

organizadoras

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

Fernanda Ziani Mendes

# A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA

estudos e casos de internacionalização

organizadoras

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

Fernanda Ziani Mendes

# A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA

estudos e casos de internacionalização

| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeio  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### **Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc**

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Bramanacreativa, Davidzydd, Freepik - Freepik.com
Revisão	Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Organizadoras	Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques Fernanda Ziani Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C758

A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA: estudos e casos de internacionalização / Organizadoras Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques, Fernanda Ziani Mendes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-490-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94906

1. Gestão. 2. Internacionalização. 3. Gestão estratégica.  
4. Ensino superior. I. Farias-Marques, Maria do Socorro de Almeida  
(Organizadora). II. Mendes, Fernanda Ziani (Organizadora). III. Título

CDD 658

Índice para catálogo sistemático:

I. Gestão

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

## **Agradecimentos das organizadoras**

As organizadoras agradecem aos autores e às autoras que aceitaram participar deste projeto e dar conhecimento as suas experiências e estudos sobre a Internacionalização da Educação Superior.

Agradecemos a Profa. Dra. Luciane Stallivieri, referência acadêmica e profunda conhecedora da Internacionalização da Educação Superior, que redigiu o prefácio desta obra.

Agradecemos à Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) que apoiou o projeto, disponibilizando a equipe de bolsistas para auxiliar na revisão dos textos.

# Sumário

Prefácio ..... 12

## Seção 1

### Gestão estratégica para a internacionalização

#### Capítulo 1

#### **Internacionalização**

#### **institucional da UNIPAMPA:**

avanços e possibilidades

através de normativas internas ..... 21

*Jeferson Francisco Selbach*

*Paula Trindade da Silva Selbach*

## Seção 2

### Internacionalização “crossborder” e “at home”

#### Capítulo 2

#### **Um caso de internacionalização**

#### **da educação superior**

#### **em Estados periféricos:**

a cooperação UNIPAMPA-UDELAR

em geral e na área de pós-graduação

em Relações Internacionais em particular ..... 40

*Kamilla Raquel Rizzi*

*Rafael Balardim*

*Hernán Olmedo González*

Capítulo 3

**Fronteira, integração  
e reconhecimento:**

reflexões sobre o ingresso  
de alunos uruguaios fronteiriços  
na Universidade Federal do Pampa..... **68**

*Clóvis Da Rolt*

*Lorena Paola Pereira Silva*

Capítulo 4

**Uruguayos fronterizos  
en la Unipampa -**

**Campus Jaguarão:**

el impacto de este ingreso  
por la visión de los alumnos ..... **91**

*Ana Luisa Peil Bresque*

*Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques*

Capítulo 5

**Impactos do programa**

**Capes/Brafitec**

**na Internacionalização**

**da UNIPAMPA ..... 107**

*Régis Sebben Paranhos*

*Maria Alejandra Liendo*

*Paula Oliveira Pinheiro*

Seção 3

**Idiomas como ferramenta  
de impacto na internacionalização**

Capítulo 6

**Cursos de Português  
como Língua Adicional  
preparatórios para o CELPE-BRAS:**

o ensino de línguas como  
uma prática em prol  
da internacionalização..... 134

*Amanda Luisa Arcoverde Gomes*

*Bruna Machado da Rosa*

*Jorama de Quadros Stein*

Capítulo 7

**MOODLE e GOOGLE MEET  
como plataformas digitais  
de mediação da internacionalização  
dos cursos de português  
como língua adicional ..... 148**

*Aden Rodrigues Pereira*

*Clara Zeni Camargo Dornelles*

*Flávia Azambuja*

*Maria Eduarda Motta dos Santos*

Capítulo 8

**English Teaching Assistant  
CAPES/Fulbright Program:**

Intersections of Internationalization  
at UNIPAMPA..... 169

*Katia Vieira Moraes*

Seção 4

**Perspectivas para  
a integração acadêmica regional**

Capítulo 9

**Internacionalização em casa  
no âmbito da cooperação  
no Sul global..... 200**

*Fernanda Ziani Mendes  
Marilene Gabriel Dalla Corte*

Capítulo 10

**Universidades e Redes  
educacionais nos processos  
de Governança da integração  
fronteiriça entre Cidades Gêmeas  
de Argentina e Brasil..... 221**

*Alex Sander Barcelos Retamoso  
Ismael Mauri Gewehr Ramadam  
Sandra Michelli Greff Menuzzi  
Muriel Pinto*

**Sobre as organizadoras ..... 262**

**Sobre os autores e autoras ..... 262**

**Índice Remissivo ..... 271**

# Prefácio

*Profa. Dra. Luciane Stallivieri<sup>1</sup>*

*Recebi, com muita honra, o convite para escrever o prefácio da obra intitulada “A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA: estudos e casos de internacionalização”, organizada pela Professora Maria do Socorro de Almeida Farias Marques e pela Técnica Administrativa em Educação Fernanda Ziani Mendes da Unipampa.*

Uma tarefa desafiadora, porém, prazerosa pois me fez refletir sobre o tema da Internacionalização com o olhar das Instituições de Ensino Superior das regiões de fronteira. A leitura da obra evidenciou características marcantes que estão pautadas na fusão da origem, da necessidade e da oportunidade da produção intelectual dos autores, que aprofundam reflexões, apresentam experiências exitosas de cooperação internacional e declaram o seu posicionamento com relação à Internacionalização da Educação Superior transfronteiriça.

