois através da concretude do discurso o sujeito expressará de maneira fluida suas percepções pessoais acerca de seus processos biográficos e relacionais de construção de sua ação docente no atual contexto de internacionalização.

Tendo esclarecido as perspectivas de discurso e de análise do discurso com as quais trabalhamos nesta pesquisa, apresentaremos em sequência as dimensões e dispositivos de análise com os quais desenvolveremos o trabalho com as entrevistas realizadas.

4.3 Das Dimensões e Dispositivos de Análise

Tomando como base toda a reflexão teórica realizada no desenvolvimento deste trabalho, bem como o objetivo de pesquisa que nos guia na perspectiva de análise elaboramos 4 dimensões para o trabalho.

Com o material coletado na realização das entrevistas, tais dimensões são criadas a priori visando balizar a análise do material apresentado.

São elas:

1. Concepção de Ação Docente – analisaremos nesta dimensão o que o sujeito compreende por docência, ação profissional do professor e como expressa em seu discurso a concepção de ação docente que prática em seus fazeres cotidianos.

2. Expressão da Identidade – Tal dimensão será guiada para a compreensão da forma como, em sua fala, o sujeito expressa sua identidade profissional e sua ação docente nos papéis de professor, orientador, pesquisador e nas demais funções acumuladas pelos docentes universitários das instituições analisadas. A dimensão da expressão da identidade também será válida para elencarmos locais de desenvolvimento da ação docente (sala de aula, laboratórios, grupos de pesquisa, projetos de extensão, etc.) são apresentados pelos colaboradores em seus discursos.

3. Concepção de Internacionalização - nesta dimensão analisaremos, através do recorte teórico previamente apresentado, quais concepções de internacionalização se expressam no discurso dos sujeitos e dentro destas concepções como o sujeito se situa – ativamente ou passivamente- como envolvido no processo.

4. Percepções de Mudança na Proposição de Internacionalização – Tomando como base a proposta de internacionalização apresentada pela iniciativa federal Ciência Sem Fronteiras, a quarta dimensão de análise da fala dos sujeitos colaboradores

desta pesquisa se dedicará a observar nos discursos analisados como, ou se, os sujeitos expressam possibilidades de transformação da internacionalização universitária dada. Pontuamos neste sentido que a análise se dará buscando verificar elementos que favoreçam, ou sejam contrários, a uma perspectiva de internacionalização abrangente.

A análise das quatro dimensões acima apresentadas será realizada a partir do estabelecimento de um dispositivo de análise, como apresentado por Orlandi:

“Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” (ORLANDI, 2000. p.60)

A autora pontua ainda que os critérios estabelecidos para o desenho deste dispositivo devem ser baseados em recortes teóricos previamente apresentados no desenvolver da pesquisa, sendo o ‘dispositivo de análise’, portanto, algo particular e que se transforma de uma pesquisa para outra.

No caso do trabalho que desenvolvemos aqui, o dispositivo de análise com o qual trabalharemos se balizará em dois conceitos previamente apresentados: internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011) e identidade profissional (DUBAR, 2004).

Selecionamos a internacionalização abrangente como um dos conceitos para balizar nosso dispositivo de análise no que diz respeito as práticas apresentadas pelos professores na percepção de internacionalização, por acreditarmos na centralidade deste conceito para a efetivação de políticas de internacionalização que sejam efetivamente paritárias entre os países envolvidos.

Reforçando, entretanto, que tomar a internacionalização abrangente como eixo norteador de nosso dispositivo de análise não significa induzir na fala dos sujeitos elementos que favoreçam a efetivação deste conceito. Em oposição, balizar nosso dispositivo de análise na perspectiva da internacionalização abrangente significa buscar na fala dos sujeitos elementos de aproximação ou afastamento para tal concepção.

Neste sentido, reforça-se a beleza da análise do discurso ao possibilitar estabelecer relações entre o dito e o não dito. Caso a fala dos sujeitos apresente elementos de rejeição à efetivação da internacionalização abrangente, na perspectiva da análise do discurso, tal rejeição - expressa nos ‘esquecimentos’ (ORLANDI, 2000. p.46) – também se efetivará como um importante dado de pesquisa em nossa busca pela compreensão de como a internacionalização nos moldes do Ciência Sem Fronteiras qualifica a ação docente destes

sujeitos.

O segundo conceito com o qual trabalharemos em nosso dispositivo de análise, “identidade profissional”, foi selecionado por nos possibilitar uma relação interessante entre o binômio memória/atualidade validado por Orlandi em seu dispositivo de análise (ORLANDI, 2010) e os processos biográficos/relacionais de construção da identidade docente.

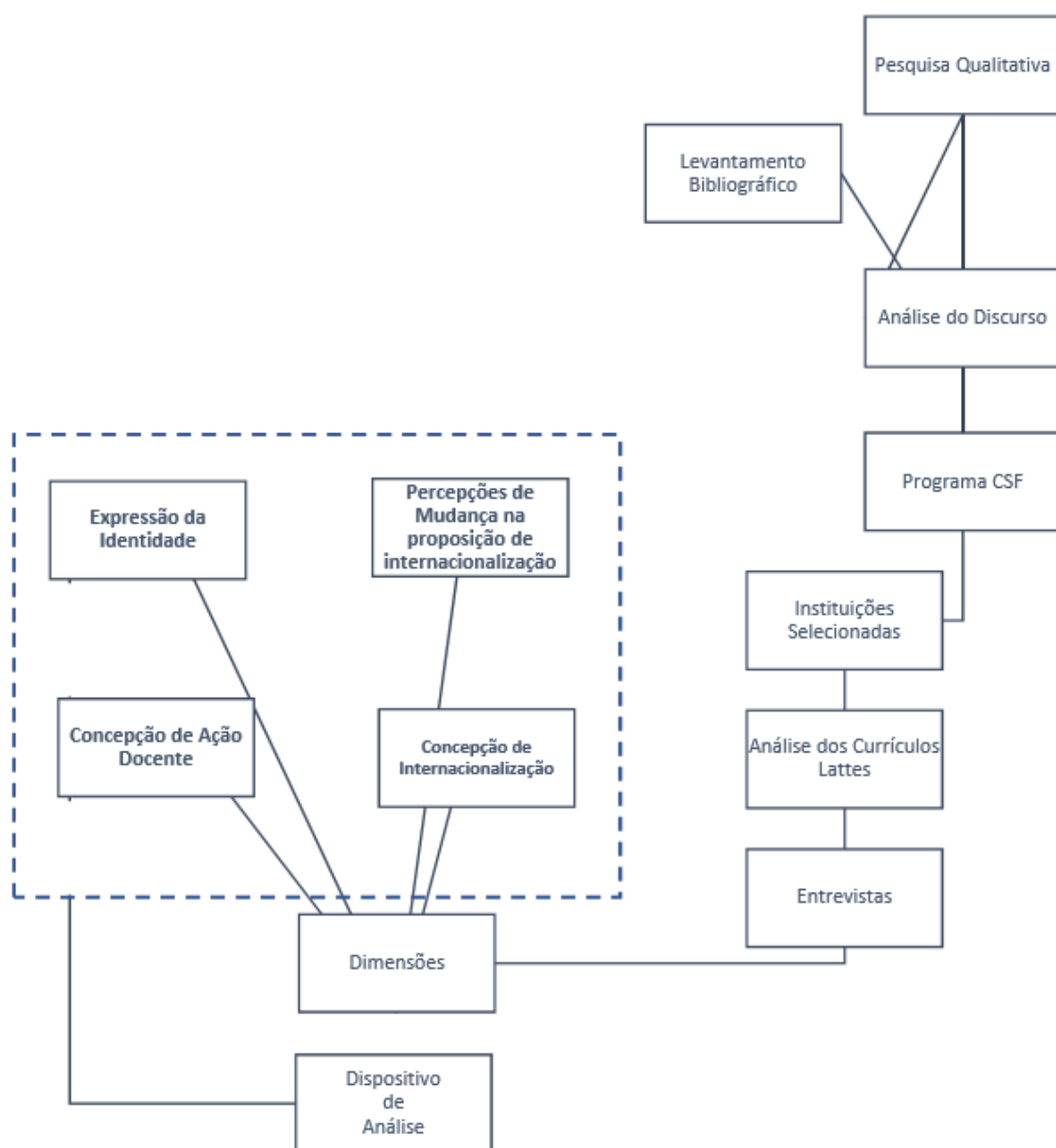
Defendo, neste sentido, que na fala do sujeito os processos biográficos de construção de sua identidade e efetivação de sua ação docente se expressarão de maneira concreta em seu discurso através da memória enquanto elemento de fala; ao passo que seus processos relacionais de formação e ação serão concretos no discurso através do estabelecimento de suas relações na atualidade com sujeitos e instituições.

Neste sentido, o binômio atualidade/processos relacionais será um elemento indicador de como se apresentam as ideologias nos discursos observados, ao passo que o binômio memória/processos biográficos nos possibilitará compreender e situar tal sujeito neste discurso ideológico.

Tomando por base as quatro dimensões e em sequência os dois direcionamentos adotados em nosso dispositivo de análise, as entrevistas serão observadas de maneira separada entre os 4 perfis demarcados nas 3 instituições analisadas.

Foi privilegiada a análise comparativa entre os diferentes perfis, em oposição à análise entre as diferentes instituições pois acreditamos que o comparativo entre os discursos dos docentes alocados em diferentes locais de fala nos permitirá uma maior riqueza de dados no que diz respeito aos elementos de constituição da identidade docente.

Para fins elucidativos, nosso procedimento metodológico se apresenta no seguinte esquema:

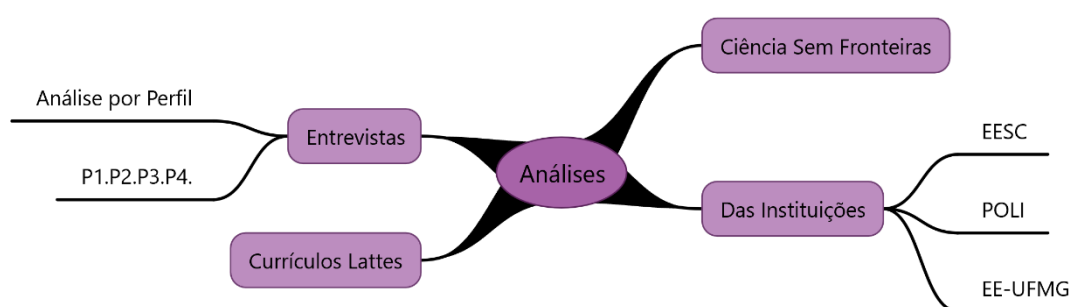


Capítulo 5 - Das análises desenvolvidas

“Seria tão legal – pensou Alice - se alguma coisa fizesse sentido para variar. ”
(Lewis Carroll)

Na presente etapa deste trabalho apresentaremos as análises realizadas até o momento nos materiais coletados.

As análises aqui apresentadas seguirão a seguinte estrutura:



5.1 - Da Análise do Programa Ciência Sem Fronteiras

O programa Ciência Sem Fronteiras é uma iniciativa do governo federal, em conjunto com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Sua divulgação inicial foi baseada na premissa de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. ” (Brasil, 2014), entretanto no decorrer do programa tal objetivo se modificou, consolidando-se no desenvolvimento de estratégias de internacionalização e mobilidade.

A metodologia utilizada para alcance de tal objetivo se baseia na distribuição de bolsas de graduação, mestrado sanduíche, doutorado sanduíche e doutorado completo em países parceiros através da abertura de editais nos quais são apresentados requisitos que devem ser preenchidos pelos alunos que se candidatam, dentre eles: porcentagem completa de seu curso de graduação ou pós e proficiência comprovada no idioma nativo do país para o qual se candidata.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o programa em questão foi selecionado

por representar uma mudança nas perspectivas de internacionalização até então assumidas pelo governo brasileiro para suas instituições de ensino superior, neste sentido o programa se consolida por ser a maior iniciativa pública de promoção da internacionalização do ensino superior no contexto brasileiro.

Até 2014, quando iniciamos a coleta de dados para o desenvolvimento deste trabalho haviam sido implementadas aproximadamente 62 mil bolsas de graduação sanduíche em áreas diversas e países distintos.

A análise dos dados nos permite observar que o foco do programa se dá na distribuição de bolsas de graduação, um nível de ensino dentro do contexto universitário onde a presença do professor se dá com maior frequência e centralidade no desenvolvimento das atividades estudantis do discente.

Assim, a opção de buscar compreender os impactos da internacionalização no trabalho docente através do estudo com professores envolvidos com alunos bolsistas do programa em questão foi direcionada principalmente ao observarmos que o Ciência Sem Fronteiras é atualmente a maior política de internacionalização com foco em estudantes de graduação.

Visando compreender a complexidade deste programa focaremos nossa análise em três principais aspectos: a análise da dimensão financeira do programa, levando em consideração tratar-se de uma iniciativa pública que deverá – em tese – estar alinhada as propostas de governo para o ensino superior; a análise da divisão do financiamento pelas áreas de conhecimento contempladas, buscando retomar as discussões acerca da reflexão teórica sobre ‘capitalismo acadêmico’ proposta por Slaughter e Leslie (2014) e previamente apresentadas; e a divisão regional dos convênios firmados, buscando traçar perspectivas para o que este programa implica nas percepções de internacionalização relacionadas à dinâmicas de reprodução da globalização desigual.

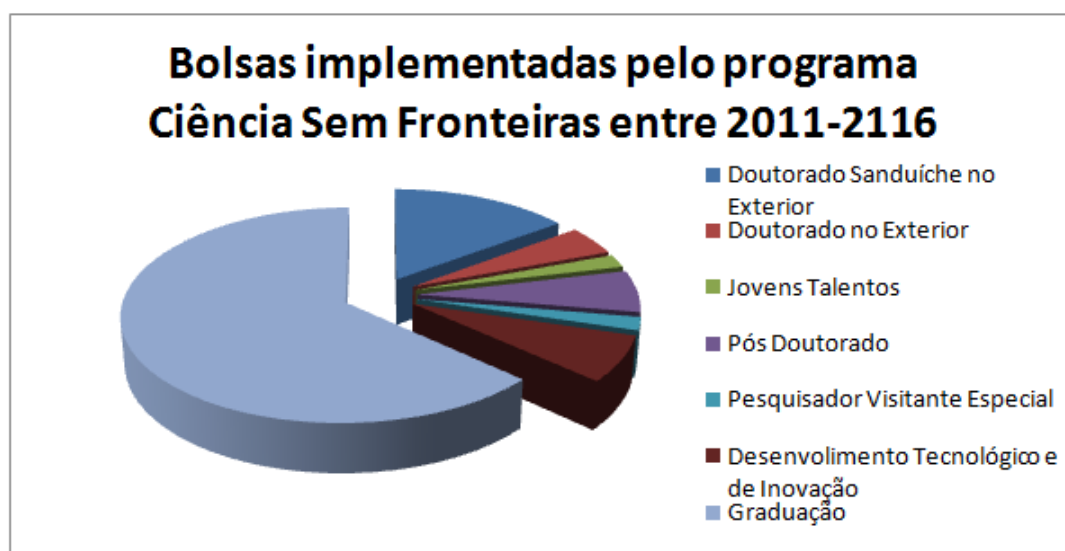
É importante ressaltar, entretanto, que tendo como foco do desenvolvimento deste trabalho os impactos da internacionalização no desenvolvimento da ação docente, as três perspectivas de análise previamente apresentadas serão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da ação docente no contexto de aplicação deste programa.

O primeiro tópico a ser analisado no programa se dá na análise dos objetivos apresentados em sua implementação, dentre os quais destacam-se:

- Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;

- Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

A amplitude do programa, e foco em bolsas de graduação pode ser melhor observada no gráfico abaixo:



Fonte: Dados MEC. Elaboração própria.

Adotando a perspectiva da busca por uma internacionalização abrangente, o que se observa nos objetivos do programa é um distanciamento entre os objetivos estabelecidos e o processo necessário para atingi-los. Neste sentido, ao passo em que a perspectiva da internacionalização abrangente estabelece o processo de internacionalização como ‘meios para um fim’, o programa Ciência Sem Fronteiras em seus objetivos estabelece a internacionalização e a presença dos pesquisadores brasileiros e estrangeiros em localidades diversas como um fim, descolando tal processo das perspectivas pedagógicas e científicas que poderiam ser estabelecidas em seu decorrer.

Nossa crítica, nesta perspectiva, se pauta na pouca conexão apresentada no material de divulgação do programa entre os objetivos estabelecidos e o critério de atuação a partir da concessão de bolsas de estudos de diversos níveis a partir de editais cujos convênios são firmados de maneira externa às parcerias de estudos previamente

estabelecidas pelos docentes nas universidades brasileiras. Neste sentido, o foco do programa não privilegia o fortalecimento de parcerias previamente firmadas com bases em projetos de ensino e trabalho estabelecidos a partir dos PPP's e PDI's de cada localidade; mas sim o estabelecimento de novas parcerias cujo processo de desenvolvimento é pouco orgânico. Para focarmos nossa análise no aspecto financeiro do programa em questão devemos observar critérios como a quantidade de bolsas estabelecidas e as modalidades em que se dividem, tal dado pode ser observado na tabela abaixo:

Modalidade	Nº de Bolsas
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
Total	101.000

Fonte: dados MEC/elaboração da autora

As metas apresentadas na tabela acima foram estabelecidas na implementação do programa em 2011, e revistas na 7ª reunião do Comitê Executivo do Programa Ciência Sem Fronteiras em 22 de janeiro de 2013, quando ficou estabelecida uma meta total de 150.000 bolsas de estudos entre as categorias previamente criadas.

Tal meta ainda não foi atingida na segunda etapa do programa, e atualmente os dados apresentam a implementação de um total de 120.000 bolsas de estudo, sendo que deste total 89.000 bolsas são financiadas com recursos do governo federal e 31.000 financiadas pela iniciativa privada.

O recorte de análise das despesas do programa é realizado no contexto desta pesquisa com objetivo de, com base nos dados coletados na realização das entrevistas,

verificar se existe alguma relação direta ou indireta entre o gasto público gerado pelo programa e a qualificação da ação docente no contexto dos cursos em que ele se insere.

Para tanto, iniciamos nossa análise com base na seguinte tabela:

Valores pagos aos bolsistas Ciência Sem Fronteiras em programas de 12 meses (valores em Dólar Americano)						
	Doutorado sanduíche	Doutorado pleno	Pós-doutorado	Graduação sanduíche	Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)
Mensalidade	US\$1.300	US\$1.300	US\$2.100	US\$870	US\$2.090	US\$4.175
Auxílio instalação	US\$1.300	US\$1.300	US\$2.100	US\$1.320	US\$1300	US\$1300
Auxílio Material didático	--	--	--	US\$1.000	US\$1604	US\$1604
Passagens	US\$1604	US\$1604	US\$1604	US\$1604	US\$1604	US\$1604
Seguro	US\$1.080	US\$1.080	US\$1.080	US\$1.080	US\$1.080	US\$1.080
Adicional de localidade	US\$400	US\$400	US\$400	US\$400	--	--
Total	US\$24.384	US\$24.384	US\$34.784	US\$21.244	US\$30.668	US\$55.688

Fonte: Dados MEC/CNPQ elaboração da autora.

Na tabela acima apresentamos os valores dos benefícios pagos aos bolsistas Ciência Sem Fronteiras nas diversas modalidades do programa, foram excluídas as despesas geradas pela modalidade de auxílio “Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior” em função das particularidades de cada edital, e o valor total atribuído para cada modalidade foi obtido somando-se os pagamentos em parcelas únicas dos auxílios, passagens e seguro e as doze parcelas de mensalidades da bolsa e adicional de localidade para a América do Norte.

Tomamos como recorte a América do Norte em função da ampla diferença entre o total de bolsistas nesta região e o total de bolsistas em outras localidades, como será explorado posteriormente.

É importante ressaltar que aos valores acima apresentados são ainda adicionados nas despesas do programa as ‘*student fees*’ de cada instituição, também pagas pelo governo brasileiro e os cursos de idiomas oferecidos para alguns participantes do programa.

Nesta análise, é possível constatar que se trata cujo alto valor *per capita* dos

estudantes, e o amplo número de bolsas atribuídas, gerou para a pasta pública da educação uma despesa de valor considerável.

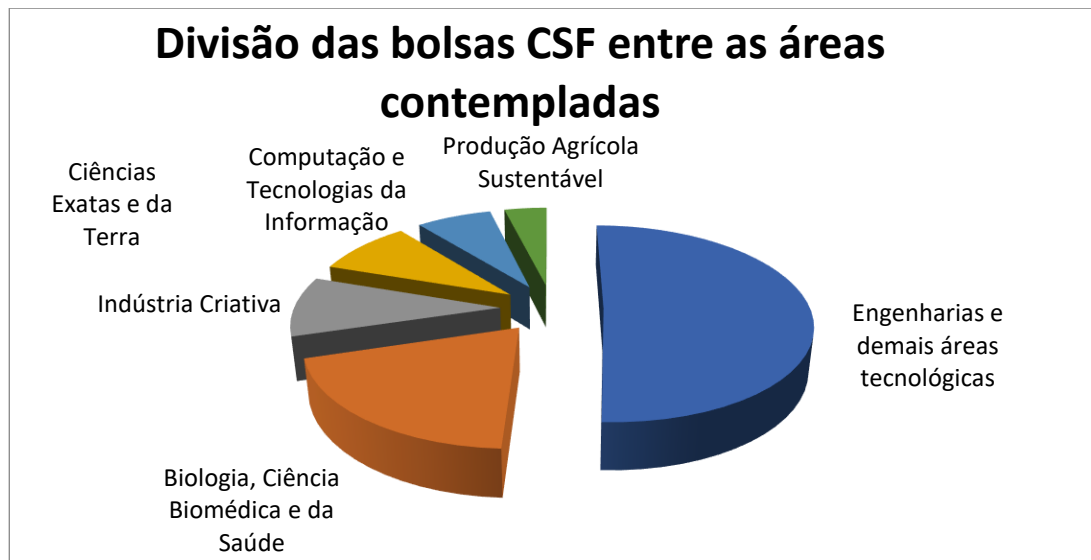
Não devemos, entretanto, ater nosso olhar a despesa gerada isoladamente, a perspectiva que adotamos no desenvolvimento deste trabalho considera o processo educacional como prioritário, neste sentido consideramos que ainda que a política pública implementada seja dispendiosa, caso os resultados obtidos sejam positivos sua efetividade se comprova.

Nesta perspectiva, focamos as demais etapas da análise deste programa no intuito de verificar se a despesa pública gerada por sua implementação contribui para a efetivação de um projeto de internacionalização do ensino superior brasileiro que tome o fenômeno como meio de melhoria e não apenas como objetivo isolado.

Em outro eixo de análise, direcionamos nosso olhar para as áreas contempladas pelo programa em questão.

O recorte das áreas contempladas é direcionado pelas definições da CAPES das grandes áreas de conhecimento, tendo sido polêmico em sua etapa inicial por excluir da proposta de internacionalização a área de conhecimento das humanidades, assim, são contempladas dentro dos editais do Ciência Sem Fronteiras as áreas: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos.

Dentre estas áreas, ao observarmos a porcentagem de bolsas atribuídas para cada uma das principais contempladas observamos a seguinte distribuição:



Fonte: elaboração da autora. Dados MEC

É nítida na análise desta divisão de áreas a valorização das engenharias e demais áreas tecnológicas na distribuição dos convênios firmados pelo programa em questão, tal divisão foi ponto relevante para dimensionarmos nosso recorte para a elaboração deste trabalho, mas torna-se mais importante se analisarmos o contexto econômico brasileiro e seu forte viés agropecuário.

É possível neste sentido afirmarmos que o programa foi desenhado visando contemplar áreas em que o Brasil tenha protagonismo acadêmico e científico a ponto de não se tornar mero reprodutor do que é desenvolvido em outras localidades? A perspectiva de internacionalização proposta pelo Ciência Sem Fronteiras aproxima-se de alguma maneira das propostas de internacionalização colaborativa apresentadas por Hudzik (2011)? Ou torna-se reprodução das estruturas de desigualdade geopolítica como alertado por Lima e Contel (2011)?

A aproximação do programa com as áreas de engenharias e tecnologia nos aproxima do conceito de capitalismo acadêmico definido por Slaughter e Leslie como:

Políticas de educação terciária em todos os países aproximaram-se de ciências e tecnologias que enfatizassem o capitalismo acadêmico, às custas da pesquisa básica ou fundamental, em direção a políticas curriculares que concentravam recursos na ciência e tecnologia e em campos próximos ao mercado [...], objetivando um custo governamental menor por estudante e políticas educacionais que reduzissem a autonomia das instituições acadêmicas e do corpo docente. (SLAUGHTER; LESLIE, 1997, p. 55 apud MORROW; TORRES, 2004, p. 37-38)

Do total de bolsas oferecidas aos alunos de graduação 41.594 eram destinadas aos alunos de cursos de Engenharia (Brasil, 2016). Demonstrando uma forte tendência da

política pública em questão em favorecer a manutenção das estruturas sociais vigentes, promovendo desenvolvimento nacional através do desenvolvimento das estruturas produtivas técnicas.

Aliado ao recorte das áreas, focaremos nossa observação no recorte previamente apresentado da valorização dos cursos de graduação sanduíche. Tal recorte, em nossa perspectiva de observação é o que maior apresentará implicações para construção da identidade docente no contexto da implementação da internacionalização a partir desta iniciativa pública, haja visto a importância do papel do docente na trajetória acadêmica do aluno de graduação.

Em um sistema de ensino, como o brasileiro, altamente focado na relação horas/aula e nas disciplinas e conteúdos a formação inicial do aluno torna-se dependente da prática do docente e de sua orientação acerca da introdução do discente no contexto da produção do conhecimento acadêmico neste sentido, o programa ao centralizar seu ‘público alvo’ no aluno de graduação, centraliza indiretamente seus efeitos na ação docente que deveria ser desenvolvida colaborativamente com este aluno.

O programa valoriza o estreitamento das relações de ensino e pesquisa – desvalorizando em sua elaboração a necessidade da extensão – promovendo o intercâmbio dos alunos e incentivando aos pesquisadores dos países parceiros que desenvolvam trabalhos nas universidades brasileiras.

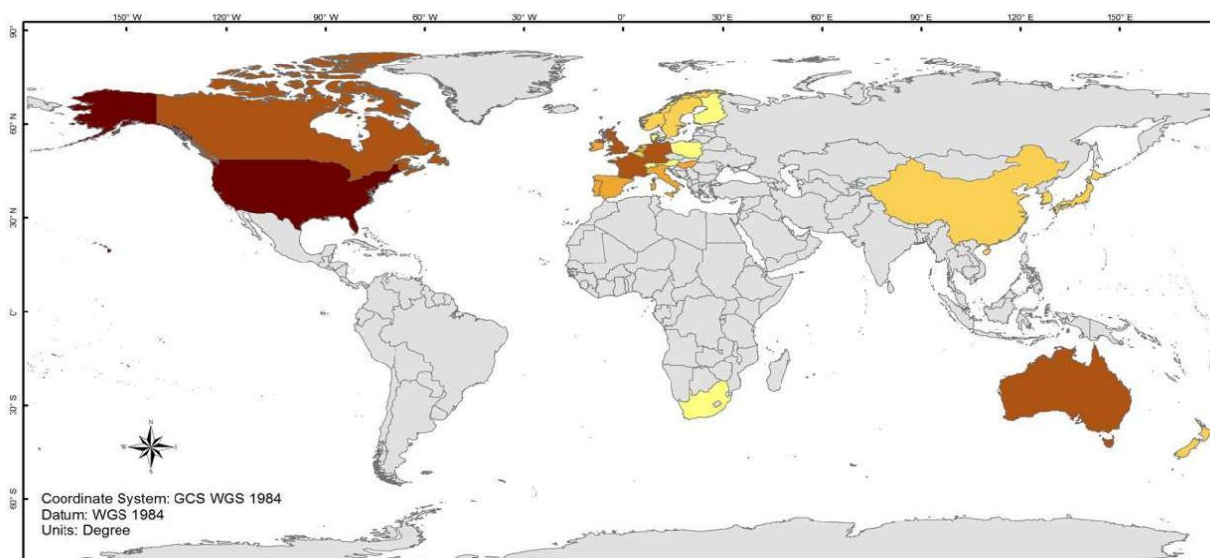
As atividades de ensino e pesquisa dentro do contexto universitário não se desenvolvem sem a orientação ou parceria dos docentes das instituições, neste sentido, podemos inferir que o programa em questão ao movimentar anualmente grandes fluxos de estudantes de graduação e pós graduação modifica de alguma maneira as estruturas de trabalho dos docentes, que a partir desta implementação e de novas políticas de internacionalização terá que abarcar outros elementos aos seus afazeres cotidianos: a integração ao contexto das universidades brasileiras dos alunos e pesquisadores estrangeiros; a associação de seus trabalhos aos conhecimentos prévios destes novos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e a orientação e suporte pedagógico aos alunos que estejam em período de estudos em outras instituições.

Nessa direção acreditamos, que o impacto dessa política na construção identitária do professor universitário que se vê imerso tanto no recebimento de alunos como também no envio de estudantes em terras estrangeiras frente a dinâmica acerca do entendimento do seu papel educacional e pedagógico na formação desses estudantes no que tange sua ação profissional no ensino, na pesquisa e na extensão é central para o direcionamento de novas possibilidades de internacionalização que venham a ser

desenvolvidas pelos docentes em questão.

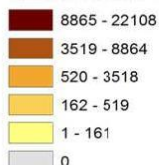
Podemos perceber é que, dentro do Ciência Sem Fronteiras a proposta de internacionalização se limita ao movimento de idas de estudantes brasileiros ao exterior e vice-versa e vem ocorrendo de forma aligeirada, com pouca relação entre os projetos institucionais que serão vivenciados pelos alunos e pelas propostas pedagógicas de ensino e pesquisa que os docentes destas instituições desenvolvem em seus fazeres cotidianos.

Do ponto de vista da distribuição dos bolsistas e convênios entre as diversas localidades, o desenho do programa retoma problemáticas apontadas por Borja (2003), ao reafirmar a seleção dos locais de integração no desenvolvimento das políticas públicas de internacionalização, ao analisarmos os dados do programa, entre bolsistas de diversas áreas, como observado no material abaixo:



Legenda

Total de Bolsas Graduação



Fonte: MEC/Capes (2016)

País	Total de Bolsas	País	Total de Bolsas	País	Total de Bolsas
EUA	22.108	Portugal	2.109	Áustria	45
Reino Unido	8.864	Holanda	1.763	Chile	26
Austrália	6.583	Coreia do Sul	519	Polónia	26
Canadá	6.154	Japão	449	Suíça	9
França	5.506	Bélgica	340	Dinamarca	8
Alemanha	5.293	Suécia	317	África do Sul	2
Espanha	3.518	Noruega	316	Cingapura	1
Itália	3.309	China	280	Total	73.353
Irlanda	3.252	Nova Zelândia	264		
Hungria	2.129	Finlândia	161		

Dados: MEC. Elaboração da autora

O que observamos é que o número total de bolsas distribuídas na América Latina, é menor do que o número de bolsistas brasileiros que apenas uma instituição norte americana recebeu. Para além, o que se observa na análise do mapa é a pouca preocupação com o desenvolvimento de convênios entre países cujo contexto econômico e social é semelhante ao brasileiro.

