

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



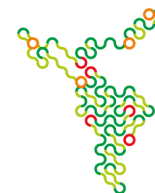
GT26

Educação Superior em Tempos atuais: os desafios da Internacionalização e da Inovação Curricular

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A AFILIAÇÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL: RITOS, RUPTURAS E PERSPECTIVAS**
Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa
Sônia Maria Rocha Sampaio
- 19 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE BOLONHA: EXPANSÃO DE POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Giselly Cristini Mondardo Brandalise
Marcia Regina Selpa Heinzle
- 28 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ARTICULANDO CONCEITOS E PRÁTICAS**
Marcia Regina Selpa Heinzle
Cássia Ferri
- 38 PANORAMA DO ENSINO DE JORNALISMO DE DADOS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA**
Mariane Pires Ventura
Rita de Cássia Romeiro Paulino
- 49 PROFISSIONALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CURRICULARES: DESLOCAMENTO DO ENSINO BASEADO EM CONHECIMENTOS PARA A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS/PROFISSIONALIZAÇÃO DO CONTADOR**
Ana Denise Ribeiro Mendonça Maldonado
- 61 UN DESAFÍO UNIVERSITARIO PENDIENTE: LA AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR COMO ASUNTO INTERDISCIPLINAR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES COMPROMETIDOS CON EL FUTURO**
Dra. Carelia Hidalgo López
Dra. José Antonio Mendoza



A AFILIAÇÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL: RITOS, RUPTURAS E PERSPECTIVAS

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa¹
Sônia Maria Rocha Sampaio²

Resumo: A experiência da mobilidade internacional parece ser no primeiro momento assustadora. As diferenças nas orientações culturais, sociais e econômicas dos países causam desconforto e provocam mudanças para os estudantes intercambistas. Com o objetivo de compreender a experiência dos estudantes universitários que participaram de programas de mobilidade internacional, o conceito de afiliação é interessante para compreensão sobre as vivências e novas aquisições dos estudantes. Esta investigação assume um caráter exploratório de natureza qualitativo-interpretativa e baseia-se, fundamentalmente, em recursos bibliográficos e documentais. Acreditamos que muitos estudantes enfrentam dificuldades para integrarem-se à universidade, as quais decorrem de rupturas simultâneas que acontecem em razão das mudanças nas condições de existência, na vida afetiva, com o afastamento da família e na relação pedagógica com os professores. Considerando o escopo e as características desta investigação, a noção de afiliação apresentada por Alain Coulon, oportuniza a compreensão do processo de adaptação e superação das limitações encontradas pelos intercambistas durante seu processo de mobilidade acadêmica. A mobilidade internacional então, é uma lição de vida para adaptabilidade e flexibilidade, capaz de gerar um elevado senso de criatividade, iniciativa e espírito empreendedor, mantém os indivíduos em estado de despertar, semelhante à aquisição de novas competências e novos conhecimentos.

Palavras-chave: Internacionalização. Afiliação estudantil. Mobilidade acadêmica

Student affiliation in international education: rites, breaks and perspectives

Astract: The experience of international mobility seems at first to be frightening. Differences in countries' cultural, social and economic orientations cause discomfort and change for exchange students. In order to understand the experience of university students who participated in international mobility programs, the concept of affiliation is interesting for understanding the students' experiences and new acquisitions. This investigation assumes an exploratory character of a qualitative-interpretative nature and is based, fundamentally, on bibliographic and documentary resources. We believe that many students face difficulties to integrate to the university, which result from simultaneous ruptures that happen due to changes in the conditions of existence, in affective life, with the removal of the family and in the pedagogical relationship with the teachers. Considering the scope and characteristics of this investigation, the notion of affiliation presented by Alain Coulon, provides an opportunity to understand the adaptation process and overcome the limitations encountered by exchange students during their academic mobility process. International mobility, then, is a life lesson for adaptability and flexibility, capable of generating a high sense of creativity, initiative and

¹ Doutoranda em Psicologia. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Feira de Santana/Ba. E-mail: karla@uefs.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador/Ba. E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br.



entrepreneurial spirit, keeps individuals in a state of awakening, similar to the acquisition of new skills and new knowledge.

Keywords: Internationalization. Student affiliation. Academic mobility

Introdução

Este trabalho representa um dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE-UFBA/UFRB), criado em 2007, com o objetivo de investigar trajetórias juvenis e estudantis, analisar as possibilidades que se abrem aos jovens a partir de seu ingresso na universidade, os desafios que encontram para a permanência e conclusão de seus estudos. Como membro de um grupo de pesquisa que se consolida pelo interesse na vida universitária e servidora de uma instituição pública que atua de forma intensa com estudantes que buscam informações, orientações e partem para mais uma etapa de sua trajetória acadêmica, a mobilidade internacional, demonstramos a motivação pela definição do tema deste trabalho e ousamos apresentar algumas reflexões.

Utilizamos o conceito de afiliação, proposto por Alain Coulon, sociólogo francês, com o objetivo de compreender a experiência dos estudantes universitários que participaram de programas de mobilidade internacional; o conceito de afiliação é interessante para compreensão sobre as vivências e novas aquisições dos estudantes. Como fio condutor deste trabalho apresentamos algumas inquietações: a mobilidade estudantil é um caminho para a afiliação institucional? Quais os desafios para a afiliação? Como acontece este processo com os estudantes intercambistas?

Esta investigação parte de uma perspectiva interacionista e compreensiva. Este estudo teórico e reflexivo, assume um caráter exploratório de natureza qualitativo-interpretativa e baseia-se, fundamentalmente, em recursos bibliográficos e documentais. Acreditamos que muitos estudantes enfrentam dificuldades para integrarem-se à universidade, as quais decorrem de rupturas simultâneas que acontecem em razão das mudanças nas condições de existência, na vida afetiva, com o afastamento da família e na relação pedagógica com os professores. Considerando o escopo e as características desta investigação, a noção de afiliação apresentada por Alain Coulon, oportuniza a compreensão do processo de adaptação e superação das limitações encontradas pelos intercambistas durante seu processo de mobilidade acadêmica. A mobilidade internacional então, é uma lição de vida para adaptabilidade e flexibilidade, capaz de gerar um elevado senso de criatividade, iniciativa



e espírito empreendedor, mantém os indivíduos em estado de despertar, semelhante à aquisição de novas competências e novos conhecimentos.

A mobilidade acadêmica internacional

Como uma tendência global crescente, a educação superior emerge e se institucionaliza como um campo de pesquisas (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018) e a internacionalização do ensino superior exerce a função de produtora e propagadora de conhecimentos, logo, de fundamental importância para o desenvolvimento dos países, afetando a vida de estudantes, sociedade e universidades.

A internacionalização transmite uma variedade de entendimentos, interpretações e aplicações, que vão desde uma visão minimalista, instrumental e estática, como a obtenção de financiamento externo para programas de estudo no exterior, intercâmbio de estudantes e pesquisa internacional; até a visão da internacionalização como um processo complexo, abrangente e orientado por políticas, que permeiam a vida, a cultura, o currículo e a instrução, bem como as atividades de pesquisa da universidade e de seus membros (BARTELL, 2003).

A internacionalização das universidades brasileiras tem potencial para transformar as vidas de estudantes e um papel cada vez maior para a ciência através da troca de conhecimento acadêmico, que permite a construção de capacidades sociais e econômicas (CAPES, 2017). Deve ser concebida como uma estratégia abrangente, com ampla relevância para a sociedade (GACEL-ÁVILA, 2005).

Neste entendimento, a educação internacional no ensino superior apresenta muitas possibilidades de desenvolvimento de redes de cooperação entre as universidades, como a colaboração científica, tecnológica ou cultural, indicando ainda que, o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior envolve um amplo conjunto de políticas, estratégias e ações. Representa uma nova direção estratégica na educação com consequente ampliação de perspectivas, incentivo à inovação e ideias além das fronteiras.

Deste modo, observamos que o universo da educação internacional contempla um aprendizado sob uma perspectiva global, permitindo que os estudantes sejam expostos a diferentes culturas, etnias, religiões e línguas, ampliando sua experiência acadêmica e sua consciência cultural. Os programas de mobilidade acadêmica são uma das principais modalidades de cooperação acadêmica internacional implementada em universidades de todo o mundo para estabelecer e



fortalecer efetivamente o processo de internacionalização no ensino superior com foco na melhoria da qualidade educacional e no aprimoramento da dimensão internacional do currículo. Embora a mobilidade acadêmica não seja de forma alguma um fenômeno novo, tem crescido em número e relevância, tornando-se uma categoria importante de estudo devido à intensidade com que se manifestou, principalmente nestes últimos dez anos.

Pesquisas recentes sobre mobilidade e cooperação observaram três áreas de aprendizagem relacionadas à internacionalização: a) transferência de conhecimento, empreendida através de vários meios, como: livros, mídia eletrônica, mobilidade física, conferências, estudo no exterior, intercâmbio de pessoal acadêmico, currículos conjuntos e projetos de pesquisa; b) educação internacional e pesquisa – vislumbrando o cenário internacional como uma forma de experimentar diferentes visões de maneira criativa, confrontar diferentes teorias, metodologias e conhecimento de campo, pensar comparativamente e, desenvolver perspectivas mais complexas, e; c) comunicação e discurso de fronteira – como uma estratégia relativamente segura e bem-sucedida para abalar as antigas perspectivas estabelecidas por causa de um confronto abrangente com uma cultura diferente daquela em casa. Os resultados das análises que tratam a mobilidade estudantil sugerem que esse é o impacto de maior destaque da educação internacional (TEICHLER, 2004).

A mobilidade acadêmica possibilita ao estudante estabelecer um vínculo temporário com a instituição receptora, retornando à sua instituição de origem ao final do período de afastamento, para dar prosseguimento à sua formação acadêmica. Neste sentido, a mobilidade estudantil se revela então, como oportunidade significativa de aperfeiçoamento, de aquisição de conhecimentos técnico-científicos e de ampliação das vivências acadêmicas, decorrentes das experiências adquiridas e dos contatos estabelecidos com os colegas de curso, com os docentes e com os demais membros da comunidade das instituições de acolhimento; permite também, maior aproximação com a pesquisa, com a extensão e com as demais áreas de interesse dos estudantes (SANTOS; DIAS, 2012).

Nesse aspecto, a educação e a experiência internacionais parecem oferecer um grande potencial para aprimorar habilidades cognitivas; constitui um recurso educativo chave para a formação de cidadãos com uma perspectiva crítica e uma preparação adequada para o trabalho e para a vida. É importante que o currículo internacional se concentre no desenvolvimento do estudante, para que este, possa respeitar as diferenças e a riqueza cultural da humanidade, com senso de responsabilidade política. Espera-se que os estudantes em mobilidade se transformem em defensores



dos princípios democráticos de sua sociedade e verdadeiros arquitetos da mudança social (GACEL-ÁVILA, 2005).

Para tanto, o principal objetivo da mobilidade acadêmica é disponibilizar oportunidades educacionais internacionais e, recursos ou métodos de pesquisa não disponíveis no campus. Há outros objetivos que incluem: valorização da diversidade, encorajamento de amizades internacionais, compreensão de outras culturas e, portanto, da própria. A experiência tradicional de estudar no exterior possibilita melhorias nas habilidades de linguagem ao longo de um semestre ou ano em outro país, fornece um laboratório de idiomas e estudo de línguas estrangeiras, enriquecendo, assim, não apenas as habilidades linguísticas, como a compreensão da vida cotidiana em outra cultura (HOPKINS, 1999).

A mobilidade acadêmica então, pode ser considerada uma estratégia importante para a formação educativa, por proporcionar conhecimentos e habilidades essenciais para que os indivíduos possam experimentar, na condição de estudantes e professores, o mundo globalizado e interagir no mercado multicultural (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016). E, deste modo, segundo Knight (2012) dadas as novas dimensões da mobilidade estudantil e o ritmo acelerado de mudança da educação internacional, é prudente estudar o fenômeno e identificar questões e tendências importantes. Considerando a afiliação estudantil, um processo que atravessa a relação que o estudante tem com a universidade, tecer algumas reflexões sobre esta temática é o nosso desafio.

Afiliação estudantil na educação internacional

Quando ingressam na universidade, os estudantes trazem consigo uma bagagem que colocam em diálogo constante com o que lhes é apresentado institucionalmente; assim irão construir sua formação acadêmica (LEITE, 2017).

Considerando o escopo e as características desta investigação, a noção de afiliação apresentada por Coulon (2008), oportuniza a compreensão do processo de adaptação e superação de eventuais limitações encontradas pelos intercambistas durante seu processo de mobilidade acadêmica. O que se observa é que, ser aprovado em um programa de mobilidade acadêmica internacional não implica em afiliação automática.

Os programas de mobilidade acadêmica internacional permitem aos estudantes a permanência, por alguns meses, num país estrangeiro com o objetivo de frequentar e realizar estudos



e outras atividades acadêmicas em uma instituição universitária. Esta experiência proporciona-lhes oportunidades relevantes de formação: a possibilidade de estabelecer contato com novas metodologias de ensino, diferentes conteúdos curriculares, a convivência com as outras culturas e línguas. Ao mesmo tempo, também proporciona algumas rupturas como: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva.

Quando tratamos da questão da afiliação de estudantes da mobilidade acadêmica internacional é possível observar que ela não se limita, como para os calouros, a passagem da condição de aluno ao de estudante, mas vai além e envolve, sobretudo, a superação de preconceitos, padrões culturais e estigmas, cuja presença é capaz de restringir ou adiar o processo de afiliação.

Para aqueles aprovados em programas de mobilidade internacional surge outra inquietação: os estudantes classificados no edital já estavam afiliados em sua instituição de origem e agora, vivenciarão uma nova experiência de afiliação na instituição de acolhimento? O estudante experimentará um novo processo de afiliação?.

Neste sentido, Murphy-Lejeune (2002) argumenta que o viajante para novas terras é um estranho com uma perspectiva especial, viver por um tempo fora do país é uma experiência poderosa de descoberta de si e dos outros. Essa experiência, oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de um conjunto de competências, habilidades e qualidades transversais como: flexibilidade, autonomia, autoconfiança e consciência cultural, entre outras. Cada conquista certamente define uma etapa do processo de afiliação do estudante e reafirma sua permanência no ensino superior (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011).

Desta forma, Papatsiba (2009) apresenta que a mobilidade internacional é uma lição de vida para adaptabilidade e flexibilidade. O indivíduo assume a responsabilidade de exercer a liberdade e, portanto, escolher um novo ambiente que proporcione maior escopo e oportunidades de auto realização. O autor enfatiza que a mobilidade é vista como capaz de gerar um elevado senso de criatividade, iniciativa e espírito empreendedor.

Espera-se que os estudantes desenvolvam um amplo registo de respostas adaptativas, enfrentem ambientes em constante mudança, sejam auto monitorados, assumam o controle do caminho da vida de forma reflexiva, aceitem riscos e assim por diante. Assim, a mobilidade mantém os indivíduos em estado de despertar, semelhante à aquisição de novas competências e novos conhecimentos (PAPATSIBA, 2009).



Mas também é possível perceber que a experiência da mobilidade internacional estudantil é assustadora. As diferenças nas orientações culturais, sociais e econômicas de diferentes países causam, a priori, desconforto e provocam uma série de mudanças para os estudantes intercambistas que, imersos em outro ambiente, enfrentam inúmeros desafios sociais, econômicos e acadêmicos. Contudo, quando se apropriam das regras, os estudantes desenvolvem novas formas de habilidades e competências, otimizando o cotidiano e aproximando-se de uma vivência acadêmica mais consistente (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011).

Os intercambistas começam então a fazer parte de um grupo. E estes grupos são compostos de pessoas que carregam consigo um conjunto de símbolos derivados de suas afiliações a outros grupos (STRAUSS, 1999). A afiliação é também um processo simbólico. As pessoas exibem elementos incorporados que permitem distinguir o pertencimento a um grupo social, tornam-se membros de um grupo quando possuem os mesmos elementos de categorização. Sobre os estudantes, estes devem tornar-se nativos da nova cultura acadêmica que estão inseridos, devem tornar-se membro desta nova cultura por uma simples razão de sobrevivência (COULON, 2008). Desta forma, ao perceber-se como membro de um grupo, o estudante alcança uma sensação de segurança, de identificação e familiaridade que permite que ele se sinta em casa (SOUZA; SANTOS, 2017).