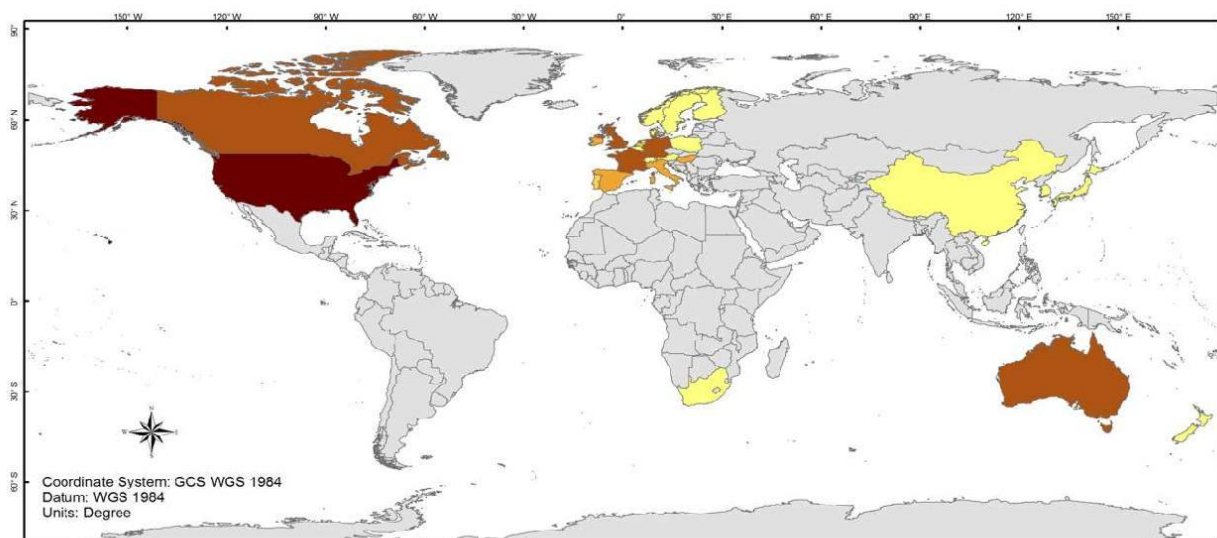
Neste sentido, faz-se necessário refletirmos sobre a valorização de nossas similaridades históricas e culturais com os países em questão, tendo em vista que a docência se constitui uma ação humana efetivada a partir das relações culturais desenvolvidas entre alunos e professores, fica em voga o questionamento: podemos realmente afirmar que, em termos de desenvolvimento universitário, a internacionalização das universidades brasileiras apresenta-se como efetiva ao estreitar para seus alunos de graduação laços com universidades europeias pós-tratado de Bolonha?

Retomamos neste aspecto as reflexões teóricas do capítulo 2 deste trabalho.

Qual proposta de internacionalização pode ser pensada de maneira paritária se os convênios são firmados entre países com realidades históricas tão distintas? Em que medida o programa em questão valoriza uma perspectiva de internacionalização abrangente, ou até mesmo qualifica a ação docente dos sujeitos envolvidos ou limita-se a reprodução das desigualdades geopolíticas no contexto do ensino superior?

Analisando, com base em nosso recorte, a área das engenharias em específico observamos a seguinte realidade:

Dados: MEC. Elaboração da autora



Legenda

Bolsas de Graduação em Engenharia

4451 - 12123
1737 - 4450
851 - 1736
312 - 850
1 - 311
0

Fonte: MEC/Capes (2016)

País	Total de Bolsas	País	Total de Bolsas	País	Total de Bolsas
EUA	12.123	Itália	1.162	Nova Zelândia	99
Reino Unido	4.450	Holanda	850	Finlândia	73
Alemanha	3.784	Portugal	638	Áustria	17
França	3.664	Coreia do Sul	311	Dinamarca	5
Austrália	3.258	Japão	260	Suíça	5
Canadá	2.850	Bélgica	184	Chile	2
Irlanda	1.736	Suécia	179	África do Sul	1
Espanha	1.313	China	161	Cingapura	1
Hungria	1.217	Noruega	149	Polónia	1
Total					38.492

Reafirma-se no material acima, ao observarmos os dados expostos na tabela a valorização das engenharias no programa, mas para além reafirma-se um forte localismo no modelo de engenharia desenvolvido nos Estados Unidos, em contradição ao observado na análise dos perfis Lattes dos professores nas universidades analisadas, cujas maiores parcerias eram desenvolvidas com universidades da Alemanha, França e Japão.

Neste sentido, o programa ao estabelecer novas parcerias desconsidera a trajetória biográfica de formação identitária destes docentes, e aloca os alunos em países cujas realidades de ensino e pesquisa podem ser desconhecidas para os docentes responsáveis pela orientação destes sujeitos.

A análise do programa nos permite compreender – ao ser observado paralelamente ao referencial teórico e aos dados coletados na análise dos perfis Lattes e realização das entrevistas – que ainda que trate-se de uma excelente iniciativa de mobilidade estudantil, seus efeitos para fins de internacionalização efetiva das universidades brasileiras ainda são pouco expressivos; sendo um dos principais motivos para tanto a pouca ênfase do programa no desenvolvimento de processo de internacionalização que sejam conjuntos entre o trabalho dos docentes de diversas instituições de ensino superior e os projetos formativos dos alunos que buscam no programa a possibilidade de qualificação de seus processos formativos

5.2 - Do contexto histórico dos nossos locais de estudo

Neste momento de desenvolvimento do trabalho, apresentaremos os locais de estudos onde foram realizadas as coletas de dados dessa pesquisa.

Faremos uma breve contextualização das instituições, a fim de verificar os pontos de semelhança e divergência nos processos históricos de constituição destas universidades.

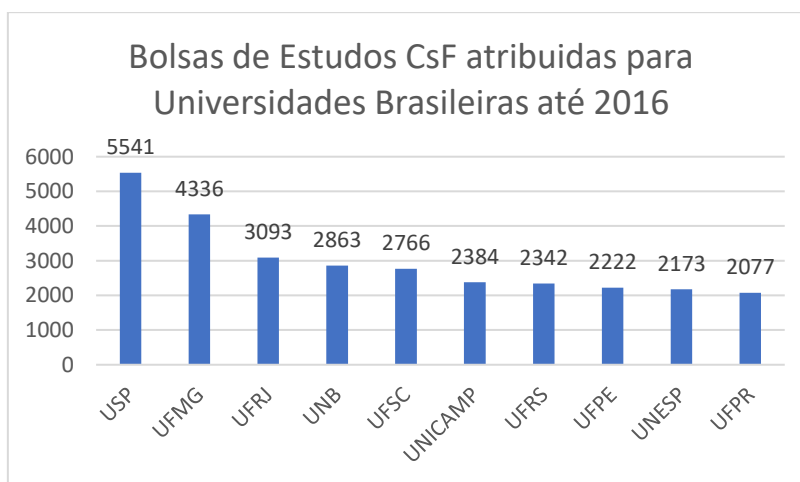
Tal resgate se faz necessário para que, na análise dos discursos dos professores entrevistados, possamos reconhecer efetivamente os locais de emissão dessas falas.

Sendo processo de extrema importância para a efetivação da Análise do Discurso enquanto metodologia de trabalho com os dados.

A pesquisa foi realizada em duas instituições. Deste modo as entrevistas e análises documentais foram realizadas na Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas

Gerais (EEUFMG) e em duas escolas de engenharia da Universidade de São Paulo¹⁰ (USP), sendo que os trabalhos foram realizados inicialmente na Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) e em um segundo momento na Escola Politécnica (POLI).

A seleção destas instituições, bem como a opção por desenvolver tal pesquisa na área de conhecimento das engenharias foi, como indicado no capítulo dos procedimentos metodológicos, orientada pela análise dos dados apresentados pelo MEC em relação ao destino das bolsas de estudos do programa Ciência Sem Fronteiras, como pode ser observado no gráfico abaixo.



Fonte: Dados MEC/Elaboração da autora.

Como indicado no gráfico acima, que lista as 10 instituições brasileiras com maior número de alunos de graduação bolsistas do programa Ciência Sem Fronteiras as instituições selecionadas foram escolhidas por representarem sozinhas 34% do total de bolsas distribuídos entre as 10 instituições mais contempladas pelo programa.

Reforçando nosso objetivo de observar impactos da internacionalização na ação docente, tendo como direcionamento a internacionalização promovida pelo Programa Ciência Sem Fronteira e, nessa direção, apresentamos abaixo o perfil das instituições analisadas.

5.2.1 - Da Escola Politécnica da USP

A escola Politécnica da USP, POLI, foi criada em 1893 com a efetivação em diário oficial dos cursos de Engenharia Industrial, Engenharia Agrícola e Engenharia Civil.

¹⁰ Na delimitação das áreas de estudo optamos por não incluir a Escola de Engenharia de Lorena como campo de estudo em função do número de alunos e docentes em relação às outras escolas de engenharia da USP e em função de alguns cursos oferecidos pela instituição não entrarem na grande área de Engenharias da CAPES.

Segundo seu histórico oficial, dela se originaram diversas outras faculdades autônomas que posteriormente passaram a compor institutos e faculdades da USP; dentre os quais destacam o Instituto de Astrofísica e Geofísica, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, a Escola de Comunicação e Artes e os institutos de Física e de Química.

Nos apontamentos de Alves (1996 apud BONTEMPI, 2015), as escolas politécnicas de maneira geral desempenharam papel fundamental na legitimação da engenharia enquanto profissão e campo de conhecimento, uma vez que efetivaram em diversos locais do país espaços de transmissão formal do conhecimento técnico com a conferência de diplomas oficiais legitimados pelo Estado.

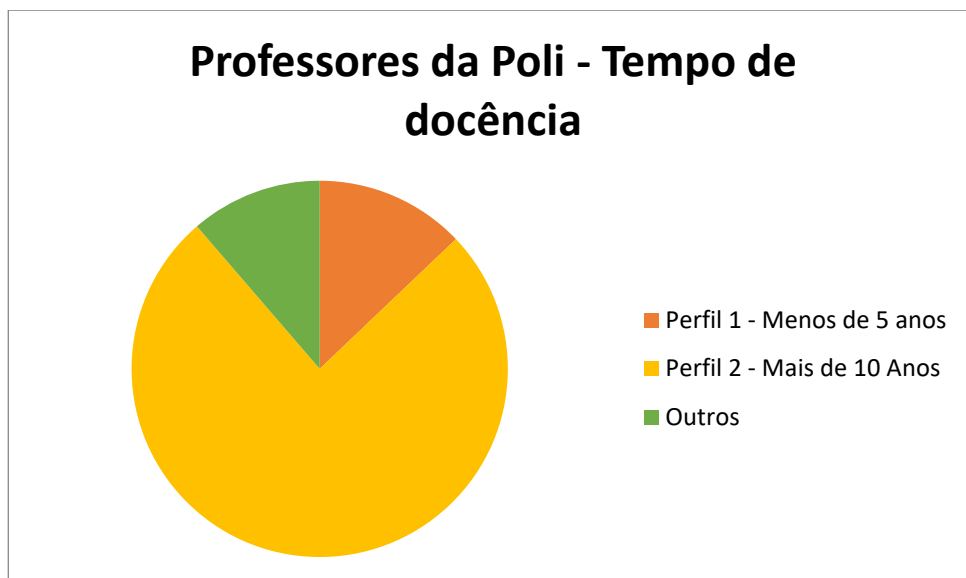
Bontempi aponta que a POLI teria sido inspirada pela experiência de Antonio Francisco de Paula Souza, fundador e primeiro diretor da Escola, cujos discursos apontam a expectativa em “criar estabelecimentos de ensino técnico que conjugavam a teoria e prática na formação de homens para enfrentar e resolver problemas reais” (Bontempi, 2015 p. 228) destacam-se como matrizes inspiradoras desta escola a École Polytechnique de Paris e as escolas de engenharia criadas a partir destas instituições em Zurique e Karlsruhe.

No projeto de lei que criaria o Instituto Polytechnico de São Paulo, dá-se ênfase à atividade industrial e ao ensino teórico e prático, aproximando-o mais das matrizes germânicas do que da francesa e revelando sua aplicabilidade na instrução da lei n. 26, que recomendava que a escola de engenharia fosse instalada na cidade “cujo desenvolvimento industrial for mais favorável à instrução prática dos alunos” (São Paulo, 1892, p. 2.887).

Atualmente a Poli conta com 152.525,26m² de área construída, 16 cursos de graduação e 12 programas de pós-graduação que mobilizam 466 docentes com titulação de doutor, 466 funcionários efetivos e 6800 alunos, 31 acordos de duplo diploma e 160 acordos de aproveitamento de créditos com instituições internacionais

5.2.2. - Do perfil dos Professores da Poli

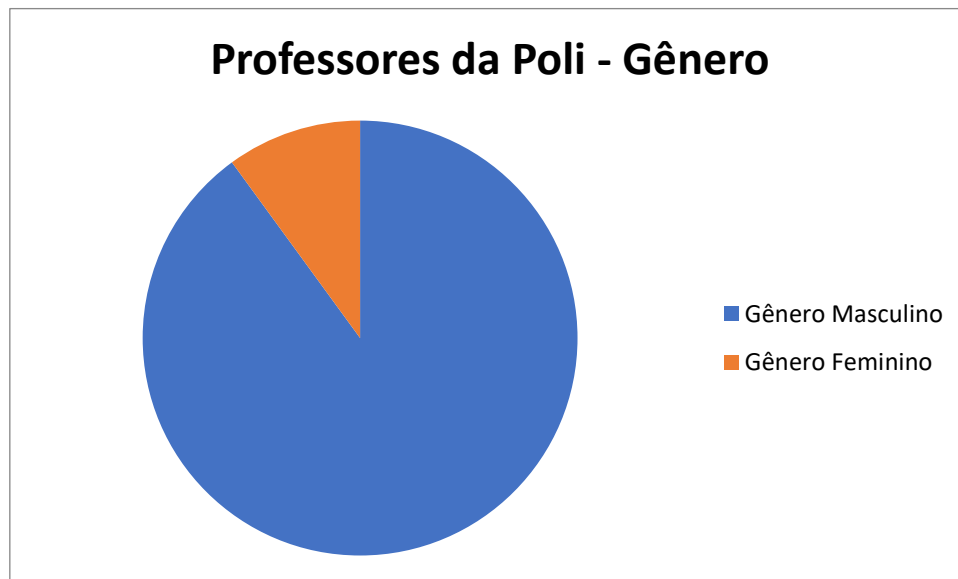
De acordo com a divisão de perfis identitários criados para o desenvolvimento deste trabalho, como apresentado no capítulo dos procedimentos metodológicos, os professores da Poli dividem-se nas organizações apresentadas nos gráficos em sequência.



Com ampla maioria de professores contratados em regime de dedicação exclusiva ao ensino e pesquisa, a Poli apresenta uma pequena parcela de professores com menos de 5 anos em contexto acadêmico, e uma parcela similar entre 5 e 10 anos de atividade docente.

Entre os professores com mais de 10 anos de docência, destacam-se em maioria professores com mais de 25 anos de atividade profissional na Universidade de São Paulo, fato que embora apresente como fator positivo a constância entre o quadro docente e a inferência de continuidade nas ações desenvolvidas pelos professores na Escola também implicará em um futuro próximo na necessidade de ampla contratação para reposição do quadro docente aposentado desta unidade.

Na divisão dos professores por gênero, o que se observa é a pouca representatividade feminina no quadro de docentes da instituição.



Cabral e Bazzo (2005) apontam em estudo realizado em 5 capitais brasileiras que a representatividade da mulher na docência nas áreas de Engenharia, Física e Química em contexto de ensino superior não ultrapassa 25% do total dos docentes em nenhuma das capitais analisadas.

Os autores, apontam ainda que o maior índice de docentes do gênero feminino existe na faixa do 27-35 anos, mas a liderança feminina nos grupos de pesquisa tende a diminuir de acordo com o aumento da faixa etária, chegando a 3% quando analisados grupos liderados por docentes com mais de 50 anos.

A análise dos dados nas três instituições observadas ao longo deste trabalho corroborará com os dados apontados por Cabral e Bazzo (2005), uma vez que em nenhuma das instituições o número de docentes de gênero feminino atingia 25% do total de docentes da instituição, mostrando que ainda que o trabalho realizado pelos autores tenha mais de 10 anos e o levantamento bibliográfico realizado não tenha apontado pesquisas mais recentes sobre a divisão de gênero na Engenharia, a realidade apontada pelos autores não se modificou.

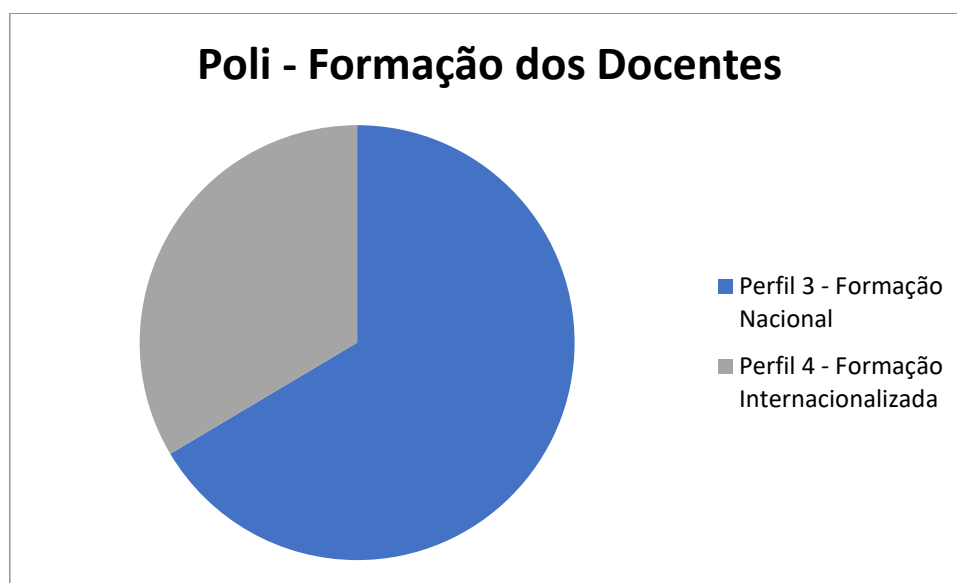
Velho e León (2012) apontam que a construção social do conhecimento científico por mulheres ainda esbarra nas divisões de gênero socialmente construídas das atividades tidas como masculinas e femininas. Gerando uma realidade onde a única área de produção do conhecimento no Brasil onde a maioria das cientistas é mulher é a grande área das humanidades, com destaque para a Educação e Artes.

As autoras indicam como raiz desta problemática um distanciamento das meninas

para a área de exatas no decorrer do ensino fundamental em função dos mecanismos de ensino destas áreas e que refletirá posteriormente nas escolhas profissionais das alunas.

Em outro aspecto da análise observamos os locais de formação dos docentes das instituições analisadas, como previamente explicado no capítulo metodológico a tabulação dos dados coletados foi realizada observando apenas os locais de realização dos cursos de graduação, mestrado e doutorado.

Dentre os docentes da Poli, o perfil observado pode ser sintetizado no seguinte gráfico:



No caso desta instituição, observamos uma média de 30% de docentes com formação em contexto internacionalizado, destacando que deste total uma larga maioria dos perfis analisados aponta que a vivência de ensino internacionalizado se deu nos níveis de mestrado e doutorado realizados de maneira parcial ou total em instituições estrangeiras e que dentre todos os perfis analisados a Poli foi a única instituição que apresentou docentes com formação internacionalizada realizada em laboratórios industriais de formação.

Cabe a reflexão sobre a formação destes docentes para orientar ou direcionar experiências de formação internacionalizada em nível de graduação haja visto que em larga maioria não vivenciaram outros modelos de ensino, e o grupo dos que vivenciaram foram observar esta modificação em contexto de pós-graduação direcionada em grande parte para a realização das atividades de pesquisa.

Neste sentido, as experiências de internacionalização vivenciadas pelos professores se focariam nos processos formativos voltados ao perfil de pesquisador e aos

conhecimentos específicos de suas áreas de estudo, não se pode inferir que o engenheiro que faça mestrado ou doutorado no exterior, teria em seu processo formativo qualquer contribuição direta ao perfil de atuação docente que atualmente desenvolvem nas instituições analisadas.

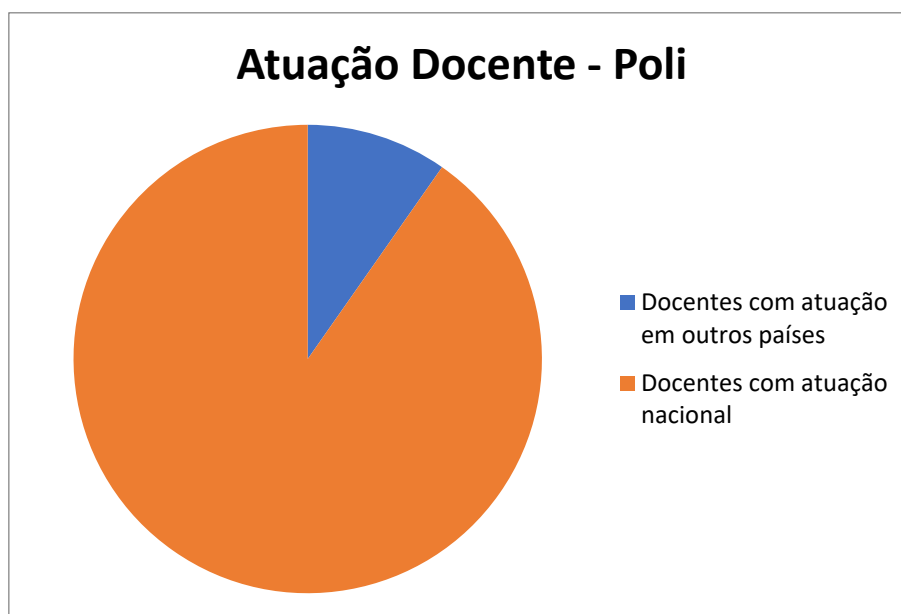
Ressaltamos ainda que de maneira geral, como será observado posteriormente, a porcentagem de professores com vivência internacionalizada em seus processos formativos pouco variou entre as instituições analisadas.

Um último dado observado na análise dos perfis dos docentes das instituições foi a realização, ou não, de atividade docente em contexto internacionalizado. Destacamos novamente que tal dado foi coletado com base nas informações apresentadas nos Currículos Lattes dos docentes e com base nas últimas atualizações disponibilizadas na data de coleta do material.

A observação deste dado em particular se deu por concebermos a internacionalização universitária como uma troca de experiências em via de mão dupla.

Neste sentido, buscamos ao analisar este dado verificar se quantitativamente a porcentagem de docentes brasileiros atuando em outros modelos de universidade é semelhante ao total de docentes visitantes recebidos em universidades nacionais através da iniciativa federal Ciência Sem Fronteiras que prevê 23% das bolsas implementadas para modalidades que proporcionem atividade docente em instituições estrangeiras.

Dentre os docentes da Escola Politécnica foi observado o seguinte perfil:



Os dados obtidos através da análise dos currículos apontam que 10% dos professores da instituição tiveram em algum momento da carreira atuação profissional, como professor efetivo, contratado, convidado, colaborador ou visitante em contexto internacional.

Tal dado possibilitará, na análise dos materiais coletados, refletirmos se de fato a internacionalização como promovida dentro desta política constitui-se de fato como uma troca de experiências ou se efetivará como uma importação de um modelo estranho ao histórico de formação das instituições brasileiras.

5.2.3 - Da Escola de Engenharia de São Carlos

Segundo a divulgação oficial da USP, a Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) iniciou suas atividades de ensino e pesquisa em 1934, sendo oficializada como núcleo da Universidade de São Paulo na lei 161 de 24/9/1948.

A mesma lei autorizava a criação da Faculdade Farmácia e Odontologia em Bauru, Faculdade de Medicina em Ribeirão Preto, Faculdade de Direito em Campinas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Limeira, constituindo segundo Menino (2001) um primeiro movimento de descentralização das atividades de ensino superior da capital do estado.

Buffa e Nosella (1998, p.9) mostram que a criação da EESC naquele período constituiria uma nova alternativa de formação para os jovens que aspiravam à engenharia enquanto profissão, tendo em vista que até então os cursos desta área se concentravam na Poli, Colégio Mackenzie e Faculdade de Engenharia Industrial, todos situados na capital.

Ainda segundo os autores, a escolha por situar a universidade em São Carlos foi mais fruto de decisões e acordos políticos do que da existência de fatores sociais ou naturais que fizessem da cidade a melhor opção para implementação da escola haja vista que em termos de estrutura de ensino a cidade de São Carlos possuía uma prestigiada Escola Normal, que faria com que a implementação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fosse uma escolha mais natural; e que em termos de estruturas existentes na época a cidade de Rio Claro – em função da ampla rede de rodoviária e ferroviária - fosse o local mais propício para a criação de uma universidade com objetivo de ampliar a formação de profissionais com ensino superior no interior do estado.

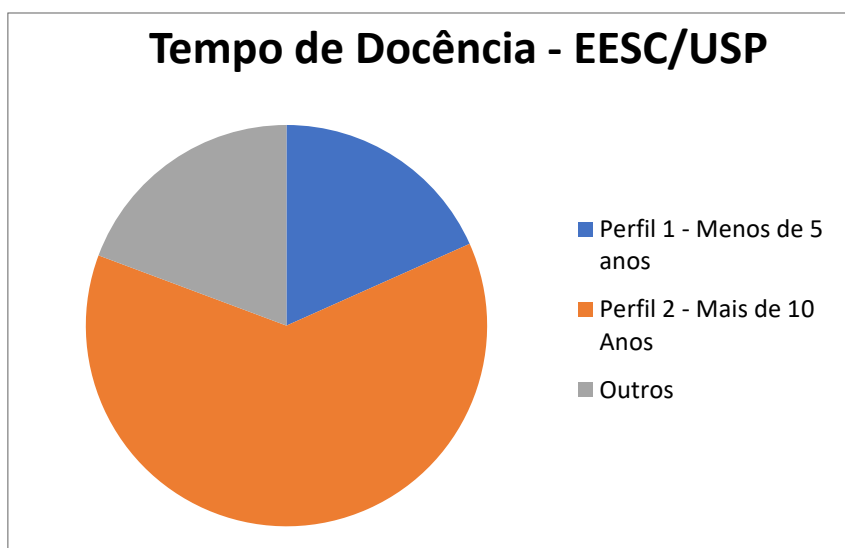
A EESC, em suas divulgações oficiais e nas pesquisas realizadas por Menino (2001) e Buffa e Nosella (1998) desde o início baseou suas atividades privilegiando a realização da pesquisa científica como um dos principais atributos de seus egressos, tal

fato pode ser explicado ao observamos que diferente do contexto de urbanização e industrialização da capital que promoveu a criação da Poli na cidade de São Paulo; no caso da EESC a oferta de emprego para engenheiros não foi um dos motivos da criação da universidade na cidade, mas sim fruto da existência dela no local.

Atualmente a EESC funciona no campus 2 da USP em São Carlos, com uma área de 71.000m², 10 cursos de graduação e 10 programas de pós graduação que mobilizam 3950 alunos 218 docentes com titulação mínima de doutorado e 340 funcionários efetivos.

5.2.4. Do perfil dos professores da EESC

A análise dos dados da EESC em relação ao tempo de docência dos professores da instituição pode ser sintetizada no gráfico observado abaixo:



A análise dos dados aponta que ainda que com pouca diferença, o perfil dos professores da EESC é de maneira geral mais jovem do que a média encontrada na POLI, fato que pode ser compreendido a partir da maior realização de concursos nesta instituição nos últimos anos¹¹; mas que também poderá refletir na inversão dos perfis com a aposentadoria dos docentes da POLI nos próximos anos.

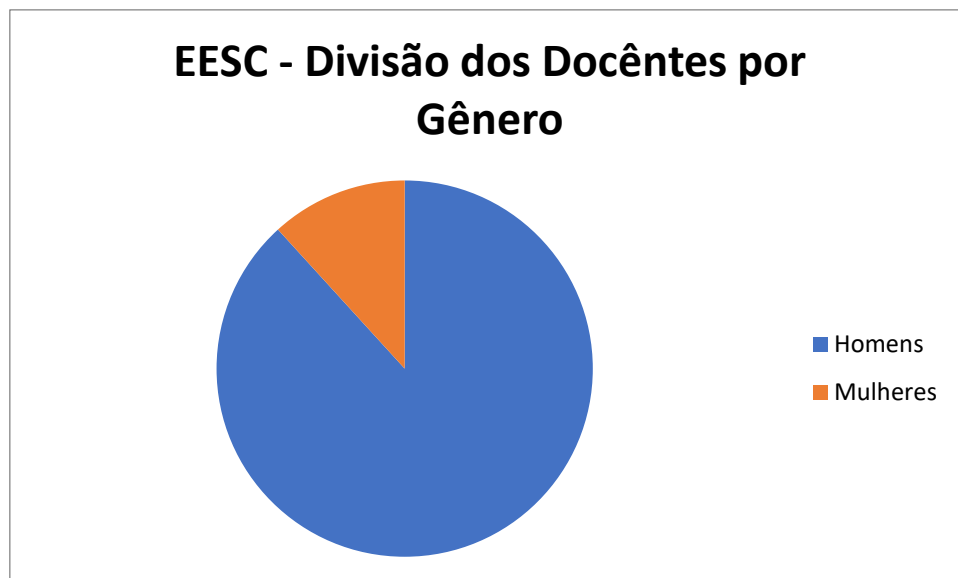
Outro apontamento relevante da análise dos perfis dos professores da EESC em comparação aos docentes da POLI é a maior inserção de mercado dos professores da

¹¹ Dado retirado da observação dos editais apresentados nos sites das instituições analisadas e reitoria USP

Escola de São Carlos em atividades de consultoria, sociedade em empresas privadas e atividade profissional anterior à docência do que observado na POLI, onde a inserção profissional dos docentes se dá principalmente no contexto das pesquisas acadêmicas e nas atividades profissionais realizadas em indústrias privadas antes do ingresso na carreira docente.

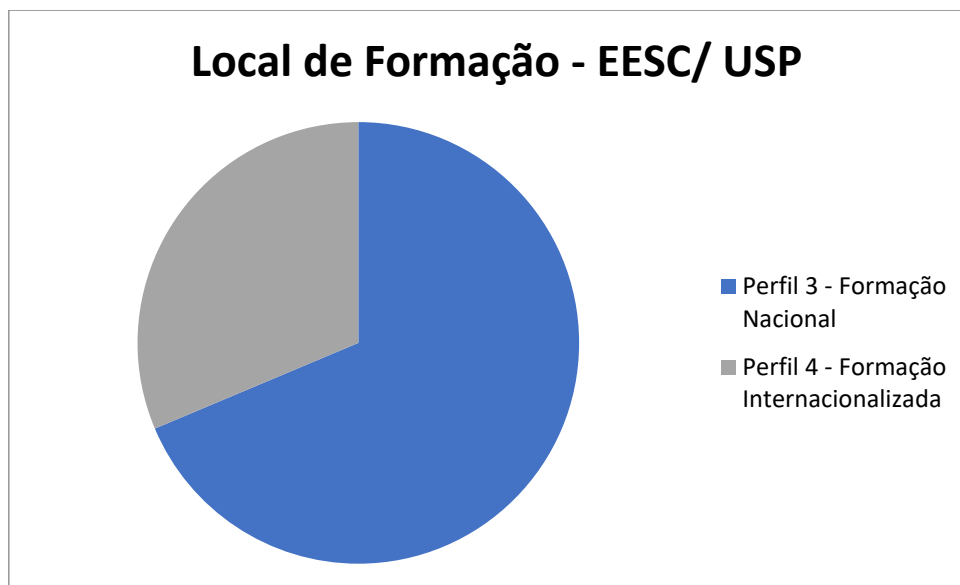
Tal fato será posteriormente retomado na reflexão sobre os dados obtidos durante as entrevistas, uma vez que as diferentes trajetórias profissionais poderão resultar em diferentes concepções de formação inicial do engenheiro e atividade docente em contexto de graduação.