Quando o estudante já se comporta como membro do novo grupo, ele adquiriu um novo *habitus*. Como destaca Coulon (2008, p.43):

reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições.

Por esta razão que, quando afiliados, os estudantes tem pensamentos e/ou associações de ideias que ligam suas atividades corriqueiras ao seu trabalho intelectual, constroem laços entre sua vida e a universidade (COULON, 2008).

Por outro lado, o fracasso da afiliação provoca consequências no equilíbrio das adaptações a um novo mundo. Quando o estudante se movimenta adequadamente frente as contingências intelectuais, acadêmicas, relacionais, afetivas e normativas sua afiliação será impulsionada com o estabelecimento de uma rede relacional ligada à aprendizagem do modo de funcionamento da vida universitária (SAMPALIO; SANTOS, 2012).



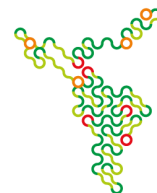
Assim, para que os intercambistas consigam se apropriar dos códigos característicos da vida acadêmica na mobilidade internacional na instituição de acolhimento é preciso garantir a possibilidade de vivenciar o espaço acadêmico em toda sua dinâmica e dimensões, aspecto fundamental ao processo de afiliação estudantil e de permanência com sucesso. Sem a internalização da cultura institucional cria-se a possibilidade de inadequação e exclusão, elementos que resultam quase sempre em trancamento de disciplinas, abandono ou reprovação (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019).

A perspectiva futura é que as instituições de acolhimento, ou seja, as universidades que recebem estudantes internacionais, cada vez mais desenvolverão uma pedagogia de afiliação acadêmica, tornando visíveis aos intercambistas, os marcadores intelectuais e sociais das situações acadêmicas, permitindo que estes intercambistas desenvolvam a competência de exercer seu ofício de estudante com sucesso, partilhando uma linguagem comum, familiaridade com as regras e com o tipo de trabalho intelectual que precisam realizar (COULON, 2008).

Para Coulon (2008) a pedagogia da afiliação representa um modelo de ensino baseado em práticas que fomentem a escrita, que possibilitem ao estudante ingressar no mundo das ideias, abrindo horizontes para a sua autonomia intelectual; permitindo aos estudantes desenvolverem técnicas de pesquisa bibliográfica e atividades coordenadas pelas Instituições de Ensino.

Ademais, as próprias universidades brasileiras vêm passando por transformações e mudanças relevantes, como a própria internacionalização no ensino, na pesquisa e na extensão. Estas instituições recebem estudantes internacionais com as mais diversas demandas e isso significa afirmar que não apenas os estudantes precisam passar por um processo de afiliação, as universidades também; revendo suas práticas, objetivos, currículos, estratégias e formação de docentes (SOUZA; SANTOS, 2017).

A entrada na educação superior, em especial na educação internacional (destaque nosso) é um chamamento ao estudante para participar de novos grupos e estabelecer novas interações. Seu êxito dependerá da natureza das relações que estabelecem. Para tornar-se estudante universitário, é preciso superar as adversidades e filiar-se a um novo espaço, apreendendo seus modos e seus usos (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011). Essa necessidade de afiliação ao mundo universitário afeta todos os estudantes que procuram compreender o que não é dito, ver o que não é mostrado e naturalizar o que lhe era estranho (TEIXEIRA; COULON, 2015).



O estudante afiliado institucionalmente compreende e está apto a seguir as normas da instituição, seu funcionamento e seus prazos, embora a obediência não é o que mais revela o estado de sua afiliação. E desta maneira, por já compreender os modos do funcionamento institucional, o estudante exerce sua condição numa espécie de jogo com as regras estabelecidas, dentro de uma zona sem risco para o seu futuro (SAMPAIO; SANTOS, 2015).

O processo de afiliação é construído nas práticas cotidianas e compreendem os laços sociais e seus códigos culturalmente compartilhados. Como constituinte de uma importante face do processo de afiliação, é preciso reconhecê-lo como um elemento presente na inserção acadêmica, em todos os seus âmbitos (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019).

Coulon (2017) sustenta que o estudante capaz de afiliar-se, de tornar-se membro da organização social ou universitária finaliza seu percurso acadêmico com sucesso. Pertencer a uma instituição universitária se apresenta como uma realização dos membros. O autor destaca a noção de membro como o sujeito que possui o domínio da linguagem natural do grupo ou da instituição e, assim, “tornar-se membro, não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é também ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências, que possuímos os etnométodos de uma cultura” (p.43). Esse mesmo autor ainda considera que a afiliação é o processo pelo qual o estudante é convertido para adotar novas condutas que já fazem parte do repertório dos mais antigos, mas que, inicialmente, lhes são estranhas ou impróprias. Com o tempo, que vai do estranhamento à aprendizagem, as condições são reunidas e o estudante iniciante se transforma em um membro ativo dessa comunidade.

Considerações Finais

A mobilidade estudantil é uma das ações da internacionalização do ensino superior; exige um complexo processo de adaptação do indivíduo a fatores acadêmicos, sociais, culturais e emocionais. Os desafios que envolvem este processo não se resumem apenas às questões próprias da formação acadêmica, incluem também os processos de adaptação institucional e intelectual à universidade. Os estudantes vivem uma verdadeira transformação, onde habilidades e técnicas são apreendidas e possibilitarão o desenvolvimento de tarefas próprias do ofício de estudante, no caso deste estudo, do ofício de intercambista.



As questões simbólicas de adaptação e pertencimento ao mundo acadêmico são relevantes para a compreensão da experiência dos estudantes universitários que participaram de programas de mobilidade internacional. Contudo, também é possível observar que muitos estudantes enfrentam dificuldades para integrarem-se à universidade, as quais decorrem de rupturas simultâneas que acontecem em razão das mudanças nas condições de existência, na vida afetiva, com o afastamento da família e na relação pedagógica com os professores.

A universidade, por meio da educação internacional, possibilita que os estudantes vivam seu destino promovendo no mundo social e político, valores, cultura, autonomia e conhecimento. O estudante que decide pela mobilidade acadêmica e que, durante este processo está afiliado, não busca a vida intelectual unicamente como um meio de sucesso; ele deseja o sucesso como um aspecto natural de concepção de vida, está apto a um amadurecimento, a materialização de uma ideia, a plenitude do domínio de vida e a recompensa da felicidade de ser livre. Logo, a educação e a afiliação estudantil são processos libertadores; transformam o indivíduo em um homem livre, responsável, de espírito crítico, habilitado a tomar decisões e a escolher de modo autônomo suas possibilidades.

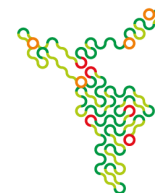
Como destaca Charlot (2013), em se tratando de educação, só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. O prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais do processo de educação (CHARLOT, 2013).

Neste sentido, entendendo que cada estudante quando ingressa em programas de mobilidade internacional vive estranhamentos e encantamentos, é interessante que a universidade crie ou ressignifique seus espaços com vistas a preparar os estudantes para os desafios do conhecimento e da aprendizagem. Assim, compreender a afiliação estudantil por trás da mobilidade acadêmica pode não apenas, favorecer a compreensão desse fenômeno, como também, possibilitar uma orientação educacional de qualidade, contribuindo para melhor aproveitamento das experiências e aprendizado intercultural, antecipar possíveis necessidades dos estudantes e prevenir a ocorrência de dificuldades de adaptação.

Referências

BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education Manitoba**, Winnipeg, p. 37-52, 2003.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF: Ministério



da Educação, 2017. 51 p. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 4 mai. 2019.

CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. *In: SAMPAIO, S. M. R. (org). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]*. Salvador: Edufba, 2011, p. 53-69.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: Edufba, 2008. 268 p.

_____. **Etnometodologia e educação**. Tradução: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017. 264 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

GACEL-AVILA, J. The Internalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. **Journal of Studies in International Education**, New York, v. 2, p.121-136, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315304263795> . Acesso em: 02 fev. 2019.

HOPKINS, J. Roy. Studying abroad as a form of experiential education. **Liberal Education**, v. 85, n. 3, p. 36-41, 1999.

KNIGHT, Jane. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: 5 abr. 2019.

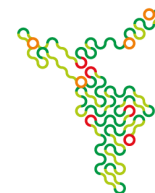
LEITE, R. C. N. A etnografia e a entrevista compreensiva: duas metodologias para estudos da vida estudantil. *In: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO: S. M. R. Observatório da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, v.1, p.231-245, 2017.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 317 - 340, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200317&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

MURPHY-LEJEUNE, E. **Student Mobility and Narrative in Europe**. The New Strangers. New York: Routledge, 2002. 289 p.

NEVES, C.E.B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.6, n.12, p.19 -41, 2018.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. Inclusão na Educação Superior: Apontamentos sobre a Afiliação de Universitários com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.5, p. 1-18, 2019.



PAPATSIBA, V. European Higher Education Policy and the Formation of Entrepreneurial Students as Future European Citizens. **European Educational Research Journal**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.189>. Acesso em 28 mar. 2019.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

_____. O conceito de afiliação como ferramenta para gestão pedagógica da educação superior. In: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e regiões da língua portuguesa, 2., 2012, Macau. **Anais [...]**. Macau, 2012.

SANTOS, A. P. dos; DIAS, H. G. Mobilidade acadêmica em perspectiva: experiências da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 172-187, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p172>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SOUZA, G. K. A.; SANTOS, D. B. R. Da afiliação à permanência: o protagonismo da iniciação científica. In: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 153-171.

STRAUSS, A. L. **Espelhos e Máscaras: a busca da identidade**. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 177 p.

TEICHLER, U. The Changing debate on Internacionalization of higher education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

TEIXEIRA, A.; COULON, A. Interiorização do ensino superior público e a afiliação: e seu eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? In: SAMPAIO; S. M. R.; SANTOS, G. G.; CARVALHO, A. **Observatório da vida estudantil. Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?** Salvador: EDUFBA, 2015, p. 207-227.



ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO PROCESSO DE BOLONHA: EXPANSÃO DE POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Giselly Cristini Mondardo Brandalise¹

Marcia Regina Selpa Heinzle²

Fonte financiadora: CAPES

Resumo: Realizada com o apoio da CAPES, esta pesquisa é um recorte de uma tese de doutorado em andamento com a intenção de compreender as políticas de internacionalização da formação de professores. O presente estudo buscou esclarecer os aspectos históricos e políticos do Processo de Bolonha através de um estado do conhecimento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, entre os anos de 2006-2018, considerado um montante refinado de 23 artigos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e hermenêutica no sentido de compreender como o referido movimento contribuiu para a expansão das políticas de internacionalização na educação superior em nível mundial. A partir do levantamento de dados foi possível considerar algumas categorias de análise que contribuíram para fundamentar as presentes discussões. Os resultados indicam que se trata de uma conjuntura complexa que ocorre a partir de um panorama específico que se instala e orienta sistemas educativos através de uma visão eurocêntrica, de globalização e transnacionalização econômica. Por meio de multifacetados sentidos, influencia políticas mundiais de educação e ensino superior, formação docente, metodológicas, entre outras. Se faz necessário refletir sobre este contexto bem como as consequências que dele decorrem, a fim de que se desenvolvam estratégias e ações que possibilitem atuações colaborativas e contribuintes para todos na sociedade.

Palavras-chave: Internacionalização. Internacionalização na Educação Superior. Políticas de Internacionalização na Educação Superior. Processo de Bolonha.

HISTORICAL AND POLITICAL ASPECTS OF THE BOLOGNA PROCESS: EXPANSION OF INTERNATIONALIZATION POLICIES IN HIGHER EDUCATION

Astract: Carried out with the support of CAPES, this research is an excerpt of an ongoing doctoral thesis with the intention of understanding the policies of internationalization of teacher education. This study sought to clarify the historical and political aspects of the Bologna Process through a state of knowledge carried out in the CAPES Journal Portal, between the years 2006-2018, considering a refined amount of 23 articles. It is a qualitative and hermeneutic research in order to understand how this movement contributed to the expansion of internationalization policies in higher education worldwide. From the data collection, it was possible to consider some analysis categories that contributed to support the present discussions. The results indicate that it is a complex situation that occurs from a specific panorama that installs and guides educational systems through a Eurocentric vision, of globalization and economic transnationalization. Through multifaceted meanings, it

¹ UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB, BLUMENAU, BRASIL.

² UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB, BLUMENAU, BRASIL.



influences global education and higher education policies, teacher training, methodologies, among others. It is necessary to reflect on this context as well as the consequences arising from it, in order to develop strategies and actions that enable collaborative and contributing actions for everyone in society.

Keywords: Internationalization. Internationalization in Higher Education. Internationalization Policies in Higher Education. Bologna Process.

Introdução

As mudanças advindas do século XX apresentaram alterações significativas nas sistemáticas da humanidade e nas diversas relações sociais e interculturais. Após a Segunda Guerra Mundial, a disseminação da tecnologia e o acesso gradativo em massa da população à novas ferramentas provocou transformações anteriormente impensáveis em diversas instâncias, na e para a sociedade, em um movimento chamado de globalização.

Neste âmbito, o Processo de Bolonha, instaurado em 1999 na Europa, emerge como marco histórico e conceitual, desenvolvido e apresentado como política para ampla melhoria da Educação Superior no continente. Através da União Europeia, é consolidado o Espaço Europeu de Educação Superior - EEES por meio de estratégias que privilegiam a qualificação de determinada conjuntura coletiva em função do mercado de trabalho.

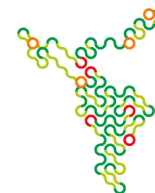
Através de um estado do conhecimento, tendo como fonte o Portal de Periódicos da CAPES, pretende-se com este artigo compreender os principais aspectos históricos e políticos do Processo de Bolonha à luz de produções científicas, de modo a verificar similaridades e distanciamentos nos artigos desta amostra³.

O artigo se inicia a partir da explanação dos procedimentos metodológicos, seguido do levantamento de dados, conceitos e contextualização sobre o contexto histórico e político do Processo de Bolonha, juntamente às análises dos achados da pesquisa. Por último, apresentam-se algumas breves considerações sobre o estudo realizado.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de um estado do conhecimento. Para Morosini e Fernandes (2014), esta metodologia permite identificar, registrar e categorizar

³ Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa mais ampla publicada anteriormente em periódico científico.



elementos de reflexão sobre um determinado tema, a partir de bases de dados que contribuam para reflexão e síntese de produções científicas.

As produções científicas analisadas são artigos oriundos do Portal de Periódicos da CAPES, a partir dos termos Processo Bolonha; *Bologna Process*, no período de 2006-2018. Obteve-se na primeira triagem um montante de 81 artigos. Foram estabelecidos alguns critérios de refinamento, excluindo-se resenhas e artigos que não demonstravam, através do resumo e palavras-chave, reflexões relacionadas ao Processo de Bolonha. Foram priorizados artigos de revistas com no mínimo qualis B2 em Educação no quadriênio 2013-2016, totalizando 33 artigos para análise. Nesta amostra 23 artigos foram analisados.

O Quadro 1 apresenta as categorias extraídas a partir dos artigos encontrados, e, que compõem o roteiro de análise da presente pesquisa, apresentado na sequência.

Quadro 1 – categorias de análise

Eixos centrais	Categorias extraídas a partir dos artigos
Aspectos históricos	- Reestruturação europeia e relações econômicas. - A identidade da União Europeia e o papel da universidade.
Aspectos políticos	- Relações entre políticas, sociedade e educação. - Políticas e formação de professores: contexto de desafios.

Fonte: as autoras (2020).

Aspectos históricos do Processo de Bolonha

Reestruturação europeia e relações econômicas

Crises de desconstrução sobre o modelo do colonialismo, cenários desfavoráveis de Pós-Guerra, a ênfase mundial se deslocando para economia do conhecimento, entre outros embates locais e intercontinentais, atribuíram momentos turbulentos para a posição de destaque que o continente europeu ocupava (ANTUNES, 2006; DIAS SOBRINHO, 2007; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010; BORGES, 2013; SANTOS; NASCIMENTO; BUARQUE, 2013; SILVA, 2013; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

Wielewicki e Oliveira (2010) destacam que Burbules e Torres (2004) defendiam a ideia de que as reestruturações do mundo se originaram através do um fluxo transnacional de capitais e acordos comerciais que incentivaram a geração do trânsito livre de mercadorias entre os mais diversos países. Assim, a Europa, no temor da colonização de seu continente por parte dos EUA e dos países



do Pacífico Asiático, se propôs a fortalecer algumas alianças intercontinentais iniciadas já na década de 1950 (DIAS SOBRINHO, 2007; ROBERTSON, 2009; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015), desenvolvidas com o intuito de recuperar e favorecer a estrutura e a economia do continente.