No que diz respeito ao gênero, os docentes da EESC se dividem na seguinte proporção:



A predominância do gênero masculino na divisão dos docentes da instituição acontece em proporções muito semelhantes ao observado na Escola Politécnica, reafirmando a engenharia enquanto uma área ‘masculina’ de atuação.

Na observação dos locais de formação dos docentes nos níveis de graduação, mestrado e doutorado os seguintes dados foram obtidos na EESC:



De maneira geral muito semelhante ao observado na Poli, os professores da EESC possuem em maioria uma formação realizada em contexto nacional, reafirmando questionamentos sobre a possibilidade de trocas entre os docentes em virtude de uma internacionalização centrada exclusivamente na figura do aluno.

No que diz respeito a realização de atividades docentes em contexto internacional por parte dos professores da EESC, observamos a seguinte divisão:



Ocorre na EESC em comparação com a POLI uma ampliação no percentual dos docentes que atuaram em contexto internacionalizado. Cabe ressaltar que tal ampliação não decorre da diferença no total dos docentes nas instituições, uma vez que em números absolutos a EESC apresentará vinte docentes com atuação internacional a mais do que a Escola Politécnica.

A análise dos perfis não possibilitou inferirmos justificativas para tal diferenciação, entretanto destacamos que embora as parcerias internacionais firmadas pela EESC sejam em menor número do que as observadas na POLI, tratam-se de parcerias mais antigas.

5.2.5 - Da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais

O curso de engenharia na cidade de Belo Horizonte, teve início em instituição autônoma em 1897, com demandas por trabalho técnico para a extração de ouro na região de Ouro Preto, sendo inicialmente uma ampliação dos trabalhos realizados na atual Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto.

O curso em questão passou a integrar a Escola Livre de Engenharia de Belo Horizonte em 1910, e foi posteriormente integrado à Universidade de Minas Gerais em 1927 juntamente com os cursos de Direito, Medicina e Odontologia.

A universidade de Minas Gerais foi federalizada, passando a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1965.

A Escola de Engenharia da UFMG (EEUFMG) desenvolve suas atividades sob o lema *Scientia et Labor* (Conhecimento e Trabalho), e com base nisso busca segundo a divulgação oficial da instituição, orientar a formação de seus alunos para a pesquisa acadêmica e atuação profissional crítica e consciente respeitando preceitos de preservação socioambiental.

Em termos de inserção social, a EEUFMG se assemelha ao histórico de criação da POLI, tratando-se de uma instituição criada em uma capital buscando atender demandas de um mercado de trabalho pré-existente, destacamos entretanto, que enquanto as demandas que motivaram a criação da POLI baseavam-se em uma recente industrialização e urbanização, o contexto histórico de criação da EEUFMG indicava demandas sociais de profissionais aptos a atuar na extração e beneficiamento de minerais, neste sentido as ênfases dadas aos cursos nas duas instituições seriam historicamente diferenciadas.

Atualmente a EEUFMG localiza-se no campus da UFMG na Pampulha, em Belo Horizonte. As atuais instalações foram inauguradas em 2010, com a construção de um complexo de prédios composto por laboratórios, salas de aula, salas de estudo, gabinetes de trabalho e anfiteatros ocupando uma área de 65.000m².

As atividades desenvolvidas na instituição concentram-se em 11 cursos de graduação, 10 programas de pós-graduação divididos em 60 linhas de pesquisa e que

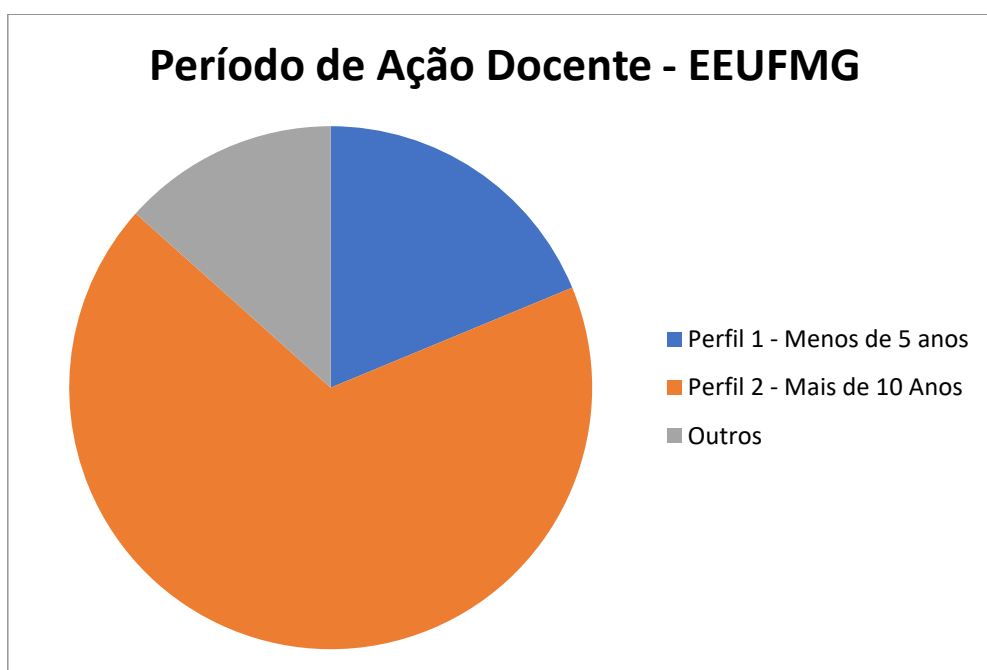
mobilizam 330 docentes com titulação mínima de doutorado, 160 funcionários efetivos e 8000 alunos.

5.2.6 - Do Perfil dos Docentes da EEUFMG

Para análise dos perfis da EEUFMG, foram utilizados os mesmos critérios de análise adotados nas instituições do estado de São Paulo.

Destacamos, no caso desta instituição um amplo número de docentes transferidos de outras instituições federais. Nestes casos, para análise do tempo de docência foi considerado apenas o período de atividades desenvolvidas na UFMG.

A divisão dos docentes da EEUFMG por tempo de atividade resultou no seguinte gráfico:



Dentre as instituições analisadas a EEUFMG destaca-se por ser a Escola com o maior número de docentes com menos de 5 anos de atividade profissional docente.

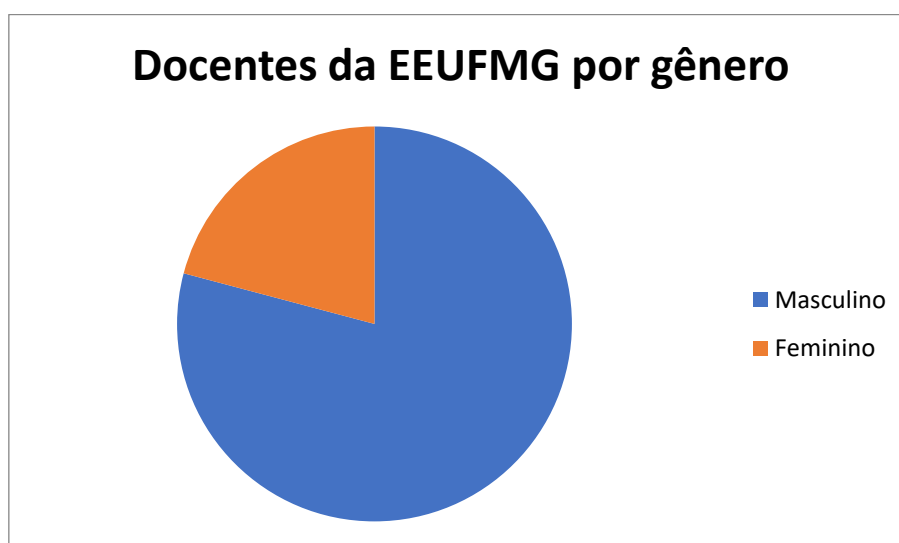
Tal fato pode ser justificado pela política de expansão das universidades federais nos últimos 10 anos, que ocasionaram uma ampliação nas possibilidades de contratação docente nos estabelecimentos de ensino superior; mas no caso específico da EEUFMG o que se observou foi uma ampla porcentagem de docentes recentemente transferidos de outras instituições federais para a unidade analisada, tendo em vista que na análise dos currículos observamos docentes transferidos de universidades federais no Espírito Santo, Paraná, Bahia, entre outros.

Neste sentido, compreendemos que a transferência de um funcionário federal

previamente contratado para outro estabelecimento federal é menos onerosa para o Estado do que a contratação de novos docentes por concursos públicos; compreendemos também que para alguns docentes o desenvolvimento de suas atividades profissionais em uma instituição localizada em uma capital, com uma estrutura física consolidada e um status baseado em mais de 100 anos de existência é melhor vista do que a ação docente em universidades recém construídas e ainda em período de consolidação de suas atividades em suas localizações de origem.

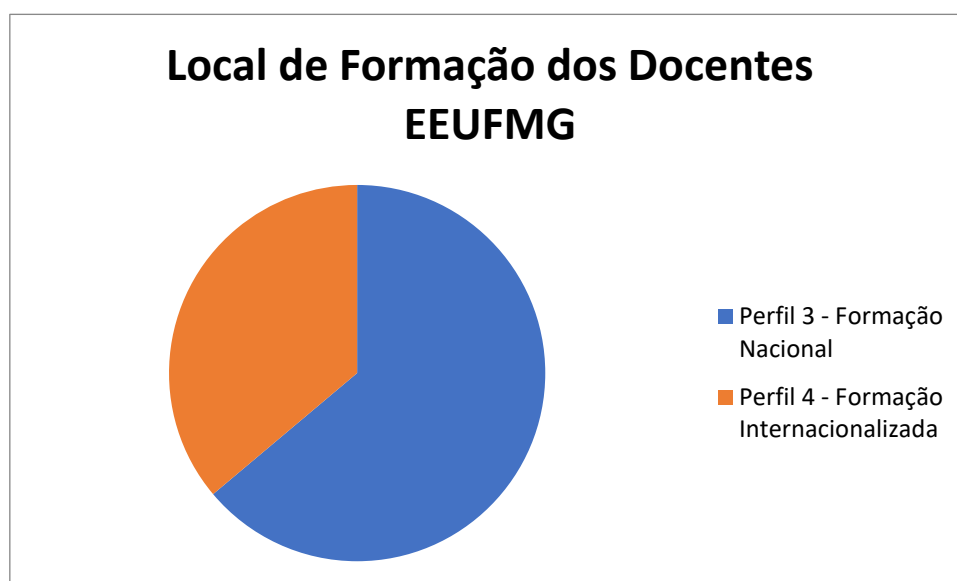
Cabe o questionamento, entretanto, do destino dado aos cargos previamente ocupados pelos professores que transferiram seus locais de trabalho para a EEUFMG, tendo em vista que se tomarmos por base o discurso de expansão do ensino superior em nível federal é de se esperar que tais cargos tenham sido ocupados por novos docentes concursados e efetivamente contratados.

A análise dos perfis da EEUFMG por gênero dos docentes foi sintetizada no seguinte gráfico:



Embora ainda mantenha uma ampla maioria de docentes de gênero masculino destacamos que a EEUFMG foi dentre as instituições analisadas a instituição com maior número absoluto de docentes mulheres.

Desta maneira, podemos apontar que dentre a média dos perfis analisados a EEUFMG apresentou a maior variabilidade de período de ação docente e gênero entre as três instituições analisadas.

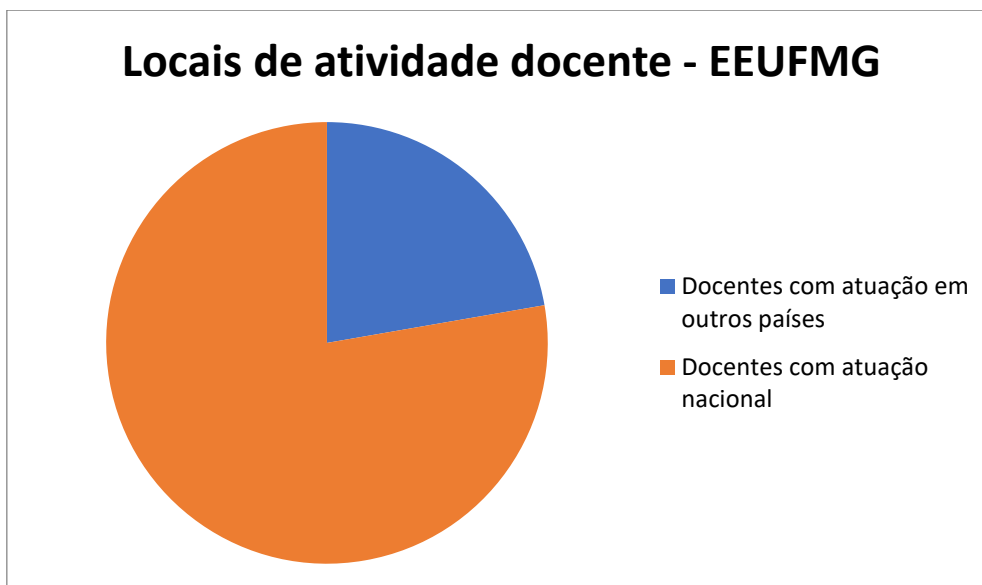


O gráfico acima sintetiza os perfis de formação dos docentes da EEUFMG entre docentes formados em contexto nacional e docentes com formação internacionalizada.

O que se observa é que a EEUFMG apresenta a maior porcentagem de docentes com formação internacionalizada dentre as analisadas; destacamos que ainda em concordância com o observado nas duas unidades da USP analisadas a maior parte destes docentes teve sua vivência em contexto internacional nas etapas formativas da pós-graduação.

Apontamos também que tal perfil pode ser um dos fatores que justificam a ampla participação da UFMG nos programas Ciência Sem Fronteiras, uma vez que como observado na análise dos perfis uma ampla parcela dos professores que realizaram doutorado parcial ou completo no exterior mantiveram parceria profissional com as instituições de outros países.

Tais parcerias irão se refletir também na porcentagem de docentes da EEUFMG com atuação docente em contexto internacionalizado



Como pode ser observado no gráfico acima, 22% dos docentes da EEUFMG já atuaram como docentes em universidades de outros países.

Embora em números absolutos a universidade com maior número de docentes com ação docente internacional seja a EESC, destaca-se na EEUFMG a maior representatividade destes docentes no total dos professores da instituição.

Desta maneira, concluímos a análise dos perfis dos docentes das instituições do professor de engenharia com base nas instituições observadas pouco varia, sendo demarcado principalmente pela intensa atuação em contexto nacional e parcerias internacionais recentes.

5.3 - Da Análise das Entrevistas

Iniciaremos neste tópico do trabalho a principal etapa de análise da pesquisa em desenvolvimento, buscando a partir dos elementos apresentados nos discursos observados complementar o levantamento teórico e documental previamente apresentado.

As entrevistas serão apresentadas sequencialmente, buscando o desenvolvimento de comparativos entre o mesmo perfil docente alocado em diferentes instituições, mas também possibilitando a comparação entre os discursos emitidos por diferentes docentes de uma mesma instituição.

Como apresentado no decorrer da descrição dos procedimentos metodológicos deste trabalho, as entrevistas foram realizadas na seguinte sequência:

Instituição	Data	Duração
EESC - USP	04 de fevereiro de 2016	2 horas de áudio
POLI	18 de maio de 2016	4 horas de áudio
FE-UFMG	22, 23 e 24 de junho de 2016	3 horas e 40 minutos de áudio

Os sujeitos com quem trabalharemos nas diferentes instituições se dividem nos seguintes perfis:

- SC1 – mulher; Engenheira Química; apresentou vivências de internacionalização no mestrado; doutorado e pós-doutorado; docente na EESC desde 2011.
- SC2 – homem, Engenheiro de Transportes; apresentou vivência de internacionalização na pós-graduação e experiência de docência em universidades europeias; docente na EESC desde 1995.
- SC3 – mulher, Engenheira Civil, não apresentou experiências de internacionalização em sua formação; docente na EESC desde 2004.
- SC4 – homem; Engenheiro Químico; apresentou vivência de internacionalização no doutorado; docente na EESC desde 2014.
- PO1 – homem, Engenheiro Químico, apresentou vivências de internacionalização na graduação, pós-graduação e docência em contexto de internacionalização; docente na POLI desde 2010.
- PO2 – homem; Engenheiro de Materiais, apresentou vivências de internacionalização na formação, docente na POLI desde 1991
- PO3 - homem; Engenheiro Civil; sem vivências de internacionalização na formação mas apresentou experiências de docência em instituições alemãs, docente na POLI desde 1989
- PO4 – homem, Engenheiro Eletricista, apresentou vivências de internacionalização na graduação e pós-graduação, docente na POLI desde 2012

- MG1 – Mulher, Engenheira de Materiais, apresentou vivências de internacionalização em sua formação nos níveis de graduação e pós-graduação, atua como docente na UFMG desde 2014
- MG2 – Mulher, Engenheira Civil, não apresentou vivências de internacionalização em sua formação, docente na UFMG desde 1993.
- MG4¹² – Homem, Engenheiro químico, apresenta vivências de internacionalização na pós-graduação e atuação profissional em instituições europeias e norte-americanas; atua como docente na UFMG desde 1995.

A divisão da análise aqui apresentada se dará a partir das quatro dimensões previamente apresentadas na descrição dos procedimentos metodológicos deste trabalho, e para tanto as dimensões serão analisadas nos conjuntos de discursos dos diferentes perfis.

¹² Dada a opção metodológica de realização presencial das entrevistas, não foi possível a inclusão do quarto docente da EEUFMG em nosso espaço amostral, tendo em vista que a inviabilidade do docente selecionado para a realização da atividade no dia agendado.

5.3.1 Das Concepções de Internacionalização

Perfil 1 - Concepções de internacionalização		
"Acho positivo pois eles [alunos] voltam mais maduros"	"Eu não tenho a menor dúvida que a internacionalização é muito importante para q os alunos brasileiros confrontem outras realidades e tragam algumas propostas de como fazer no Brasil. Eu só tenho dúvida se o valor empregado é um custo benefício ideal para o Brasil neste momento."	"Para conhecimentos gerais foi muito positivo"
"Em termos de pesquisa não contribuiu em nada"	"Se a pergunta fosse “essa internacionalização traz alunos que vão melhorar a universidade” eu diria não, eles vão melhorar eles com certeza, mas tenho dúvidas de como isso qualifica a universidade, são alunos mais egocêntricos. Mas não sei até que ponto isso é uma característica do nosso curso, da poli ou da usp – falta experimento controle- , ou dessa geração...se for geracional, a tendência é piorar”	“não vejo essa internacionalização impactando o ensino não, só observei um aumento das retenções e das equivalências, aumentou um trabalho do coordenador de curso. E surpreendentemente, são raros os alunos que trazem exemplos do CSF pra aula, achei que teria muito disso. Mas mesmo desses exemplos, ainda não achei nada q pudesse fazer aqui não.”
"Esse foco na aula é complicado, a pesquisa promove mais interação com o aluno"	"Em relação a pesquisa, eu vejo mais um impacto na pós graduação, e neste caso eu acho certamente muito valioso, eu acho que neste caso a observação de como se organizam os laboratórios, a intensidade de trabalho, foco e também o uso de equipamentos que não estão disponíveis aqui. "	"Não sei, eles voltam mais críticos mas voltam criticando o país que pagou pra ele ir...eles voltam criticando o que fazemos aqui e querendo voltar pra lá; então do ponto de vista nacional também é engraçado né, porque você forma profissionais que não querem trabalhar aqui né”

Os sujeitos de Perfil 1 foram selecionados em função de seu tempo de atividade profissional docente nas instituições analisadas, são sujeitos cujos ingressos nos atuais locais de trabalham se deram nos últimos 5 anos.

A análise dos discursos em questão pontua de maneira geral um aspecto positivo dos processos de internacionalização, ainda que fortemente carregado de um isolamento das diferentes formas de impacto deste processo nos diversos componentes do contexto universitário.

Tal fato se expressa na evolução do discurso de SC1, que inicia sua fala considerando o processo de internacionalização bastante positivo, mas no decorrer de seu discurso afirma categoricamente que não vê neste processo uma contribuição para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa.

No comparativo com os discursos de SC1 e PO1, notamos na expressão de

discurso do segundo sujeito uma maior integração entre as diferentes esferas do contexto universitário; ainda que na fala de PO1 tal integração ainda se pautar muito na análise dos impactos econômicos do processo de internacionalização no cenário universitário brasileiro.

Nesta perspectiva, o que se nota é que o sujeito apresenta uma construção sobre a crise financeira em que se encontra a universidade brasileira, entretanto, não aponta a internacionalização como uma eventual saída para tal crise, mas sim como um elemento de ampliação desta dificuldade.

Na íntegra, o excerto selecionado apresenta o seguinte conteúdo *“O que eu tenho sentido é que houve um incentivo muito grande nos valores, mas eu tenho dúvida se isso é uma prioridade num contexto de falta de verba para outras coisas. Eu não tenho a menor dúvida que a internacionalização é muito importante para q os alunos brasileiros confrontem outras realidades e tragam algumas propostas de como fazer no Brasil. Eu só tenho dúvida se o valor empregado é um custo benefício ideal para o Brasil neste momento.”* (PO1), e denota uma concepção de internacionalização ainda pouco inserida nas perspectivas pedagógicas deste processo.

No que tange a importância pedagógica dos processos de internacionalização, a fala dos três sujeitos de perfil 1 é consensual na separação entre uma perspectiva de contribuição dos processos de internacionalização na pesquisa e no ensino.

E fica clara na fala de SC1 uma perspectiva de docência orientada para o ensino (ZABALZA, 2011) na expressão de que nas relações de ensino – aqui compreendida na fala do sujeito, como a redução deste processo ao período de aulas – a interação entre professor e aluno fica reduzida.

As expressões discursivas destacam, entretanto, percepções de internacionalização que pontuam neste processo uma importância que se divide em diferentes esferas, que incluem inicialmente a contribuição deste processo para a formação pessoal dos alunos - *“Se a pergunta fosse “essa internacionalização traz alunos que vão melhorar a universidade” eu diria não, eles vão melhorar eles com certeza, mas tenho dúvidas de como isso qualifica a universidade, são alunos mais egocêntricos. Mas não sei até que ponto isso é uma característica do nosso curso, da POLI ou da USP – falta experimento controle- , ou dessa geração...se for geracional, a tendência é piorar”* (PO1); *“Não sei, eles voltam mais críticos mas voltam criticando o país q pagou pra ele ir...eles voltam criticando o que fazemos aqui e querendo voltar pra lá; então do ponto de vista nacional também é engraçado né, porque você forma*

profissionais que não querem trabalhar aqui né” (MG1); “Acho muito positivo quando os alunos vão conhecer outros lugares, porque voltam mais maduros” (SC1) - , mas agregam também elementos de análise das contribuições que tal ‘crescimento pessoal do aluno’ trará para a instituição universitária a até mesmo para a análise da internacionalização enquanto um projeto que visaria uma proposta de desenvolvimento nacional.

A concepção de internacionalização expressa nos discursos dos colaboradores de perfil 1 nesta pesquisa ainda não apresenta elementos que possibilitem afirmar uma noção clara de internacionalização abrangente, mas denota – nas falas de PO1 e MG1 – a clareza de que tal processo não se pauta somente na mobilidade estudantil e nos processos de ‘ intercâmbio cultural’.

Neste sentido, devemos questionar em que medida o Programa Ciência Sem Fronteiras, ao focar-se apenas na mobilidade discente e no oferecimento das disciplinas em instituições de outros países não contribuiu para a reprodução de uma concepção reducionista de internacionalização.

É clara na expressão discursiva destes sujeitos que eles qualificam a mobilidade estudantil como positiva; mas também é nítida a noção de que os sujeitos, quando questionados acerca de uma mobilidade discente para o convívio em espaços de sala de aula, não diferenciam a qualificação dos programas de internacionalização dos programas de mobilidades estudantil na esfera nacional - *“Neste caso a simples translocação de um local pra outro eu já acho muito positivo, nem que seja pra fazer um parte do trabalho na UNICAMP que está 100km daqui, já ajuda muito abrir a cabeça do aluno” (PO1) e “eu acho que o aluno volta mais crítico, mas acho q se ele tivesse ido pra outra universidade brasileira ele também voltaria com uma crítica maior. Eu não acho que o aumento desse perfil crítico seja por ir para outro país, mas sim por ir para outra instituição. E já temos aqui um programa de mobilidade acadêmica, para os alunos cursarem disciplinas em outros lugares” (MG1).*

Na fala dos sujeitos de Perfil 2, caracterizados pelo ingresso na ação docente profissional nas instituições analisadas, num período de mais de 10 anos. Destacam-se os seguintes elementos:

Perfil 2 - Concepções de Internacionalização

	PO2	MG2
SC2 “Em termos pessoais para o aluno, tem uma vantagem enorme. Toda experiência de viagem é um ganho. Mas em termos profissionais, não tem impacto nenhum” “Do ponto de vista do retorno para o país é uma espécie de desperdício. Você está apenas mandando um monte de gente pra lá, como nestes intercâmbios privados mesmo.” “A maior parte do nosso material é em inglês mesmo, então não tem que mudar nada pra esses alunos [estrangeiros] é só falar ‘pega o livro aí’ e ele se vira em inglês mesmo”	“provavelmente vai oferecer uma mudança na relação entre os alunos e a universidade” “eu acredito que esse comparativo seja bom tanto pro melhor quanto pro pior. Porque se o aluno for pra uma instituição melhor que a sua de origem, ele pode voltar disposto a interagir mais com a sua instituição para que ela melhore; ou se afastar mais. Mas acredito que de maneira geral esse comparativo entre as instituições seja positivo” “Acredito que a internacionalização na graduação afete pouco o trabalho docente, é um processo muito mais feito pelos alunos e pela burocracia universitária... só o professor envolvido com essa burocracia tem um trabalho maior, o aumento de trabalho seria indireto caso o aluno se torne mais crítico e o professor tenha que se esforçar mais em suas disciplinas. Mas é uma relação muito indireta, como a universidade tem se voltado mais a produtividade de pesquisa, os incentivos para que o professor se dedique mais ao ensino são poucos...esse seria um deles, ter um aluno mais crítico”	"Eu não posso falar sobre essa coisa de internacionalização. Eu não participei disso, não tenho opinião sobre isso. Estou no final da minha carreira e não quero ver nada disso" "É só uma confusão em burocracia de falta e frequência, esses alunos vão e ficam um semestre fora, chegam aqui todos atrasados e defasados mas com direito de fazer matrícula." "Eu não posso mudar meu trabalho por conta de 1% q vai pra isso de internacionalização. O que eu tenho que acompanhar é o desenvolvimento da área e isso não tem nada a ver com internacionalização; tem a ver com as necessidades do país e com o que o MEC chama de currículo mínimo. (...) As normas que nós projetamos aqui não tem nada a ver com as normas americanas, os americanos é que querem vir pra cá e impor. Mas nossos materiais são outros, é tudo diferente. Eu tenho que formar o aluno pensando no nosso país, não tenho que ficar olhando o que estão fazendo lá fora não"

A expressão discursiva dos colaboradores de perfil 2, de maneira geral acompanha uma dimensão apresentada pelos colaboradores do primeiro grupo no que tange à uma percepção de que a internacionalização – como está dada – apresenta ganhos muito pessoais para os alunos envolvidos no processo, mas ainda não apresenta claramente noções de como tal processo irá contribuir para a formação universitária dos alunos em questão.

O que se observa neste grupo, em função do período de ação docente no qual os

sujeitos se encontram é uma percepção maior de como tal processo impacta a construção de um projeto de formação para os alunos em questão – expresso nas falas de PO2 “*é sempre bom trazer algo novo para essa formação, mas os professores [pausa] os professores, é claro né, são como os pais. A gente gosta de ter os nossos filhos por perto, fazemos o melhor pra eles, preparamos todo um curso e um progresso e no meio eles vão embora [pausa] então, não é bom mas, é bom né*” e SC2 “*a escola [EESC] tem um dos melhores currículos de formação do país, então é uma perda quando o aluno vai pra um programa desses e a gente não consegue acompanhar o que ele está fazendo lá, e como os conteúdos estão sendo trabalhados*”; mas também se nota, nas falas de MG2 um distanciamento do docente em relação ao desenvolvimento destas atividades com base na argumentação de seu tempo de atividade “*estou em fim de carreira e não quero ver nada disso*”

No que se aplica às análises realizadas para observação das concepções de internacionalização, a diferenciação entre os perfis 1 e os perfis 2 nos permite observar que ainda que nas duas situações os sujeitos não apresentem uma percepção de internacionalização abrangente; ou que vejam nas políticas de internacionalização um elemento agregador das diversas instâncias da universidade, ainda é possível observar uma evolução – na medida em que no grupo de colaboradores de perfil 2, existe na construção discursiva a dimensão de que a vivência de internacionalização irá – de maneira positiva ou negativa- influenciar o desenvolvimento do projeto de formação dos alunos que passam por tal experiência.

A análise deste grupo, entretanto, nos permite observar como as concepções de internacionalização apresentadas se articulam com as construções identitárias dos sujeitos em seu atual estágio de carreira. Neste sentido, destaco as falas dos sujeitos MG2 e PO2.

MG2 afirma: “*Eu não posso falar sobre essa coisa de internacionalização. Eu não participei disso, não tenho opinião sobre isso. Estou no final da minha carreira e não quero ver nada disso*”.

PO2, por outro lado, apresenta em seu discurso o seguinte relato: “*alguns meses, ou um ano depois do CSF, a USP lançou um projeto próprio de internacionalização. Era um pouco mais amplo que o CSF - porque incluía a área de humanas e incluía principalmente Portugal que estava sendo evitado, ou pela USP ou pelo CSF – e imagino que estejam evitando Portugal porque era muito usado por pessoas que não falavam outras línguas. Esse projeto, como todo projeto em seu primeiro ano, foi muito confuso.*

Não houve preparação para os alunos, não houve acompanhamento. E, principalmente para os alunos de graduação esse acompanhamento é muito complicado porque exige um envolvimento dos dois países, e normalmente esses convênios são feitos mais nos níveis burocráticos do que nos níveis acadêmicos. Então não existe um envolvimento dos professores na geração das propostas e depois provavelmente nós não vamos nos envolver no desenvolvimento. ”

A fala de PO2, apresenta não só uma noção de que a internacionalização não se limita – e nem se direciona – pela barreira idiomática. Mas também apresenta a dimensão clara de que os processos de internacionalização devem se balizar pelos níveis acadêmicos de formação; e principalmente, apresenta a dimensão do pertencimento ao projeto desenvolvido pela instituição em questão.

Se retomarmos, e reafirmarmos, a proposição de Dubar (2005) de que a identidade profissional se balizará nos processos biográficos e relacionais os excertos acima destacados nos permitem observar que a identificação destes dois docentes como profissionais ativos nas instituições em que atuam – processo relacional – impacta significativamente a percepção dos dois acerca do projeto em questão.

Neste sentido, a construção identitária de um docente “*em fim de carreira*” (MG2) e o afastamento que tal construção implica em relação aos processos de renovação do contexto universitário; se diferenciam da construção identitária de PO2 que não apresenta em sua construção discursiva elementos que indiquem que o seu tempo de atuação docente seja elemento de afastamento do mesmo para os novos programas desenvolvidos na universidade.