Apesar de a reestruturação europeia ter relação direta com as questões econômicas, a educação neste contexto ganhou espaço a pequenos e crescentes passos, no mesmo ritmo em que as ações de integração entre países foram aumentando, demonstrando também, o crescimento sobre o debate dos aspectos culturais e relacionados a uma identidade europeia (AZEVEDO, 2007; SILVA, 2013; BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

A identidade da União Europeia e o papel da universidade

A partir da década de 1980, ainda que sem políticas e diretrizes oficiais, novas formas de Educação Superior emergem nos países da Europa, especialmente aquelas baseadas em concepções liberais (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Mas, em 1998, a Declaração de Sorbonne indicou a padronização da Educação Superior nos níveis de ensino de graduação e pós-graduação, sendo o primeiro voltado para um nível de qualificação mais geral, e o segundo para aperfeiçoamento, no intuito de oportunizar o reconhecimento externo, a mobilidade e a empregabilidade dos alunos como uma nova concepção de universidade redirecionada para o setor produtivo (ERICHSEN, 2007).

Em junho de 1999, o Processo de Bolonha foi assinado por 29 ministros da educação de diferentes países, como um acordo internacional e voluntário. Tratou de formalizar um forte compromisso político de mobilização conjunta, a fim de desenvolver parâmetros, para que, através da educação, fosse possível formar uma identidade, uma cidadania europeia (AZEVEDO, 2007; DIAS SOBRINHO, 2007; BASTOS, 2007; ERICHSEN, 2007; RIEDO; PEREIRA, 2007; BORGES, 2013; ROBERTSON, 2009; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010). Neste sentido, o EEES seria fortalecido, tornando-o coerente, competitivo e atrativo para diferentes públicos.

De acordo com Santos, Nascimento e Buarque (2013), o ato de buscar mínimas convergências na diversidade dos mais variados Sistemas Nacionais de Educação da Europa, constituiu referências para que outros Sistemas Educacionais do mundo se sentissem obrigados a se posicionar, e, neste sentido, se desenvolverem, sejam quais fossem seus objetivos. Neste contexto, a Educação Superior se insere e se torna, via de fato, um forte instrumento de negociação internacional, e assim, aumenta seu poder competitivo (DIAS SOBRINHO, 2007).



Aspectos políticos do Processo de Bolonha

Relações entre políticas, sociedade e educação

Antunes (2006), observa que os ideários das democracias ocidentais pluralistas presentes nas políticas educacionais vêm sendo atingidos pelo enfraquecimento da representatividade e legitimação no seio da humanidade, especialmente a partir do Processo de Bolonha. As reuniões oficiais que sucedem o acordo e possuem por objetivo qualificar e aperfeiçoar as políticas de educação privilegiam a presença dos ministros de educação, mas exclui pesquisadores, docentes e estudantes destes importantes momentos decisórios, que acabam se mobilizando de maneiras paralelas.

Azevedo (2007), chama atenção para o fato de que o Estado não é um campo homogêneo, mas sim, uma construção histórica e um campo de lutas e contradições. A partir de concepções de reestruturação, alguns trabalhos se referem ao Processo de Bolonha como o resultado de ações que originaram políticas públicas voltadas para o campo da Internacionalização na Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2007; MELO; DIAS, 2011; ANTUNES, 2017).

Lima, Azevedo e Catani (2008) verificam no acordo a oportunidade de livrar parcialmente o Estado dos encargos do Ensino Superior, o que também contraria a pura ideia de possibilitar o ingresso em massa da população a este nível de ensino. Para os autores, muito embora se recuse a ideia de uma homogeneização, a Declaração de Bolonha transmite exatamente o oposto ao propor harmonização de políticas, culturas, cooperação e critérios de avaliação entre países.

Para Melo e Dias (2011), há tanto incentivo à privatização, como o apoio do privado às políticas de inserção para o Ensino Superior, não só por reduzir a participação do Estado em termos de financiamento, mas também por responsabilizar as universidades perante o compromisso de arcar e buscar meios externos para sustentar sua manutenção. Para Azevedo (2007, p. 143), o Processo de Bolonha apresenta-se como “fraternidade científica-acadêmica”, sem deixar de incumbir lógicas de competição e de um mercado da Educação Superior europeia.

Políticas e formação de professores: contexto de desafios

No decorrer das reuniões e comunicados oficiais de Bolonha, o Ensino Superior também adquire e aperfeiçoa parâmetros de produtividade e eficiência recebendo o apoio dos organismos multilaterais, no intuito de estabelecer equilíbrio entre orçamentos e a descentralização do Estado nas



questões econômicas, que se relacionam, primordialmente, aos seus gastos (SILVA, 2013; CANAN; SUBDRACK, 2018).

Silva (2013) dedica-se a realizar uma análise reflexiva sobre os desafios que as políticas de Formação Docente encontram no panorama da globalização hegemônica a partir do Processo de Bolonha, especialmente a partir das orientações do Comunicado de Londres (2007). A autora destaca que os professores, em um curto período de tempo, viram-se pressionados para atuar a partir de requerimentos globais, como por instrumentos de avaliação da educação superior (SOUSA-PREIRA; LEITE, 2016), neste sentido, as questões econômicas passaram a desempenhar influência e direcionamento à formação de professores.

Além disso, os sistemas de ensino e as universidades passam a gerenciar um objetivo acirrado para a produção de artigos acadêmicos (CANAN; SUBDRACK, 2018), algo que incentiva e opera um mercado interno de competição operacional, especialmente sob os professores.

Também o déficit de financiamento das universidades públicas, por exemplo, influencia as condições laborais dos professores que observam modificações sobre a natureza de seu trabalho acadêmico (SILVA JÚNIOR, 2009; CABRITO, 2011, apud ANTUNES, 2017). Há um abismo e uma narrativa de perda que se fazem presentes no cotidiano da academia, pois diversos encaminhamentos de projetos institucionais precisam ser revistos à luz de novos valores e orientações (ANTUNES, 2017).

Breves considerações

Este artigo teve a intenção de compreender os aspectos históricos e políticos do Processo de Bolonha a partir das produções científicas de uma específica base de dados. Possibilitou verificar que se trata de um fenômeno complexo com proporções mundiais e multifacetados sentidos, definido através de um panorama que se instala e orienta Sistemas Educativos a partir de uma visão eurocêntrica.

Diversos autores consideram que as políticas e ações advindas do Processo de Bolonha corroboram para com os ideais da globalização e o estímulo a lógicas liberais, como a privatização, e, neste sentido, também a redução da participação dos Estados para evitar déficits de financiamentos oriundos de universidades públicas. Outros, destacam que forçar padrões para países comporem seus Sistemas de Ensino pode dizimar importantes traços identitários e culturais que compõem e justificam



determinadas nações. Uma vez que se trata de um fenômeno contemporâneo, e em curso, é necessário que se desenvolvam estratégias e ações que combatam os efeitos negativos advindos desse cenário, e assim, possibilitem atuações colaborativas e contribuintes para todos na sociedade.

As políticas mundiais são atingidas pelos ideários do Processo de Bolonha em diversas instâncias para além da Educação Superior, alcançando políticas públicas, de educação, de trabalho, entre outras, que irão influenciar contextos micros e macros. A título de exemplificação, é possível refletir sobre os graduandos que vivenciam determinados currículos em sua formação inicial e fazem uso destes saberes enquanto profissionais atuantes no mercado laboral.

Este texto demonstra a importância em se refletir sobre a Internacionalização na Educação Superior, compreender a sua constituição e desenvolvimento, seus diferentes aspectos e consequências que operacionalizam diversos cenários. A Formação de Professores, seja ela inicial ou continuada, também merece atenção em futuros estudos sob esta perspectiva, uma vez que no Brasil, as discussões sobre as formas com as quais a educação e o ensino acontecem através deste panorama são recentes e necessitam maior aprofundamento.

Referências

- ANTUNES, Fátima. Governança e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.75, p. 63-93, 2006.
- ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 1-28, 17 nov. 2007.
- ANTUNES, Fátima. Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.11, n.1, p.165-184, jan./maio. 2017.
- AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 133-149, 17 nov. 2007.
- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Hidden Privatisation in Public Education**, Instituto de Educação. Universidade de Londres, 2008.
- BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 95-106, 17 nov. 2007.



BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHAES, Antonio. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 122, p. 67-80, mar. 2013.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CANAN, Silvia Regina; SUDBRACK, Edite Maria. A universidade brasileira e as políticas de educação superior no território Ibero-americano: avançamos?. **HOLOS**, s.l., v. 2, p. 333-350, jun. 2018. ISSN 1807-1600.

CASTRO, Alcina Maria Martins de; TOME, Rosa Maria; CARRARA, Virgínia Alves. A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 121, p. 95-124, mar. 2015.

COUTINHO, Luciano. Nota sobre a natureza da globalização. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 4, p. 21, jun. 1995.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 107-132, 17 nov. 2007.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 22-49, jun. 2007.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

HARTMANN, Eva. Bologna goes global: a new imperialism in the making, **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 3, p. 207-220, 2008.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Reconfiguração da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 57, p. 33-47, set. 2015.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.



MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, jun. 2011.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, abr. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educ. rev.**, Curitiba, n.28, p.107-124, dez. 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul. dez. 2014.

RIEDO, Cássio Ricardo Fares; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. O processo de Bolonha e suas consequências na Itália. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 29-49, dez. 2007.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

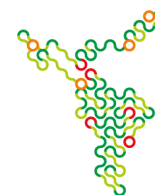
SANTOS, Fernando Seabra; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do; BUARQUE, Cristovam. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 39-61, mar. 2013.

SILVA, Luciana Leandro da. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do Processo de Bolonha em Espanha e Portugal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 247-263, jan. mar. 2013.

SOUSA-PEREIRA, Fátima.; LEITE, Carlinda. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 440-466, maio. ago. 2016.

VASCONCELOS, Natália Veloso Caldas de. et al. Análise comparativa da avaliação no Ensino Superior: uma visão do Processo de Bolonha e do Sistema de Avaliação americano. **Holos**, s.l., v. 3, p. 143-158, jun. 2012.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, jun. 2010.



INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ARTICULANDO CONCEITOS E PRÁTICAS

Marcia Regina Selpa Heinzle ¹
Cássia Ferri ²

Resumo: A complexidade e abrangência dos conceitos e processos de internacionalização tem sido um desafio enfrentado pelas Instituições de Ensino Superior para compor suas políticas, programas e ações de internacionalização. Esforços vem sendo realizados para a compreensão destes novos conceitos, dentre eles as análises das práticas institucionais para alcançar o status de universidade internacionalizada. Este estudo apresenta a análise de uma política institucional de internacionalização de uma Universidade pública do Estado de Santa Catarina. O objetivo é o de compreender conceitualmente os aspectos relacionados a dimensão da internacionalização de currículo e depreender do conjunto de ações institucionais, aquelas que dizem respeito à esta dimensão. Como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental a partir de arquivos públicos (CELLARD, 2008). A análise do documento institucional indica a utilização de aportes conceituais de Internacionalização do Currículo e expressivas ações no contexto da prática que se relacionam a esta dimensão.

Palavras-chave: Internacionalização do Currículo. Política de Internacionalização. Internacionalização no Ensino Superior

INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM: ARTICULATING CONCEPTS AND PRACTICES

Abstract: The complexity and scope of internationalization concepts and processes have been a challenge faced by Higher Education Institutions to compose their internationalization policies, programs, and actions. Efforts have been made to understand these new concepts, including the analysis of institutional practices, to achieve the status of an internationalized university. This study presents the analysis of an institutional internationalization policy of a public university in the State of Santa Catarina. The aim is to conceptually understand the aspects related to the dimension of curriculum internationalization and to understand from the set of institutional actions those that concern this dimension. As a methodological procedure, the document analysis had been done from public archives (CELLARD, 2008). The analysis of the institutional document shows the use of conceptual contributions of Internationalization of the Curriculum and expressive actions in practice that relate to this dimension.

Keywords: Curriculum Internationalization. Internationalization Policy. Internationalization in Higher Education

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB. Blumenau- Brasil

² Doutora em Educação – Currículo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE-FURB. Blumenau- Brasil.



Introdução

Os processos de internacionalização têm se firmado, nos últimos anos, como práticas e políticas em diversos níveis da educação. As Instituições de Educação Superior – IES têm sido induzidas, seja por critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, seja por critérios regulatórios utilizados para reconhecimento dos cursos de graduação e (re)credenciamento das próprias instituições, a definir seus processos de internacionalização. Entretanto, ao explicitar suas ‘políticas de internacionalização’, deparam-se, em geral, com a complexidade e abrangência desta temática. Conceitos difundidos na literatura especializada como, por exemplo, o de Knight, caracteriza a internacionalização da educação superior como um “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p.2).” ou o de De Wit e Huntel (2015 p.3) que indica ser este um

processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, a fim de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e corpo docente e fornecer uma contribuição significativa para a sociedade.

Estas concepções a longo dos últimos anos foram ampliadas e problematizam a necessidade de as IES analisarem os seus contextos e identificarem as compreensões acerca da internacionalização, para, por fim, traduzi-las em ações.

Ainda no campo conceitual, há muitas interfaces ou dimensões do processo de internacionalização que se entrelaçam e exigem estudos e reflexões tais como: internacionalização *cross-border* (mobilidade); internacionalização integral (*comprehensive*); internacionalização em casa (IaH) e internacionalização do currículo (IoC). Outros conceitos relacionados a globalização, sociedade do conhecimento, organização universitária, entre outros também se apresentam como desafios para definir e implementar políticas institucionais de internacionalização.

Para este estudo objetivamos compreender conceitualmente os aspectos relacionados a dimensão da internacionalização de currículo e depreender do conjunto de ações institucionais, aquelas que dizem respeito à esta dimensão. Nesta perspectiva, utilizamo-nos de uma pesquisa documental para identificar na política de internacionalização de uma IES pública do Estado de Santa Catarina as evidências ou aproximações da internacionalização do currículo e que se traduzem no contexto da prática, apoiando-nos na análise documental, a partir de arquivos públicos (CELLARD, 2008).



Neste trabalho apresentamos uma parte da análise dos dados, referente a um dos documentos: a Política de Internacionalização da instituição em tela, instituída pela Resolução nº 197, de 21 de dezembro de 2017. A partir da análise encontramos evidências e ações no contexto da prática que se aproximam de uma internacionalização do currículo.

Neste texto, além desta introdução, apontando também brevemente a abordagem metodológica apresentamos, como elementos textuais, as seguintes seções: a) Marco Teórico em que apresentamos conceitos de internacionalização da IoC no ensino superior; b) Análise dos dados, em que apontamos evidências de IoC no documento analisado e as expressivas ações no contexto da prática que se relacionam a esta dimensão. E por fim, as considerações finais, ainda que provisórias e possíveis para os limites deste trabalho.

1. Conceitos de internacionalização do currículo no ensino superior

Para compreendermos o conceito de Internacionalização do Currículo, identificamos preliminarmente alguns dos conceitos de Internacionalização no Ensino Superior utilizados por autores como Knight (2004); De Wit e Huntel (2015), Leask (2015) entre outros. No entanto, para esse estudo, destacamos o conceito de Internacionalização no Ensino Superior definido por Morosini (2019, p.18):

Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador de desenvolvimento sustentável.

Esta compreensão coincide com o de outros autores e reforça alguns termos importantes, a saber: processo, intercultural, redes, diferenças, culturas, tempos, desenvolvimento sustentável. Parece-nos importante salientar alguns aspectos, quais sejam, a de que a internacionalização:

- a. Não é um produto, não se trata apenas de resultados como número de estudantes em mobilidade acadêmica ou de convênios assinados com IES estrangeiras;
- b. É um processo, trata-se de uma constituição gradativa e colaborativa de todos os envolvidos no desenvolvimento das diversas ações.
- c. Possibilita a ampliação do processo de interculturalidade, ou seja, amplia a interlocução local e global e suas respectivas culturas.