Defendemos, portanto, que os processos relacionais de construção da identidade docente – expressos na relação de reconhecimento e pertencimento deste docente para com o grupo em que se insere, e para com a instituição em que atue – são condição essencial para a difusão de uma concepção de internacionalização para além da noção de mobilidade discente.

Na análise dos discursos dos sujeitos de perfil 3 destacam-se os seguintes elementos:

Perfil 3 - Concepções de Internacionalização

	PO3
SC3 “Eu acho que em nível de graduação essa vivência cultural é bastante importante, mas mais do ponto de vista cultural do que na formação técnica do aluno” “Eu não sei [pausa] nunca tinha parado pra pensar que a internacionalização pode acontecer nestes três processos [Ensino-Pesquisa-Extensão]” “Temos mais conteúdo aqui do que o pessoal lá fora. Não sei se só com as disciplinas agrega muita coisa”	“Por um lado eu acho muito importante, não só do ponto de vista profissional...na pós você sai numa área que já é de atuação profissional, na graduação não. Mas mesmo assim, vivenciar uma sociedade diferente, e para onde os alunos vão, eles vão vivenciar sociedades que são diferentes da nossa” “Tá todo mundo alucinado por internacionalização. O INEP cobra internacionalização, eu sou um crítico ácido do Brasil nisso, nós fazemos as coisas mas não acompanhamos as coisas que fazemos. Então, tem internacionalização e ‘ótimo, vc leva 5 pontos por fazer internacionalização’ mas peraí oq esse cara tá fazendo com a internacionalização? Quais são os frutos do que esse cara está fazendo?” “Do ponto de vista do trabalho docente, a estrutura deles é a mesma que a nossa ‘giz e cuspe’, então se o aluno vai pra um lugar desse só ver aula...o que ele vai ver não é muito diferente do que ele vai ter aqui. Então eu não acredito que um programa voltado somente pro aluno e pro ensino de graduação tenha potencial pra mudar muito isso aqui não”

O perfil 3 se caracteriza por docentes cujos processos formativos não se deram em contexto de internacionalização.

Neste grupo, novamente reafirma-se a dimensão de que os docentes não compreendem a internacionalização como meio para atingir um objetivo; mas sim como o objetivo em si.

As concepções de internacionalização apresentadas, novamente se limitam na aproximação da perspectiva apresentada por Bartell (2003) sendo limitada a dimensão de trocas internacionais relacionadas à educação.

É reducionista pensar no fenômeno por tal perspectiva, e os discursos que expressam tal noção se pontuam pelas expressões de “vão aprender lá o mesmo que aqui” e “não vão ver nada diferente lá do que veriam aqui”.

Neste sentido, a internacionalização não só se reduz – nas falas destes sujeitos – ao processo de mobilidade discente em si, mas assume o caráter de comparação. Numa

noção de que ainda que o aluno esteja em instituições diferenciadas, o processo educativo se pautará pela aquisição de conteúdo.

Cabe questionar, com base nestas expressões de discurso, se a concepção de internacionalização também não deriva de uma concepção de universidade pautada numa perspectiva conteudista de formação profissional.

No decorrer do capítulo 1 deste trabalho discorreremos sobre as crises da universidade, neste sentido, me questiono: em que medida a crise de função da universidade não se reproduz com base nos discursos que ainda consideram a transmissão de conteúdo como elemento central da formação universitária dos alunos de graduação?

Porque neste sentido, de fato, o processo de internacionalização será reduzido efetivamente a *“aquisição do mesmo conteúdo que o aluno veria aqui, mas em outro lugar”* (SC2).

Nessa perspectiva, é de grande valia compararmos os discursos emitidos pelos sujeitos de perfil 3 e pelos sujeitos de perfil 4.

Perfil 4 - Concepções de Internacionalização		
SC4	PO4	MG4
“Eu acredito que seja um processo fundamental para mantermos as pesquisas atualizadas, o know how e principalmente trazermos pesquisadores renomados pra cá.” “Sabemos que estamos num país de terceiro mundo e é importante o aluno ir para um país de primeiro mundo e ver como as coisas funcionam” “Essa internacionalização como está dada é boa, mas não é o suficiente. Comeu muita verba, acho que temos que pensar em formas de fazer isso ser mais efetivo e menos dispendioso	PO4 “Qndo eu estava na graduação não tinha essa oportunidade, e hoje eu vejo além do CSF a possibilidade do duplo diploma pros alunos de graduação. E pra nós educadores, isso é muito positivo pq vc coloca o aluno em uma outra sociedade, numa outra cultura e um meio técnico diferente de sua universidade de origem. Esses alunos vão como embaixadores, esponjas pra alguns conceitos e que trazem um retorno positivo.” “As exigências dos alunos q vivenciaram esse programa mudam um pouco, eles vem uma coisa lá e questionam oq tem aqui. E eu tinha esse interesse, então quando eu sabia de um aluno que tinha voltado do CSF eu ia perguntar ‘me conta das aulas de laboratório, me conta das monitorias, do extraclasse’ pq é uma forma de lapidarmos nosso processo...mas os alunos vem com uma postura diferenciada, cobrando mais, eu diria”	MG4 “é essencial essa internacionalização. Nós caminhamos pra isso mesmo. No meu caso em específico, eu não utilizei políticas...eu formei parcerias mesmo. A minha característica na universidade é essa das parcerias, eu gosto de compartilhar as coisas.” “Eu acho que a política macro, ela tinha q estar voltada pra validar essas parcerias mesmo. O professor que trabalha com pesquisa hoje ele automaticamente vai ter q internacionalizar porque o conhecimento está ai espalhado pro mundo inteiro mesmo.” “Eu sabia que a universidade tinha algumas políticas pra isso, mas pra fortalecer as minhas parcerias eu acabei trazendo o pessoal por conta mesmo”

Os sujeitos de perfil 4 foram selecionados por possuírem em seus processos formativos vivências de internacionalização na graduação, pós-graduação ou atuação

docente.

Nestas perspectivas, o comparativo entre os perfis 3 e 4 é bastante rico por nos possibilitar observar que sujeitos que vivenciaram a internacionalização em seus processos formativos apresentam concepções muito mais complexas do fenômeno.

Novamente, as relações entre a percepção de internacionalização se aproxima dos processos relacionais e biográficos de construção da identidade docente.

Entretanto, cabe ressaltar que a construção discursiva destes sujeitos não se pauta somente nas perspectivas biográficas de vivência dos processos de internacionalização – mas perpassa, é predominantemente baseada, nas perspectivas relacionais advindas do processo.

Como pode ser observado na fala do sujeito PO4: *“Eu acho o impacto diferente sim, cada uma das bases do tripé é afetada de um jeito diferente. No ensino o aluno vai ter uma vivência outra, e contato com outros materiais...as vezes nem melhores, porque eu já tive relatos de alunos falando que as aulas no Brasil eram melhores que as aulas – por exemplo – no Canadá. Mas existe um impacto no ensino, porque o aluno volta com um conceito do que foi bom e do que foi ruim. Na pesquisa a mesma coisa, os alunos que a gente mandava pra (sic) fora, a gente até falava isso “olha, veja essa disciplina. Essa disciplina é dada por um professor com uma linha de pesquisa alinhada com a nossa aqui...então se você quiser ir e participar de uma linha de pesquisa, vai ser positivo”. E o fato do aluno vivenciar esses espaços de pesquisa é uma experiência riquíssima, eles notam diferenças...por exemplo, nossos alunos notaram que em outros países existe uma participação muito maior dos pós-graduandos nos processos de orientação, aqui no Brasil isso não acontece muito, os alunos de pós-graduação são meio ‘satélites’...a pessoal volta modificado”*.

O sujeito em questão, ainda que tenha vivenciado em sua própria trajetória formativa, baliza suas perspectivas em relação à avaliação do processo na relação que o mesmo desenvolve com os alunos que estão atualmente vivenciando experiências de internacionalização.

Neste sentido, o referencial no qual tal docente se insere não é alheio aos sujeitos que não vivenciaram o processo de internacionalização; existe apenas a ressignificação do processo.

Nos sujeitos de perfil 4 destaca-se, entretanto, uma concepção de internacionalização que já pode ser analisada sob o viés da internacionalização abrangente.

Tal concepção se expressa nas construções discursivas de SC4, ao pontuar *“Eu acredito que seja um processo fundamental para mantermos as pesquisas atualizadas, o know how e principalmente trazermos pesquisadores renomados para cá”*; na construção discursiva de MG4 ao apresentar suas experiências profissionais neste viés *“Eu vejo, o seguinte, é essencial essa internacionalização. Nós caminhamos para isso mesmo. No meu caso em específico, eu não utilizei políticas...eu formei parcerias mesmo. A minha característica na universidade é essa das parcerias, eu gosto de compartilhar as coisas. Eu trabalho com celulose, então eu tenho as parcerias com a ESALQ [pausa] agora em julho, eu tenho duas alunas indo pra Piracicaba, uma pra Campinas, e um pra Finlândia. E tudo isso em função dessas parcerias mesmo. Então, [pausa] não sei se você viu, mas a UFMG tem muitas políticas, e muitas delas criadas em função dessas parcerias mesmo; o professor vai para os doutorados e pós-doc. e cria essas parcerias mesmo. Eu acho que a política macro, tinha que estar voltada pra validar essas parcerias mesmo, porque professor que trabalha com pesquisa hoje ele automaticamente vai ter q internacionalizar porque o conhecimento está ai espalhado pro mundo inteiro mesmo.”*; e na fala de PO4 ao analisar o processo de internacionalização como processo cujos desenhos devem ser particulares de cada instituição: *“Quando a POLI desenha os seus projetos de internacionalização e duplo diploma, a gente tem o cuidado de escolher instituições que tenham currículos alinhados com os nossos para que o aluno não tenha que cursar nada em duplicidade...com o CSF não, eles oferecem um pool de universidades fora do país, que pode receber alunos de quaisquer universidades do Brasil e isso gera sim algumas incompatibilidades.”*.

Neste sentido, destaca-se na fala de MG4 uma concepção de internacionalização cujas bases se pautam de maneira tão fixa na constituição de parcerias, que em sua construção discursiva o colaborador apresenta simultaneamente suas parcerias nacionais e internacionais como elementos que agregam valor aos processos formativos de seus alunos.

Constitui-se neste sentido, a naturalização da internacionalização como meio de formação e não como fim para um procedimento institucionalizado. Constitui-se neste sentido, a internacionalização abrangente enquanto prática.

Na construção do discurso de PO4, um segundo elemento da internacionalização abrangente se expressa, na medida em que o professor ao afirmar a necessidade institucional de projetos de formação compatíveis. Tal construção discursiva traz em si a dimensão de que a internacionalização não pode ser realizada a partir de uma ‘receita’,

tendo em vista que nem todas as universidades do ‘*pool de opções oferecidos pelo CSF*’ são compatíveis com a proposição formativa e curricular das instituições analisadas.

Nesta perspectiva, reafirmam-se as noções de Wit (2013) e Hudzik (2011) de que a internacionalização se pauta num processo de escolhas, e que tais escolhas são particulares das necessidades institucionais de cada universidade que coloque em seus projetos de desenvolvimento uma proposição de desenvolvimento internacionalizado.

Novamente, as concepções expressas de internacionalização dialogarão com os processos relacionais de construção da identidade profissional dos docentes; fato corroborado pelas falas de PO1, PO2 e PO4 ao afirmarem em diversos momentos a existência dos projetos institucionais de internacionalização, e a inserção destes projetos na proposta formativa dos alunos.

Em contraposição, a fala de MG4 apresenta uma construção discursiva que, ainda que traga elementos de internacionalização abrangente, se pauta nas experiências individuais de cada docente: *“Vou te dar um exemplo: eu me envolvi nesse negócio de internacionalização muito por um esforço pessoal mesmo, teve em 2011...fui convidado pra Finlândia por 3 meses porque lá eles estavam focando na internacionalização, fui convidado com professor visitante [pausa] e quando eu cheguei lá, tinha toda a estrutura pra eu ficar 3 meses. Eu já ganhei no dia que eu cheguei, o apartamento com toda a estrutura para ficar 3 meses, a chave eletrônica para entrar na universidade a hora que eu quisesse, o gabinete, o login. E isso em uma tarde eu já resolvi isso tudo...eu fiquei 3 meses lá, e foram 3 meses trabalhando junto com o pessoal de lá com a mesma estrutura...eu quis fazer algo parecido para a’ gente dividir a parceria. E eu não sei como seria isso se eu procurasse trazer um finlandês para cá, eu não sei se ele teria todas as condições que eu tive lá, então o que eu fiz...eu tinha um apartamento aqui com um quarto independente, então eu disse: vou receber o professor e vou procurar dar as mesmas condições que eu tive na Finlândia. Mas isso foi uma coisa que eu fiz própria, não foi pensando em termos de...o seguinte: eu não sei se aqui tem algo parecido, mas eu sabia que ia gastar tanto tempo para conseguir as coisas. Por exemplo, eu tive o apartamento com chave tudo tal...eu já tive alunos que vieram para cá e precisaram alugar apartamento, aí precisa de fiador tudo, é aquela confusão...imagina para eu dar aqui todas as oportunidades que eu tive lá, se eu fosse pelos meios de governo e universidade? Eu preferi fazer uma coisa por mim mesmo”*

Neste sentido, ao passo em que reafirmam-se os processos biográficos de constituição da identidade docente, também se elucida – na perspectiva contrária ao

observado na análise dos dados da POLI – a necessidade de melhor divulgação de perspectivas institucionais de internacionalização para que se efetivem nos discursos docentes concepções de internacionalização que estejam em concomitância com o previsto para o desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos das universidades em que se inserem tais sujeitos.

A guisa de conclusão desta etapa de análise, podemos inferir que ao analisarmos a dimensão de “Concepções de Internacionalização”, ficou explícita no grupo de discursos observados que as concepções de internacionalização não se diferenciam amplamente entre os grupos de docentes dos perfis 1, 2 e 3, ao passo que o grupo de docentes de perfil 4 apresenta concepções de internacionalização mais complexas – analisando o fenômeno para além de suas dimensões econômicas, mas compreendendo também esferas de atuação pedagógica, científica e política.

Tal diferenciação pode ser compreendida pela vivência destes sujeitos dos processos de internacionalização em suas trajetórias formativas.

Assim, o processo de construção da identidade docente, em seus aspectos biográficos e relacionais, impacta uma nova compreensão de um fenômeno crescente no cenário universitário brasileiro.

Não se pode, entretanto, assumir que os processos de internacionalização só serão assimilados em suas complexidades por sujeitos que tenham vivenciado tal experiência em suas trajetórias formativas. Tal perspectiva, fica clara ao observarmos que no grupo de docentes da POLI, existe uma maior coesão discursiva no que tange às compreensões do fenômeno em questão, quando comparados com os grupos discursivos da EESC-USP e EEUFMG.

Desta maneira, podemos concluir a necessidade de afirmação das políticas institucionais de internacionalização – visando a compreensão e apropriação de tais políticas pelo coletivo de docentes, funcionários e estudantes das instituições que almejem a internacionalização enquanto processo formativo.

5.3.2 Percepções de Mudança na Proposição de Internacionalização

Nesta segunda dimensão de análise, visamos observar nos discursos analisados as percepções de mudança na proposição de internacionalização.

Tal análise é feita a partir da clareza obtida na dimensão anterior acerca de como

os docentes entrevistados compreendem o atual processo de internacionalização das universidades em que se inserem.

Tomando por base, portanto, o que foi observado na dimensão de análise ‘Concepções de Internacionalização’ analisaremos o segundo bloco de dados visando compreender nas expressões discursivas perspectivas – expectativas e propostas – de modificação das construções de internacionalização que estes sujeitos atualmente expressam.

Perfil 1 - Percepções de Mudança na proposição de internacionalização		
SC1	PO1	MG1
“O foco ser nos EUA prejudica um pouco pela diferença nos períodos” “Acho que talvez seja interessante uma mudança no foco, porque os cursos de engenharia no exterior são mais generalistas que aqui, tem marketing, business...” “Os alunos não fazem as disciplinas mais puxadas. Eles acabam fazendo essas disciplinas que não são Engenharia....é como se fosse uma perfumaria no curso né”	“Internacionalizar é a gente facilitar a admissão de alunos da África e América Latina pra fazer cursos aqui? Ou mandar nossos alunos pra fazer cursos no primeiro mundo? Tudo isso é internacionalização, mas me parecem objetivos muito diferentes. Eu ainda não entendi o que querem da gente, é a gente como imperialista cuidando de quem está pior que a gente? Ou é a gente com consciência do nosso tamanho indo procurar ajuda em quem está melhor?” “...ainda estamos muito longe de ser um curso internacionalizado, ainda damos a aula em português, mas temos o bom senso de olhar a prova e corrigir a prova sabendo que está na língua nativa dele, mas a correção do conteúdo é igual aos outros...do ponto de vista do conteúdo, eu acho que não atrapalha em nada mas também não agrega muito, agrega porque eu – por curiosidade – acabo me aproximando mais do aluno então tem um feedback maior.”	“Eu acho q a internacionalização tinha que se dar numa parceria instituição-instituição; se a universidade de lá entrasse em contato com o departamento aqui e vice-versa e a instituição fomentasse esse tipo de parceria. Por exemplo, mandarmos o aluno pra Berlim, mas sabermos o q o aluno faz lá, então acho que tinha que formar uma parceria mais efetiva departamento-departamento” “Eu acho que se esses programas fossem feitos departamento-departamento ou até mesmo reitoria-reitoria, não sei, uma instituição direto com a outra...Com o governo só catalisando esse processo, aí sim mesmo q o professor não tenha essa mobilidade, mas o aluno indo dentro de um projeto estruturado junto com outro professor seria mais interessante para consolidar parcerias...nessa estrutura estrangeiro-governo-aluno, eu não vejo uma possibilidade de parceria e também não vejo uma proposta de continuidade” “A internacionalização é cobrada sim! Mas a gente não tem a mesma mobilidade do aluno...eu tenho filho, família. Então eu acho muito vantajoso a gente usar essa mobilidade do aluno sim. A gente é cobrado, mas não são fornecidas muitas ferramentas pra fazermos isso.”

Na expressão das concepções de internacionalização, o grupo de perfil 1 apresentou uma construção do fenômeno que não se balizava na perspectiva da internacionalização abrangente, mas já compreendia que o fenômeno em questão compreende outras esferas de desenvolvimento, para além da mobilidade discente ou docente.

Tal percepção é acompanhada de perspectivas de transformação que se diferem

muito nas construções discursivas dos três sujeitos entrevistados.

Ao passo que as expressões de SC1 apresentam elementos de questionamento ante as disciplinas cursadas e ao país de destino dos alunos envolvidos no processo – não questionando, ou almejando, que a internacionalização em si se balizasse para além do cumprimento de disciplinas por alunos em intercâmbio; as expressões discursivas de PO1 e MG1 apresentam proposições de transformação mais complexas.

No decorrer de sua expressão de fala PO1 apresenta importantes elementos para a observação de perspectivas de transformação.

O sujeito inicia sua construção discursiva pontuando que o processo de internacionalização afetará o desenvolvimento de seu trabalho como docente, mas expressando falta de clareza de como tal impacto se dará: *“Afeta [o trabalho docente] sim. De modo geral é a palavra da moda. Não necessariamente vindo junto de critérios ‘do que se espera?’ E ‘qual o objetivo?’ Internacionalizar é a gente facilitar a admissão de alunos da África e América Latina para fazer cursos aqui? Ou mandar nossos alunos para fazer cursos no primeiro mundo? Tudo isso é internacionalização, mas me parecem objetivos muito diferentes. Eu ainda não entendi o que querem da gente, é a gente como imperialista cuidando de quem está pior que a gente? Ou é a gente com consciência do nosso tamanho indo procurar ajuda em quem está melhor? Eu ainda não tenho clareza do que se espera da gente nisso tudo, sei que serei avaliado por isso, mas ainda não entendi como. (...). Apesar disso tudo vejo o fenômeno com bons olhos”* (PO1), sendo, portanto, muito forte em sua fala a definição de que a internacionalização impacta principalmente nas esferas de avaliação institucional do trabalho docente.

No decorrer de sua fala, ainda afirmando pouca compreensão das motivações de internacionalização, o sujeito apresenta indicativos de observação das transformações físicas pelas quais a universidade passa em decorrência do desenvolvimento deste projeto: *“Então, eu vejo a construção dos prédios de internacionalização, vejo a criação dos escritórios e uma movimentação burocrática nesse sentido...mas ainda não ficou claro como tudo isso se dará”*

Entretanto, ao construir seu relato acerca da efetiva convivência com alunos que chegam na instituição em função das parcerias internacionais, a construção discursiva do professor apresenta uma naturalização das contribuições deste processo para o convívio de seu grupo de pesquisa: *“o nosso grupo de pesquisas tem tido muitos alunos estrangeiros, teve um período ano passado que um terço do nosso grupo era composto por alunos de outros países. Tive orientandos de TCC da Alemanha, um pós-doc. cubano,*

um pessoal do México. No começo a gente ficava um pouco na dúvida do porque esse pessoal está vindo para cá, mas foi o que te falei antes...a vivência em um outro laboratório agrega muito, nesse processo todo tivemos alunos muito bons. Esse pessoal vem com ideias diferentes, e traz um ‘tempero’ diferente para o grupo; faz muito bem para nossa dinâmica. ” (PO1).

Neste sentido, a construção do discurso apresenta a desconexão entre uma expectativa de internacionalização – baseada no aparato burocrático, no anseio da avaliação institucional e na função dos escritórios de internacionalização – e a prática concreta da internacionalização vivenciada no dia-dia de um grupo de pesquisa com ‘um terço de alunos de outros países’.

A perspectiva de transformação apontada no início da construção discursiva de PO1, se dá pelas concepções de internacionalização – difundidas institucionalmente – de que tal fenômeno é ‘fim’, e na evolução de seu discurso o que se observa é a pouca percepção do sujeito em relação à sua prática já internacionalizada como ‘meio’ de modificação das dinâmicas de seu grupo de orientandos.

Ao afirmar que *‘esse pessoal traz um ‘tempero’ diferente para o grupo’* a expressão discursiva do sujeito apresenta a noção de que houve uma transformação, mas tal transformação não foi almejada como objetivo; decorreu de um processo de ambientação e apropriação.

Na naturalização deste ‘tempero’ se firmaram – na construção discursiva – dos sujeitos, as mudanças na dinâmica do grupo. Consequentemente, na naturalização deste ‘tempero’ se modificam, ainda que de forma incipiente, as formas de consolidação do trabalho científico do grupo.

A expressão em questão, carrega a internacionalização como meio de transformação, entretanto, o que se nota na conclusão da expressão discursiva do sujeito é o não reconhecimento de tal concepção, ao passo que quando questionado sobre modificações em seus processos de trabalho em decorrência dos projetos de internacionalização o docente em questão se volta para o espaço de sala de aula, e o limite idiomático do fenômeno: *“com relação aos alunos de graduação, o que muda na aula é...a primeira coisa que eu faço é olhar pra cara deles e perguntar “você entendem meu português?” eu vejo umas caras de sim, umas de menos sim...então eu vejo primeiro uma dificuldade idiomas; mas isso me espanta também...corrigir a prova de um aluno da Martinica que veio pra cá e escreve melhor o português do que os alunos brasileiros [risos] mas...não chega a atrapalhar nossa aula, mas ainda estamos muito longe de ser*

um curso internacionalizado, ainda damos a aula em português, mas temos o bom senso de olhar a prova e corrigir a prova sabendo que está na língua nativa dele, mas a correção do conteúdo é igual aos outros...do ponto de vista do conteúdo, eu acho que não atrapalha em nada mas também não agrega muito, agrega porque eu – por curiosidade – acabo me aproximando mais do aluno então tem um feedback maior”.

Em paralelo, a construção discursiva de MG1 é bastante consolidada na expressão de suas perspectivas de transformação do fenômeno em questão.

A docente em questão pontua, repetidas vezes, a necessidade de que as parcerias de internacionalização não sejam efetivadas por macro políticas de governo, mas sim pelos conjuntos de trabalho dos departamentos e universidades de maneiras individualizadas: *“Eu acho q a internacionalização tinha que se dar numa parceria instituição-instituição; se a universidade de lá entrasse em contato com o departamento aqui e vice-versa e a instituição fomentasse esse tipo de parceria. Por exemplo, mandarmos o aluno pra Berlim, mas sabermos o q o aluno faz lá, então acho que tinha que formar uma parceria mais efetiva departamento-departamento. (...) agora quando se faz um CSF, o aluno vai para Berlim e a gente não sabe nada do que ele fez lá, não conhecemos ninguém. Acho que é gastar muito dinheiro pra pouco retorno”,* e novamente ao afirmar que *“Eu acho que se esses programas fossem feitos departamento-departamento ou até mesmo reitoria-reitoria, não sei, uma instituição direto com a outra...Com o governo só catalisando esse processo, aí sim mesmo q o professor não tenha essa mobilidade, mas o aluno indo dentro de um projeto estruturado junto com outro professor seria mais interessante para consolidar parcerias...nessa estrutura estrangeiro-governo-aluno, eu não vejo uma possibilidade de parceria e também não vejo uma proposta de continuidade”.*

A construção discursiva da docente em questão, nos permite analisar dois aspectos: inicialmente, devemos nos questionar em que medida a associação do termo ‘internacionalização’ com as dimensões de realização do programa Ciência Sem Fronteiras no coletivo das universidades brasileiras é positiva; em um segundo momento, devemos nos ater ao fato de que na construção discursiva desta colaboradora da pesquisa as perspectivas de modificação do processo de internacionalização se pautam, ainda que sem expressão conceitual, na consolidação das dimensões de internacionalização abrangente.

Os discursos analisados em diversos momentos expressam ‘internacionalização’ e ‘Ciência Sem Fronteiras’ como sinônimos, e as críticas ao processo de

internacionalização em momentos se confundem com críticas ao programa em questão.

Cabe, neste sentido, pontuar a necessidade de que se rompa com tal coesão e que se difundam nos discursos institucionais de incentivo aos projetos de internacionalização a dimensão de que o fenômeno em si não se resume à mobilidade discente, e que o envolvimento de todos os componentes do conjunto das universidades no processo de internacionalização, não é apenas incentivado, mas extremamente necessário.

Nesta perspectiva, a construção discursiva de MG1 nos permite observar, na expressão da professora a noção de que a internacionalização não se dará apenas na mobilidade do envolvidos, mas nas parcerias de trabalho entre os mesmos: *“A internacionalização é cobrada sim! Mas a gente não tem a mesma mobilidade do aluno...eu tenho filho, família. Então eu acho muito vantajoso a gente usar essa mobilidade do aluno sim. A gente é cobrada, mas não são fornecidas muitas ferramentas para fazermos isso. ”*

Observa-se, portanto, na fala dos sujeitos de perfil 1 diferentes construções acerca das mudanças no atual processo de internacionalização.

Neste grupo, as perspectivas de transformação se organizam desde a maior observação acerca das disciplinas cursadas pelos alunos nas vivências internacionais, até a consolidação da internacionalização abrangente enquanto prática institucional. Perpassando a necessidade de articulação entre práticas internacionalizadoras e os aparatos institucionais e burocráticos criados para fins de internacionalização como objetivo.

O segundo grupo analisado, o grupo de professores de perfil 2, apresentou em suas concepções de internacionalização dimensões variadas.

Sendo um grupo caracterizado pelo amplo período de atuação profissional na docência em ensino superior, o grupo em questão nos possibilita a observação da maneira como as percepções acerca do fenômeno serão balizadas pelos diferentes processos de construção identitária destes docentes.

A análise dos dados abaixo, parte do observado no mesmo grupo nos dados analisados no decorrer da primeira dimensão deste trabalho.

Perfil 2 - Percepções de Mudança na proposição de internacionalização

	PO2	MG2
SC2 “Aqui na EESC, que é uma unidade só de exatas, seria interessante o aluno ter contato com disciplinas que não fossem substituir a formação daqui. Mas apenas complementar” “A pesquisa dá um propósito maior para o aluno lá. Acho que o processo seria mais efetivo se focasse nisso.” “Só isso [a disciplina] não compensa.”	“muitos alunos já entram com o projeto de fazer um intercâmbio e para isso precisam passar por um processo de seleção que envolve o seu histórico escolar e, na minha opinião, nota não tem muito a ver com envolvimento ou aprendizagem. (...). Então esse excesso de produtividade, e competição, na minha opinião, tem um efeito negativo. Mas acredito que esse seja o único efeito negativo q eu vejo, talvez uma modificação nos processos seletivos destes programas fossem auxiliar.” “Eu digo isso porque alguns professores falam ‘é bobagem mandar um aluno de graduação, pq o retorno é pequeno. Tem que jogar tudo na pós’ eu não acho q esse retorno seja pequeno, eu acho q a universidade tem q se esforçar mais pra que isso não vire só turismo” “Eu acredito sim que um programa como o CSF possa possibilitar parcerias de pesquisa e ensino, mas em casos isolados e dependendo muito do interesse do aluno. Mas isso depende de um sistema de iniciação científica que funcione bem, é a melhor maneira do professor ter um contato mais próximo com o aluno”	MG2 “Que eu saiba a UFMG não promove nada de internacionalização não. O que eu sei é só desse CSF mesmo” “eu não vi nada positivo em termos do conhecimento, agora em termos de abrir os horizontes das pessoas...isso aí, qualquer viagem mesmo de 15 dias melhora né. Você vê q tem gente que escolhe países q não tem expressão nenhuma na área q eles estudam, e o coordenador deixa...isso pra mim é bagunça. E que obrigação ele tem quando volta? Ele não traz nada...inclusive porque acho que o tempo que eles ficam lá é muito pequeno pra adaptar ao local e se ‘enfrenhar’ nos projetos. Eu acho que eles tinham q procurar EUA, Inglaterra, Holanda. Tem gente q vai pra Irlanda! Vai fazer o que na Irlanda gente? “Para avaliar se esse processo é positivo eu tinha q ter contato com o aluno antes, acompanhar oq ele fez lá, saber com quem ele tá lá e ver o retorno dele depois. E eu não vejo se esses programas fazem isso não”

Novamente, o que se observa no comparativo dos diferentes discursos expressos pelos docentes de mesmo perfil são perspectivas paralelas para o desenvolvimento dos processos de internacionalização.

Cabe ressaltar, que no grupo de docentes de perfil 2 existiram nas duas dimensões

analisadas uma diferenciação nas construções discursivas, derivadas principalmente das expressões de pertencimento e identificação destes docentes em estágios avançados de suas carreiras em relação aos processos de internacionalização.

Entretanto o que se nota, no que diz respeito às perspectivas de modificação nas organizações de internacionalização é a repetição das construções de discurso entre os docentes das mesmas instituições.

O sujeito SC2 apresenta como perspectiva de mudança para os processos de internacionalização, um maior foco na pesquisa e – em concordância com o sujeito SC1 – a necessidade de maior observação das disciplinas cursadas pelos alunos que participam destes processos.

O foco dado pelos sujeitos em questão para a divisão dos conteúdos e disciplinas entre as instituições que colaborem nos processos de internacionalização vai ao encontro da necessidade de consolidação teórica, e divulgação das práticas, de internacionalização dos currículos (Veiga Neto, 2012).

Neste sentido, a perspectiva de internacionalização do currículo se pauta na expressão de parceria colaborativa entre instituições que partilhem de projetos formativos similares, possibilitando ao aluno uma maior mobilidade acadêmica e possibilitando para às instituições uma parceria de internacionalização que de fato se pautem em uma proposta de formação, para além da mobilidade por si só.

O segundo elemento apontado pelos sujeitos como foco na mudança necessária aos processos de internacionalização se deu na esfera formativa que tais processos devem englobar; ainda que tal representação ainda esteja firmemente ligada à temática das disciplinas e seus conteúdos e cargas horárias e ao conteúdo das mesmas, como exposto em excertos como *“Os alunos não fazem as disciplinas mais puxadas [...] acaba sendo uma ‘perfumaria’ para o curso”, “só pelas disciplinas não compensa [...] tem aluno que nem pede equivalência porque sabe que o conteúdo não cobre os 70% que exigimos para conceder a equivalência.”* E *“Na USP não faz diferença, nosso conteúdo aqui é muito bom.”*.

Neste sentido, é interessante observarmos que o discurso institucional de internacionalização encontra, nas esferas de *campus*, intensidades de coesão diversas.

Uma vez que EESC-USP e POLI- USP são diferentes unidades de ensino de uma mesma instituição, mas a apropriação dos docentes das duas unidades dos discursos e prática de internacionalização são bastante diferenciadas.

Tal noção se expressa pela concordância dos sujeitos SC1 e SC2 ao afirmarem a

necessidade de internacionalização pautada pela pesquisa e pela construção discursiva de PO2 ao pontuar: “. Eu digo isso porque alguns professores falam ‘é bobagem mandar um aluno de graduação, porque o retorno é pequeno. Tem que jogar tudo na pós’ eu não acho q esse retorno seja pequeno, eu acho q a universidade tem que se esforçar mais para que isso não vire só turismo.”.

Enquanto as falas expressas pelo sujeito SC2 se pautam na dimensão conteudista e burocrática dos processos de ensino, a construção de discurso do sujeito PO2 apresenta perspectivas de transformação do processo de internacionalização que visam a integração deste processo ao projeto pedagógico de formação dos alunos de graduação na unidade de ensino em que o sujeito atua.

Como observado na expressão: *“Eu acredito que sim, se os alunos se tornarem mais críticos. Acredito que também tenham alguns efeitos colaterais um pouco problemáticos, mas principalmente pelo excesso de concorrência para conseguir essas vagas. Os alunos se tornam muito interessados em notas no começo do curso, isso é um caso específico aqui da POLI, mas muitos alunos já entram com o projeto de fazer um intercâmbio e para isso precisam passar por um processo de seleção que envolve o seu histórico escolar e, na minha opinião, nota não tem muito a ver com envolvimento ou aprendizagem. Tem uma relação evidentemente, mas se a pessoa se volta só para a nota ela pode se voltar, por exemplo, só para resolver uma prova e não para a sua própria aprendizagem. Então esse excesso de produtividade, e competição, na minha opinião, tem um efeito negativo. Mas acredito que esse seja o único efeito negativo que eu vejo, talvez uma modificação nos processos seletivos destes programas fossem auxiliar.”*.

Na expressão discursiva acima, não só o sujeito em questão apresenta uma concepção de ensino e aprendizagem, como reconhece no processo de internacionalização um elemento que atualmente impacta de maneira negativa as relações de aprendizagem desenvolvidas por seus alunos.

Reconhecendo a competitividade para as possibilidades de intercâmbio cultural como um elemento negativo do processo de internacionalização, o docente em questão recorre às perspectivas de transformação dos processos seletivos para modificação deste impacto negativo.

Existe, novamente no comparativo entre as construções de discurso de PO1 e PO2, uma apropriação do processo de internacionalização nos projetos pedagógicos da instituição em que se inserem. Tal naturalização permite aos docentes desta instituição que expressem perspectivas de transformação do processo de internacionalização muito

mais balizadas na alteração de outras dinâmicas do contexto universitário, como expresso na fala de PO2 ao afirmar: *“Eu acredito sim que um programa como o CSF possa possibilitar parcerias de pesquisa e ensino, mas em casos isolados e dependendo muito do interesse do aluno. Mas isso depende de um sistema de iniciação científica que funcione bem, é a melhor maneira do professor ter um contato mais próximo com o aluno”*.

Na construção acima, a internacionalização deixa de ser discorrida como um fim – a mobilidade – e passa a ser expressada como elemento composição de um projeto de universidade. Em paridade com elementos já consolidados, como exemplo, a iniciação científica.

Em paralelo, a construção de discurso de MG2, apresenta novamente distanciamento da docente em relação ao processo de internacionalização: *“Que eu saiba a UFMG não promove nada de internacionalização não. O que eu sei é só desse CSF mesmo”*.

E novamente, expressa-se de maneira preocupante uma dimensão de que a internacionalização das universidades brasileiras se baliza – ou se limita- pela iniciativa governamental que foi o Ciência Sem Fronteiras.

Na construção de fala da docente em questão, existem diversos elementos que sinalizam a não participação – e o não pertencimento – da mesma nos processos de transformação da universidade pelas vias de internacionalização.

A docente, entretanto, expressa como elementos para uma possível modificação neste processo – que afirma notar como observadora externa – a necessidade de maior acompanhamento dos países de destino e o tempo disponível para a prática da mobilidade discente *“eu não vi nada positivo em termos do conhecimento, agora em termos de abrir os horizontes das pessoas...isso aí, qualquer viagem mesmo de 15 dias melhora né. Você vê que tem gente que escolhe países que não tem expressão nenhuma na área que eles estudam, e o coordenador deixa...isso para mim é bagunça. E que obrigação ele tem quando volta? Ele não traz nada...inclusive porque acho que o tempo que eles ficam lá é muito pequeno para adaptar ao local e se ‘enfronhar’ nos projetos. Eu acho que eles tinham que procurar EUA, Inglaterra, Holanda. Tem gente que vai pra Irlanda! Vai fazer o que na Irlanda gente? ”*; e o acompanhamento dos alunos que vivenciam tal mobilidade em seus regressos para as instituições de origem: *“Para avaliar se esse processo é positivo eu tinha que ter contato com o aluno antes, acompanhar o que ele fez lá, saber com quem ele ‘está lá e ver o retorno dele depois. E eu não vejo se esses programas fazem*

isso não”.

Seguindo para a análise dos discursos expressados pelos docentes de perfil 3, pontuamos os seguintes elementos.

Perfil 3 - Percepções de Mudança na proposição de internacionalização	
SC3 “Só nas disciplinas é problemático. Eles vão pra lá ver o mesmo que veriam aqui” “Perdi alguns alunos de IC para o CSF. O final das bolsas bateou com o início do período de viagens, e o rendimento caiu bastante. Talvez fosse melhor rever esses prazos” “O que ando fazendo com o pessoal de intercâmbio é perguntar se preferem fazer as provas em outro idioma”	PO3 “Recebemos aqui muitos alunos da américa latina, franceses, africanos...e isso aumentos muito nos últimos 5 anos dentro de um esquema de intercâmbio...na sala de aula eles acabam entrando no bloco todo, o máximo que acontece é um ou outro pedir para fazer a prova em outro idioma, mas acho que foi a única modificação que exigiu”

A fala do sujeito SC3 ainda reforça a preocupação com as disciplinas, entretanto, introduz nesta dimensão um importante quesito para pensarmos a concepção de formação em contexto internacionalizado com a qual trabalha este sujeito.

A afirmação “[...]só nas disciplinas é problemático. Eles vão para lá ver o mesmo que veriam aqui” foi dita pelo sujeito ao sugerir que os processos de internacionalização em políticas públicas nos moldes do CSF se balizassem mais na experiência da pesquisa do que nas vivências em sala de aula, ao dizer isso o sujeito apresenta novamente uma expressão de internacionalização pautada em elementos isolados, entretanto, ao falar que a mobilidade estudantil pautada nos créditos de disciplina “é problemática. (...) Eles vão para lá ver o mesmo que veriam aqui” devemos nos questionar: a dimensão de formação em sala de aula deste professor se limita ao conteúdo?

A fala do sujeito apresenta a inferência de que se o conteúdo é o mesmo, a disciplina é a mesma e neste sentido devemos reforçar processos de internacionalização – e de formação universitária – que compreendam a universidade enquanto conjunto de

elementos tais como ensino e sua expressão nas disciplinas, conteúdos, processos avaliativos, pesquisa, extensão, entre outros.

Um último elemento a ser considerado na análise da fala dos sujeitos entrevistados é a afirmação, enfática, de que o processo de internacionalização nos moldes do promovido pelo programa Ciência Sem Fronteiras é mais valioso – tanto para o aluno, quanto para a Universidade – se realizado na pós-graduação.

Neste sentido, devemos chamar atenção para a mudança na estrutura programática do CSF realizada entre 2014 e 2015 que excluiu a modalidade de bolsas de estudo para os alunos em nível de mestrado para ampliar a verba destinada às bolsas de graduação e de incentivo à produção de novas tecnologias.

Deste modo, ao analisarmos em conjunto as concepções de internacionalização expressadas pelos sujeitos em nossa primeira dimensão de análise e as perspectivas de modificação deste processo o que observamos é que a concepção de internacionalização fragmentada apresentada pelos professores colaboradores da EESC não se modifica nas perspectivas de transformação no processo, que também apresentam uma forte separação entre os níveis de ensino em que a internacionalização deva ser enfatizada no contexto universitário, e poucos indicativos de uma busca por um processo de internacionalização abrangente e que integre as diferentes esferas do processo formativo universitário nas diferentes localidades.

Para além, se concebermos a perspectiva de uma internacionalização abrangente e horizontalizada a fala de SC3 nos apresentará elementos de oposição ao processo.

Uma vez que como expressado no excesso de comparações entre o ‘*lá fora*’ e o ‘*aqui*’, em momentos de estruturação deste discurso o sujeito em questão faz comparações entre as estruturas de pesquisa ‘*dos países de primeiro mundo*’ e as estruturas de pesquisa no contexto brasileiro e no trecho “*acho que este programa ajuda a trazer pesquisadores de ponta lá de fora para contribuir aqui e eventualmente levar alguns daqui para conhecer esses centros lá fora*”.

O estabelecimento de uma relação hierarquizada entre os países envolvidos no processo de internacionalização fica explícito se observarmos nesta fala o posicionamento de um país como passível de contribuição enquanto o outro pode ‘eventualmente’ conhecer os centros de pesquisa do país parceiro.

Neste sentido, reforçamos a necessidade de esclarecimento do conceito de internacionalização e dos objetivos e possibilidades deste processo para que a comunidade acadêmica brasileira não conceba internacionalização universitária nos

mesmos moldes que concebe o processo de globalização desigual.

Tal percepção também se faz clara ao observarmos a construção discursiva de PO3, ao pontuar que as modificações observadas são observadas em elementos isolados da universidade – *“afeta a instituição por cobrar mais organização no trato com os alunos, na ambientação com os alunos que estão saindo e com o que estão chegando. Foi necessário montar algumas estruturas, mas acredito que seja só nessa esfera administrativa”* (PO3).

Neste sentido, as possibilidades de transformação – oriundas de, e inseridas no – processo de internacionalização, pontuadas por estes sujeitos acompanham as concepções de internacionalização apresentadas pelo grupo e se pautam na não integração de diferentes elementos deste processo.

Em oposição, a expressão discursiva dos sujeitos de perfil 4, apresenta os seguintes elementos:

Perfil 4 - Percepções de Mudança na proposição de internacionalização		
SC4	PO4	MG4
"Lá fora eles tem preocupação em incentivar a produção autônoma do aluno. Olhar o concorrente de forma saudável." "Vejo uma melhora notável na pós graduação. Acho que pela flexibilidade do docente em conduzir os convênios." "Através do CSF eu abri uma parceria com o pessoal de Portugal, e com um colaborador na França. Mas pensar no intercâmbio ainda fica complicado porque a USP não oferece disciplinas obrigatórias em inglês"	"Então na preparação do CSF não foi feita uma programação para q os alunos fossem recebidos com foco específico" "Nossa, a poli tem muitos programas de internacionalização. Eu tenho conhecimento de alguns, e o que notei é que com esse declínio do CSF os alunos acabaram se voltando pra essas outras possibilidades. (...) a Poli, que é uma das escolas mais tradicionais de SP já tinha muitos programas deste tipo, e até com um número bastante substancial de bolsas, e vejo q muitos outros escritórios de internacionalização se inspiravam nos nossos modelos aqui. O que aconteceu foi que o CSF criou um volume de bolsas aos quais os alunos se habituaram, e com esse declínio do programa os escritórios de internacionalização começaram a se desdobrar pra amplificar essa quantidade de bolsas disponíveis e continuar oferecendo isso aos alunos. Tampar esse buraco que o CSF deixou"	"Essa relação professor-aluno do jeito que é hoje, muito focada em como foi no passado, isso vai mudar. Eu acredito que o professor vai cada vez mais assumir as funções de orientador mesmo [pausa]...é diferente a figura do professor na pós graduação e na graduação. Eu acho q o professor vai ser o 'curador' ou 'orientador' dessa grande gama de informações para ajudar o aluno estudar e aprender nessa grande gama de informações que nós temos" "Essas proposição de internacionalização já mudou muito na minha pesquisa.(...) E isso foi a internacionalização mudando a pesquisa, a pesquisa mudando o ensino na pós-graduação, e a pós-graduação mudando a graduação com um delay"

As construções discursivas apresentadas pelos sujeitos da EESC, de maneira geral – e conclusivamente, na análise do perfil 4, apresentam uma coesão em afirmar a necessidade de maior articulação entre as disciplinas cursadas pelos alunos no Brasil e em países diversos.

O que se nota, na comparação entre os discursos dos quatro docentes desta instituição é que ainda pautam suas perspectivas de internacionalização, e das mudanças necessárias para a efetivação desta prática como elemento positivo no contexto universitário, em fortes necessidades burocráticas.

Em contrapartida, a análise do discurso do colaborador PO4 nos apresenta elementos de perspectivas de modificação nos processos de internacionalização já enraizadas nas dimensões pedagógicas do fenômeno, e na necessidade de que tais dimensões pedagógicas se articulem com as instâncias burocráticas e financeiras da

universidade: “*Ainda não muda nossa forma de trabalhar, substancialmente, porque não temos aqui os recursos que os alunos se deparam lá. A gente tem pró reitorias e afins que ditam o direcionamento dos recursos, então eu fico meio de mãos atadas pra mudar minha dinâmica de trabalho com base no relato dos alunos, o que impacta mais é que a nossa realidade é diferente da realidade de lá [pausa] um exemplo prático: dois alunos foram, um pra Austrália e um pra Alemanha., e eles falaram de umas placas q eles usavam pra atividades extraclasse, e eu me empolguei muito e fui pra adquirir esse material, e não era um material caro, mas por ser um material importado a acessibilidade que eu tenho aqui como professor não me permite o mesmo tipo de experimento. Lá eles tinham uma por aluno, aqui o que eu consigo é fazer uma placa para cada 5 alunos...então pode até mudar um pouco, mas é incipiente.*”.

Na construção discursiva acima, o professor pontua que existe um interesse de sua parte pela reprodução, em sala de aula, de relatos que os alunos trazem de vivências de internacionalização; mas que tal manifestação de interesse encontra nas instâncias burocráticas da universidade um elemento impeditivo.

A fala se articula com os relatos de MG4 ao pontuar que, ainda que tenha parcerias efetivas com universidades europeias e latino-americanas, a institucionalização destas parcerias na reitoria de sua universidade é um procedimento demorado e trabalhoso.

Neste sentido, nos remetemos às crises da universidade apresentadas por Santos (2004). Existe um descompasso entre o ritmo de trabalho pedagógico e institucional nas universidades; no contexto da implementação de projetos de internacionalização tal descompasso se amplia.

Internacionalizar, nas instâncias burocráticas ainda requer articulação de diferentes regimentos de trabalho, períodos letivos, organizações curriculares, entre outros fatores. Ao passo que a efetivação de parcerias pedagógicas – sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão – no contexto internacionalizado, é um procedimento que se efetiva de maneira mais acelerada, obedecendo aos diferentes ritmos de trabalho de cada docente inserido no processo.

Tais reflexões se apresentam também nas expressões discursivas de PO4 ao refletir sobre as transformações no processo de internacionalização nas instâncias de trabalho dos escritórios responsáveis: “*Nossa, a Poli tem muitos programas de internacionalização. Eu tenho conhecimento de alguns, e o que notei é que com esse declínio do CSF os alunos acabaram se voltando para essas outras possibilidades. (...) a Poli, que é uma das escolas mais tradicionais de SP já tinha muitos programas deste tipo,*

e até com um número bastante substancial de bolsas, e vejo q muitos outros escritórios de internacionalização se inspiravam nos nossos modelos aqui. O que aconteceu foi que o CSF criou um volume de bolsas aos quais os alunos se habituaram, e com esse declínio do programa os escritórios de internacionalização começaram a se desdobrar para amplificar essa quantidade de bolsas disponíveis e continuar oferecendo isso aos alunos. Tampar esse buraco que o CSF deixou. ” (PO4)

E nas expressões discursivas de MG4 ao pontuar transformações nos trabalhos de seus alunos - *“Eu penso o seguinte: o impacto maior no primeiro momento [pausa]. É um efeito cadeia, muitas vezes a pesquisa tem um efeito de imediato, muitas vezes [pausa]. ‘Ó, ‘pega’ os alunos daqui eu tenho uma aluna de doutorado, que o mestrado dela foi duplo diploma nosso com o pessoal da Finlândia, e agora ela também vai fazer isso no doutorado. Teve um impacto muito grande na pesquisa dela, e consequentemente no nosso laboratório. Por que teve uma outra aluna de IC que entrou para fazer trabalho junto com ela, e na sala de aula, isso tem um delay, mas chega também na sala de aula, a forma como eu pensava antes de me envolver nesses processos é diferente de como eu penso hoje, e isso transparece na sala de aula claramente”* e também as modificações em suas ações como docente: *“Essa proposição de internacionalização já mudou muito na minha pesquisa. Meu foco era indústria de celulose, foi para isso que fui para a Finlândia, mas lá eles trabalham com indústria florestal. Então, a indústria de celulose lá onde eu morei tinha uma fábrica de celulose que também gerava energia e água quente para a cidade. Eles tratam a indústria como indústria florestal, ela não vai produzir só celulose. Lá eu tive oportunidade de conhecer onde se constroem os equipamentos que usamos aqui. Na primeira vez que fui eu fiquei lá 3 meses, minha cabeça abriu. Então eu já ampliei minhas ações de pesquisa, passei a introduzir o conceito de biorefinaria no campo de pesquisa. E o que aconteceu, os alunos do laboratório - eu queria que eles também trabalhassem nesse sentido - então eu criei a disciplina na PG para dar a base de biomassa; na graduação tem as semanas de IC e tudo mais, então eles chamavam o pessoal da PG para apresentar e eles traziam essas questões de biomassa, que o pessoal da graduação também começou a se interessar. E isso foi a internacionalização mudando o ensino e a pesquisa na PG, e a PG mudando a graduação com um delay.”.*

Neste aspecto, as falas de PO4 e MG4 pontuam mudanças oriundas de um processo de internacionalização em diferentes esferas de trabalho do cenário universitário.

As falas dos docentes, entretanto, são enfáticas ao afirmar que a

internacionalização como apresentada pelo Ciência Sem Fronteiras não atingiu as expectativas esperadas.

“No tocante do CSF, porque eu acho que o duplo diploma, e os programas de pós sanduíche, esses têm um mérito que é indiscutível – já vimos que dá certo. Quanto ao CSF, eu mudei minha contemplação sobre os resultados do programa. Porque eu vi que os alunos passavam um tempo no exterior e voltavam sem vantagens técnicas. Eles perdiam um ano da POLI, e voltavam sem equivalência, porque as disciplinas que eles cursavam não davam equivalência, e as que dariam equivalência eles não cursaram porque não teriam vagas. Então na preparação do CSF não foi feita uma programação para q os alunos fossem recebidos com foco específico. Culturalmente e socialmente é uma experiência incrível, mas em termos de formação profissional eu acho muito questionável. ” (PO4)

“Eu tive muitos alunos que viajaram pelo Minas Mundi, e pelo Brafitec. O Minas Mundi respeitava mais essa proposição das parcerias, e foi um pouco atropelado pelo CSG, posso até estar falando besteira, mas é uma observação minha. Porque quando eu montei essa parceria com o pessoal da Lutt eu estava pensando muito no Minas Mundi, ‘daí chegou o CSF e me falaram que eu poderia usar também. Mas os programas são bem diferentes. E por incrível que pareça, eu percebi q os alunos tinham um certo preconceito com o CSF...eles achavam que era um turismo sem fronteiras. Teve um aluno meu que não quis o CSF, mas hoje está na França pelo Brafitec, ele sentiu uma parceria mais consolidada, uma proposta mais interessante. ” (MG4)

Os docentes apresentam elementos que nos possibilitam questionar em que medida a proposição de internacionalização proposta pelo programa Ciência Sem Fronteiras se alinha com iniciativas de internacionalização que já ocorriam nas dinâmicas internas das universidades brasileiras.

Novamente, a internacionalização inserida nas dinâmicas de trabalho das universidades brasileiras e o paralelo com o programa Ciência Sem Fronteiras nos possibilita observar impactos das crises do ensino superior pontuadas por Boaventura de Sousa Santos.

Já existiam iniciativas de internacionalização, tais iniciativas como pontuadas por MG4 foram -atropeladas- por uma interferência externa.

Ainda assim, PO4 apresenta elementos de contribuição deste programa para a consolidação das diferentes imagens que se assumem do Brasil em outros países; *“Olha só, mandamos nossos melhores alunos...e a USP ela tem um dos vestibulares mais severos do país. O aluno que opta, e consegue, entrar em uma engenharia da POLI ele poderia ter optado por qualquer outra formação. Temos aqui 1% dos melhores alunos*

que tentaram ser engenheiros no Brasil; então quando eu pego 1% destes alunos da POLI, que já são um 1% de um grupo privilegiado. Eu estou mandando para lá o melhor aluno do Brasil. E eu acho que isso é muito positivo, porque estamos mandando para fora os nossos melhores jogadores de futebol; e eles graças a deus não jogam futebol. São bons no que fazem, são bons nas suas disciplinas e são bons nos seus projetos. Então a gente mostra para os professores de lá que [pausa] em um país tupiniquim [pausa] estamos mostrando valores que não se remetem ao senso comum, a gente vai para congressos e o que ouvimos é ‘o Brasil é quente, o Brasil tem samba, tem carnaval’, mas o Brasil, desculpa, tem ótimos alunos e tem ótimos pesquisadores...e sim, o programa cumpre esse papel.”.

Tal relato, encontra fator de oposição na expressão discursiva de MG4 que observa que ainda que uma iniciativa como o Ciência Sem Fronteiras possibilite a vivência da formação internacionalizada e da mobilidade estudantil para um grande fluxo de alunos, o comportamento destes alunos ainda é muito sugestionado por percepções socialmente construídas do que é correto no Brasil e do que é correto em outros países: *“o seguinte, o q eu vejo é q o CSF tem o positivo das pessoas saírem e verem o diferente. Eu não vou me dizer crítico ao CSF, no período que ele foi criado eu era coordenador de curso aqui, e eu incentivei muito os alunos a participarem. Mas o aluno que está lá tem um comportamento diferente quando está aqui, eu escutei muito relato de aluno falando que lá não podia colar, lá não podia isso, lá não podia aquilo. Que não existia essa prática. Que lá eles usavam os identificadores e tudo mais, então falavam muito do problema do plágio. Mas aqui também não pode isso! Só que a pessoa assumia um comportamento lá e outro aqui. Então, eu acho que o programa foi válido, mas muito limitado”.*

Neste sentido, devemos nos ater as políticas de internacionalização que assumam características de hierarquização dos locais de produção do conhecimento. Partindo do princípio da internacionalização como parceria é extremamente preocupante que os sujeitos envolvidos neste processo ainda assumam que comportamentos eticamente questionáveis sejam aceitos em um dos países da parceria, mas não em outro.

A análise dos dados nos permite observar na construção discursiva dos sujeitos analisados que para os que vivenciam a internacionalização as dimensões deste processo são mais amplas; o fenômeno em si deixa de se resumir apenas na prática da mobilidade e passa a englobar possibilidades de transformação da dinâmica de trabalho docente e do fazer científico nas universidades.

Apresentam ainda, entretanto, uma burocratização do processo de internacionalização e distanciamento do mesmo para com suas práticas cotidianas; as percepções para a modificação dos processos de internacionalização apresentam elementos de fortalecimento das parcerias institucionais – internacionalização abrangente; necessidade de melhor organização dos currículos e direcionamento dos grupos de trabalho para pesquisa e ensino.

É nítido, na análise dos perfis por instituição a coesão discursiva dos sujeitos MG1 e MG4 na necessidade de fortalecimento de parcerias institucionais para além do fortalecimento de macro políticas de internacionalização em nível nacional. Tal percepção pode ser interpretada pela existência prévia de programas que atuassem nesta dinâmica no contexto das universidades federais.

O que se observa nas duas escolas de engenharia analisadas na USP, é um distanciamento entre o discurso assumido pelos docentes da EESC, ainda firmemente aterrado nas dimensões de que a internacionalização deve ser focada na pós graduação e/ou mobilidade estudantil para realização de disciplinas orientadas na graduação e; o discurso assumido pelos docentes da Escola Politécnica, de fortalecimento das parcerias previamente criadas pela Escola para a necessidade de manutenção e aprimoramento do projeto formativo que a instituição já adotou.

Existe, neste sentido, uma naturalização da internacionalização como elemento formativo muito mais ampliada nos discursos dos docentes da Poli -e que possibilita que as percepções para modificação deste processo sejam mais complexas- do que nos discursos construídos pelos docentes da EESC.

Tomando como base o material analisado, podemos inferir que a internacionalização quando naturalizada como elemento formativo cria nos docentes uma maior aceitação do processo; a até mesmo apropriação. Deixando, portanto, de ser mais uma frente de trabalho, e passando a ser uma nova forma de olhar para o trabalho.

No que tange aos discursos referentes ao programa Ciência Sem Fronteiras, os dados são conclusivos na observação de que, ainda que os docentes qualifiquem a internacionalização como um elemento positivo e importante para a formação de alunos e pesquisadores, não qualificam a internacionalização promovida pelo CSF como um elemento positivo.

E, ainda que vejam aspectos positivos no CSF, apontam que os ganhos estão muito mais direcionados para as perspectivas pessoais dos alunos que vivenciaram essa experiência do que para as instituições universitárias de maneira geral. Balizando a

análise destes ganhos muito mais nas ‘vivências’ e ‘amadurecimento’ do que na expressão dos ganhos profissionais e de conhecimento técnico específico da área analisada.

5.3.3 – Das relações de expressão da identidade docente

Na terceira dimensão de análise elaborada, trabalharemos a expressão da identidade docente destes sujeitos na expressão de seus discursos.

Balizados por nosso objetivo de pesquisa, tal dimensão é importante pois a partir do observado nesta expressão de identidade poderemos observar como a ação dos docentes em questão se concretiza nos discursos e suas perspectivas de modificação.

A expressão da identidade observada nestes discursos será analisada na perspectiva de construção identitária de Dubar (2005), para tanto o dispositivo de análise dos dados se pauta pelas observações de expressões indicativas dos processos relacionais e biográficos da identidade docente; visando compreender como tal identidade se modifica – ou se insere- nas construções explicitadas pelos docentes no que tange aos fenômenos de internacionalização.

Os discursos serão novamente analisados na perspectiva de comparação dos perfis similares nas instituições analisadas, visando privilegiar na análise as relações de construção identitária – ação docente profissional – internacionalização.

Ao analisarmos os discursos dos docentes de perfil 1, observamos as seguintes expressões:

Perfil 1 – Expressões de Identidade Docente		
Sujeitos	Processos Biográficos	Processos Relacionais
SC1	‘Quando eu fazia engenharia também era assim, muita teoria e pouca prática’ ‘Esse convenio que eu tenho, não formal, com a França veio desde o meu pós-doc.’	‘É complicado. Eu vejo o aluno perdendo interesse no curso.’ ‘Mês que vem eu vou para lá, encontrar esse professor da foto. São relações de pesquisa importantes para a gente manter’ ‘Para nós que somos pesquisadores e docentes é importante conhecer esses centros’
PO1	‘Eu fiz 2 anos do meu doutorado nos laboratórios da Bayer, e como professor acho fundamental trazer essa experiência para os alunos. Porque temos a internacionalização e a questão empresarial.’ ‘Eu fui do CA da POLI a 30 anos atrás, e eu vejo que o q o CA faz hoje é extremamente ativo, talvez até mais do que no meu tempo, mas também muito focados nas formações profissionais pessoais. Não vejo muita formação política, atuação nas mudanças de mundo e instituição’	‘É que um docente que tenha muitos contatos em outros países possa intermediar a ida dos alunos para outros lugares; e nesse caso o financiamento vem de bolsas de empreendedorismo, patrocínio ou por financiamento próprio. O CSF mudou isso, foi um período de vacas gordas para o financiamento destes projetos. O aluno quer fazer um estágio fora, e o docente que tem o conhecimento para catalisar esse processo. Eu não acho é que a ida do aluno estreita a colaboração com centros de pesquisa’ ‘A Poli tem...’ ‘A Poli faz...’ ‘Os docentes da Poli têm noção do projeto de formação da Poli?’
MG1	‘A internacionalização é cobrada sim! Mas a gente não tem a mesma mobilidade do aluno...eu tenho filho, família. Então eu acho muito vantajoso a gente usar essa mobilidade do aluno sim’. ‘Embora a minha atuação profissional seja muito acadêmica, eu gosto de pensar que sou pesquisadora – risos-, estamos formando engenheiros, e para isso a parceria com a indústria é muito importante’ ‘Eu tenho vontade de pegar um ano sabático e ficar um ano na indústria, porque eu nunca fiz isso né. E acho que seria positivo até para a universidade’	‘Eu presenciei somente uma ‘leva’ de alunos que saíram, ainda não consigo ver muitos impactos na formação desses alunos mas pode ser que eu mude de opinião ao ter mais contato com esses estudantes.’ ‘Escutamos algumas questões pontuais, por exemplo ‘na universidade tal se usa o programa computacional tal’ a gente como professor pode ouvir esse relato e tentar usar aqui o que usam lá.’ ‘Eu peguei o aluno nessa situação, aprovei ele e ele conseguiu ir pra Alemanha. Se eu não tivesse aprovado ele não teria conseguido ir, ele não sabe que eu fiz isso, mas eu empurrei ele, e quando ele chegou na Alemanha ele visitou um museu que tinha muito a ver com a disciplina que eu estava trabalhando. E quando ele chegou lá ele...eu trabalho muito com os alunos no facebook, e ele encheu o meu facebook de fotos das coisas q a gente tinha estudado em aula e ele tinha visto no museu. Naquele momento eu pensei ‘olha q interessante, os dois pontos que eu fiquei na dúvida ele recuperou fazendo um trabalho extra né...quando lecionei a disciplina de novo, até acabei usando as fotos dele’

Na expressão do sujeito SC1, observamos alguns elementos que nos possibilitaram a análise de seus processos de construção de sua identidade profissional enquanto ‘pesquisadora e docente’, bem como verificar elementos do processo de internacionalização na construção desta identidade profissional.

Tais elementos podem ser observados na expressão de identificação com os alunos que possuem dificuldades em manter o entusiasmo com o curso de graduação em função das discrepâncias entre a carga teórica e a carga prática do curso, na concepção da professora.

É forte no discurso desta docente a valorização de seu processo biográfico de formação da identidade profissional, ao longo da entrevista em diversos momentos a professora retoma sua experiência de doutorado no exterior e em sua sala, local onde realizamos a entrevista, a docente mantém expostas – e nos mostrou após o termino da entrevista - diversas fotografias com grupos de pesquisa da França e da China, bem como itens de decoração dos dois países.