- d. Amplia o desenvolvimento coletivo e sustentável do conjunto local – global. Embora possa soar óbvio, a cooperação e as trocas de experiências que se impõe nas ações de internacionalização precisam e podem beneficiar os envolvidos e apoiar crescimento mútuo.

Nessa direção, as IES, a partir de uma política de internacionalização clara em seus princípios poderão contribuir significativamente na formação de todos os seus estudantes.

Em relação a Internacionalização do Currículo (IoC), Morosini (2019) define que a IoC é uma das dimensões da internacionalização na educação superior e abarca a internacionalização transfronteiriça (mobilidade) e a internacionalização em casa (IaH).

A definição mais utilizada pelos autores da área é a de Betty Leask. Para esta autora, a IoC é a “incorporação de dimensões internacionais, interculturais e / ou globais ao conteúdo do currículo, bem como aos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo.” (LEASK, 2009, p. 209).

Faz-se necessário tencionar a compreensão de currículo envolvida nessa definição. No ensino superior, é corrente a compreensão de currículo como a relação de disciplinas que compõe um curso ou, ainda, os assuntos que são abordados nos diferentes componentes curriculares. Este entendimento é estendido para definições de ‘grade curricular’; ‘matriz curricular’ ou ‘diretrizes curriculares’.

Ampliar esse conceito de currículo também permite ressignificar o próprio conceito de internacionalização do currículo. Uma vez que compreendemos que currículo é a mobilização de todos os recursos materiais e humanos na direção do objetivo de formar os futuros profissionais para o mundo em constante mudança e em crescente complexidade, poderemos mais facilmente compreender a necessidade de uma postura intercultural e internacional assumida pelos diferentes membros da comunidade educativa. Também nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas na Instituição, sejam elas de ensino, pesquisa, extensão, prestação de serviços ou outras, deverão expressar esse compromisso.

De acordo com os argumentos desenvolvidos por Leask (2009) e Morosini (2019) e expressos por Cassol (2019) a IoC pode ser uma estratégia para apoiar os estudantes a se tornarem mais conscientes de sua própria cultura e da diversidade cultural, assim como com o domínio de outras línguas e práticas culturais poderão desenvolver competências que os permitam interatuar como cidadãos e profissionais globais. Se for esta a intencionalidade institucional, a compreensão de



currículo exigirá reflexões sobre a inclusão de conhecimentos interculturais e a reorganização dos tempos e dos espaços.

Na estrutura conceitual para o processo de IoC, desenvolvida por Leask (2015), pode-se observar a relação e interpenetração dos diversos contextos e conhecimentos.

Figura 1 – Estrutura conceitual para o processo de IoC



Fonte: adaptado de Leask (2015) por Cassol (2019).

A estrutura conceitual de Leask (2015) refere-se aos elementos essenciais de um currículo internacionalizado que dialogam com as demandas da prática profissional e da cidadania internacional e intercultural. Estes elementos são influenciados pelas lentes de paradigmas dominantes e emergentes (LEASK, 2015). Nesse processo, considera-se os contextos institucional, local, nacional e regional, assim como o contexto global. A IoC, portanto, propõe desenvolvimento sistemático de conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e interculturais a todos os estudantes ao longo do curso/programa. Também faz parte deste movimento cíclico a avaliação da aprendizagem. No currículo internacionalizado, é importante avaliar a aprendizagem dos estudantes



quanto a objetivos internacionais e interculturais, claramente articulados entre si e com a vida como profissional e cidadão de um mundo globalizado.

2. Articulando conceitos e práticas de internacionalização do currículo

Para articular os conceitos, propomo-nos neste estudo examinar um contexto de prática³, em que se busca compreender a tradução⁴ feita por uma IES pública do Estado de Santa Catarina tendo como referência de análise a Política de Internacionalização, instituída pela IES por meio da Resolução nº 197/2017.

Realizadas as etapas de leitura e reconhecimento do conteúdo do documento organizamos os dados de acordo com os seguintes eixos: a. princípios; b. objetivos; c. contexto da prática. A partir destes 3 eixos buscamos evidenciar aspectos relacionados a dimensão da internacionalização do currículo e depreender do conjunto de ações institucionais no contexto da prática, que se aproximam conceitualmente a dimensão da IoC.

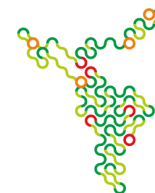
a. Princípios da Política de Internacionalização

No documento analisado para este estudo os autores da política de internacionalização expressam oito princípios que orientam as ações do processo de internacionalização na instituição. São eles:

- I a produção de conhecimento em cultura, ciência, tecnologia e inovação, relevantes para a sociedade em geral;
- II a socialização dos conhecimentos gerados, em âmbito local, nacional e internacional;
- III a promoção da inserção social na cooperação e desenvolvimento dos projetos de internacionalização;
- IV o incentivo à interdisciplinaridade e ao trato dos temas transversais
- V a internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão, procurando fomentar a cooperação e a integração de pesquisadores e de programas;
- VI o reconhecimento dos créditos e de atividades acadêmicas e científicas em outras IES
- VII a ética e transparência na condução das ações de internacionalização; e
- VIII a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. (FURB, 2017a, p. 2).

³ Utilizamos o conceito de “contexto de prática” utilizado por BALL; MAGUIRE; BRAUN (2016, p.14) compreendendo que a “prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”.

⁴ Utilizamos o termo tradução na acepção dada a esta palavra nos estudos sobre políticas educacionais, em especial por BALL; MAGUIRE; BRAUN (2016, p.14) quando afirmam que “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é”.



Na análise dos princípios da política de internacionalização destacamos palavras-chave que integram o conceito de IoC como: inserção social, cooperação, interdisciplinaridade, temas transversais, ética, integração de pesquisadores e de programas, reconhecimento de crédito e, essencialmente, a indissociabilidade das funções da universidade que dinamizam a internacionalização. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 da instituição analisada apresenta sua concepção de currículo, informando que este “deve oferecer mais compatibilidade com o contexto do mundo contemporâneo, dando ênfase à formação cultural humanística, à internacionalização, à criatividade, à inovação, às práticas inter-multi-transdisciplinares, isto é, à articulação diferenciada de saberes” (FURB, 2017b, p. 70).

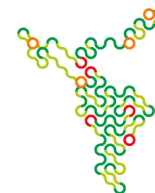
A partir desta concepção ampla de currículo encontramos aproximações ao conceito de IoC como “uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como os arranjos de ensino e aprendizagem e os serviços de apoio de um programa de estudo” (LEASK, 2009, p. 209).

b. Objetivos da Política de Internacionalização

Os autores do texto da política de internacionalização analisada apontam 14 objetivos. Nesta análise organizamos estes objetivos de acordo com as categorias que se aproximam dos conceitos de IoC.

Quadro 1- Objetivos da política e aproximações da IoC

Categorias (aproximações da IoC)	Objetivos da Política de Internacionalização
Conhecimento inter e intradisciplinar	Produzir novos conhecimentos nas diversas áreas do saber; Estimular a multi, a inter e a transdisciplinaridade; Contribuir na promoção da difusão do conhecimento científico gerado na pesquisa por meio de ensino e extensão;
Desenvolvimento sustentável, contexto institucional	Contribuir para o desenvolvimento, sustentabilidade e visibilidade da Instituição Contribuir para a adoção de uma concepção de ensino que instigue a geração do conhecimento entre docentes, discentes e demais servidores a partir da exploração de processos cognitivos inovadores e criativos
Redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos	Contribuir para o desenvolvimento acadêmico, científico, tecnológico, artístico, cultural e pessoal dos estudantes em todos os níveis de ensino Estabelecer cooperação científica efetiva com universidades e/ou entidades de pesquisa no mundo



	Estimular o desenvolvimento de programas internacionais conjuntos de pós-graduação; Proporcionar o aumento do número de pesquisadores estrangeiros na Instituição
Prática profissional e cidadania	Contribuir para a complementação da formação de docentes, discentes e demais servidores proporcionando-lhes novas vivências e oportunidades; Interagir com o público estrangeiro (stakeholders) da FURB e construir relações sólidas que contribuam para o desenvolvimento regional, social, cultura, econômico e educacional
Competências comunicativas e interculturais no contexto global	Fomentar a internacionalização dos campi, das disciplinas e dos currículos dos cursos, por meio do uso de línguas estrangeiras, da cooperação em rede, do desenvolvimento de competências comunicativas interculturais dos docentes, discentes e servidores, da mobilidade e do intercâmbio docente e discente, publicações científicas em periódicos internacionais, entre outras atividades.

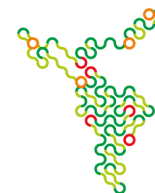
Fonte: Das autoras a partir da análise da Política de Internacionalização da Instituição

Foi possível evidenciar aproximações entre os objetivos da política de internacionalização da instituição e os expressos pela IoC, embora o documento não explicita e nem expresse essa articulação. Identificamos que, de forma geral, os objetivos revelam uma preocupação em proporcionar experiências e oportunidades interculturais envolvendo estudantes da instituição, estrangeiros e comunidade em geral, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Os objetivos definidos preveem e dão abertura para uma diversidade de abordagens interculturais que refletirão no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes em consonância com a perspectiva da cidadania global. Portanto, há indicadores de uma concepção de internacionalização de currículo que visa desenvolver processos cognitivos, criativos, críticos e o desenvolvimento de competências interculturais e comunicativas.

c) Contexto da Prática

Para Ball; Maguire; Braun (2016, p.14) o contexto da prática é onde as políticas são recriadas e reinterpretadas. Estes autores defendem que as “políticas raramente dizem-lhe o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática (...)”. Nesse contexto, ao analisarmos os princípios, objetivos, diretrizes e benefícios apresentados na Política de Internacionalização da Instituição, buscamos identificar ações que evidenciam a internacionalização, a partir das ‘traduções’ dos atores sociais da instituição analisada.



Quadro 2: Evidências de internacionalização no contexto da prática

Evidências de Internacionalização	Contexto da Prática
Mobilidade acadêmica	Há intercâmbios de alunos, professores e servidores técnicos administrativos das mais diversas áreas. A instituição mantém convênios e acordos com mais de 70 instituições de 21 países. O escritório de Internacionalização, propõe estratégias institucionais para o acolhimento de docentes e discentes estrangeiros. Há orientações para discentes e docentes que desejam estudar ou pesquisar em outro país.
Política linguística	A instituição oferece disciplinas em língua estrangeira, para a graduação e pós graduação. Tem laboratório de Idiomas. Participa do Programa Inglês sem Fronteiras- IsF.
Cooperação e Redes de Pesquisa junto às instituições nacionais e internacionais	Redes e Projetos de Pesquisa com equipe internacional com e sem financiamento. Participação de projetos de pesquisa realizados no contexto latino-americano e da Europa. Estudos com instituições internacionais.
Produção científica internacional	Publicações científicas de docentes, discentes ou egressos em revistas de circulação internacional e em coautoria com pesquisadores estrangeiros. Produtos/resultados de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras.

Fonte: Das autoras (2021)

É possível inferir, nas ações de internacionalização da IES estudada, o valor dado a mobilidade acadêmica e a política linguística como formas de contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais e profissionais. Inegavelmente as redes de pesquisa e a produção científica se destacam como ações de internacionalização, principalmente nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

Cabe ressaltar que não realizamos neste estudo, um aprofundamento de análise dos currículos das diversas áreas e níveis de ensino da instituição. Entretanto, é possível apontar que na análise do documento da política, há lacunas conceituais e de diretrizes para IoC. Da mesma forma, falta comunicação e visibilidade das ações de internacionalização tanto no âmbito institucional como para a comunidade externa.

Considerações finais

Este estudo objetivou compreender conceitualmente os aspectos relacionados a dimensão da internacionalização de currículo e depreender do conjunto de ações institucionais àquelas que dizem



respeito à esta dimensão. Para este fim, utilizou-se um documento público, qual seja, o texto da Política de Internacionalização de uma IES pública do Estado de Santa Catarina. Considerou-se, inicialmente, alguns conceitos relacionados a temática em tela para, em seguida, apresentar as evidências de articulação entre os conceitos e as práticas.

Cientes de que a “política não é ‘feita’ em um ponto no tempo (...) é sempre um processo de ‘tornar-se’” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.15) consideramos que as ações expressas no texto político institucional se contextualizam nas condições objetivas e materiais de uma instituição pública que tem cenários cada vez mais complexos para a formação de seus estudantes.

Nesta perspectiva, para além dos ideais de mobilidade acadêmica, a Instituição em tela se exercita no objetivo de formar seus estudantes em um ambiente intercultural e internacional. Este é um dos desafios da IoC que se articula diretamente a dimensão da Internacionalização em casa (IaH) e, mais do que isso, é um compromisso para garantir equidade e qualidade.

Referências:

- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- CASSOL, Carla Camargo. Proposta de internacionalização do currículo. In: MOROSINI, M. (org.). **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. (p.151-166).
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petropolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. The future of internationalization of higher education. **International Higher Education**. Boston, n. 83, 2015.
- FURB. **Resolução nº 197/2017, de 21 de dezembro de 2017**, que institui a Política de Internacionalização da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2017b.
- FURB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. Blumenau, 2017b.
- KNIGHT, Jane. Updated the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003.
- KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in **International Education**. Vol 8, Issue 1, 2004.
- LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. Journal of Studies in **International Education**, v. 13, n. 2, 205-221, 2009.
- LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015.
- MOROSINI, Marília. (org.). **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.



PANORAMA DO ENSINO DE JORNALISMO DE DADOS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

Mariane Pires Ventura¹
Rita de Cássia Romeiro Paulino²

Resumo: O Jornalismo de Dados é uma prática de jornalismo que envolver a utilização de base de dados para a produção e apuração da notícia (TRÄSEL, 2014). Considerando as Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo do ano 2013, o presente artigo aborda o ensino do Jornalismo de Dados dentro dos cursos de graduação do Brasil e da América Latina. O objetivo é trazer um panorama da oferta desse tipo de disciplina partindo da premissa de que a academia é o espaço de ensino no qual os futuros jornalistas devem ter contato com a teoria e o conhecimento e práticas de apuração, tal como o JD. O levantamento realizado traz uma abordagem quali-quantitativa e é o resultado parcial da pesquisa de doutorado desenvolvida com essa temática. Aplicando a metodologia de pesquisa exploratória, conforme Gil (1989), foi realizada uma busca nas matrizes curriculares e as disciplinas encontradas foram agrupadas e quantificadas em gráficos comparativos e em uma nuvem de palavras formada com os nomes das disciplinas por meio do software Iramuteq.

Palavras-chave: Jornalismo de dados. Jornalismo. Ensino. Matriz curricular.

Astract: Data Journalism is a journalism practice that involves the use of a database for the production and investigation of news (TRÄSEL, 2014). Considering the Curriculum Guidelines for the 2013 Journalism course, this article addresses the teaching of Data Journalism within undergraduate courses in Brazil and Latin America. The objective is to provide an overview of the offer of this type of discipline based on the premise that the academy is the teaching space in which future journalists must have contact with theory and knowledge and research practices, such as the JD. The survey carried out brings a quali-quantitative approach and is the partial result of the doctoral research developed with this theme. Applying the exploratory research methodology, according to Gil (1989), a search was carried out in the curriculum matrices and the subjects found were grouped and quantified in comparative graphs and also in a cloud of words formed with the names of subjects using the Iramuteq software.

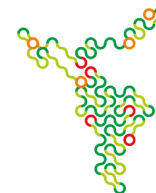
Keywords: Data journalism. Journalism. Teaching. Curriculum.

Introdução

A evolução tecnológica reflete no processo de produção de jornalística desde a invenção da prensa de Gutenberg. Nos anos 2000, a popularização da Internet e dos computadores pessoais

¹ Doutoranda em Jornalismo pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. E-mail: mariventura2@gmail.com.

² Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento e Professora no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. E-mail: rcpauli@gmail.com



também trouxe mudanças. Entre transições de máquina de escrever e computadores pessoais, jornal impresso e jornal on-line as empresas de comunicação precisam sempre estar se atualizando para manter seus leitores. Fora do mercado de trabalho, os estudantes de jornalismo também precisam estar preparados para a atividade laboral quando saírem da graduação.