Tal relação de trabalho, como pontuada pela docente é fruto de seu processo de doutorado e ao tornar-se docente da EESC manteve o trabalho colaborativo como ‘convênio não formal’, a expressão em questão nos mostra que as parcerias de internacionalização objetivadas pelo CSF, já se consolidam nas universidades brasileiras através do ‘currículo oculto’ desenvolvido pelos docentes para efetivação de suas trajetórias profissionais.

Novamente, a internacionalização almejada pelo CSF esbarra nas perspectivas de internacionalização balizadas por parcerias previamente estabelecidas pelos docentes em suas trajetórias individuais. Neste sentido, visando uma perspectiva abrangente de internacionalização, devemos questionar se o programa de fato agregou docentes às práticas institucionalizadas de internacionalização, ou apenas fortaleceu a existência das parcerias ‘não formais’.

Na construção discursiva de PO1, três elementos se destacam: a importância, no viés dos processos biográficos e relacionais, da partilha de seus processos formativos; os impactos da dimensão política de ação dos sujeitos do contexto universitário em seus processos biográficos e relacionais de construção identitária; e o pertencimento do sujeito ao discurso institucional em que se insere.

Ao observamos a expressão discursiva de PO1, tanto em suas expressões biográficas quanto em suas expressões relacionais destaca-se a valorização da partilha de seus processos formativos no campo biográfico *‘Eu fiz 2 anos do meu doutorado nos*

laboratórios da Bayer, e como professor acho fundamental trazer essa experiência para os alunos. Porque temos a internacionalização e a questão empresarial. Foi um convênio proposto pelo DAAD e visava o convívio dos pesquisadores com foco nos laboratórios e equipamentos não disponíveis aqui (...). A ideia do meu doutorado acabou se baseando nisso. Hoje esse programa reduziu para 6 meses de sanduíche, mas ainda acho muito positivo e incentivo muito que meus orientandos busquem. ’; e também na ação do docente em seus procedimentos relacionais para a efetiva qualificação profissional dos alunos de graduação com quem atue: ‘É que um docente que tenha muitos contatos em outros países possa intermediar a ida dos alunos para outros lugares; e nesse caso o financiamento vem de bolsas de empreendedorismo, patrocínio ou por financiamento próprio. O CSF mudou isso, porque foi um período de vacas gordas para o financiamento destes projetos. O aluno quer fazer um estágio fora, e o docente que tem o conhecimento para catalisar esse processo. Eu não acho que é a ida do aluno que estreita a colaboração com centros de pesquisa’.

O excerto acima destacado, apresenta também elementos de reflexão para a apresentação concreta dos dilemas da docência descritos por Zabalza (2004), ao refletir sobre o dilema entre a docência orientada para a formação pessoal do estudante e à docência orientada para necessidades institucionais de reprodução do trabalho.

Não existe ainda, na expressão discursiva deste docente, elementos que pontuem que a realização dos estágios por parte de seus alunos, qualificará – para além da formação dos convênios ‘não formais’ – o desenvolvimento de sua ação profissional nos moldes esperados pela instituição em que se insere.

Destaca-se no discurso do docente, entretanto, um estranhamento entre suas práticas pessoais ao referir-se às suas práticas com seus alunos de graduação e pós graduação, e as práticas de internacionalização – nas quais se inserem as parcerias informais e a mobilidade estudantil de seus alunos – por parte da instituição, sendo fortemente marcada pela repetição ao longo de sua entrevistas das expressões ‘ A Poli faz...’ e ‘A Poli tem...’, tal estranhamento se explicita melhor ao observarmos a reflexão do docente acerca dos impactos da internacionalização no projeto de formação da universidade em questão: “Os docentes da POLI tem consciência desse projeto de formação da POLI? Meu filho está mudando de escola do ensino fundamental para o médio, e minha esposa entende disso e tem procurados os projetos pedagógicos das escolas. Na universidade acho que perdemos um pouco disso. Porque se não tivermos consciência do que fazemos, e compreendermos o curso como conjunto de disciplinas

[pausa] e os professores dialogarem mais, essas disciplinas adquirem um caráter coletivo. Eu sei que o PPP existe no papel, mas quantos docentes tem conhecimento dele? Seguem e se importam? Essa é uma pergunta importante de se fazer, porque se os docentes conhecem o projeto, e quando o aluno sai e vivência um outro projeto formativo isso, de fato, teria um impacto. Mas a impressão que eu tenho é de que nem os alunos e nem os docentes sabem que estão participando de um projeto de formação, então não faz muita diferença. Eu não vejo as pessoas pensando tão grande de ‘estar formando alunos por tais diretrizes então vou mandar o aluno para lá ou para cá porque dialoga com o que temos aqui’. Eu não acho que aqui a gente pense tanto na formação do aluno quanto se faz no contexto do ensino fundamental ou do ensino médio”.

As expressões destacadas no discurso acima apresentam elementos valiosos para a observação teórica dos dados analisados. Ao questionar o comprometimento do conjunto de docentes acerca do projeto de formação da instituição analisada, o docente em questão não se inclui no grupo de docentes, coloca-se em seu discurso como elemento externo.

Entretanto, ao finalizar sua fala com a expressão ‘não acho que a gente’ o docente em questão coloca-se como parte de um grupo cujas ações não estão alinhadas na perspectiva de um projeto formativo; mesmo afirmando anteriormente possuir ciência de que tal projeto existe ‘no papel’.

Para além de efetivar políticas de internacionalização que sejam bem estruturadas, faz-se necessários efetivar políticas de formação que sejam abrangentes.

Não cabe ao docente – indivíduo- decidir se seguirá ou não o projeto político pedagógico do curso em que se insere; a compreensão de que ao atuar em um curso de graduação o sujeito se insere automaticamente em um projeto de formação é parte essencial da constituição das dimensões políticas da ação docente, do reconhecimento de que sua ação orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos é transformante e transformadora.

Tal dimensão é explicitada na fala de PO1 ao relatar seu processo biográfico com o Centro Acadêmico da instituição em questão, e ao pontuar que ainda como docente segue acompanhando o que os alunos atualmente desenvolvem nesta organização de movimento estudantil: ‘*Eu fui do CA da Poli 30 anos atrás, e eu vejo o que o CA faz hoje e é extremamente ativo, talvez até mais do que no meu tempo. Mas também muito focados nas formações profissionais pessoais. Não vejo muita formação política, atuação nas mudanças de mundo e instituição*’.

A dimensão política – de interação e transformação – de si e do outro também é presente na fala de MG1, ao afirmar interesse na prática profissional na indústria e pontuar que considera tal ação interessante pessoalmente e também para sua prática como docente na universidade em que atua.

A reflexão neste sentido, apresenta a dimensão de que a docente acredita que uma vivência do contexto industrial qualificaria sua ação para a modificação da proposta de formação oferecida aos alunos da instituição.

Tal expressão vem, entretanto, acompanhada de expressões de questionamento da legitimidade de sua ação profissional como engenheira atuando enquanto docente no contexto universitário: *‘Embora a minha atuação profissional seja muito acadêmica, eu gosto de pensar que sou pesquisadora [risos], estamos formando engenheiros, e para isso a parceria com a indústria é muito importante. Eu tenho vontade de fazer isso, pegar um ano sabático e ficar um ano trabalhando na indústria. Tem um monte de gente que quando a gente fala isso [pausa] tem gente que ama e tem gente que odeia, algumas pessoas falam “mas trabalhar para indústria? Fazer só pesquisa aplicada?”’*.

Existem, portanto, neste conjunto de docentes, expressões de indicação de que sua identidade profissional se baliza em processos relacionais e biográficos; e que tais processos são alterados por dinâmicas de internacionalização.

Existem, também, elementos preocupantes no que tange à identificação destes docentes como professores de ensino superior, pesquisadores e engenheiros. Bem como a expressão de afastamento do indivíduo entrevistado para com o projeto de formação – ação coletiva – em que se insere.

É importante ressaltar, entretanto, que o conjunto analisado apresenta como característica marcante o ingresso recente na profissão docente; tal afastamento pode ser explicado – mas não justificado – em função dos discursos possuírem emissores ainda em estágios iniciais, e de reconhecimento, de tais carreiras.

Visando o comparativo, seguimos a análise dos dados com a observação dos discursos emitidos pelos sujeitos de perfil 2, marcados pelo ingresso na docência no ensino superior em um período de 10 anos ou mais.

Perfil 2 – Expressões de Identidade Docente		
Sujeitos	Processos Biográficos	Processos Relacionais
SC2	Expressão de ausência	‘A gente não muda o modelo das aulas’ ‘A gente revê os conteúdos’
PO2	‘Tento articular minhas pesquisas com o ensino, mas nem sempre isso é fácil. Claro q a pesquisa afeta minha visão sobre o que eu ensino, mas como me voltei muito fortemente na graduação nas disciplinas de primeiro ano, que são muito gerais e conceituais, o efeito do meu trabalho de pesquisa é muito mais em fins de exemplos do que na própria construção do curso’ ‘Eu coordenava uma disciplina com 800 alunos, por exemplo, articular isso com qualquer coisa específica é muito complicado. A gente mal consegue que essas turmas sejam uniformes. Meu vínculo com a extensão era mais na minha disciplina dos pós’	‘Vai depender muito do aluno, se ele está pouco adaptado e com pouca fluência em português, eles ficam um pouco deslocados, e a gente tem que dedicar...tem que ter uma dedicação especial para esse aluno. ’ ‘Mas isso depende de um sistema de iniciação científica que funcione bem, é a melhor maneira do professor ter um contato mais próximo com o aluno’ ‘O aumento de trabalho seria indireto caso o aluno se torne mais crítico e o professor tenha que se esforçar mais em suas disciplinas. ’ ‘Porque muitas vezes o esforço do professor em melhorar suas questões didáticas não tem reflexo nem para os alunos, porque os alunos também estão na universidade com a cabeça em outras coisas. ’
MG2	‘Sinceramente não estou me enfronhando nesses problemas, estou em final de carreira e sei que vai faltar professor...Olha, o país está muito complicado, é uma desesperança total. Falta professor, os processos seletivos são todos enviesados. ’	‘O contato de professor e aluno se restringe a sala de aula. Você não conhece o aluno antes, e não vê ele nunca mais depois. O tempo que eu tenho com o aluno é de 60 horas e é só isso mesmo’ ‘Eu não conheço o aluno antes. Meu contato com ele é durante a disciplina, e as vezes nem isso porque são 50 alunos e eu sinceramente não falo com todos’ ‘Eu sei responder sobre mim, e para mim não modificou nada’

Os dados observados na análise do perfil 2 são expressivos na observação de como a trajetória profissional do docente impacta sua percepção acerca de uma identificação profissional determinada, e dos fenômenos decorrentes do desenvolvimento das dinâmicas do contexto universitário.

No caso específico do sujeito SC2, tal mecanismo de análise não foi possível a partir do material coletado na entrevista, pois o que se observa na análise dos áudios e transcrições realizadas é um processo de ‘não identificação’, o sujeito em questão ao longo de todo seu discurso relatou seu processo formativo e suas ações de trabalho na terceira pessoa do plural e sua fala não apresentou elementos que nos possibilitassem inferir sua identificação profissional.

Na análise de seu currículo lattes, o sujeito em questão identifica-se como

engenheiro e destaca suas atuações no campo da consultoria e da pesquisa.

Mas o paralelo entre os sujeitos MG2 e PO2 é bastante rico ao observarmos que no espectro de relato de seus processos relacionais de construção da identidade os sujeitos apresentam dinâmicas opostas. PO2 apresenta em seu relato indicativos de relações diversas com seus alunos, pontuando não só a sala de aula como elemento formativo e validando ‘um sistema de IC bem estruturado’ como potencializador da aproximação com os alunos; ao passo que MG2 afirma que sua relação com os alunos se encerra na sala de aula.

Explicita-se neste sentido a compreensão de Zabalza (2011) acerca da docência orientada para o ensino e à docência orientada para aprendizagem.

O autor pontua que a docência orientada para o ensino possui em seu centro a figura do docente, como foco e fim da docência, tal expressão se apresenta nas falas de MG2 ao enfatizar ‘mim’ como o centro de referência para sua análise do fenômeno de internacionalização; se expressa ainda na fala do mesmo sujeito ao pontuar o ‘não enfronhamento’ nas questões universitárias em função de sua crença no ‘fim de sua carreira’.

Zabalza (2011) pontua ainda à docência orientada para a aprendizagem como processo que enfatiza a relação do sujeito docente com o aluno, sendo a aprendizagem o foco do processo de desenvolvimento das relações docentes; a concepção de docência voltada para aprendizagem se expressa na fala de PO2 ao pontuar a percepção de que determinados alunos necessitam de maior atenção na dinâmica da aula; e ao inferir que alunos mais críticos farão com que os docentes melhorem suas aulas.

O processo relacional de construção da identidade docente, bem como a concepção de docência voltada para a aprendizagem são enfáticos na fala deste sujeito até mesmo na percepção – não otimista – de que os alunos, em função de seus interesses pessoais em outras esferas da vida acadêmica, não identificarão mudanças na construção didática do professor.

Cabe ressaltar ainda, que PO2 foi o único sujeito de nossa amostra de análise que ao longo de toda sua entrevista identificou-se somente como ‘professor’; utilizando-se das identificações de pesquisador e engenheiro apenas em referências para esclarecimento de dinâmicas que desenvolvia com docente.

Na análise dos dados dos docentes de perfil 3, que não vivenciaram experiências de internacionalização em suas formações acadêmicas, observamos o seguinte material:

Perfil 3 – Expressões de Identidade Docente		
Sujeitos	Processos Biográficos	Processos Relacionais
SC3	‘Eu vejo neste curso praticamente o mesmo que eu me formei’ ‘Balizo muito a minha relação de orientação com o que vivenciei na pós’	‘Com o pessoal da Holanda, eu tive a oportunidade de estar lá, e isso ajudou muito estreitar nossa relação de trabalho e oficializar a parceria nos dois países’ ‘Eu incentivo muito meu grupo de pesquisa em colocar a pesquisa que eles fazem como ótima. Acho que o pesquisador tem que ter autoestima, e assim eles ficam mais tranquilos para produzir e conseguir boas colocações em periódicos A1’
PO3	‘Quando eu fiz o curso de engenharia entre 71 e 75, em algumas áreas existia 1 livro traduzido para o português; em algumas não existia nem o livro em português, em algumas áreas o professor usava referências em línguas absurdas, foi assim que eu aprendi alemão, no susto...o professor escrevia no quadro e o infeliz do lado de cá copiava’ “Eu parei com a pós-graduação para atuar no programa poli-cidadã, que é o que eu chamo de pré graduação, para atuar mesmo no desenvolvimento de projetos”	‘Eu tenho impressão de que as universidades públicas no Brasil, sejam as estaduais e sejam as federais...eu não sei como estão as federais, e tenho a impressão de que o nosso governo também não sabe. (...) [Passa carro de som fazendo chamado para atos de paralisação e indicativos de greve] quer dizer, isso é admissível? Eu não sei quem comanda essa palhaçada, mas isso é inadmissível num espaço de aulas, eu não sou antissindicalista, mas os caras não têm bom senso de saber q isso é um espaço de aprendizagem...a instituição não sabe separar um trabalho estrutural de uma questão pedagógica’

A expressão discursiva de SC3 apresenta como aspecto importante a noção do trabalho nos grupos de pesquisa e tal aspecto é central para reforçar a compreensão de que a mobilidade estudantil, ainda que no caso do CSF seja voltada para a ação individual trará modificações em trabalhos que são coletivos.

Foi unânime a sugestão dos professores da EESC, ao enfatizar a internacionalização do trabalho de pesquisa, entretanto, a pesquisa também não pode ser vista como processo de individualizado de trabalho, fato que se expressa na construção discursiva de SC3 ao enfatizar relações de trabalho desenvolvidas com colaboradores de outros países¹³, bem como na construção discursiva que destaca em diversos momentos suas relações de trabalho com alunos-orientandos de iniciação e pós-graduação.

Assim sendo, também é possível identificar nos discursos destes sujeitos

¹³ O sujeito SC3 foi incluído no grupo de colaboradores de perfil 3 por não apresentar em sua trajetória formativa nenhuma experiência de internacionalização. A parceria relatada no trecho constitui-se como colaboração em projeto de pesquisa desenvolvido atualmente como docente da EESC.

processos relacionais de construção da identidade que se dão através das relações de colaboração de pesquisa e orientação. Sendo, no sentido da orientação, relatos de caráter relacional e biográfico.

Na construção discursiva de PO3, os elementos de identificação profissional, de caráter relacional e biográfico, se darão nas relações trabalhadas pelos sujeitos com as formas de desenvolvimento das dinâmicas de aula em seu período como discente e em seu período como docente.

Na esfera de análise dos processos relacionais de construção da identidade de PO3, entretanto, destaca-se porventura de uma intervenção externa a expressão de identificação deste sujeito com elementos de constituição das dimensões de ação política no contexto universitário.

Neste sentido, o processo relacional de composição da ação profissional do docente se expressa pela separação estabelecida no discurso entre as atividades pedagógicas desenvolvidas ‘nos prédios de sala de aula’ e a intervenção realizada como forma de convocatória para discussões acerca das questões estruturais da universidade analisada.

O sujeito em questão, ao separar o espaço de aprendizagem dos espaços de intervenção política, exclui do segundo espaço a possibilidade de caracterização do mesmo como local de aprendizagem.

Não cabe ao escopo deste trabalho questionar a validade das estruturas sindicais como espaço de fazer político no contexto universitário, e até mesmo a validade destas estruturas como espaço de representação das dimensões políticas da ação docente no ensino superior; entretanto cabe ao escopo de nossa pesquisa aferir que o docente em questão, em sua expressão discursiva separa da noção de aprendizagem, não da noção de aula, a intervenção da mobilização política em questão.

Neste sentido, na compreensão dos processos relacionais de caracterização da ação docente, descolam-se no cenário universitário, dois locais de intervenção.

Na sequência da análise dos dados coletados, observaremos as expressões de identidade apresentadas pelos sujeitos de perfil 4.

Perfil 4 – Expressões de Identidade Docente		
Sujeitos	Processos Biográficos	Processos Relacionais
SC4	‘Incentivo os alunos que querem CSF sim, a graduação sanduíche foi uma experiência muito importante para mim’ ‘Acho que como engenheiros, estamos em constante aprendizado profissional’	‘No nosso curso aqui, nós lidamos com essa burocracia muito bem’’ ‘Acho que os alunos ajudam pensar a aula, muitos dos exemplos e explicações acabam vindo de conversas com eles, e dos trabalhos do grupo de pesquisa’
PO4	‘Tenho interesse em acompanhar essa questão de internacionalização porque está tudo muito diferente de quando eu fiz.’ ‘Foi muito importante para minha formação’	‘Nós aqui na Poli...’ ‘nosso currículo’ ‘nossos alunos’ ‘Sendo muito sincero, quando eu me deparei com o CSF eu me preocupei com essa possibilidade de o programa ‘prejudicar’ o desenho da formação que elaboramos para nossos alunos. A primeira impressão que eu tinha é que estávamos perdendo, estávamos mandando nossos melhores alunos para países que talvez eles não quisessem voltar. Hoje eu vejo q a formação q o programa oferece coexiste; tem uma simbiose muito boa entre o aluno participar do projeto pedagógico que nós desenhamos; mas também possibilitar ao aluno uma vivência e formação global’ ‘a gente fala aqui na POLI “nossos engenheiros tem que ser líderes”.’ ‘A POLI é muito tradicional, temos 120 anos de respaldo ante a sociedade, e mesmo q a gente tenha um aluno que vai para um MIT, a gente não sente a necessidade de mudar o nosso trabalho com base em uma experiência individual de um aluno – mesmo em uma universidade de grande renome. A sociedade confia na gente, e nos engenheiros que formamos, então a gente não deve estar errado.’
MG4	‘Eu acho que o mundo é muito diferente, e a minha contribuição seria propor uma mudança na nossa estrutura de curso’ ‘...eu quero muito trabalhar para a frente e estudar mais sobre ensino, mas não nessa perspectiva tradicional.’ ‘Essa proposição de internacionalização já mudou muito minha pesquisa (...) abriu minha cabeça’ ‘No meu caso em específico, eu não utilizei políticas, eu formei parcerias mesmo. A minha característica na universidade é essa das parcerias, eu gosto de compartilhar as coisas...’ Eu estudei em escola pública no ensino fundamental e médio, e eu vi a escola pública acabar. E eu tenho muito medo de isso acontecer no ensino superior. Porque os mesmos sinais da decadência que eu vi no ensino fundamental e médio, eu estou vendo no ensino superior	‘Como professor a gente muitas vezes põe um monte de prova, e trabalho porque sabemos q o aluno vai pela agenda -eles estudam com prazo – e se a gente der um prazo muito estendido... muitas vezes eu faço isso na minha sala de aula, eu chego e falo ‘vocês vão ter dois trabalhos’, na segunda aula eu já divido os grupos e passo os trabalhos. E a gente percebe q ninguém vai fazendo o trabalho e chega uma semana antes e todo mundo vai em desespero fazer o trabalho.’ ‘E eu penso q quem deve dar as cartas iniciais não são os professores, por que a gente vai continuar com os vícios que- já temos. Você vai ficando mais velho e vai diminuindo a sua... Essa geração que está vindo agora, eles tão vindo pedindo muito ‘o diferente’ do que foi no passado’ ‘A gente consolidou um projeto CNPQ de cooperação bilateral de duas universidades finlandesas e duas brasileiras. E disso já evoluímos para um outro projeto (...) que é uma parceria Finlândia-Itália-Colômbia, para aproveitar os alunos que estão aqui no Brasil (...) o professor da Finlândia que falou para a gente desse edital de universidades europeias e universidades latinas...então a partir disso essa internacionalização se ampliou.’

Nas expressões discursivas dos sujeitos de perfil 4 destaca-se principalmente o processo relacional de construção da identidade balizado pela relação destes sujeitos com os demais envolvidos de seus fazeres docentes, mas também na relação dos sujeito com os valores socialmente atribuídos aos cursos em que atuam; seja na validação de seus processos relacionais – a significação de sua ação profissional pela compreensão que o outro apresenta do curso em que o sujeito atue; seja pela validação de seus processos biográficos – o reconhecimento do sujeito, a partir de sua trajetória, como elemento historicamente situado em um curso e instituição que necessitam da contribuição individual de cada um de seus pertencentes para constante evolução e transformação.

Tais elementos, se expressam em momentos diversos na fala dos sujeitos, e se expressam nas três expressões discursivas pela dimensão de pertencimento ao coletivo representada pela repetição das expressões ‘nosso curso’, ‘nossos alunos’, etc...

Em proporções que situam na expressão de discurso do sujeito PO4 a utilização da primeira pessoa do singular apenas na descrição de sua própria trajetória formativa; sendo o restante do discurso inteiramente construído na primeira pessoa do plural.

No entanto, diferenciando-se da situação observada na análise de SC2, a construção de PO4 com a utilização de expressões da primeira pessoa do plural é mediada por relatos de apropriação do sujeito por práticas da instituição, na dimensão de pertencimento à um coletivo socialmente referenciado; como exemplificado nos relatos *‘a gente fala aqui na POLI “nossos engenheiros tem que ser líderes’ e ‘A POLI é muito tradicional, temos 120 anos de respaldo ante a sociedade, e mesmo q a gente tenha um aluno que vai pra um MIT, a gente não sente a necessidade de mudar o nosso trabalho com base em uma experiência individual de um aluno – mesmo em uma universidade de grande renome. A sociedade confia na gente, e nos engenheiros que formamos, então a gente não deve estar errado’*

No que tange aos processos relacionais de constituição da identidade profissional e suas relações com as dinâmicas de internacionalização, os discursos de SC4, PO4 e MG4 apresentam elementos que indicam a validação das dinâmicas de internacionalização em suas trajetórias formativas pessoais; sendo que tal transformação se dá principalmente na esfera do contato cotidiano com sujeitos cujas próprias trajetórias pessoais são organizadas nas estruturas dos diferentes países de origem.

Neste sentido, as falas de MG4 trazem elementos valiosos para a observação desta transformação, sendo marcante o uso da expressão ‘abriu minha cabeça’ tanto para o relato de sua relação com a pesquisa – no contexto da internacionalização – quanto para

o relato de sua vivência pessoal de extensão com ênfase no ensino de engenharia, em um grupo de alunos de graduação da instituição em que atua.

Tais referências, podem ser observadas nas construções discursivas destacadas:

‘Quando eu sai da coordenação de curso eu fiquei chateado de não ter feito a reforma [do PPP do curso de Engenharia Química da UFMG]. Então o que eu fiz, entrei em contato com o colegiado e pedi para submeter um projeto de reforma, e foi então que reunimos esse grupo de alunos. Mas esse grupo já teve influência do pessoal que foi para o intercâmbio. E os meninos trazem muitas, coisas...me abre cada vez mais a cabeça para montar as aulas’ (MG4)

E:

‘A chegada dos estudantes de internacionalização aqui no laboratório muda a dinâmica, porque os alunos ficam curiosos, querem saber...e o mineiro é um povo muito receptivo, dificilmente não tinha um aluno aqui para ajudar os meninos no almoço e tudo mais. E até eu mesmo, também fico...é uma troca interessante, o finlandês ficou na minha casa, porque eu tenho um quarto independente; a russa ficou na casa da mãe de uma aluna, e eu pegava ela lá todo dia parairmos conversando e trocando experiências. A gente falava sobre sistema político, falávamos bastante da Europa, da Rússia e da Finlândia, da engenharia...’

A construção discursiva de PO4, nos apresenta elementos que possibilitam a inferência de que a construção identitária do docente será impactada pela percepção de terceiros acerca de seus locais de atuação.

No contexto de observação das percepções da internacionalização em tal construção identitária, os elementos pontuados por PO4 nos permitem analisar que a internacionalização impactará tais processos relacionais tomando como referencial as percepções que terceiros – estrangeiros – possuem das universidades brasileiras.

Neste sentido, todos os sujeitos apresentam em suas construções discursivas as diferentes percepções do ‘lá’ e do ‘cá’ e devemos nos ater para que os processos de internacionalização não ampliem um ‘complexo de vira lata’ (PO3) no que diz respeito aos processos relacionais dos docentes que atuam nas instituições brasileiras com prospectos de internacionalização.

Para que a internacionalização seja um processo que qualifique efetivamente a construção identitária dos docentes brasileiros na perspectiva de seus processos relacionais é necessária a constante validação para tais docentes de que suas produções pedagógicas e científicas não estão aquém daquelas observadas em dinâmicas de internacionalização.

Tal dimensão se expressa na fala de PO4: *‘Sendo muito sincero, quando eu me deparei com o CSF eu me preocupei com essa possibilidade de o programa ‘prejudicar’ o desenho da formação que elaboramos para nossos alunos..., mas a primeira impressão que eu tinha é que estávamos perdendo, estávamos mandando nossos melhores alunos para países e que talvez eles não quisessem voltar. Hoje eu vejo q a formação q o programa oferece coexiste; tem uma simbiose muito boa entre o aluno participar do projeto pedagógico que nós desenhamos; mas também possibilitar ao aluno uma vivência e formação global...acho que até por isso eu gosto da palavra embaixadores; uma porque o aluno está indo defender o nosso país e, desculpa, mas a gente quer mostrar que o Brasil não é só o país do futebol... e hoje em dia não é mesmo! E esses alunos estão fazendo esse papel para nós’.*

Neste sentido, a análise dos dados referentes a dimensão de análise da construção da identidade docente nos apresenta dados valiosos para observar que as percepções de internacionalização dialogam intimamente com a forma como cada docente representará seus processos relacionais de construção da identidade docente em suas expressões discursivas.

Ainda é preocupante, entretanto, que poucos destes docentes identifiquem-se profissionalmente como professores; a crise de identidade das universidades brasileiras não está só na instituição, mas é gritante na construção das relações de trabalho expressadas discursivamente pelos docentes colaboradores destas pesquisas.

Neste sentido, a internacionalização se apresenta como elemento que traz para o processo de construção identitária uma nova gama de ‘processos relacionais’; sendo de extrema importância o acompanhamento, em trabalhos futuros, da forma como esta nova gama de relações impactará à docência universitária brasileira em suas relações de trabalho e produção científica e didática.

5.3.4 – Das Expressões de Ação Docente

Na última etapa de análise observarmos as concepções de ação docente apresentadas pelos colaboradores deste trabalho.

No contexto desta pesquisa, esta dimensão é importante para observarmos como os sujeitos expressam – em seus discursos – sua ação e todos os possíveis novos elementos que introduzidos neste processo em função da internacionalização como estabelecida.

Partindo do princípio de que a identidade profissional orientará a ação docente, os

impactos observados nas expressões de identidade poderão também ser observados nas expressões de ação, deste modo, tal dimensão de pesquisa nos possibilitará articular as discussões previamente realizadas.

Cabe ressaltar, que as expressões de ação docente também refletirão nas concepções de formação de engenheiros explicitadas pelos sujeitos, deste modo, a atual etapa de análise compreende dados mais específicos da área de conhecimento selecionada em nosso recorte metodológico.

As construções discursivas dos sujeitos de perfil 1, são destacadas no esquema abaixo:

Perfil 1 - Das Concepções de Ação Docente		
SC1 ‘eles [os alunos] fazem estágio e vem falar disso na disciplina. É até interessante a troca’ “É difícil mudar, é tudo muito fechado na disciplina que eu dou’ ‘Seria mais interessante o aluno ter mais contato com a prática. Eles chegam no quinto ano sem saber o que é engenharia’ ‘Atualizo o conteúdo todo ano. Faço pesquisas, vou para o exterior, sempre complemento com aquela puxadinha’ ‘[a aula] é o momento de divulgar o que fazemos e chamar quem tiver interesse para continuar. É nossa obrigação né...atualizar eles pro mercado e pro mestrado’	PO1 ‘...a extensão a gente sabe muito pouco o que acontece, a gente está num departamento aqui que quase não faz extensão, num sentido que eu ache correto de extensão. Os relatórios mencionam a extensão como os cursos de especialização pagos, eu não gosto de considerar isso extensão’ ‘Eu tenho consciência que o núcleo das disciplinas básicas é o cerne para a formação de um bom engenheiro, porque ali eles aprendem a organizar o seu bom senso’ ‘A Poli forma engenheiros com uma base muito sólida, nossos engenheiros são formados para entender processos e aprender meios diversos de adquirir conteúdos’	MG1 ‘...é uma coisa difícil porque na engenharia tem gente que quer resultado pra amanhã, mas a gente quer formar pessoas né.’ ‘O difícil não é explicar a termodinâmica, o difícil é fazer o cara entender a termodinâmica na vida dele. O cara quando sai da sala de aula não fala disso, o aluno senta na mesa de bar e não vai fazer da termodinâmica, se você perguntar pra ele porque a cerveja está esquentando ele não vai falar dos conceitos q ele viu na aula...o difícil não é explicar o que está na sala de aula, porque o aluno que entra na engenharia é um aluno que está acostumado a estudar...eles engolem os livros, mas ainda falta o traquejo pra aplicar aquilo que eles vem do livro’

As falas acima destacadas nos permitem observar elementos de composição da ação docente dos sujeitos de perfil 1, destacando-se inicialmente o estabelecimento da

relação de diálogo com os alunos demonstrado por SC1 ao colocar a necessidade de ampliação das atividades práticas para construção dos processos formativos.

Neste sentido, a professora em questão pontua a importância de que o curso tenha proporções de atividades teóricas e práticas semelhantes, considerando que assim a realidade onde *‘eles [alunos] chegam no quinto ano sem saber o que é engenharia’* possa ser modificada, a professora também pontua que quando os alunos de suas disciplinas realizam estágios e trazem problemáticas de seus locais de trabalho *‘é até interessante essa troca’*.