Em outro ritmo, as instituições de ensino também precisam acompanhar e estar cientes das técnicas e práticas que estão sendo aplicadas fora da sala de aula para que parte do aprendizado não se torne defasado em relação ao momento atual. Logo é preciso que as grades curriculares passem por reformas e eventuais ajustes para não se tornarem obsoletas, a oferta de disciplinas destinadas a utilizar ferramentas digitais é um exemplo disso. E entre elas, encontra-se as que se destinam a explorar o Jornalismo de Dados (JD), foco do presente artigo.

O JD é a prática que consiste na utilização de bases de dados para a produção de notícias, podendo agregar ferramentas estatísticas e de visualização de dados (CHAPARRO DOMÍNGUEZ, 2014; TRÄSEL, 2014). Com o objetivo de traçar um panorama do ensino de Jornalismo de Dados na América Latina esse artigo faz um levantamento da oferta de disciplinas voltadas para esse tema em Instituições de Ensino Superior (IES) de 12 países: Argentina; Brasil; Chile; Colômbia; Costa Rica; República Dominicana; Equador; México; Panamá; Paraguai; Peru; Uruguai. Ao todo, foram analisadas 36 matrizes curriculares de cursos de comunicação/jornalismo.

As IES selecionadas fazem parte do ranking da *Quacquarelli Symonds*³ (QS). O processo metodológico envolve um levantamento exploratório e uma análise quali-quantitativa. Para buscar as disciplinas relacionadas ao jornalismo de dados, foi feita uma busca nas matrizes curriculares por como “jornalismo de dados”, “jornalismo investigativo” ou “investigação”. A análise envolveu o software Iramuteq ® que faz uma contagem estatística do número de ocorrências de palavras iguais. Ao final, verificou-se que em 50% das IES da amostra existe pelo menos uma disciplina encontrada que correspondia ao critério de busca.

Como forma de explorar o tema em questão, o presente artigo se divide em quatro partes: *Características do Jornalismo de Dados*, na qual são apresentados aspectos básicos sobre o histórico do Jornalismo de dados; *Processo metodológico*, parte destina a detalhar como foi feita a pesquisa;

³ Empresa britânica especializada em educação e reconhecida pela publicação rankings nessa área. Disponível em: <https://www.qs.com/>. Acesso em 04 ago. 2021.



Apresentação dos dados, no qual é feita análise da coleta e seus resultados; e por fim, as considerações finais.

Aspectos gerais do Jornalismo de Dados

O Jornalismo de Dados é o resultado de uma evolução de técnicas que já eram empregadas, inicialmente, com propósitos diferentes do jornalismo. Para o professor e jornalista britânico Paul Bradshaw (2014) é possível elencar três marcos que ele considera como o início do “cânone” do Jornalismo de Dados. O primeiro, data de 1855, ficou conhecido como o Diagrama da Rosa e foi um gráfico elaborado pela enfermeira britânica Florence Nightingale, por meio do seu relatório se constatou que a maioria das mortes dos soldados da Guerra da Criméia ocorriam por infecção hospitalar; o segundo, de 1861, que conta a história da campanha russa de Napoleão por meio de um gráfico; o terceiro, que é a descoberta da origem de um surto de cólera, feito pelo médico britânico John Snow em 1854.

Já no século XX, surge o chamado “Jornalismo de Precisão”, que trata da utilização do computador combinado com as metodologias das ciências sociais para produzir reportagens com poucas chances de erro. O termo foi empregado por Philip Meyer, que aplicou essa metodologia para escrever a reportagem *The People Beyond 12th Street* em 1967, que lhe rendeu o Prêmio Pulitzer no um ano depois. Em 1973, Meyer publicou o livro *Precision Journalism*, no qual ele demonstra como os jornalistas poderiam utilizar os métodos das ciências sociais e para se aproximar o máximo de resultados precisos.

Para Träsel (2014), foi por meio do Jornalismo de Precisão de Meyer e do desenvolvimento da Reportagem Assistida por Computador (RAC) que se chegou às práticas denominadas hoje como Jornalismo Guiado por Dados. “Essas técnicas se apresentam como uma forma de ampliar a capacidade do jornalismo para a investigação de acontecimentos e problemas sociais, com vistas ao cumprimento de sua função de fiscalização das instituições democráticas em nome do interesse público” (TRASEL, 2014, p. 17).

A aposta na utilização de reportagens baseadas em dados tem sido um recurso cada vez mais utilizado pela imprensa. Porém, a produção desse tipo de conteúdo esbarra na capacitação profissional, pois necessita de conceitos básicos de matemática, estatística, e como analisar e



interpretar os dados. E quando se trata da classe de jornalistas, é bastante comum ouvir que os profissionais da área tendem a evitar os números. Um estudo feito por Gehlen (2016) verificou que, no Brasil, 60% dos jornalistas convencionais, dentre várias redações pesquisadas, afirmaram não gostar de matemática; nos cursos de graduação em jornalismo esse número é ainda maior: 73%. No entanto, não há como fazer jornalismo sem números: 82% dos profissionais disseram que costumam usar números nas suas matérias. Entre os jornalistas investigativos ouvidos, 94% afirmaram que já sentiram necessidade de ter mais conhecimento da matemática quando apuravam uma pauta e 95% acreditam que, por pouca afinidade, os jornalistas confiam demais nos números informados pelas fontes.

Ao olhar para o ensino do Jornalismo de Dados, Berret e Phillips (2016), analisaram 113 currículos de instituições de jornalismo e encontraram disciplinas voltadas para o JD em pouco mais da metade: 59. Splendore et al. (2016) fizeram algo semelhante para verificar a situação na Europa, e encontraram uma situação similar em seis países (Alemanha, Suíça, Holanda, Itália, Polônia e Reino Unido). Os autores avaliam que nos países onde há grande competição entre as faculdades, há maior oferta de cursos de Jornalismo de Dados, o contrário ocorre nos países com menor concorrência, como a Itália ou a Polônia, o JD não faz parte da matriz curricular.

No Brasil, Mielniczuk e Träsel (2017) fizeram um levantamento dos cursos de jornalismo que oferecem disciplinas de JD e na época da pesquisa, encontraram 12 disciplinas em cursos de graduação relacionadas ao Jornalismo de Dados. Contudo, como frisam os próprios autores, é difícil mensurar essa oferta, visto os professores podem incluir temas que tangenciam o Jornalismo de Dados sem que a disciplina tenha de fato esse nome.

Processo metodológico

Utiliza-se o método exploratório como principal guia para a pesquisa juntamente a uma análise quali-quantitativa com caráter descritivo (GEHARDT; SILVEIRA, 2009). O corpus analisado é composto por 36 currículos de cursos de graduação em jornalismo de universidades da América Latina.

As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma visão sobre um tema, partindo de uma investigação mais ampla. “O produto final deste processo passa a ser um problema



mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados”(GIL, 2008, p .28).

A seleção das instituições participantes desse estudo foi o resultado obtido por meio da consulta da base de dados da Quacquarelli Symonds⁴. Aplicando-se os filtros “graduação”, “jornalismo” e “América Latina” foram encontradas 37 instituições⁵ divididas por país: Argentina – AR –(3); Brasil – BR (11); Chile – CL (3); Colômbia – CO (4); Costa Rica – CR (1); República Dominicana – DO (1); Equador – EC (1); México – MX (5); Panamá – PA (3); Paraguai – PY (1); Peru – PE (3); Uruguai – UY (1).

A segunda etapa consistiu na coleta das matrizes curriculares, por meio da busca nos sites das 37 instituições. Apenas o currículo do curso da Universidad del Valle (UNIVALLE - CO) não foi encontrado e a IES foi retirada da análise.

As matrizes foram analisadas buscando por disciplinas que apresentassem no título termos como “jornalismo de dados / periodismo de datos”; “jornalismo investigativo / periodismo de investigación” ou “investigação / investigación”.

A opção por essas palavras partiu da premissa de que as disciplinas que possuem “dados” e “investigação” no seu título poderiam estar mais relacionadas ao objetivo dessa pesquisa. Em pesquisas anteriores, como o de Mielniczuk e Träsel (2017), foi verificada a existência de IES brasileiras que inserem o ensino do JD disperso em disciplinas com nomes que nem sempre possuem esses termos.

As informações encontradas foram tabuladas separando as informações por país, nome da instituição, se há ou não oferta de uma disciplina que atenda aos critérios especificados, e em caso positivo, qual o nome da disciplina.

Ao final, contabilizaram-se os dados e os nomes das disciplinas foi agrupado por uma nuvem de palavras pelo software Iramuteq®, um programa estatístico voltado para análises lexicométricas.

⁴ Disponível em: Disponível em:

<https://www.topuniversities.com/universities/level/undergrad/subject/journalism/region/latin-america>_Acesso em 29 jan. 2020.

⁵ O número de universidades pode variar de acordo com a data da consulta. O quantitativo em questão foi encontrado em outubro de 2019.

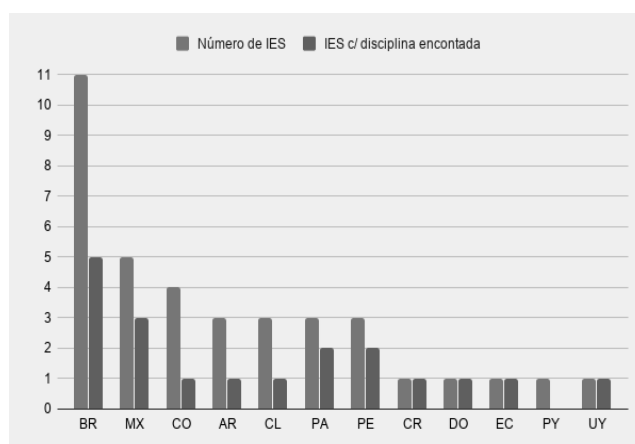


Apresentação dos dados

Entre as 36 matrizes analisadas na metade delas foi encontrada alguma disciplina que se adequava aos critérios de busca. Em alguns casos, foi encontrada mais de uma disciplina por instituição.

Na divisão entre número de IES e número de IES com disciplina entre os 12 países (Figura 1), o Brasil é o que mais se destaca: 11 instituições e cinco com delas com alguma disciplina que atendia aos critérios do corpus. Na sequência, o México, com quase metade do número de IES, cinco ao todo, e três delas com uma disciplina registrada.

Figura 1 – Gráfico comparativo entre IES por país



Em uma análise percentual, o quadro se altera. Os países que possuem o maior índice na relação “IES x IES com disciplina encontrada” são Costa Rica, República Dominicana, Equador e Uruguai, casos que possuem apenas uma IES analisada e há oferta da disciplina na mesma, totalizando 100%, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Índice percentual de nº IES x IES com disciplina encontrada

País	Nº de IES	IES c/ disciplina encontrada	Percentual
CR	1	1	100,00%
DO	1	1	100,00%
EC	1	1	100,00%
UY	1	1	100,00%



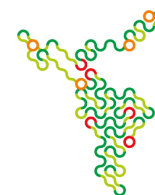
PA	3	2	66,67%
PE	3	2	66,67%
MX	5	3	60,00%
BR	11	5	45,45%
AR	3	1	33,33%
CL	3	1	33,33%
CO	4	1	25,00%
PY	1	0	0,00%

Fonte: elaborado pelas autoras.

As disciplinas dentro das especificações foram relacionadas (Quadro 1) e traduzidas para o português para padronizar o idioma e possibilitar a análise lexicométrica. Durante a tradução, encontrou-se uma dubiedade nas traduções das disciplinas que continham a palavra *investigación*, que poderia ser traduzida como “investigação” e como “pesquisa”. Como ocorreu com *Taller de Investigación* e *Seminario de Investigación*. Por serem poucas as ocorrências e de a ementa não ter sido encontrada, ambas as disciplinas foram mantidas.

Quadro 1 – Lista de disciplinas encontradas por IES

País	IES	Nome da disciplina traduzido
AR	Universidad de Palermo	Oficina de investigação jornalística
BR	Universidade Federal de Santa Catarina	Jornalismo de Dados
BR	Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Jornalismo Investigativo
BR	Universidade Federal de Uberlândia	Análise de Dados em Educação
BR	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Jornalismo de dados e checagem
CL	Pontificia Universidad Católica de Chile	Seminário de comunicação social e investigação
CO	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Jornalismo Investigativo
CR	Universidad Latina de Costa Rica	Seminário de investigação
DO	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	Método de investigação em comunicação
EC	Universidad San Francisco de Quito	Jornalismo de Dados / Oficina de investigação
MX	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Oficina de investigação
MX	Universidad de Guadalajara	Aplicação de métodos estatísticos para pesquisa / Jornalismo investigativo
MX	Univerisdade Panamericana	Jornalismo Investigativo

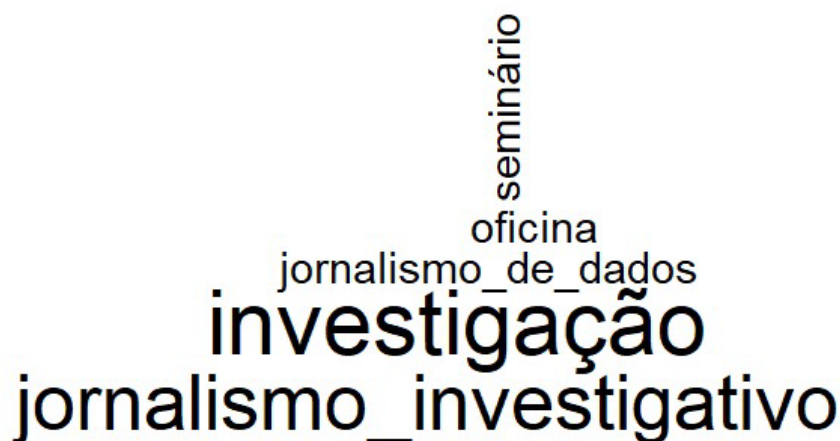


PA	Universidad de Panamá	Internet na investigação jornalística / Jornalismo Investigativo
PA	Universidad Interamericana de Panamá	Jornalismo investigativo - estatística
PE	Universidad Privada del Norte	Oficina de Jornalismo Investigativo
PE	Pontificia Universidad Católica del Perú	Seminário de investigação
UY	Universidad ORT Uruguay	Análise de dados em rede

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para a criação da nuvem de palavras, os títulos das 17 disciplinas foram agrupados excluindo as preposições. As palavras que possuíam menos de três ocorrências também foram excluídas. O Iramuteq gerou uma nuvem com tamanho das palavras proporcional ao seu número de repetição (Figura 2).

Figura 2 – Nuvem de palavras com os nomes das disciplinas



Fonte: elaborado pelas autoras.

Na análise, verifica-se que a palavra “investigação” é a palavra com mais repetição, sete, seguida por “jornalismo investigativo” com seis. Os termos “seminário”, “oficina” e “jornalismo de dados” ficam empatados com três ocorrências. As demais palavras aparecem uma ou duas vezes e não foram contabilizadas.

Pela análise, infere-se que existem iniciativas para estratégias de investigação e que perpassam a temática do JD, mas não são exclusivas para o tema, que aparece menos da metade das vezes. Os resultados obtidos na análise lexicométrica se aproximam com o percentual entre IES encontradas x IES que oferecerem disciplinas com as palavras buscadas, que é de 50%.



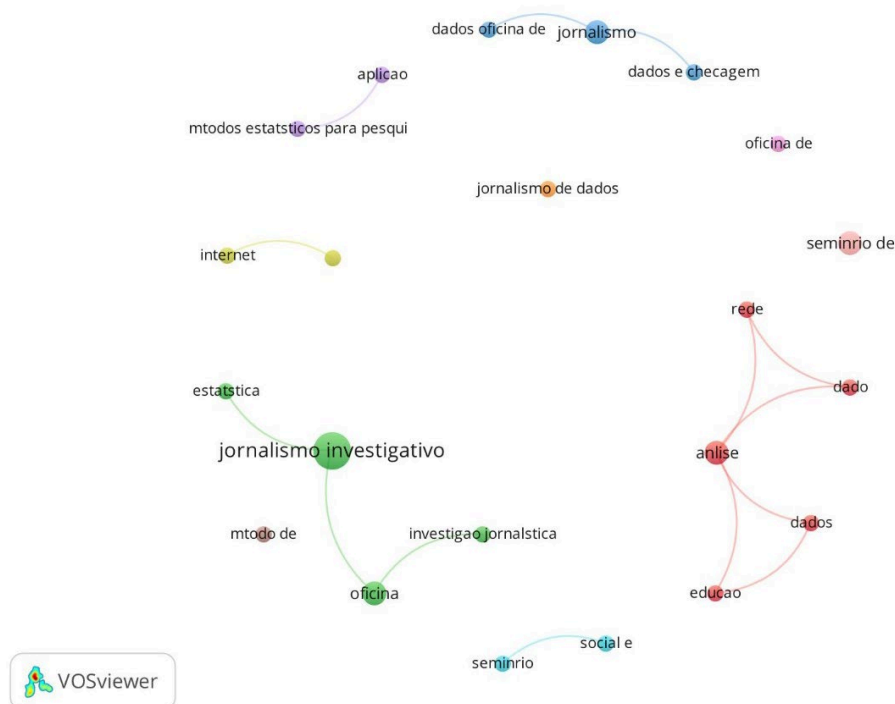
Durante a análise das matrizes, também foram encontradas algumas disciplinas voltadas ao ensino de matemática básica, estatística básica e aplicada a comunicação, direito à informação, e ferramentas digitais.