Tal proposição se articula com as expressões discursivas de PO1 no que se pauta na necessidade de fortalecimento de um núcleo básico para a consolidação de bases para o desenvolvimento das práticas profissionais dos alunos de graduação.

É interessante observar, entretanto, que ainda que SC1 tenha mencionado que as trocas com os alunos são interessantes as falas em questão expressam uma concepção de ação docente direcionada apenas à transmissão de conhecimento aos alunos, os discursos em questão não apresentam elementos que nos possibilitem averiguar uma concepção de ação docente baseada nas trocas entre professores e alunos no processo de aprendizagem; tal concepção também se reproduz na expressão discursiva de PO1.

MG1, em oposição, apresenta dimensões de ação docente balizadas em uma perspectiva de docência voltada para a aprendizagem.

Tal percepção se expressa na construção discursiva da docente ao estabelecer uma separação nítida entre o processo de explicação dos conteúdos e a ação didática de auxílio ao aluno para apropriação deste conhecimento - *‘O difícil não é explicar a termodinâmica, o difícil é fazer o cara entender a termodinâmica na vida dele. O cara quando sai da sala de aula não fala disso, o aluno senta na mesa de bar e não vai fazer da termodinâmica, se você perguntar para ele porque a cerveja está esquentando ele não vai falar dos conceitos que ele viu na aula...o difícil não é explicar o que está na sala de aula, porque o aluno que entra na engenharia é um aluno que está acostumado a estudar...eles engolem os livros, mas ainda falta o traquejo para aplicar aquilo que eles vêm do livro’*.

Neste aspecto, MG1 apresenta em sua construção discursiva elementos de indicativo da ação docente extremamente direcionada, e modificada, pelos diversos perfis de alunos com quem trabalhou ao longo de sua trajetória profissional.

Mas assim, lá em Alegre eu tinha contato com os alunos que saíam do interior para estudar; aqui eu vejo um aluno que mora com os pais e está numa estrutura

universitária mais 'ferrada'. E quando eu trabalhava na particular eu dava aula para o cara que trabalhava na indústria e vinha fazer engenharia a noite, e isso era interessante porque era uma troca constante, o aluno trazia muita coisa que eu não conhecia. Mas são três grupos muito distintos, e três formas muito diferentes para organizar o trabalho, mas eu percebo que nas três situações as trocas eram maiores com os alunos que já estavam trabalhando. Por isso que eu não tenho dúvida que o aluno que tivesse uma interface maior com o a indústria aproveitaria melhor o que o governo dá para ele de graça aqui, que é o estudo. Mas não tem jeito de fazermos isso nos moldes que fazemos hoje aqui, a nossa carga horária é muito alta e mesmo q a gente tente enxugar isso, não está dando. Essas disciplinas base tem uma carga de conteúdos pesada, o aluno tem que estudar...é quase uma filosofia né [risos] que você lê uma frase e fica ruminando aquilo, a engenharia é isso né, você faz mil exercícios para aprender os conceitos, e isso é essencial. O que faz o bom engenheiro são os fundamentos e o aluno que vai para o estágio, ele já está no final do curso e louco para ver a gente pelas costas, então se você tenta passar para ele um fundamento, ele não vai relacionar com o que está vendo lá.

O excerto em questão, traz elementos importantes para a percepção de que na ação docente de MG1, existe a percepção de que seu trabalho é orientado pelas diferentes vivências dos alunos com quem desenvolve relações de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da ação docente em contexto de internacionalização; tal percepção é vital para a compreensão de que um processo de internacionalização – ainda que nos moldes do CSF, intensamente voltado para a figura do aluno; impactará o desenvolvimento da ação docente dos sujeitos que voltam sua dinâmica de trabalho para noção de que o aluno é sujeito ativo em seus processos de aprendizagem.

Tal dimensão também fica nítida na análise dos dados apresentados no discurso dos sujeitos de perfil 2, quando destacadas as expressões discursivas de SC2 e PO2 em oposição ao relato apresentado por MG2.

Cabe destacar, que no desenvolvimento do trabalho das entrevistas – ainda que houvesse a apresentação da pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das relações de trabalho e análise que seriam desenvolvidas com o material gravado; a colaboradora MG2, apresentou em seu discurso – utilizado neste trabalho mediante autorização da mesma e assinatura do TCLE – uma dimensão de ação docente pautada na percepção de processos isolados; não reconhecendo a interação entre elementos como ensino, aprendizagem, pesquisa, extensão e internacionalização.

Neste sentido, os dados apresentados e analisados com base em nosso referencial teórico, dão indicativos da construção de identidade docente e projeções discursivas da ação docente em contexto de internacionalização que destoam do observado no restante de nosso material coletado.

Existe, explicitada no discurso de MG2, uma concepção de ação que é fruto de seu processo de construção da identidade docente – tal processo é motivado e impactado pelas relações desenvolvidas pela docente na trajetória de sua carreira, podendo ser modificado em um contexto de internacionalização; mas também podendo encontrar na docente – e em sua expressão discursiva – indicativos de resistência às modificações em sua ação.

Perfil 2 - Das Concepções de Ação Docente		
SC2 ‘a gente tem que ensinar o aluno a pensar sozinho’ ‘Para ajudar nesse aspecto [da internacionalização] acho que só precisamos mesmo traduzir as ementas’ ‘A gente relaciona o conteúdo das pesquisas com o das aulas quando são disciplinas mais avançadas. Nas introdutórias é mais difícil, acabo ‘contrabandeando’ alguns conteúdos para relacionar com o trabalho de pesquisa’	PO2 ‘estou pensando em extensão, extensão de verdade, não o oferecimento de cursos pagos (...) uma extensão que signifique uma interação que s a interação da universidade com o resto da sociedade, por mais que isso seja muito vago...o ‘resto da sociedade’ pode ser uma empresa, pessoas’ ‘mas se a pessoa se volta só pra nota ela pode se voltar, por exemplo, só pra resolver uma prova e não para a sua própria aprendizagem’ ‘Os alunos que vem do ensino público também são muito especiais, porque são alunos que apesar das dificuldades do ensino público chegaram aqui, então também são alunos muito dedicados e muito criativos. A gente tem a dificuldade de manter tudo isso ao longo do curso porque começa toda uma pressão sobre notas e uma série de coisas, então acho que ao longo do curso muitos desses alunos acabam se burocratizando. Infelizmente os alunos são mais curiosos nos primeiros anos do que nos últimos’	MG2 “O contato de professor e aluno se restringe a sala de aula. Você não conhece o aluno antes, e não vê ele nunca mais depois. O tempo q eu tenho com o aluno é de 60 horas e é só isso mesmo” “O aluno tem que saber os conceitos da área.” “[Sobre Ensino, Pesquisa e Extensão] o q é que isso tem a ver com a internacionalização?” “vocês estão querendo tirar coisas q não estão na sua proposição...[interrompe a fala para leitura do TCLE].”

Em oposição, as expressões discursivas de PO2 e SC2 apresentam valiosos elementos para a observação da dimensão de ação docente e da forma como tal dimensão se relaciona com os diversos elementos da universidade. Os dois discursos nos levam a refletir sobre como se concretiza na ação destes docentes a relação teoria e prática entre

os conceitos que trabalham, ao sugerir ‘ensinar o aluno a pensar sozinho’ o SC2 pontua que o aluno em questão deve ter conhecimento geral das teorias da Engenharia para que possa aplicá-las adequadamente em diversas realidades.

Neste sentido, ‘pensar sozinho’ implica a não reprodução de teorias e exemplos dados, balizando-se na curiosidade e iniciativa para buscar novas formas de desenvolvimento. Tal articulação se expressa também na construção discursiva de PO2, ao identificar os diferentes perfis de alunos de sua instituição - *“O ‘perfil do aluno da Poli’ é muito variado, tem turmas muito críticas tem outras mais apáticas. Mas o geral são alunos que vem das escolas mais caras de São Paulo, e são escolas muito boas, algumas sempre preparam para o vestibular, mas algumas colocam uma visão científica muito razoável aos alunos. Os alunos que vem do ensino público também são muito especiais, porque são alunos que apesar das dificuldades do ensino público chegaram aqui, então também são alunos muito dedicados e muito criativos. A gente tem a dificuldade de manter tudo isso ao longo do curso porque começa toda uma pressão sobre notas e uma série de coisas, então acho que ao longo do curso muitos desses alunos acabam se burocratizando. Infelizmente os alunos são mais curiosos nos primeiros anos do que nos últimos”*.

Neste aspecto, a trajetória discursiva do sujeito apresenta uma dinâmica interessante pois ao reconhecer a dificuldade institucional no desenvolvimento da criatividade e iniciativa dos alunos, o professor apresenta indicativos de reconhecimento -também- de formas de modificação das estruturas universitárias para sanar a problemática acima destacada - *‘A Poli insiste muito nas disciplinas fundamentais, e os alunos reclamam um pouco disso. E reclamam, não exatamente com razão, mas é muito difícil trabalharmos as disciplinas fundamentais de um jeito que os alunos percebam como elas se aplicam exatamente nas suas engenharias. Mas trabalhar nas fundamentais... isso é importante para o desenvolvimento de um espírito científico crítico. Mas é importante trabalhar isso pensando nas aplicações dessas disciplinas fundamentais, através de projetos, através de...projetos interativos seriam ideais. Projetos que envolvessem vários professores, vários alunos, para que cada disciplina não virasse uma ilha e pudéssemos interagir mais’*.

A identificação realizada por PO2, apresenta uma expressão de ação docente que reconhece a aula como espaço de trocas e interações, fazendo oposição ao observado na expressão discursiva de SC2 que afirma possuir mais facilidade para relacionar suas temáticas de pesquisa ao conteúdo das disciplinas que não sejam introdutórias, mas que

mesmo nestas ‘contrabandeia’ alguns exemplos de pesquisa para trabalhar a temática com os alunos; e na fala de SC1 ao afirmar buscar sempre com suas pesquisas ‘dar uma puxadinha’ e rever os conteúdos de suas disciplinas.

Neste sentido, devemos observar a fala de SC, que afirma realizar constantemente pesquisas sobre novos materiais e conteúdo para suas aulas, ainda que SC1 não afirme desenvolver pesquisas para revisitar sua expressão pedagógica e processo avaliativo, observamos na fala da professora ao elencar que ‘é difícil mudar. É tudo muito fechado na disciplina que eu dou’, um interessante elemento de contradição.

As duas frases em questão foram respostas para perguntas a cerca de como a professora desenvolve o planejamento e avaliação de suas disciplinas e ainda que SC1 tenha sido efusiva ao relatar as pesquisas para a inclusão de novos materiais e novos exemplos aos alunos, a professora é categórica em afirmar dificuldade na mudança dos processos avaliativos pois ‘a disciplina’ é muito fechada.

Ao pontuar que a ‘disciplina’ é muito fechada o discurso acima nos faz questionar qual a relação de pertencimento destes professores com a aula enquanto processo, enquanto momento composto não só da transmissão dos conteúdos específicos da área, mas também momento de intensas trocas pessoais no campo da formação pedagógica dos docentes universitários.

Novamente, a observação em paralelo dos discursos nas diferentes instituições possibilita a identificação de elementos de coesão e afastamento das dimensões do contexto universitário - *‘Tento articular minhas pesquisas com o ensino, mas nem sempre isso é fácil. Claro que a pesquisa afeta minha visão sobre o que eu ensino, mas como me voltei muito fortemente na graduação nas disciplinas de primeiro ano, que são muito gerais e conceituais, o efeito do meu trabalho de pesquisa é muito mais em fins de exemplos do que na própria construção do curso. Eu coordenava uma disciplina com 800 alunos, por exemplo, articular isso com qualquer coisa específica é muito complicado. A gente mal consegue que essas turmas sejam uniformes. Mas o que fazíamos – porque essa disciplina era ministrada por 6 docentes de teoria e 14 docentes no laboratório – era organizar reuniões mensais dos 6 docentes de teoria, e conforme o curso se desenvolvia a gente acabava se organizando em grupos menores já com os docentes do laboratório também’.*

Ao passo em que a construção discursiva de SC2 apresenta a aula como elemento estático, PO2 inclui em seu discurso com ênfase as diferentes formas de articulação do espaço de aula com outros elementos - e sujeitos – do contexto universitário, sendo

possível verificar que em sua expressão de ação docente os processos relacionais de construção da identidade são bastante significativos.

No contexto da internacionalização, a expressão de PO2 e a validação dos processos relacionais na expressão de ação docente destes sujeitos possibilitam a observação de que ao se impactarem os sujeitos nos processos de internacionalização, as relações se modificam e a ação se transformam.

Nos dados observados nos sujeitos de perfil 3, destacam-se os seguintes elementos:

Perfil 3 - Das Concepções de Ação Docente	
SC3 ‘Não modifico nada nas minhas aulas em função das turmas’ ‘Tenho modificado algumas coisas dos materiais e provas depois de observar algumas coisas, o PAE ajuda bastante nisso’ ‘Um comentário que ouvimos muito na engenharia é ‘não sei por que estou vendo isso, não vai servir para nada’, o professor precisa mudar isso.’ ‘Acho que o curso precisa ser mais teórico. Não ficar preso em receitinha, e ensinar os fundamentos para o aluno andar sozinho’	PO3 ‘do ponto de vista do trabalho docente, a estrutura deles é a mesma que a nossa ‘giz e cuspe’, então se o aluno vai pra um lugar desse só ver aula...o que ele vai ver não é muito diferente do que ele vai ter aqui.’ “Alguns professores até usam uns recursos de internet, e materiais...mas nós ainda estamos muito focados nas aulas expositivas’ ‘A dinâmica acaba sendo a mesma, eu costumo dizer que a dinâmica da aula é a estática. Porque qual é a participação do aluno? Ele tem que ficar prestando atenção, não sei nem se existe isso, mas é uma atividade passiva”

A ação docente compreendida em via de mão única, fica explicitada na fala de PO3 ao afirmar que a ‘dinâmica da aula é estática’ e que para o aluno aquilo é uma ‘atividade passiva’.

Tal percepção também é presente na fala do sujeito SC3, que afirma não modificar suas dinâmicas de aula em função das turmas com quem trabalhar, este sujeito, entretanto inclui em seu discurso um elemento de contradição, uma vez que logo em sequência afirmou estar modificando materiais de aula e provas em função do que observou nas turmas em que teve trabalho de acompanhamento de alunos PAE.

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino foi estabelecido nas unidades USP desde 2005 e estabelece a participação de alunos de pós-graduação no desenvolvimento pedagógico das disciplinas da graduação a partir do processo de Preparação Pedagógica

e do Estágio Supervisionado em Docência.

SC3, que inicialmente afirmou não modificar suas aulas, ao pontuar que o PAE tem ajudado na revisão de materiais e provas nos permite inferir que este sujeito não modifica seus materiais de aula sozinho, pois ao trabalhar coletivamente com o aluno do PAE a modificação dos padrões foi relatada; podendo neste caso ser justificada pela presença de um outro sujeito seja no planejamento e discussão das atividades, seja na divisão do volume de trabalho.

Outro importante elemento observado nos discursos destes sujeitos é a repetição da temática da revisão de alguns elementos do curso em que atuam como práticas de sua ação docente.

Neste sentido, a análise do discurso no período da entrevista encontra uma limitação, pois ainda que os professores manifestem a importância de rever o curso em que atuam e modificar aspectos de sua grade de disciplinas e conteúdo, não é possível verificar com o material coletado durante a entrevista como os sujeitos se posicionam – protagonistas ou telespectadores - neste necessário processo de revisão.

Ainda que apontem a necessidade de modificação dos cursos que atuam é importante ressaltar, entretanto, que a dimensão da revisão apresentada pelos sujeitos ainda é limitada a modificação das grades curriculares e conteúdo das disciplinas.

Neste sentido, as perspectivas de transformação da ação docente pelas vias da internacionalização novamente esbarram na necessidade de validação dos processos relacionais.

Enquanto as dinâmicas de aula forem concebidas como ‘estáticas’ e os diferentes elementos de efetivação da ação docente no ensino superior – ensino, pesquisa, extensão, internacionalização, gestão – forem tidos como ações desarticuladas; ainda que a internacionalização impacte os processos de construção identitária dos docentes brasileiros, os reflexos de tal transformação em sua ação docente serão bastante limitados.

Para conclusão da análise dos dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se abaixo as percepções de ação docente explicitadas pelos sujeitos de Perfil 4 – cujas formações acadêmicas e processos de constituição da identidade docente foram marcados por diferentes processos de internacionalização.

Destacam-se nas expressões discursivas destes sujeitos elementos diversos, como observado no quadro esquemático seguinte:

Perfil 4 - Das Concepções de Ação Docente		
SC4 ‘Eu sinto que os cursos de engenharia, de maneira geral, precisam se reformular’ ‘É preocupante um aluno da civil entrar numa empresa sem saber projetar. E por que? Nas grades isso foi reduzido a uma única aula em um semestre do curso’ ‘Eu sempre espero que o aluno saia daqui com os conhecimentos teóricos e práticos necessários para ser um profissional que não venha a cometer erros graves’	PO4 Eu acho que a iniciativa é importante por dar origem para todas essas outras palavras que estão na moda: inovação, empreendedorismo. E responsabilidade...e óbvio né, um valor ético que faça esse aluno ter um comportamento adequado e respeito ao trabalho de um grupo	MG4 ‘Eu acredito que o professor vai cada vez mais assumir as funções de orientador mesmo (...) Eu acho q o professor vai ser o ‘curador’ ou ‘orientador’ dessa grande gama de informações pra ajudar o aluno estudar e aprender nessa grande gama de informações que nós temos’ ‘o professor da universidade federal, ele tem o lado da sala de aula e o lado da pesquisa’ ‘a gente tem essa visão de que prática é só laboratório com tubo de ensaio e tudo mais; mas muitas vezes a prática é uma ação de grupo, desenvolvendo um projeto, desenvolvendo uma planta de uma ação industrial...Por isso quando eu penso em reforma curricular, eu penso...eu senti que a gente tinha uma deficiência, mas que não ‘tinha’ uma necessidade de criarmos laboratórios numa visão tradicional, mas que a gente poderia ter nas disciplinas esses espaços de prática, da simulação industrial, e que isso seria uma prática muito positiva também”

Na construção discursiva dos sujeitos de perfil 4, a dimensão de ação docente se consolida na expressão da preocupação com a formação dos alunos; da necessidade de ocupação de diferentes espaços institucionais de intervenção pedagógica e da observação de sua ação docente historicamente situada para com alunos ativos em outros processos de ensino para além das dinâmicas da sala de aula.

Tais observações se concretizam na observação de que em momentos distintos os três sujeitos expressam preocupação com a formação técnica, científica e ética dos alunos com quem desenvolvem relações de ensino e aprendizagem; e tal percepção dialoga com as iniciativas de internacionalização na expressão discursiva de PO4, ao pontuar a importância de para a efetivação de uma formação de qualidade no contexto das engenharias, o aluno tenha contato com uma gama diversa de informações em diferentes

situações de ensino.

O sujeito valida, ainda, em seu discurso a necessidade de efetivação institucional desta pluralidade formativa - *‘hoje o engenheiro é menos especialista do que era 50 anos atrás, antes a gente formava o cara para sistemas elétricos de potência e só. Hoje, quanto mais diversidade o aluno encontrar na formação melhor, o triste é que não temos ainda condições de reconhecer institucionalmente toda essa diversidade de formações que os alunos vivenciam nos seus projetos de internacionalização’*.

Para além da validação da internacionalização em uma perspectiva de consolidação da ação docente, o sujeito pontua em sua expressão discursiva a expectativa de transformação nas estruturas institucionais da universidade para maior efetivação da internacionalização enquanto elemento formativo – *“do mesmo jeito que somos tradicionalistas e não queremos mudar nossos cursos. [Pausa] isso não é tão verdade, estamos vivendo agora uma reestruturação do nosso currículo, está sendo chamada de estrutura curricular 3, porque é a terceira revitalização dos nossos projetos. E talvez com essa flexibilização as vivências de programas como o CSF possam ser melhor aproveitadas nessa nova organização da formação.*’

A naturalização da internacionalização em sua ação docente também fica nítida na expressão de discurso do sujeito MG4 – *“Com certeza a internacionalização modifica nosso trabalho, mas nesse sistema de parcerias. O aluno vai fazer a pós aqui e lá fora. E isso é um trabalho a mais, para fazermos o acompanhamento do que o aluno está fazendo aqui e lá fora também, e até para buscarmos mais essas oportunidades para os nossos alunos mesmo. Eu tenho um contato enorme com o pessoal que está na Finlândia, porque é um sistema de parceria MESMO e é o seguinte, a gente negocia com os alunos desde o tema do trabalho até...tudo. Ele faz um trabalho que obedece ao interesse de duas instituições, isso aumenta o nosso trabalho, mas enriquece”*

Nesta perspectiva, o que se observa na análise dos dados é que a efetivação da internacionalização e seus impactos na identidade docente e consequentemente na ação docente serão realmente efetivadas a partir de processos de internacionalização balizados pela parceria entre as diferentes instâncias universitárias, sejam tais parcerias em nível global ou em nível local.

A análise dos dados é conclusiva na percepção de que existe, sim, um descompasso entre as políticas de internacionalização institucionalizadas – em nosso estudo de caso, o programa Ciência Sem Fronteiras – e as expectativas dos docentes ativos para os processos de internacionalização.

5.4 Da síntese das análises

Para conclusão da análise dos materiais coletados, desenvolvemos após a tabulação do material por perfis e dimensões de análise o presente esquema de síntese.

Buscamos com tal material esquematizar, em dois blocos, as conclusões obtidas com o material coletado.

Tal síntese será desenvolvida inicialmente elencando algumas reflexões em comparativo às 3 instituições analisadas; e em sequências observando um quadro comparativo acerca dos 4 perfis docentes analisados.

Neste sentido, destacamos a necessidade de realização deste trabalho para esquematizar de maneira clara o amplo volume de dados obtidos no desenvolvimento desta pesquisa – e ressaltamos que as conclusões apresentadas no decorrer desta síntese são baseadas na análise do discurso, enquanto metodologia de análise, dos materiais coletados no decorrer da pesquisa.

Na primeira etapa de sínteses, elencaremos algumas considerações feitas na análise do material por instituições. Tal separação visa destacar apontamentos realizados na análise desenvolvida dentro das dimensões construídas para a realização deste trabalho, tomando por base a importância institucional da coesão no que tange às políticas de internacionalização, bem como as concepções de ação docente.

Reforçando, novamente, que as percepções de ação docente apresentadas no decorrer deste trabalho são baseadas na construção discursiva apresentada pelos sujeitos colaboradores.

Ao elencarmos as considerações finais deste trabalho no recorte institucional destacamos a importância de que as políticas de internacionalização sejam debatidas – e apropriadas – pela comunidade acadêmica de cada universidade que se proponha ao projeto, tal recorte também promove maior clareza acerca das percepções individuais de ação docente dentro dos discursos institucionais em que se inserem os sujeitos, ressaltando em nossa perspectiva de trabalho as correlações entre ação docente e identidade docente haja vista que para os sujeitos entrevistados nas mesmas instituições os processos relacionais – e biográficos – de construção identitárias possuem elementos diversos de similaridades.

Neste sentido, a síntese das considerações apresentadas em um recorte realizado por instituições analisadas pode ser observada no quadro esquemático abaixo:

POLI - USP

- Os docentes apresentam muita clareza acerca dos projetos pedagógicos em que se inserem
- Os docentes apresentam clareza acerca da proposição de internacionalização desenvolvida pela instituição
- Existe na construção discursiva, uma expressão de identidade validada pelo processo relacional atribuído ao sucesso da instituição POLI

EESC - USP

- Não existe, na construção discursiva, a dimensão de que as ações docentes isoladas fazem parte de um projeto de formação
- As expressões de ação docente são, fortemente, balizadas pela apropriação das disciplinas que os sujeitos lecionam, consequentemente, apresentam uma dimensão de internacionalização norteada pelo intercâmbio estudantil para realização de disciplinas
- As expressões de identidade docente são fortemente apoiadas nas trajetórias de pesquisa

EE- UFMG

- Ainda que validem a importância da internacionalização por vias institucionais, as construções discursivas apresentam poucos elementos de similaridades em tais vias.
- Apresentam clareza de seus processos individuais de trabalho, e intervenção, nos projetos pedagógicos e de internacionalização das instituições. É fraca a expressão relacional de construção identitária
- Apresenta pluralidade nas expressões de ação docente e internacionalização, oriundas de processos de construção identitária diversos - e fortemente biográficos.

A síntese acima, nos permite elencar alguns fatores para a discussão dos resultados obtidos, sendo o primeiro deles o destaque para as divergências apresentadas ao analisarmos as duas unidades USP que compuseram nosso quadro de pesquisa.

Ainda que institucionalmente derivem de uma mesma universidade, e consequentemente de um mesmo projeto de desenvolvimento institucional, é latente o descompasso entre as construções de discurso observadas na Escola Politécnica e na Escola de Engenharia de São Carlos.

Ao passo em que os docentes da Poli, em totalidade no conjunto de entrevistados, apresentam clareza no desenvolvimento de um projeto de formação para os alunos e integração entre as diferentes atividades realizadas pelos docentes para a consolidação de tal projeto, na EESC o que se nota é a ação docente, refletida no discurso, a partir da separação de diferentes situações de trabalho, sendo que nesta unidade de ensino as

expressões de ação docente se pautam principalmente pela atribuição destes sujeitos às disciplinas que lecionam.

Neste sentido, destaca-se na construção discursiva dos docentes da Poli uma expressão de ação docente balizada por ações diversas, na qual a internacionalização surge como um elemento de integração de ações já realizadas dentro de um projeto de formação difundido pela comunidade acadêmica.

Tal situação nos permite inferir, com base na Análise do Discurso, uma concepção de ação docente complexa e voltada à formação do aluno. Não cabendo ao escopo desta pesquisa, entretanto, discutir e validar pedagogicamente o objetivo formativo ao qual se dedica tal instituição.

Retomando as diferenças entre os materiais observados na Poli e na EESC, devemos nos ater ao fato de que as duas instituições analisadas são, entretanto, unidades USP. Assim, validam-se a importância dos processos relacionais de construção da identidade.

Partindo de uma projeção onde a identidade impactará a ação docente, observa-se no discurso dos docentes da Poli, e não necessariamente nos docentes da EESC, uma validação de suas ações profissionais com base no processo relacional de construção identitária realizado entre ‘sociedade’ e ‘instituição’, onde é consenso entre os docentes da Poli a validação de suas ações profissionais com base no reconhecimento social que assumem enquanto ‘professores da Poli’.

Tal construção, fortemente baseada em um contrato de status social, não é observada com tanta expressão nos discursos analisados da EESC e na EEUFMG.

Neste sentido, interligam-se em nossos dados, a validação da identidade docente a partir de um processo relacional, a concepção de ação docente expressada por sujeitos cujas identidade são constituídas neste processo e a inserção da internacionalização nos mecanismos de trabalho dos sujeitos em tal situação.

A observação dos dados neste recorte institucional nos permite observar que a inserção da internacionalização no desenvolvimento da ação docente se fortalece a partir de um processo de apropriação institucional deste fenômeno. Tal fato se expressa fortemente na Poli, e apresenta sua oposição nos dados observados na EESC.

Neste sentido, a análise dos dados nos permite compreender que a concepção – e efetivação – da internacionalização por parte dos docentes nas universidades brasileiras será reflexo das concepções de ação docente apresentadas por tais sujeitos. Em síntese: docentes que balizem suas ações profissionais enquanto conjuntos isolados de atividade

individuais apresentarão uma concepção de internacionalização não como projeto formativo integrador, mas sim como mais uma atividade isolada que deve ser realizada individualmente.

Os dados observados na EEUFMG apresentam concretamente a afirmação acima realizada, uma vez que não existe na construção discursiva dos sujeitos nenhuma expressão institucional de ação docente e/ou internacionalização.

Existe, entretanto, o reconhecimento por parte dos sujeitos de tal instituição de que o processo de internacionalização seria melhor implementado, e mais valorizado, se fosse realizado enquanto um projeto institucional e não a partir de uma iniciativa federal nos moldes do Ciência Sem Fronteiras.

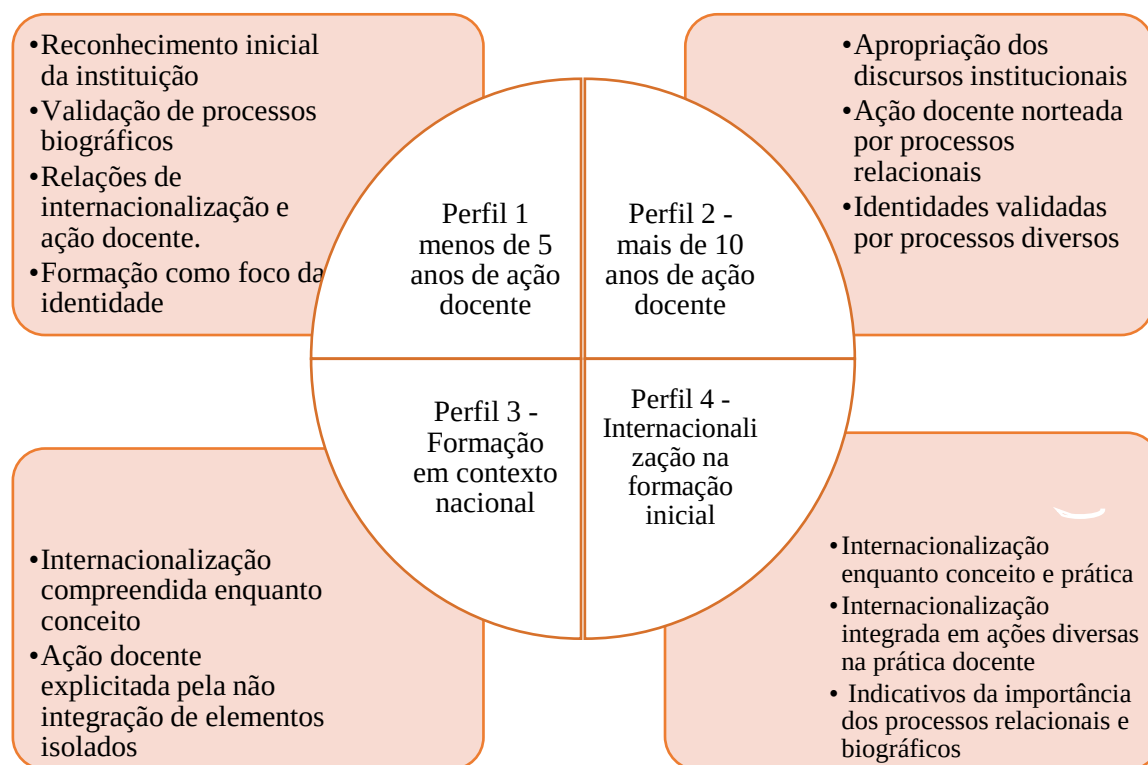
Assim, observa-se na EEUFMG um descompasso entre as concepções de ação docente apresentadas pelos sujeitos – derivada da pouca apropriação de um projeto de formação institucional, e das diferentes construções identitárias observadas – que resulta num descompasso nas compreensões e ações de internacionalização que serão apresentadas nos discursos de cada um dos sujeitos da instituição em questão.