Como um teste final com o conjunto de nome das disciplinas foi gerado um grafo utilizando o software VOSviewer para construir uma rede de termos (palavras). As palavras desta rede podem ser conectadas por links de co-ocorrência. Estes mapas de visualizações de termos apresentam um recorte, um lapso de tempo, que de acordo com as principais palavras citadas e suas relações reunidas em clusters representam uma realidade e narrativa temporal sobre um determinado assunto.

Embora o VOSviewer se destine principalmente à análise de redes bibliométricas, ele pode ser usado para criar, visualizar e explorar mapas com base em qualquer tipo de dados da rede (VOSVIEWER, 2020).

Na Figura 3 é possível ver os grafos e observar como alguns termos aparecem conectados. Em verde, por exemplo, vemos uma conexão entre jornalismo investigativo, estatística, investigação jornalística e oficina. Em azul, oficinas de dados/jornalismo e checagem.

Figura 3 - Grafos formados pelos títulos das disciplinas



Fonte: elaborado pelas autoras via VOSviewer.



Considerações finais

As análises indicam uma preocupação global para o ensino do JD e técnicas de investigação. Para além dos dados apresentados, é provável que haja um número maior de iniciativas voltadas as práticas do JD, mas não descritas nas matrizes curriculares.

A pouca afinidade dos alunos com a matemática e a carência do desenvolvimento dessas habilidades como parte de um processo de apuração e desenvolvimento de senso crítico em relação aos números pode aumentar as chances de erros nas reportagens. O que além de colocar a credibilidade dos veículos em perigo, pode afetar o setor financeiro com a desvalorização de um ativo do mercado financeiro pela informação errada

A percepção crítica limitada no que diz respeito aos números deixa o jornalista refém das fontes e sem capacidade de questionar as informações. Podendo ainda, fazer comparações erradas, como por exemplo, não atualizar a inflação ao comparar valores monetários.

Essa importância, parece já ter sido percebido e pode ser um dos agentes pelo qual o ensino de práticas do JD vem crescendo. Ao que parece, o cenário da América Latina se repete no campo em outros continentes no que tange o ensino do Jornalismo de Dados. Pesquisas anteriores apontam que a inserção dessa disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de graduação ainda está expansão. O levantamento feito nesta pesquisa também mostrou que a oferta desse conteúdo nas IES América Latina é crescente, corroborando com cenário mundial. Vale destacar que os resultados variam com o passar do tempo, e possivelmente já não seja mais exatamente o mesmo dos levantamentos feitos por Berret e Phillips (2016); Mielniczuk e Träsel (2017); Chaparro Domínguez (2014) e Splendore et al.(2016). Contudo, vista a proximidade temporal entre eles, serve como um retrato do cenário da época.

Referências

BERRET, Charles; PHILLIPS, Cheryl. **Teaching data and computational journalism**. New York: Columbia Journalism School, 2016.

BRADSHAW, Paul. **Is there a ‘canon’ of data journalism? Comment call! | Online Journalism Blog**. 2014. Disponível em: <https://onlinejournalismblog.com/2014/05/20/is-there-a-canon-of-data-journalism/>> Acesso em: 07 set. 2021.

CHAPARRO DOMÍNGUEZ, María Ángeles. **Nuevas formas informativas: el periodismo de datos**



y su enseñanza en el contexto universitario. *Ilu*, Madri, v. 19, p. 43–54, 2014.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org. .. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEHLEN, Marco Antônio. **Descrição: Jornalismo de (im)precisão : o conhecimento matemático e a apuração de números**. 2016. Tese (Doutorado) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_01ba049f33494b5400eec3a54af1d03a. Acesso em: 07 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

MIELNICZUK, Luciana; TRÄSEL, Marcelo. Data-driven journalism as professional innovation and its challenges for education. **Contemporanea Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 609–629, 2017.

SPLENDORE, Sergio et al. Educational strategies in data journalism: A comparative study of six European countries. **Journalism: Theory, Practice & Criticism**, Iowa, v. 17, n. 1, p. 138–152, 2016. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1464884915612683>. Acesso em: 07 set. 2021.

TRÄSEL, Marcelo. Jornalismo guiado por dados: aproximações entre a identidade jornalística e a cultura hacker. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 291, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2014v11n1p291>. Acesso em: 07 set. 2021.

Van Eck, N.J., & Waltman, L. (2011). **Text mining and visualization using VOSviewer**. *ISSI Newsletter*, 7(3), 50-54.

Van Eck N.J., Waltman L. (2014) **Visualizing Bibliometric Networks**. In: Ding Y., Rousseau R., Wolfram D. (eds) *Measuring Scholarly Impact*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13



PROFISSIONALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CURRICULARES: DESLOCAMENTO DO ENSINO BASEADO EM CONHECIMENTOS PARA A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS/PROFISSIONALIZAÇÃO DO CONTADOR

Ana Denise Ribeiro Mendonça Maldonado¹

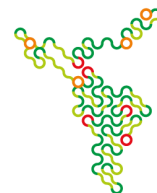
Resumo: Este texto expõe alguns resultados de investigação que é parte de uma tese de doutoramento cuja proposta é analisar os currículos dos cursos de Ciências Contábeis, pauta do programa de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). A orientação da análise se dá por aproximação aos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos contábeis, no âmbito da formação profissional, para o mercado de trabalho/empregabilidade a partir da ideia de um futuro profissional apto a acompanhar a tendência global. Para tanto, nos limites aqui impostos, abordamos as políticas curriculares, consideradas inovadoras, que expressam as recomendações e exigências da ONU, das entidades internacionais voltadas à educação contábil, as entidades de classe CFC/FBC e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste contexto, tomamos a hipótese de que os currículos pautados em conhecimentos científicos e tecnológicos, visando à ampliação da competência do contador, se aproximam do padrão e da velocidade do crescimento econômico, mas nem sempre estão determinados por conhecimentos promotores do espírito de pesquisa, da consciência crítica, liderança, desenvoltura tecnológica, bem como nem sempre é sensível aos problemas políticos, sociais e culturais de uma sociedade destinada a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados.

Palavras-chave: Currículo. Ciências Contábeis. Conhecimento. Competência.

PROFESSIONALIZATION OF CURRICULAR KNOWLEDGE: shifting from knowledge-based teaching to the perspective of skills pedagogy/professionalization of the accountant

Abstract: This text presents some research results that are part of a doctoral thesis whose proposal is to analyze the curricula of Accounting courses, agenda of the research program of the Study and Research Group Observatory of School Culture (OCE). The analysis is guided by approaching the processes of selection and distribution of accounting knowledge, within the scope of professional training, for the labor market/employability, based on the idea of a future professional able to follow the global trend. Therefore, within the limits imposed here, we approach the curricular policies, considered innovative, which express the recommendations and requirements of the UN, international entities focused on accounting education, the CFC/FBC class entities and the National Curriculum Guidelines. In this context, we take the hypothesis that curricula based on scientific and technological knowledge, aimed at expanding the competence of the accountant, approach the standard and speed of economic growth, but are not always determined by knowledge that promotes the spirit of research, critical awareness, leadership, technological resourcefulness, as well as not always being sensitive to

¹ Doutora em Educação/UFMS; Professora da UFMS; Campo Grande/MS, Brasil. denise.ribeiro@ufms.br



the political, social and cultural problems of a society destined to define the forms of social action and to influence their results.

Keywords: Curriculum. Accounting. Knowledge. Competence.

Introdução

Neste artigo, incursionamos por análises acerca da profissionalização dos conhecimentos para a formação do contador, delineada no conjunto de documentos curriculares propostos pelo MEC, pelas entidades de classe CFC/FBC e entidades internacionais voltadas à educação contábil, especialmente quanto às competências e habilidades necessárias para se tornar um contador na atualidade.

Esse conjunto de documentos curriculares transita entre defesas pautadas na pedagogia das competências, as quais se encontram determinadas pelo/para o atendimento às imposições do mercado, do consumo e do empreendedorismo, na perspectiva do alcance de altas *performances* (alto desempenho) de empregabilidade e sucesso, o que apreendemos como contraditório na perspectiva de uma formação mais humana, crítica, voltada tanto à realização profissional quanto pessoal. Tal contradição está no encontro de caminhos e respostas a exigências e controles, formulados nesse conjunto de documentos que, por um lado, cerceia a liberdade das IES quanto ao processo de organização dos conhecimentos a serem distribuídos e, por outro, prescreve/promete profissionais altamente competentes, precisamente pela incorporação das habilidades interpessoais às habilidades técnicas.

A intenção de tal incursão é produzir uma reflexão sobre as formas com as quais a escolarização (formação profissional) nos cursos de ciências contábeis está planejada e evidenciada por meio das prescrições curriculares nos contextos institucionais. Reflexão esta fundada na perspectiva de que os discursos político-curriculares são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, por meio dos quais se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (BOURDIEU, 1989).

Fins estes determinados pelo movimento da globalização da economia, que fez surgir o movimento mundial para unificação e harmonização das normas internacionais da contabilidade e da formação do contador. Tais normas de convergência contábil abrangem 166 jurisdições/países (IFRS, 2020), entre eles o Brasil, por meio das normas emitidas pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis



(CPC). Ainda, “solicita/impõe” ao espaço escolar de formação acadêmica o atendimento às exigências mercadológicas do mundo global.

Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica e de análises dos documentos emitidos pelos órgãos atuantes na educação contábil, o artigo tem como objetivo apresentar reflexões decorrentes das políticas curriculares consideradas inovadoras por expressarem as recomendações e exigências das entidades internacionais voltadas à educação contábil, as entidades da classe e normas nacionais quanto às competências e habilidades essenciais ao “moderno” contador.

Quando nos referimos ao moderno profissional contábil, encontramos a figura do contador de sucesso, atuando de forma ativa junto à gestão organizacional, prestando informações atuais e pertinentes à tomada de decisões, bem como possuidor de competências exigidas pelo cenário econômico globalizado.

Competência: conhecimento, habilidades e atitudes (CHA)

Como a contabilidade é parte diretamente envolvida no “mundo dos negócios”, aproximamo-nos das defesas acerca dos conhecimentos inerentes ao profissional de gestão, incluindo profissões envolvidas com a chamada “sociedade do conhecimento”, sustentada pela noção de competência.

A par disso, destacamos os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento na prescrição do ensino e da aprendizagem proposta para a área. No meio empresarial, a tríade conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) torna-se conhecida pela sigla CHA e compõe as competências.

Estudos corroboram a competência como produto da união entre conhecimentos, habilidades e atitudes, por meio de discussões que perpassam o conhecimento associado aos termos competência, habilidade e atitude (RUSSEL; SIEGEL; KULESZA, 1999; RAMIREZ, 2003; COSENZA, 2001; CARDOSO; RICCIO, 2010).

Ao descrever o escopo da *International Education Standard* nº 4, o *International Federation of Accountants* (IFAC) defende que a competência profissional pode ser descrita e categorizada de diferentes maneiras, porém ao alcance das Instituições de Ensino Superior (IES)

[...] competência profissional é a capacidade de desempenhar uma função em um padrão definido. A competência profissional vai além do conhecimento de princípios, normas, conceitos, fatos e procedimentos; é a integração e aplicação de (a) competência técnica, (b) habilidades profissionais e (c) valores, ética e atitudes profissionais. (IFAC, 2019, p. 59) (tradução nossa).



A competência profissional, para Ramirez (2003), apresenta-se como fruto de conhecimentos (foco na profissão), de iniciativas pessoais (atitudes) e da capacidade de manusear os instrumentos e técnicas profissionais (habilidades). A habilidade se apresenta como o saber fazer, utilizado pelos conhecimentos alcançados e que se encontra presente nas nossas atitudes. Diante disso, a atitude é a decisão de usar ou não determinado conhecimento, o querer fazer.

O termo competência tem como origem a palavra *competentia*, do latim, que significa a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade (CARDOSO; RICCIO; 2010, p. 355).

Ainda, do ponto de vista empresarial, o conhecimento vai além de informações, pois tem significado e aplicação, produz ideias e experiências. Dessa forma, tornado ato ou efeito de abstrair ideia ou noção de alguma coisa, como conhecimento das leis, de um documento, da situação financeira de uma determinada entidade.

Diante disso, o conhecimento é geralmente descrito como a transformação de uma nova informação somada às experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo, tendo sua origem sempre no ser humano, cujo constante crescimento está associado à capacidade de respostas às necessidades sociais e econômicas.

Na sociedade contemporânea, globalizada e competitiva, o conhecimento se apresenta como a grande força motriz para o desenvolvimento (HOFFMANN, 2012), ocupando posição central no desenvolvimento econômico. No entanto, somente nos últimos anos tornou-se mais visível, além de constituir-se como o principal fator facilitador e agregador de valor para as organizações.

A visibilidade do tema “conhecimento aplicado às organizações” deve-se às discussões de Drucker (1994) e Senge (1998), que, de acordo com Corsatto e Hoffmann (2013, p. 22), “trataram do assunto de formas diferentes e complementares”. Drucker apresenta as questões sobre o conhecimento e seu impacto social ao afirmar que o mundo inaugura um novo modelo social, o da sociedade do conhecimento, no qual “o recurso econômico básico não é mais o capital nem os recursos naturais ou a mão de obra e sim o conhecimento; uma sociedade na qual os trabalhadores do conhecimento desempenham um papel central” (DRUCKER, 1994, p. 5).

Ao falar sobre a mudança do significado do conhecimento na sociedade pós-capitalista, afirma o conhecimento, ainda, como o único recurso com significado, sendo que os tradicionais fatores de



produção, isto é, a terra, o capital e a mão-de-obra tornam-se secundários e obtidos facilmente em sua presença.

Senge (1998) identifica que na gestão do conhecimento, as pessoas aprendem a trabalhar em equipe, sendo que a partir dessa interação e da soma das competências individuais, garante a apropriação do conhecimento coletivo e o fortalecimento da cultura organizacional. As pessoas são estimuladas a compartilhar conhecimentos adquiridos e usar o conhecimento de outras pessoas, internas e externas à organização, com o objetivo de gerar conhecimento corporativo.

De modo divergente dos pensamentos de Drucker e Senge sobre conhecimento do/no mundo empresarial, sociedade do conhecimento e gestão do conhecimento, Goodson (2007, p. 91) indica que as grandes mudanças da sociedade alteram a função da escola, uma vez que emerge:

uma nova forma de ser humano nestas novas infra-estruturas de consumo do ocidente que, de alguma maneira, seria um ser humano auto-regulado pelo ato do consumo e ingestão de novidades criadas por outros? É a chamada “sociedade do conhecimento” mas até onde posso ver, a característica principal desta sociedade é a retenção de conhecimento por aqueles que obtêm conhecimento de outros. Esta não é uma “sociedade do conhecimento”! Ao contrário, é uma sociedade da futilidade.

Ressaltamos, nesse retrato, a ênfase dada às habilidades pessoais, interpessoais, de comunicação, tecnológicas, como parte do entendimento do negócio, do gerenciamento de mudanças e da participação mais ativa no processo de gestão: habilidades tornadas elementos fundantes do perfil atual do profissional contábil.

Definimos essas habilidades como o saber fazer, utilizando os conhecimentos alcançados e que se encontram presentes nas atitudes, isto é, a capacidade de manusear os instrumentos e técnicas profissionais (a capacidade de transmissão e análise do conteúdo técnico/conhecimento – complementada pela atitude, que é o fazer).

Isto posto, a defesa atual volta-se à técnica contábil, como o saber-fazer, o conhecimento necessário para que se atendam aos interesses do mercado e não aos debates acerca do conhecimento no campo da educação, qual seja, em torno da submissão à demanda social sustentada pelo cenário político, social e econômico. Cenário este que é sustentado por um sistema de valoração determinado pela forma como selecionamos os conhecimentos com os quais entramos em contato a partir dos atributos considerados desejáveis para a formação.

Esse conhecimento baseado essencialmente nas habilidades da profissionalidade contábil reafirma a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, reduzindo a importância



do conhecimento em si e do conhecimento como a única fonte capaz de garantir condições para que seja o agente modificador de sua realidade.

Assim, corroboramos com os ensinamentos de Young (2013, p. 25) na defesa do conhecimento, apreendido como fontes de estabilidade para as escolas, alunos e professores, fontes de coerência nacional e internacional (conhecimentos são conhecimentos em qualquer parte do mundo), fontes de identidade para alunos e professores (exemplo, alunos das ciências sociais e professores especialistas em currículos) e a re-contextualização das disciplinas que são a fonte primária de novos conhecimentos.

Na contramão da valorização do conhecimento, deparamo-nos com as “pedagogias das competências”, teorias pedagógicas valorizadoras das competências e habilidades em detrimento dos saberes elaborados/científicos.

Deslocamento do ensino baseado em conhecimentos disciplinares para a perspectiva do ensino contábil definida por competências e habilidades específicas do modo de produção

Como visto, desenvolver profissionais competentes torna-se um dos objetivos da educação contábil em nível global, mas a competência para atuar no campo profissional requer um padrão adequado de conhecimento, habilidades, valores, ética e atitudes, fazendo-se necessário adentrar no campo da educação.

Ao analisar a globalização como fenômeno que justifica a adoção das pedagogias das competências no curso de ciências contábeis, Laffin (2015) expressa que este se mostra insuficiente e contraditório.

É insuficiente e contraditória, pois assume apenas o aspecto econômico-financeiro das relações sociais e, com isso amplia as crises sistêmicas do modo de produção, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais por processos de exclusão. (...) dessa forma, modelos anacrônicos e, sobretudo unilaterais em favor apenas do aspecto econômico, são aqueles que deixam de expressar coerência entre a realidade dos sujeitos e a dimensão de autonomia que se pretende pelos processos formativos. Tais modelos desconsideram as mudanças socioculturais, as instituições sociais e, principalmente, a dimensão social do humano, bem como as demandas para o desenvolvimento. São modelos que têm em sua base o fazer e, não contemplam fundamentos conceituais capazes de explicar uma realidade abrangente para além de um fazer específico (LAFFIN, 2015, p. 4).

Tendo isso em vista, a formação baseada nas habilidades e competências desloca o processo pedagógico do ensino fundamentado em conhecimentos disciplinares para a perspectiva de ensino definida pelo saber-fazer específica do modo de produção.



Esse processo esvazia o conteúdo teórico-metodológico das disciplinas e centra-se apenas no operacional-técnico da profissão. É uma concepção restrita da formação em função de prover o estudante apenas na superfície do fazer, destituindo da formação o alcance das relações entre ciência e tecnologia e a sociedade (LAFFIN, 2015).

Ao falar sobre o marco da intensificação da utilização do tema competência nas políticas educacionais, Maués (2009) incursiona por dados da Mesa-Redonda Europeia dos Industriais (ERT), ocorrida em 1998. Nesta incursão, registra que os empresários apresentaram inquietação com o que consideraram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias, indicando, assim, que a escola seja mais flexível, desregulamentada e a formação mais polivalente, sinalizando a necessidade da formação de outro tipo de trabalhador, para outra etapa do capitalismo. Essa exigência do mundo das indústrias modificou a educação profissional com a alteração do sentido de qualificação, bem como a educação superior, que passou a ter seus currículos baseados na noção de competência como eixo nuclear “com isso, de uma forma concreta, declara-se a vinculação estreita entre a escola e o mercado e, assim, transforma-se a educação em mercadorias” (MAUÉS, 2009, p. 288-289).

Pelo menos na forma como é atualmente abordada, a noção de competências teve início em empresas que procuravam ter um trabalhador formado sob paradigma diferente, flexível, polivalente, capaz de trabalhar em equipe e resolver problemas. Isso tem representado para muitos a substituição da qualificação, que exige processo mais estruturado, sendo, em geral, finalizada por certificado ou diploma (MAUÉS, 2009).

Os estudos de Maués (2009, p. 287-291) sobre “conhecimento versus competência” e “pedagogia das competências e a educação” posicionam discussões diante da identificação das razões da escolha das “competências” como eixo fundamental para a educação, sobrepondo-se aos conhecimentos e aos saberes até então responsáveis pelo cidadão tornar-se sujeito de sua história e fazer escolhas conscientes e livres.

A autora se aproxima de noções acerca da competência, trazidas por outros autores (HIRTT, BOUTIN, JULIEN, PERRENOUD, RAMOS, LASNIER, BECKERS, BRONCKART, DOLZ, OLLAGNIER, STROOBANTS, ROPÉ, HABERMAS), para informar os “prós e contras” em detrimento ao conhecimento. Nesse contexto, algumas questões são apresentadas ao debate, dentre as quais destacamos:



Mas qual é o problema de adotar a pedagogia das competências para a formação de professores? O que isso tem a ver com a mercantilização da escola? Qual a relação que se pode estabelecer entre esse “*approche*” e as exigências dos organismos multilaterais? O que há de errado em querer trabalhar com uma teoria pedagógica que dá prioridade ao aluno, que permite que o mesmo seja ativo e construa seu próprio conhecimento? O que existe de incorreto em querer que a escola desenvolva as competências que são “úteis”, que vão ser utilizadas em seguida? Quais são os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa “obsessão de competências?”. (MAUÉS, 2004, p. 9).

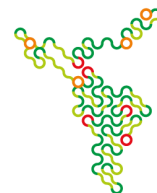
Talvez as respostas delineadas por Perrenoud (1999, p. 7), em uma noção de competência aproximada da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, impulsionem a perspectiva da inexistência desta sem o conhecimento, devendo sua construção ser operada com a prática definida teoricamente (seleção e legitimação de determinados conhecimentos).

Em que pese a variedade de estudos sobre competência, não há consenso quanto ao seu sentido ou noção, não sendo questão resolvida, uma vez que também se apresenta como construto em formação (MAUÉS, 2009, p. 297; CARDOSO; RICCIO, 2010, p. 355).

Nesse movimento, destaca Ramos (2006, p. 222), “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”. É assim também como acontece com a contabilidade, ciência marcada pelas exigências/propostas das entidades que operam no mundo globalizado quanto à educação contábil e que buscam responder aos anseios/exigências do setor econômico que definem a profissionalidade do contador, imprimindo a competência e qualificação como substratos dos conhecimentos acessados, das habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao longo da carreira.

Isso posto, deparamo-nos com o ponto nevrálgico da visão capitalista sobre o conhecimento a serviço da empregabilidade *versus* a crítica sobre o conhecimento como fonte para uma sociedade mais equitativa, na qual os indivíduos são livres para fazerem suas escolhas conscientes, em vez de servirem apenas como mantenedores do poder.

Nessa linha de discussão, ancorada na pedagogia das competências e educação, encontramos “o modelo de competências, apesar de se apresentar nos discursos como um avanço, é de fato uma forma de legitimação das relações de produção existentes, contribuindo assim, para a perpetuação da dominação” (MAUÉS, 2009, p. 302).



Dessa forma, a crítica quanto à utilização das competências como norteadoras do ensino recai na utilização, quase que exclusiva, da noção de competência associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática – resolução de problemas e alcance de resultados.

Para o processo produtivo e o mundo da empregabilidade, pouco importa se o contador conhece as teorias contábeis e os pioneiros que deram corpo a estas, o que interessa é se o profissional sabe elaborar e interpretar as informações econômico-financeiras contidas nos relatórios por eles elaborados.

Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006).

Dessa forma, a formação baseada no fazer, sugerida como qualificação profissional, promove uma ruptura na possibilidade de o estudante e o trabalhador compreenderem as condições do processo produtivo em que estão inseridos, em função da multiplicidade de tarefas que tal qualificação impõe (LAFFIN, 2015, p. 3).

Entendemos que dificilmente a competência técnico-científica, desvinculada das habilidades crítico-reflexivas, formaria o profissional exigido atualmente. Nesse ponto, com relação à educação contábil, há contrassenso, já que as IES estão obrigadas a seguir um padrão de qualidade, sendo avaliadas pelos testes em escala nacional ENADE e Exame de Suficiência, além do mercado, que exige profissionais com maior enfoque no conjunto amplo de habilidades.

Utilizamos dos ensinamentos de Santos (2007), ao trazer algumas ideias de Eagleton, que recoloca velhas questões no campo do currículo, as quais estão na mesma seara do que discutimos anteriormente sobre a educação contábil, para defendermos para o currículo do curso de ciências contábeis, além das disciplinas técnicas, a

Seleção de temáticas que possibilitem maior consciência sobre as injustiças sociais, a organização de conteúdos que ajudem a compreender a complexidade do mundo em que vivemos, a valorização da cultura do aluno conjugada à preocupação em introduzir produções culturais do campo científico e artístico, que dilatam a maneira de ver e estar no mundo (SANTOS, 2007, p. 305).

Assim, disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia e Metodologia de Pesquisa tornam-se fundamentais na busca por adquirir e estimular habilidades crítico-reflexivas, já que a conduta do profissional de contabilidade atinge a sociedade por meio das atitudes e dos resultados apurados, tanto positiva quanto negativamente. A exemplo, temos os casos envolvendo a Enron, Worldcom e



Toshiba, nos quais a manipulação criminoso da contabilidade causou bilhões de prejuízos a milhares de pessoas (perdas de investimentos e empregos diretos e indiretos).

Se inseridas num processo de formação que articule teoria e prática, conteúdo e método na apropriação conceitual dos fundamentos do conhecimento contábil, tais disciplinas possibilitariam ampliar a compreensão do contexto social e das mudanças que surgem em cenários diversos (LAFFIN, 2015).

Esse mesmo autor defende, ainda, que a contabilidade no Brasil, ao se inserir no processo de convergência aos padrões contábeis internacionais, requer organização nas bases dos seus conhecimentos. Para tanto, precisa rever os processos formativos com consequências nas formas de realizar o trabalho contábil com participação social, possibilitando ao trabalhador ampliar seus conhecimentos “e, que seja capaz de intervir em contextos diversos como decorrência de sua formação crítica frente aos desafios da sociedade e da ciência” (LAFFIN, 2015, p. 8).

Notas Finais

No atual formato das orientações internacionais para a educação contábil, as competências e habilidades assumiram papel central na formação dos contadores. A defesa atual volta-se à técnica contábil como o saber-fazer e ao conhecimento necessário para atender aos interesses do mercado e não próximo dos debates acerca do conhecimento no campo da educação, qual seja, em torno da submissão à demanda social sustentada pelos cenários político, social e econômico. Cenários estes respaldados por um sistema de valoração determinado pela forma como selecionamos os conhecimentos por meio dos quais entramos em contato com os atributos considerados desejáveis à formação.

Esses conhecimentos baseados essencialmente nas competências e habilidades da profissionalidade contábil reafirmam a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, reduzindo a importância do conhecimento em si, do conhecimento como a única fonte capaz de garantir condições para que o sujeito seja o agente modificador de sua realidade.

Diante disso, reforçamos os ensinamentos de Young na defesa do conhecimento apreendido como fonte precípua de estabilidade para as escolas, alunos e professores, bem como a re-contextualização das disciplinas que são a fonte primária de novos conhecimentos de determinada sociedade.



Por fim, o que se defende é o processo de educação nas bases do conhecimento, da ciência e das tecnologias, que possibilite ao contador ampliar sua cultura por meio de um currículo que se aproxime da natureza da atividade econômica, do grau de sofisticação da sociedade e dos negócios, do crescimento econômico e, sobretudo, da formação humana, social, ampla, geral e crítico-reflexiva.

Esses são fatores que materializam a variedade de padrões contábeis existentes, ao mesmo tempo em que alimentam, com o mesmo grau de importância, disciplinas voltadas ao espírito de pesquisa, consciência crítica, liderança e desenvoltura tecnológica. Estas, por sua vez, visam à formação do trabalhador humano, sensível aos problemas sociais e que seja capaz de fazer livres escolhas, a fim de superar um modelo de sociedade excludente, contribuindo, dessa forma, para que o contador não fique à mercê do discurso da empregabilidade.

Nesse sentido, escrever sobre a profissionalização do contador em contextos de educação e formação e em tempos de globalização é tarefa sempre incompleta, com novas informações surgindo de forma rápida e em grande quantidade, fazendo do ato de aprender um exercício contínuo e jamais terminado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, PT: Editora Difel, 1989.

CARDOSO, Ricardo Lopes; RICCIO, Edson Luiz. Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do contador? Um estudo sobre os contadores brasileiros. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 353-367, 2010.

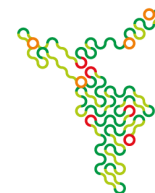
CORSATTO, Cassia Aparecida; HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. Gestão do conhecimento e inteligência competitiva: delineamento de estratégias de competitividade e inovação para pequenas empresas. Encontros Bibli: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [on line], v. 18, n. 38, p. 19-36, 2013. DOI: 10.5007/1518-2924.2013v18n38p19. Acesso em: 10 de abr. 2018.

COSENZA, José Paulo. Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado – um estudo a partir da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 130, p. 43-63, jul./ago. 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade Pós-Capitalista**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. (Org.). Raimundo Martins e Irene Tourinho. (Trad.). Goiânia: Cegraf, 2007. 149 p. (Coleção Desenredos).

HOFFMANN, Wanda A. M. **Gestão do conhecimento: aprender e compartilhar**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 159 p. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em:



http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/SI/SI_Wanda_GestaoConhecimento.pdf. Acesso em: 15 de set. 2018.

IFAC. **Handbook of International Education Pronouncements**. 2019. Disponível em: <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

IFRS. **Who uses IFRS Standards?** London, GB: IFRS, 2020. Disponível em: <https://www.ifrs.org/use-around-the-world/use-of-ifrs-standards-by-jurisdiction/>. Acesso em: 26 de mar. 2020.

LAFFIN, Marcos. Graduação em Ciências Contábeis - a ênfase nas competências: contribuições ao debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s/l] n. 23, v. 78. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1844>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas alternativas**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: 27a. Reunião da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? **Anais [...]**, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMIREZ, Paulo. **Uma estratégia para melhoria da formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

RUSSELL, Keith; SIEGEL, Gary; KULESZA, Bud. **Counting more, counting less: transformations in the management accounting profession**. Montvale, New Jersey, USA: Institute of Management Accountants, 1999. Disponível em: <https://www.imanet.org/-/media/7702f965dc6146db88d9ff0fa9234304.ashx>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 291-306. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8L8L8Q85fwc8C4qPqZdWSYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo, Editora Best Seller, 1998. 443 p.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.



UN DESAFÍO UNIVERSITARIO PENDIENTE: LA AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR COMO ASUNTO INTERDISCIPLINAR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES COMPROMETIDOS CON EL FUTURO

Dra. Carelia Hidalgo López¹
Dra. José Antonio Mendoza²

Resumen: Los temas ambientales y los compromisos institucionales con la sustentabilidad son todavía una trayectoria incipiente en los planes de estudio, a pesar de las políticas ambientales y la inclusión de materias específicas. Suponemos que una asignatura no logra desarrollar habilidades ambientales y que los docentes generalmente abordan dichas temáticas. Sin embargo, la ambientalización es un tema interdisciplinario y transversal en el currículo, que considera el ambiente y la sostenibilidad desde un punto de vista ecológico, económico y social en una serie de dimensiones de acción. Con la ambientalización curricular se puede avanzar en la formación de profesionales responsables y comprometidos con los temas ambientales. En este sentido, se propuso una metodología cualitativo-cuantitativa para conocer el grado de ambientalización en los cursos de formación profesional. Tiene como referencia las metas del desarrollo sostenible, los principios curriculares y las políticas educativas nacionales e institucionales, reflejados explícitamente en los Programas Pedagógicos de los Cursos. Con el análisis, tanto las fortalezas como las debilidades del proceso de ambientalización se ven como un preámbulo para la reflexión y las discusiones interdisciplinarias necesarias para la sensibilización, actualización y formación ambiental de los profesores universitarios.