Neste sentido, a síntese de nossas conclusões no recorte por instituições analisadas nos permite concluir, e defender, a necessidade de discussão dos projetos pedagógicos – e aqui compreendemos a internacionalização enquanto parte de um projeto pedagógico – entre docentes, discentes e funcionários para que haja, por parte destes sujeitos, apropriação dos projetos em que se inserem e uma coesão das atividades realizadas visando atingir objetivos propostos coletivamente.

Não se pode esperar que a internacionalização se consolide enquanto projeto de formação enquanto a ação docente dos atuantes nas universidades brasileiras ainda não apresentar uma clareza acerca dos projetos formativos em que se inserem. E não se pode esperar uma ação docente balizada na clareza de tais processos formativos, por parte de docentes cujas identidades profissionais são desvinculadas dos propósitos estabelecidos pelas instituições em que atuam.

Assim, nossos dados nos permitem concluir a necessidade de fortalecimento dos projetos pedagógicos de cada instituição, não apenas enquanto documentos, mas como elementos norteadores de uma atividade docente que deve ser coletiva e integradora – permitindo, então, a efetiva consolidação dos processos relacionais de construção da identidade docente como elemento que modificará não só a expressão de ação docente destes sujeitos, mas também a efetivação da internacionalização do ensino enquanto elemento desta ação profissional.

O segundo recorte realizado para a síntese de nossas conclusões se baseia na divisão realizada nos perfis analisados, apresentada no quadro esquemático abaixo.



A síntese realizada no recorte pelos perfis nos permite uma ênfase maior nos diferentes processos de construção da identidade docente observados em nosso universo de análise.

Os perfis criados para o desenvolvimento deste trabalho visavam a obtenção de dados de docentes em diferentes estágios de suas carreiras profissionais, e cujas formações atuações profissionais apresentassem elementos diversos cujas relações com as expressões de internacionalização e ação docente fossem plurais; neste sentido, e observando o volume de dados obtidos no decorrer deste trabalho podemos afirmar que os perfis delineados contribuíram para a efetiva construção de material de análise com resultados relevantes.

A análise dos perfis 1, nos proporcionou elementos diversos para a observação de construções discursivas de sujeitos ainda em reconhecimento das universidades analisadas enquanto locais de trabalho, neste sentido o perfil 1 foi bastante rico por nos proporcionar contato com docentes cujas trajetórias profissionais já se iniciaram em uma situação de universidades com forte discurso de internacionalização.

Tal feito, implica em uma diferente concepção nas construções discursivas destes sujeitos acerca da internacionalização enquanto fenômeno. Em uma perspectiva em que, no que tange às percepções de internacionalização, e introdução deste elemento em suas construções de ação docente, os discursos dos sujeitos de perfil 1 em muito se assemelham aos discursos dos sujeitos de perfil 4, cujas trajetórias formativas foram pautadas por processos diversos de internacionalização.

Os sujeitos de perfil 1, entretanto, nos apresentam em seus discursos valiosos elementos para a compreensão das dificuldades de expressão da ação docente por sujeitos em início de carreira, oriundos de uma área de conhecimento – como a engenharia – cujas formações iniciais não apresentam, em momento algum, elementos de diálogo com a profissão docente.

Devemos, neste sentido, ressaltar a importância de que os processos constituintes do contexto universitário sejam integrados com a sociedade em que se inserem. O contexto brasileiro de formação de docentes no ensino superior é dado integralmente pelos programas de pós-graduação; o desenvolvimento das pesquisas científicas no Brasil é realizado, quase, em sua totalidade em universidades onde estes sujeitos atuarão enquanto docentes-pesquisadores-extensionistas.

Assim, questiono, cientes de tal realidade não seria interessante que os programas de pós-graduação em áreas diversas possibilitassem aos seus alunos o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas no decorrer de sua formação de pós-graduação?

O que se observa, na análise dos dados obtidos com os colaboradores de perfil 1 são docentes em início de carreira, cujas formações identitárias ainda são fortemente orientadas por suas vivências enquanto alunos de pós-graduação (processos biográficos – de relação do sujeito com si mesmo); e cujas expressões de ação docente são balizadas em elementos da ação profissional do engenheiro – e não por elementos necessários para a formação qualificada do aluno de engenharia.

Tais docentes possuem, para a inserção da internacionalização em suas práticas de trabalho, a vantagem de já terem iniciado suas carreiras em um cenário de universidades internacionalizadas; e como afirmado anteriormente já inserem tal fenômeno em seus discursos com maior naturalidade.

Falta-lhes, entretanto, acolhimento institucional para o reconhecimento das atividades docentes as quais se propuseram enquanto engenheiros, ressaltando neste sentido a importância dos espaços universitários de assessoria pedagógica para o desenvolvimento da identidade e ação docente de sujeitos no início de suas carreiras.

Entretanto, não devemos interpretar que a pouca apropriação da ação docente se refletirá apenas nos sujeitos de perfil 1, como pudemos observar na análise do material coletado com os docentes de perfil 2, com mais de dez anos de trajetória profissional docente no ensino superior.

Se na observação dos dados dos perfis 1 ficou nítida a validação dos processos biográficos para a expressão discursiva destes sujeitos, a análise dos perfis 2 - em oposição – nos apresentou fortemente a importância dos processos relacionais para a consolidação de expressões de ação docente como atividade complexa.

Os docentes de perfil 2, por atuarem por um longo período no contexto universitário apresentam em suas construções identitárias elementos diversos de expressão dos processos relacionais, que poderão qualificar de maneira positiva ou negativa a forma como tais sujeitos expressaram em seus discursos a forma como compreendem à docência.

Fato que fica claro ao observamos que PO2 e MG2 apresentaram concepções quase opostas sobre ensino, avaliação e diálogo entre alunos e professores.

Neste sentido, a não uniformidade de nossos dados constitui-se como um dado extremamente valioso para a compreensão de que a ação docente – e por consequência a apropriação que tais sujeitos terão dos novos elementos do contexto universitário – deve ser tópico de constante diálogo, não podendo ser vista como a mera reprodução de conteúdo nos espaços de sala de aula.

A pluralidade de nossos dados nos apresentou no perfil 2 um docente com forte apropriação das dimensões didáticas de seu trabalho e da integração dos diferentes elementos da profissão Professor Universitário, um docente cuja ação docente se norteia pelo viés da pesquisa, e um docente cujas concepções de ação docente se resumem ao trabalho desenvolvido em ‘60 horas de disciplina’.

No escopo de nosso trabalho, tais dados nos apontam que essas diferentes concepções de ação docente são oriundas de diferentes processos de construção da identidade e originarão diferentes formas de compreensão e desenvolvimento da internacionalização.

Para além do escopo de nosso trabalho, tais dados são um forte indicativo da necessidade de fortalecimento dos espaços de formação pedagógica no contexto universitário, bem como a necessidade de apropriação dos projetos políticos pedagógicos por parte dos docentes no ensino superior – independente do estágio de suas carreiras profissionais em que se encontrem.

A análise comparativa dos perfis 3 e 4, trazem elementos importantes para a reflexão dos mecanismos de efetivação e consolidação das proposições de internacionalização.

Ao analisarmos comparativamente como os professores que vivenciaram tal processo em suas trajetórias formativas incluem tal elemento em seus mecanismos de trabalho; o que se destaca é a naturalização de parcerias bilaterais, ainda que balizadas por um elemento latente de hierarquização.

Questiono, neste sentido, quais foram os benefícios de um fortalecimento das parcerias de integração nortes-sul na organização do programa Ciência Sem Fronteiras, uma vez que ainda que os professores de perfil 4 apresentem maior apropriação acerca das dinâmicas de internacionalização não tenham se apropriado das possibilidades ofertadas pelo programa.

Deste modo, reafirma-se com a análise dos perfis 3 e 4 a necessidade de que a internacionalização não seja vista como ‘um novo trabalho’, mas sim como uma nova forma de organização do trabalho docente.

Ressaltamos, entretanto, que a análise dos dados apresenta ainda indicativos da necessidade de maior articulação das instâncias de formação institucional para a efetivação de estruturas de ação docente que de fato qualifiquem a formação acadêmica e pedagógica dos sujeitos para o desenvolvimento de uma nova forma de organização de suas ações profissionais em uma perspectiva de internacionalização integradora.

6. Considerações Finais



As obras de Magritte me deixam inquieta.

Estão entre as minhas ilustrações favoritas, mas ainda assim me colocam em situação de desconforto. Penso, que tal desconforto se dê pela forma como os quadros em questão colocam em cheque a obviedade das reproduções.

Afirmar ainda, no início deste trabalho, que as reproduções são elementos que mais me incomodam quando observado no contexto universitário. E posso concluir, ao fim dele que realmente não vejo com bons olhos uma estrutura universitária que se balize por perspectivas de reprodução.

Independente do teor das reproduções – conteúdos, currículos, disciplinas, experiências, materiais, dinâmicas de aula e propostas formativas – defendo, fortemente, que o fato de algo ter apresentado sucesso em determinada localidade não indica que o mesmo sucesso será atingido em outro ponto do espaço.

As reproduções devem ser evitadas.

A temática da internacionalização, inicialmente, me inquietava por acreditar que nela se fortaleceria um discurso de reprodução – no contexto brasileiro – de estruturas universitárias de sucesso, ou não, em outros países.

A elaboração e o desenvolvimento deste trabalho, entretanto, me possibilitaram concluir que a visão de internacionalização enquanto reprodução de experiências é limitada e reducionista, ainda que seja fortemente divulgada nos discursos institucionais.

Ainda possuímos em nossos discursos políticos e institucionais – e na fala de alguns colaboradores desta pesquisa – uma dimensão de internacionalização fortemente arraigada nas ações de mobilidade estudantil e reprodução de dinâmicas de aula.

A elaboração desta pesquisa me permitiu a conclusão de que a internacionalização, quando bem-feita, envolve muito mais que isso. E também promove

muito mais do que a simples mobilidade.

Vejo, hoje, nas possibilidades da internacionalização abrangente um importante elemento formativo para os sujeitos atuantes no contexto universitário – docentes, funcionários e discentes.

E percebo, através da pluralidade de referenciais teóricos e das interações relacionais com os colaboradores desta pesquisa que a internacionalização envolve mais do que a mobilidade em si, e efetiva-se em uma dimensão de parcerias.

Não se trata da reprodução dos discursos de globalização desigual; mas de um importante elemento para uma nova interpretação – uma reapresentação, em meio às diversas reproduções – da forma de se pensar e estruturar a universidade.

A análise dos dados mostra que quando efetivada a partir das parcerias, a internacionalização do ensino superior tem sim potencial para modificar os processos de construção das identidades docentes e, defendendo novamente, ao modificarmos uma esfera de construção da identidade, modificaremos as expressões de ação deste sujeito.

Assim, e concebendo a internacionalização não mais como reprodução, mas como reapresentação. Podemos concluir, que o fenômeno já se consolidou.

Ainda apresenta limites? Sim

Está sendo feita de maneira igualitária por todas as instituições do cenário nacional? Não.

Mas...deve ser feita por todas as universidades brasileiras?

Retomo, para apresentar minhas reflexões acerca deste questionamento, os escritos de Altbach e Knight (2007): “A globalização é definitiva, mas a internacionalização é feita de escolhas”.

Dentre as diversas escolhas necessárias para a melhor estruturação dos processos de internacionalização das universidades brasileiras – um aspecto a ser considerado é se, de fato, a instituição em questão opta por fazer parte de tal processo.

Neste sentido, ainda que reconheça no panorama geral diversas contribuições do programa Ciência Sem Fronteiras no cenário universitário brasileiro, ao pensarmos no recorte desta pesquisa as considerações acerca do programa Ciência Sem Fronteiras não são positivas.

Não são positivas, pois o programa em questão – estruturado em formato de política federal, privou instituições universitárias de um direito de escolha primordial: o de incluir, ou não, em seus processos pedagógicos a iniciativa de internacionalização.

Concluo, a partir disso, que o programa Ciência Sem Fronteiras teve uma função

fundamental no cenário de internacionalização das universidades brasileiras pois direcionou olhares para a necessidade de debate acerca do tema por parte da comunidade acadêmica brasileira.

Apesar de tal aspecto positivo, concluo ainda – com base dos dados e análises observadas – que a confusão entre ‘internacionalização’ e ‘ciência sem fronteiras’ é latente, e precisa ser sanada.

O programa direcionou olhares para a temática da internacionalização, e isso é de extrema valia, mas agora precisamos ir além. É necessário que a comunidade acadêmica brasileira se aproprie das possibilidades de internacionalização para além do que foi oferecido pelo programa em questão, pois uma terceira conclusão acerca do programa em questão é que, por mais que seja uma possibilidade de internacionalização, tal possibilidade não é o suficiente.

E ao afirmar que o programa em questão não foi o suficiente, não me pauto em termos financeiros, pois tratou-se de uma política dispendiosa cujos valores financeiros poderiam – e deveriam – ter sido melhor direcionados; em particular na ampliação dos mecanismos de acesso e permanência ao ensino superior público, e ampliação dos mecanismos de fomento à pesquisa.

Defendo que o programa em questão não foi o suficiente para que se qualifique a internacionalização enquanto forma de organização do ensino e do conhecimento. E não foi, de modo algum, um incentivador de uma perspectiva abrangente de internacionalização.

De fato o programa consolidou-se, e tem em seu maior atributo, o volume de bolsas de mobilidade estudantil atribuídas; mas para os que creem na internacionalização como uma perspectiva para organização de parcerias de trabalho e ensino o programa em questão efetivou-se em desserviço.

Retomando a afirmação de que a internacionalização é feita de escolhas, concluímos que a priori da implementação do Ciência Sem Fronteiras já haviam sido efetivadas no cenário universitário brasileiro algumas escolhas de internacionalização – como apontado na análise dos dados das entrevistas realizadas.

E neste sentido, a instauração de uma política nacional de internacionalização balizada na mobilidade de alunos de graduação não soma no desenvolvimento das iniciativas de internacionalização que já existiam nos institutos e departamentos das universidades brasileiras.

Concluo, portanto, que devemos sim pensar políticas de internacionalização em

nível federal. Mas que, como toda política, deve ser elaborada a partir das bases da sociedade que fará uso de tal política.

Neste sentido, uma outra conclusão que nos foi permitida pelo desenvolvimento desta pesquisa é afirmação de que as políticas de internacionalização podem – e devem – ser facilitadas pelas instancias burocráticas estatais em níveis geopolíticos; tendo em vista que a mobilidade de pesquisadores e discentes é, sim, um elemento que influencia estruturas de poder econômico em social em uma realidade capitalista e globalizada; mas que não devemos permitir às instâncias burocráticas estatais o *direcionamento* destas políticas de internacionalização.

Concluo também, que para a efetivação de uma internacionalização abrangente, formativa e que de fato qualifique as relações de ensino nas universidades brasileiras; as iniciativas de internacionalização devem – assim como os projetos políticos pedagógicos – ser elaboradas a partir dos interesses e relações do coletivo de alunos, professores e funcionários das instituições que reconheçam em seus projetos formativos institucionais a necessidade de internacionalizar.

Pois à guisa de conclusão, um outro aspecto do processo de internacionalização que pôde ser observado com o desenvolvimento desta pesquisa é que tal processo só se desenvolverá como possibilidade formativa a partir da apropriação do mesmo pelos docentes que atuem nas universidades em questão.

Assim, ao mesmo tempo que vejo na reprodução um dos grandes problemas do contexto universitário brasileiro; vejo na apropriação uma das grandes soluções.

Apropriação, por parte dos docentes e alunos, de suas instâncias de decisão institucional e burocrática, projetos formativos, proposições pedagógicas, formas de pesquisa, ensino, aprendizagem e efetivação das dimensões de ação política das universidades.

Em linhas gerais, o desenvolvimento desta pesquisa demonstrou que a internacionalização é melhor qualificada e mais amplamente desenvolvida pelos sujeitos que se *apropriam* deste processo.

Ao se apropriarem das perspectivas de internacionalização e naturalizarem esta nova forma de organização do trabalho em suas dinâmicas docentes, estes docentes transformam seus processos relacionais de construção da identidade; e a modificação destes processos relacionais – a forma de interação com o outro – por consequência, modifica a constituição dos processos biográficos – a forma como o sujeito interage consigo.

Neste sentido, podemos inferir que a intensidade de fluxos promovidas pelo programa Ciência Sem Fronteiras poderá – a longo prazo – possibilitar um diferencial na construção da identidade profissional docente, dos sujeitos que passaram por tal processo como alunos.

Para além disso, entretanto, o que podemos concluir é que a internacionalização - quando bem-feita e efetivada a partir de parcerias estruturadas – agrega novos elementos e influência na constituição dos processos biográficos e relacionais de formação das identidades docentes.

A análise dos dados nos mostrou que os processos de construção identitária possuem relação íntima com as expressões de ação docente; neste sentido, o desenvolvimento da pesquisa nos leva a crer que ao impactar as construções identitárias o processo de internacionalização consequentemente trará novos elementos para compreensão das dimensões de ação docente.

Neste sentido, concluo que é primordial que a internacionalização das universidades brasileiras deixe de ser vista como ‘algo a se fazer’ – uma reprodução – e passe a ser vista como ‘uma nova forma de fazer algo’ – uma apropriação.

7. Referências Bibliográficas

- ALVES, A.I.D.M A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais. 2008 Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- ALVES, G. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013
- ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P., VIENA, M. A.; ARAÚJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 2005
- AZEVEDO, M.A.R. Os saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias. 2009. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
- BALBACHEVSKY, E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. *Sociologias*, n. 17, p. 158–188, 2007.
- BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*. Manitoba, Winnipeg, 2003, p.37-52
- BAZZO, W.; BARROS, A. A. C. Potencial social de articulação entre ensino médio e a engenharia. *Anais: XXXIX Congresso Nacional de Educação em Engenharia (COBENGE)*. Blumenau: FURB, 2011.
- BAZZO, W.A.; PEREIRA, L.T.V. Ensino de Engenharia. Florianópolis: EdUFSC. 1997.
- BAZZO, W.A. et.al Educação Tecnológica: enfoque para o ensino de engenharia. Florianópolis: EdUFSC. 2000.
- BENKO, G. Economia, espaço e globalização: Na aurora do século XXI. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BENKO, G. “Recomposição dos espaços”. In: *Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande/MS, UCDB, v. 1, n. 2, março de 2001, p. 712.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Divulgação da proposta de programa e dados do Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>> Acessado em: 01/02/2015

BRANDÃO, H.H.N. Introdução à Análise do Discurso. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 1996.

BOGDAN, R.C ; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. 2ªed. Porto Editora, Porto. 1994. Catani, Afranio M,Afranio Mendes,1953.

BONTEMPI, B.Jr. Escola politécnica de São Paulo: produção da memória e da identidade social dos engenheiros paulistas. Hist. Educ., Santa Maria , v. 19, n. 46, p. 223-242, Aug. 2015

BOOTH, I. A.; SAUER, L. Z.; LIMA, I. G. Aprendizagem baseada em problemas: uma estratégia de aprendizagem ativa com potencial interdisciplinar na educação em engenharia. Anais: XXXIX Congresso Nacional de Educação em Engenharia (COBENGE). Blumenau: FURB, 2011.

BORJA, R. 2003. Educación, globalización y sociedad del conocimiento. In: J. BROVETTO; M. MIX e W. PANIZZI, A educação superior frente a Davos. Porto Alegre, UFRGS, p. 37-4 BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. 1a ed. ed. [s.l.] Editora Unesp, 2014.

CABRAL, C.G., BAZZO, W.A. As Mulheres Nas Escolas De Engenharia Brasileiras: História, Educação E Futuro. Revista de Ensino de Engenharia, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005

CARGNIN, M.T.. EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO EM ENGENHARIA ELÉTRICA' 10/03/2014 155 f. Doutorado em ENGENHARIA ELÉTRICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ILHA SOLT, Ilha Solteira

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHAUÍ, M. de S. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CHAUÍ, M. S.A crise da universidade pública e sua reforma. In AnPed, 2003, Poços de Caldas. Apresentação de Trabalho/Seminário Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>

CHAUI, M. S.. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. *Serviço Social e Sociedade*, v. 61, p. 118-126, 1999.

CHESNAIS, F. A Mundialização do Capital,. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996

COWEN, R. O Nacional, o Internacional e o Global. IN: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, Elaine (Orgs.). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 2, p. 15-30.

CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. 1a ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição dos paradigmas. Araraquara, SP: JM Ed., 1998

CUNHA, M. I. da; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 571–591, 2009.

DALE, R. Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda? *Educational Theory*, v. 50, n. 4, 1999, p. 427-448.

DALE, R. Regional Organizations as a medium of globalization of education. Workshop: Reflecting Globalization effects on national education policy. Hong Kong: City University of Hong Kong/Comparative Education Policy Research Unit, 19.09.2000 (mimeo)

DIAS, J. Sobrinho. Universidade e novos modos de produção e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014

DRUCK, G. FRANCO, T. Trabalho e precarização social. *Cad. CRH* [online]. 2011, vol.24, n.spe1, pp.09-13

DUBAR, C. A Socialização :construção das identidades sociais e profissionais /Claude Dubar ; Tradução Andréa Stahel M. da Silva. - São Paulo : Martins Fontes, 2005

FAVERO, M. D. L. D. A. ; SGUISSARDI, V. . Quantidade/Qualidade na educação superior. Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso), v. 42, p. 61-88, 2012

FÁVERO, M. D. L. D. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, n. 1976, p. 17–36, 2006.

FERNANDES, J.C. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA ÁREA DE ENGENHARIAS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA' 01/12/2002 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas.

GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático / George Gaskell, Martin W. Bauer (orgs); tradução: Pedrinho A. Guareschi. – 10ed. Petrópolis, RJ. Ed Vozes, 2012

GORZ, A.. O imaterial: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R; PORTO-GONÇALVES, C. W. A nova desordem mundial. São Paulo: Edunesp, 2006.

HUDZIK, J. K. Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. NAFSA: Association of International Educators, Washington, D.C, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education. Sage Publications, v.8, n.1. Spring 2005 p. 5-32

LAUDARES, João Bosco. A qualificação/requalificação do engenheiro na fábrica globalizada: a necessidade de novos processos de trabalho. IN: BRUNO Lúcia, LAUDARES, João Bosco (Orgs.). Trabalho e formação do engenheiro. Belo Horizonte: Fumarc. 2000.

LEHER, R. Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 6 fev., 2004. Disponível em: <[http://www.adurrj.org.br/5com/pop up/Reforma_universit_governo_LULA.htm](http://www.adurrj.org.br/5com/pop%20up/Reforma_universit_governo_LULA.htm)>

LIMA, M.C.; CONTEL, F.B. Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011

LIMA, L. L. C.; AZEVEDO, M. L. N. D. M.; CATANI, A. M. A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 7–36, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>>.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas . São Paulo: EPU 1986

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior. São Paulo, SP: Pró-Reitoria de Graduação da USP. 2008

MAMIGONIAN, A. “Marxismo e globalização: As origens da internacionalização mundial”. In: SOUZA, A. J. de. et. al. Milton Santos: Cidadania e globalização. Bauru: AGB/Saraiva, 2000, p. 95-100.

MANCIBO, D., SILVA JR, J. D. R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. Universidade & Sociedade, 14(33) - 2004.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior - Conceitos e Práticas. Educar, Curitiba, n.28 p.107-124 Editora UFPR

MORROW, R. A.; TORRES, C.A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Orgs.). Globalização e educação:perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004

MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

NOVA, C.C.C.. Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010

NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Porto: Porto, 1992 OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciência e Cognição, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001

PAULA, M. de F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 14, n. 1, p. 71–84, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772009000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006

RABELO, J. J. E. *Docência em engenharia: uma experiência de formação a partir do Pensamento Complexo*, Ano de obtenção: 2011. Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REIS, C.A.G. *Engenheiro-professor: as representações sociais sobre a docência'* 01/03/2009 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE

RISTOFF, D. O Novo Perfil Do Campus Brasileiro : Uma Análise Do Perfil Socioeconômico. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014.

SANTOS, B.D.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280. SANTOS, B. D. S. *Pela mão de alice: o social e o político na pós modernidade*. 8a Edição ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. D. S. Os processos da globalização. A globalização e as ciências sociais. *Linha de ...*, p. 1–20, 2002. Disponível em: <<http://fesppr.br/~daiane/GLOBALIZA%C7%C3O/globaliza%E7%E3o.pdf>>.

SANTOS, B. D. S. *A universidade no sec xxi: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3a Edição ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, P.P.. Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior' 28/02/2013 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SANTOS, T. E. Globalização e exclusão: A dialética da mundialização do capital. Sociologias, Porto Alegre/RS, Programa de Pós-graduação em Sociologia, ano 3, n. 6, p. 170-198,jul./dez. de 2001.

SAVIANI, D. A Expansão Do Ensino Superior No Brasil: Mudanças E Continuidades. Poíesis Pedagógica, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>.

SGUISSARDI, V.. Modelo De Expansão Da Educação Superior No Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação e Sociedade, v. 29/105, p. 991-1022, 2002

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. ; CATANI, A. M. ; MANCEBO, D. . Políticas Públicas De Educação Superior. Estado Do Conhecimento, Brasília, DF, v. 1, n.3, p. 71102, 2001

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. . Reforma Da Educação Superior No Brasil: Renúncia Do Estado E Privatização Do Público. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Pt, v. 13, n.2, p. 81-111, 2000

SHARMA-BRYMER, V.. Reflexões sobre Pós-Colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. IN: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, Elaine (Orgs.). Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 2, p. 15-30.

SLAUGHTER, S. LESLIE, L. Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997

SMITH, N. Desenvolvimento desigual.Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SOARES, M. S. A. A educação superior no brasil. 1. ed. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

SPÓSITO, Eliseu S. Geografia e Filosofia: Contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Edunesp, 2004.

STALLIVIERI, L. O Sistema De Ensino Superior Do Brasil Características, Tendências E Perspectivas. p. 22, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L; CORREIA, J.A. (orgs.) (2001), Transnacionalização da educação: Da crise da educação à ‘educação’ da crise. Porto: Afrontamento.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários : elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. No. 13, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril 2000. ANPED, Editora Autores Associados, Campinas, São Paulo, p. 5-24.

TARDIF, M. A divisão do trabalho educativo /Maurice Tardif, Louis Levasseur ; tradução de Francisco Morás. - Petrópolis : Vozes, 2011

TARDIF, M. O trabalho docente :elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas /Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. - Petrópolis : Vozes, 2005

VEIGA, I.P.A. Docência Univesitária Na Educação Superior. 2006.

Volpato,G. PROFISSIONAIS LIBERAIS E/OU PROFESSORES? COMPREENDENDO CAMINHOS, REPRESENTAÇÕES E AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR' 01/12/2007 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo

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

ZABALZA, M. A. O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Mariana Prudenciatto Ortelani, R.G. 34.891.439-8, pesquisadora do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, aluna regular do Mestrado em Educação, responsável pela pesquisa, tendo a orientação da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa de Pós-graduação, que tem como temática “**Impactos da Internacionalização Universitária no Trabalho Docente: Uma análise do programa Ciência sem Fronteiras**”.

A pesquisa justifica-se pela proposição de averiguar de que maneira os atuais processos de internacionalização das universidades brasileiras impactam o desenvolvimento do trabalho docente balizado na perspectiva de trabalho pautado nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. A dimensão de análise se dará através do impacto exercido no trabalho docente de professores que atuam com alunos participantes da iniciativa federal Ciência sem Fronteiras.

De forma geral, pretendemos pesquisar quais são modificações no desenvolvimento do trabalho docente oriundas dos processos de internacionalização, pautados no firmamento de novos convênios para intercâmbios de ensino e pesquisa.

Para a realização da pesquisa pretendemos realizar entrevistas, que poderão de acordo com a decisão do professor colaborador, ser realizadas presencialmente ou através de encontros virtuais. A entrevista será gravada em áudio, mediante concordância do professor colaborador. Solicitaremos também, para as universidades mantenedoras dos cursos analisados, projetos políticos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional para análise documental.

As entrevistas e análises documentais serão feitas sem nenhuma interferência no procedimento de trabalho dos professores. E, para que não haja desconforto e/ou constrangimento na realização da entrevista, esta será realizada em local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa. Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre a concepção de prática docente, com o propósito de gerar conhecimento acerca de sua efetivação, fato que será benéfico a todos nós.

Informamos que o (a) senhor (a) poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, de acordo com sua própria vontade, sem penalização alguma. No momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, também, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de dissertação de Mestrado e/ou artigos científicos, apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na Instituição.

O (A) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor (a) nenhum tipo de despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando da mesma.

Diante dos dados informados anteriormente, se o senhor (a) estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa que será realizada, o/a convidamos a participar e assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor (a).

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

R.G.: _____ Sexo: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Assinatura do participante: _____

Dados da pesquisa:

Título do projeto: **Impactos da Internacionalização Universitária no Trabalho Docente: Uma análise do programa Ciência sem Fronteiras**

Pesquisador Responsável: Mariana Prudenciatto Ortelani

Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Rua Alfredo Benzon, 11 bloco 05 apto 04 – Iguatemi – Ribeirão Preto/SP

Dados para Contato: fone: (16) 3967-5446/ (19) 98152-6238

E-mail: mariprudenciatto@gmail.com

Assinatura do pesquisador: _____

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro.

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista – Rio Claro/SP

Dados para contato – Telefone: (19) 3526-4253 / e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Assinatura do Orientador: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Roteiro de Entrevistas

Tópico 1 – A temática de internacionalização

- 1) Teça sua opinião sobre a política de internacionalização que sua universidade tem implementado atualmente.
- 2) É possível observar modificações distintas nos processos de ensino, pesquisa e extensão decorrentes dos movimentos desta internacionalização?
- 3) Dentro da proposta de internacionalização há o Programa Ciência Sem Fronteiras. Nessa direção você percebe mudanças na atitude dos estudantes na dinâmica da tua universidade? Se sim, quais?
- 4) O senhor/a percebeu modificações no desenvolvimento da sua ação docente em virtude do Programa Ciência sem Fronteira?

Tópico 2 – Possíveis aprendizagens com a experiência do Programa Ciência sem Fronteira

- 1) O/a senhor(a) recebeu alunos de outros países em suas aulas, grupos de estudo e extensão ou projetos de pesquisa? Caso tenha recebido, quais foram as modificações nestes espaços formativos em decorrência dos alunos estrangeiros?
- 2) O/a Senhor(a) tem conhecimento de algum mecanismo, ou projeto, institucional para recepção e apoio aos estudantes estrangeiros? (Brasileiros em outros países, Estrangeiros no Brasil)
- 3) O/a senhor(a) realizou novas parcerias de pesquisa, ensino e extensão em virtude do Ciência Sem Fronteiras enquanto mecanismo de internacionalização? Caso tenha realizado, estas parcerias têm alguma relação com as experiências formativas dos alunos bolsistas do programa?

Tópico 3 – Concepção que os professores possuem sobre ação docente

- 1) Como o senhor explicita sua ação profissional (ensino, pesquisa, extensão) frente a internacionalização e, mas especialmente sobre o Programa Ciência sem Fronteira?
- 2) Como professor formador, em cursos de engenharia, aponte aspectos relevantes que devem ser contemplados nos processos de formação inicial de Engenheiros. Nessa direção como estes aspectos estão relacionados com o desenvolvimento da sua ação docente?

Tópico 4 – Possíveis correlações da ação docente com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão

- 1) Como o senhor avalia o atual cenário dos cursos de graduação em engenharia nas Universidades Brasileiras? O senhor acredita que este cenário decorre de quais fatores?

- 2) O senhor busca, em sua prática diária, integrar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão nos momentos em sala de aula? (Em caso de afirmativa) De que maneira o senhor avalia como positiva ou negativa a inserção do Ciência Sem Fronteiras no atual cenário das universidades?