Palabras clave: Formación ambiental. Profesores universitarios. Metodología.

Um desafio universitário pendente: a ambientalização curricular como uma questão interdisciplinar para a formação de profissionais comprometidos com o futuro

Resumo: As questões ambientais e os compromissos institucionais com a sustentabilidade ainda são uma trajetória incipiente nos currículos, apesar das políticas ambientais e incluindo disciplinas específicas. Assumimos que uma disciplina falha em formar competências ambientais e que os professores geralmente abordam ditas questões. No entanto, a ambientalização é uma questão interdisciplinar e transversal na matriz curricular, que considera o meio ambiente e a sustentabilidade do ponto de vista ecológico, econômico e social em uma série de dimensões de ação. Com a ambientalização curricular é possível avançar na formação de profissionais responsáveis e comprometidos com as questões ambientais. Nesse sentido, foi proposta uma metodologia qualitativo-quantitativa para conhecer o grau de ambientalização nos cursos de formação

¹ Profesora visitante en el Programa de Posgraduación de Educación Ambiental-PPGEA, Universidad Federal de Rio Grande-FURG, Brasil. careliahidalgo@gmail.com

² Docente en el Decanato de Veterinaria de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, UCLA-Venezuela. jamvetucla@gmail.com



profissional. Tem como referência os objetivos do desenvolvimento sustentável, os princípios curriculares e as políticas educacionais nacionais e institucionais, explicitamente refletidos nos Programas Pedagógicos dos Cursos. Com a análise, tanto os pontos fortes quanto os fracos do processo de ambientalização são visualizados como um preâmbulo para a reflexão e as discussões interdisciplinares necessárias na conscientização, atualização e formação ambiental de professores universitários.

Palavras-chave: Formação ambiental. Professores universitários. Metodologia.

La crisis ambiental planetaria, inmersa en una realidad compleja nos deja clara la necesaria participación de todos los actores sociales para superarla. En esta tarea las universidades cumplen un rol fundamental para la producción científica y tecnológica pertinentes para entender y superar los diferentes desafíos que se enfrentan y tendrán que ser enfrentados en el futuro. Estas instituciones, al servicio de la sociedad, entre otras cosas, necesitan formar profesionales con sensibilidad ambiental para actuar con competencias en su campo laboral y responsabilidad ciudadana.

Han pasado más de cuatro décadas de los acuerdos de Belgrado sobre la educación ambiental y la necesidad de trabajar en sus objetivos para buscar nuevas formas de ser y hacer en el mundo basada en una relación consciente sociedad naturaleza. Para esa época las universidades fueron llamadas a formar profesionales conscientes de la realidad ambiental y con capacidades para contribuir con soluciones a los problemas ambientales y propiciar acciones de menor impacto ambiental.

Es necesario reconocer el aporte de las universidades en la producción de ciencia y tecnología, incluso interesantes experiencias en la gestión ambiental de sus campus. Pero aun el tema ambiental y la sustentabilidad no son parte de los currículos en todos los cursos que se ofertan en las universidades. Una forma generalizada para hablar de ambientalización ha sido la inclusión de una disciplina con las temáticas ambientales o sobre desarrollo sostenible.

Por estar comprometidos con el tema ambiental universitario, prioritariamente en el contexto público y venezolano; también haber trabajado nuestras tesis doctorales en el tema de ambientalización curricular (AC), nos motiva a compartir reflexiones para dar aportes a la discusión sobre esta temática en el contexto universitario. Es un tema inacabado que se mueve entre las tendencias de la educación superior, la universidad como institución, el currículo y la praxis docentes. Aquí discutimos algunas aristas de la AC, desde: la complejidad universitaria; la interdisciplinariedad



y transversalidad; metodologías cualitativas y cuantitativas para conocerla; por último, la formación y sensibilización ambiental docente.

AC en la complejidad universitaria

Las universidades públicas han llegado a ser instituciones de alta complejidad organizacional y cultural, lo que las hace lentas para los cambios y respuestas que exige la sociedad, además de sus continuos debates epistemológicos que las posicionan en el pensamiento universal. A pesar de ello se ha logrado avanzar en la ambientalización, con interesantes esfuerzos en la incorporación de la dimensión ambiental y los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) en su gestión y declaraciones normativas (RISU, 2014). Es un proceso que ocurre inmerso en una cultura ambiental que puede favorecer o frenar la ambientalización, donde ocurren diversos grados de resistencia al cambio y compromiso de sus actores (OCHOA e HIDALGO, 2016; OCHOA, 2017). Las autoras continúan diciendo que la reducción de presupuestos son una amenaza para avanzar en la gestión y garantizar el cumplimiento de la normativa ambiental, lo que no permite el modelaje que resulta un elemento relevante en el sentir ambiental universitario. La ambientalización no ha sido igualmente accionada en las funciones sustantivas de la universidad, siendo la docencia la de menores avances, pero reconociendo que en muchas universidades se viene ofertando cursos de corte ambiental o desarrollo sostenible en respuesta a sus entornos regionales (SAENZ, 2017).

Lamentablemente en nuestras universidades continúa dominando la concepción naturalista de ambiente que limita la actuación y pensamiento ambiental; la enseñanza disciplinar en lugar de avanzar en lo interdisciplinar; y las estructuras institucionales aun no superan las burocracias internas que propicien y faciliten la trilogía de la investigación-extensión-docencia, todos esos asuntos que coadyuvarían con la AC (HIDALGO, 2016).

La experiencia con grupos docentes en Perú, Argentina, Brasil y Venezuela nos permiten concluir que el abordaje curricular en las universidades tiene marcadas diferencias para ser operacionalizado. Es un asunto que se observa en la estructura organizativa para tomar decisiones en torno a los cambios curriculares; y también, las diversas formas como son presentados los programas de los cursos (carreras). Estas diferencias entre y dentro de las universidades dificultan los análisis de



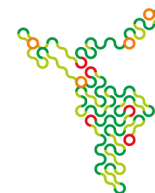
los currículos. Además de esto, en la praxis docente se manifiesta una omisión del currículo como cuerpo descriptivo del profesional que se pretende formar y del cual se es solo una parte.

La AC la interdisciplinariedad y transversalidad

La interdisciplinariedad es fundamental para avanzar en la AC, y parte de que todos los docentes desde sus campos disciplinarios, relevantes y necesarios, asuman consciencia de la relación de sus disciplinas con las realidades ambientales y ser articulen en el hacer docente. Lo ambiental necesita de un abordaje interdisciplinar para encontrar sus múltiples relaciones complejas que articulan lo social, económico y ecológico que se entienden desde lo cultural y político en sus diversas expresiones. Bajo estas ideas, cada docente independiente de su campo de acción puede, muchas veces lo hace, como resultado de su consciencia sobre la realidad ambiental. Esa es una forma como participar en la construcción de la AC para que se logre la continuidad y transversalidad de las temáticas que se relacionan a lo ambiental.

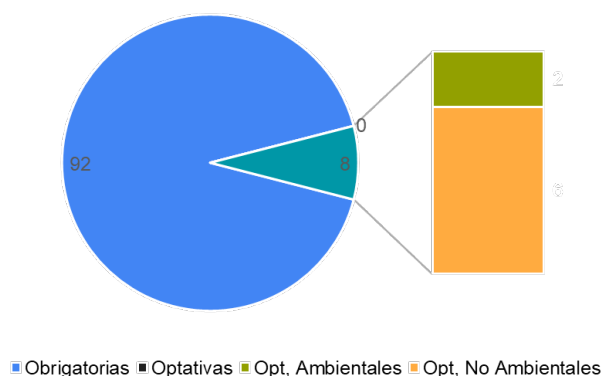
Desde lo curricular la ambientalización se ha discutido como eje transversal (HIDALGO, 2012), en ese sentido se conceptualiza como un tópico de amplias temáticas, que hoy, incluye los ODS asumidos por la mayoría de instituciones universitarias que deberían ser encontradas en toda la matriz curricular, en cada periodo electivo (semestre o año) desde el inicio hasta el final de la formación profesional (MENDOZA, 2018). Es una forma de lograr el principio de continuidad que anuncio desde un inicio la educación ambiental, a lo cual podemos agregar el modelaje ambiental institucional y su inclusión en el desarrollo de la ciencia y tecnología, y los abordajes en diferentes contextos sociales o profesionales.

Lamentable la forma recurrente como encontramos la temática ambiental o sustentabilidad en los currículos es una disciplina específica, que en el mejor de los casos es de carácter obligatorio y por lo general teórica y de baja carga horaria. Para hablar de AC es insignificante el aporte de una disciplina en la matriz curricular, que por lo general resultan ser de carácter optativo o electivo, fue algo que quedó demostrado con la metodología de cuantificación de la AC (HIDALGO, 2021). En la Figura 1 se ejemplifica esta relación con un curso que tiene un 92% de disciplinas obligatorias y solo un 8% de optativas, de las cuales solo el 25% de las optativas tiene abordaje ambiental en alguna temática lo que reduce la posibilidad de que sea elegida por los estudiantes. Definitivamente estas



iniciativas son muy limitadas en el proceso de AC, cuando pensamos que el sentido no es meramente instrumental o teórico, sino pretende que toque la sensibilidad y cambie actitudes ambientales en los futuros profesionales.

Figura 1 – Proporções de ambientalização curricular según el tipo de disciplinas.



Fuente: autores.

Metodologías cualitativas y cuantitativas para conocer la AC

Nuestra mente aun con dominio cartesiano nos convoca habitualmente a mirar a través de los números los avances o retrocesos, en ese sentido se inició una metodología para la cualificación y cuantificación del proceso de AC (MENDOZA, 2018). Se pensó el proceso en el sentido de la explicitación del tópico en los diferentes niveles curriculares considerando los indicadores internacionalmente asumidos por las universidades.

Primero se asume el marco referencial sobre el tópico y temáticas posibles que forman a un profesional con valores, habilidades y amplias concepciones ambientales sobre las realidades que afectan la sustentabilidad territorial. Con la idea de conocer la AC cualitativa y cuantitativamente se asumen los proyectos políticos pedagógicos de cada curso como documentos de análisis, en un contraste entre los indicadores definidos y los diferentes niveles discursivos que justifican la creación del curso, definen el perfil profesional, objetivos, toda la matriz o malla curricular y por último sus respectivas descripciones (HIDALGO, 2021). La metodología creada es flexible y adaptable a los diversos contextos universitarios.



Esta metodología no pretende ser un instrumento evaluador, pero si una amplia información para la confrontación y análisis reflexivo con los docentes que participan en un curso. Igualmente ayuda a las instancias académicas a promover actividades, como de sensibilización y formación ambiental docente, en aquellos cursos con menores valores de AC. En el transcurrir del tiempo permitirá medir los avances de AC en cantidad y en cualidad la integración de los temas relevante en el contexto universitario y territorial.

La formación y sensibilización ambiental docente para avanzar en la AC

Por último, entendemos que los currículos, como documentos con orientaciones consensuadas para la formación profesional, terminan siendo lo que es la praxis docente, por ellos es importante que los ejecutores principales de los currículos sean parte del diálogo en la AC (HIDALGO, 2016). Una política ambiental, poco común en las universidades latinoamericanas, es crear y mantener programas para la sensibilización y formación ambiental de los docentes (RISU, 2014). La experiencia nos muestra que, en pleno siglo XXI en medio de una crisis ambiental, la mayoría de los docentes tienen consciencia de dicha realidad y que, de alguna manera y grado, asumen los asuntos ambientales y de la sustentabilidad en su praxis docente. Sin embargo, esa praxis, generalmente no es reflejada de manera explícita en los currículos, lo que pone en riesgo su continuidad al depender de la subjetividad docente. La tarea, conjuntamente con los actores responsables de las aprobaciones curriculares, es confrontar los valores de AC con la praxis ambiental docente para la explicitación y avances. Con esto decimos que la cuantificación de la AC desde lo que explicita el currículo, es menor a lo que realmente está ocurriendo en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero necesitamos conocerlo y por lo tanto explicitarlo.

El docente, como individuo andragógico, presenta resistencia al cambio y está fuertemente posicionado en sus concepciones, por lo cual, cualquier programa de formación ambiental al que sea invitado necesita discutir aspectos epistemológicos y políticos sobre la crisis ambiental (HIDALGO, 2012). Se entiendo que dialécticamente se confrontarán diferentes posturas, incluso ideológicas, que puedan emerger entre los docentes participantes. En el proceso se ponen en práctica valores como el respeto y tolerancia, igualmente es necesario priorizar en los hechos objetivos del ambiente compartido a través de argumentaciones científicas y tecnológicas disciplinares (HIDALGO, 2021).



Este es el momento de sumar docentes conscientes con la AC necesaria, como proceso sumativo continuo, en la construcción de profesionales con competencias ambientales.

Reflexiones finales

La ambientalización es un proceso que ha venido siendo asumido por las universidades según sus particularidades y complejidades, en la medida de superar las resistencias y aprovechar las oportunidades. Sin embargo, la AC aún no tiene avances significativos y precisa del compromiso de todos los actores universitarios, priorizando la articulación interdisciplinar con un sentido transversal en el currículo. Es propiciar una nueva forma de ser y hacer en relación al tópico ambiental y la sustentabilidad, superando la indiferencia que aun se vive dentro de los contextos universitarios en relación a nuestra importancia y responsabilidad en superar la crisis ambiental.

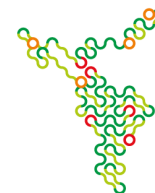
Como una forma de visualizar el grado de AC se han avanzado en metodologías de cuantificación, cuyos resultados se ven como un preámbulo para la reflexión y las discusiones interdisciplinarias con los docentes. Una acción fundamental para avanzar en la AC es la creación y oferta de cursos de sensibilización, actualización y formación ambiental de los docentes universitarios. La participación consciente de todos los docentes en la AC permitirá la formación de nuevas generaciones de profesionales con competencias ambientales.

Referencias

HIDALGO, Carelia. **Transformación de la praxis educativa ambiental en la docencia universitaria. Caso: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado**, Tesis doctoral orientada por la Dra. Margarita Garcia en el Doctorado de Educación Ambiental, Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL, Caracas, Venezuela. 2012.

HIDALGO, Carelia. Transformación de la praxis educativa ambiental en la docencia universitaria. En el Capítulo I. Propuestas teóricas para la ambientalización. En **Posibilidades para la ambientación de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias**. Eschenhagen, M.; López, F. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2016.

HIDALGO, Carelia. Formación ambiental de docentes universitarios para avanzar en la construcción de otro futuro posible. En: **Educação ambiental crítica: experiências e vivências**. Dickmann, I. y Cortiano, L. (Organizadores). Chapecó: Livrologia, 2020.



HIDALGO, Carelia. Factores metodológicos para la ambientalización curricular universitaria. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, jan/abr. 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i35.42758>

MENDOZA, José. **Principios Rectores para Propiciar la Transversalidad Ambiental en los Programas Académicos de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Caso Medicina Veterinaria**, Tesis doctoral orientada por la Dra. Carelia Hidalgo López en el Doctorado de Educación Ambiental en la UPEL-IPC, Caracas, Venezuela. 2018.

OCHOA, Olga. **La cultura ambiental para la gestión de universidades sostenibles** Caso: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Tesis doctoral orientada por la Dra. Carelia Hidalgo López en el Doctorado de Ambiente y Desarrollo en la UNELLEZ, Cojedes Venezuela. 2017.

OCHOA, Olga e HIDALGO, Carelia. CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA AMBIENTAL EN LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL LISANDRO ALVARADO. Barquisimeto, Venezuela. **Revista Compendium**, vol. 19, núm. 37, 2016, pp. 27-53

RISU. **Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas**. Trabajar juntos para progresar juntos Resumen Ejecutivo. Director del PROYECTO RISU Javier Benayas del Álamo, Universidad Autónoma de Madrid y Subdirector del Instituto INAEUCU. España, 2014.

SAENZ, Orlando. Diagnósticos regionales sobre la institucionalización del compromiso ambiental en la educación superior de América Latina y el Caribe. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4, 2017. p. 654-671. Disponible en: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/10673/7038>