A origem da obra se confunde com a própria Instituição que, por ser uma Instituição de Ensino Superior de fronteira, já nasce sob a égide da lógica cultural e comportamental da conduta da Internacionalização, do entendimento das relações interculturais e da formação da cidadania global.

Os autores expõem as realidades e as dificuldades encontradas numa situação contextual diversa, porém extremamente rica, onde língua e cultura delineiam os cenários e avançam no aprofundamento de uma análise relevante sobre os diferentes contornos que definem a Internacionalização.

<sup>1</sup> Profa. Dra. Luciane Stallivieri é pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária e Professora do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

As Instituições de Ensino Superior de fronteira, binacionais, bilíngues seguramente representam um espaço privilegiado de troca de saberes universais, de conhecimentos que devem fomentar os princípios da interculturalidade, que reconhecem as fronteiras como local de diversidade cultural e promoção da cultura da paz, do reconhecimento mútuo e da convivência entre cidadãos dos países fronteiriços.

Torna-se fundamental organizar o conhecimento produzido pelos pesquisadores que se debruçam em estudos e pesquisas e que colocam luz às mais diversas problemáticas relacionadas com a educação superior transfronteiriça. Sistematizar os resultados decorrentes das pesquisas realizadas passa a ser, então, de extrema relevância e é uma contribuição incomensurável para a sociedade do conhecimento.

Esta obra, pauta-se, também, pela oportunidade, uma vez que os autores analisam e descrevem fenômenos investigados, valendo-se de “corpus” local e partem para o modelo de estudos empíricos da investigação científica, utilizando os sujeitos que transitam entre as fronteiras e que, portanto, são os principais atores desse cenário de Internacionalização da Educação Superior transfronteiriça.

Analisam as diferentes necessidades para o desenvolvimento da cooperação internacional entre Instituições de Ensino Superior dos países vizinhos, apontando caminhos, buscando soluções e enfatizando a necessidade do desenvolvimento de políticas claras que deem conta das questões linguísticas, burocráticas, de acolhimento, entre outras. Isso se reflete, em especial, nas discussões propostas quando os autores convidam o leitor a analisar as questões de gestão estratégica e de políticas linguísticas para a Internacionalização, pontuando elementos relevantes para sua boa operacionalização.

A necessidade do estabelecimento de Planos de Desenvolvimento Institucional que contemplem Planos Institucionais de Internacionalização evidencia o olhar da gestão estratégica. Uma gestão que

vislumbra soluções de forma colaborativa para problemas que são compartilhados pelas comunidades que respondem tanto aos desafios locais quanto globais de acesso ao conhecimento; que pensam tanto localmente quanto globalmente para o desenvolvimento de ações que projetem a Instituição no cenário da educação mundial.

A publicação de uma obra dessa natureza reforça o caráter da oportunidade, pois preenche uma lacuna da produção literária brasileira que ainda é escassa com relação ao tema proposto. Investigar as questões relacionadas com a Internacionalização em regiões de fronteira, sem dúvidas, assegura as preocupações reais com a formação de cidadãos globalmente competentes, dotados das habilidades mínimas necessárias para transitarem em ambientes multiculturais e que possam estabelecer relação de diálogo baseado em valores de compreensão, de tolerância e de solidariedade.

Ao abordar os eixos da Gestão Estratégica para Internacionalização; da Internacionalização “*cross border*” e “*at home*”; Idiomas como ferramenta de impacto da Internacionalização e Perspectivas para integração regional, os autores cumprem o papel de provocar reflexões aprofundadas sobre o desenvolvimento eficaz de estratégias programáticas e organizacionais para as Instituições de Ensino Superior localizadas em regiões de fronteira.

Os autores alertam para as diferentes necessidades estruturais, documentais, políticas, linguísticas, culturais e econômicas que essas regiões demandam. São indicadores do posicionamento acadêmico e institucional que se sobressaem aos modelos de uma Internacionalização elitista, que prioritariamente enfatiza a cooperação com o Norte-global e supervaloriza o modelo anglófono de transmissão de conhecimento.

As políticas linguísticas bem definidas, encontram no bilinguismo, e nas demais línguas estrangeiras, uma das ferramentas mais importantes para incentivar a integração e o fortalecimento dos diferentes

blocos educacionais. Portanto, mais do que um instrumento de comunicação, a língua tem força como instrumento político, de manifestação de diferentes entendimentos que devem ser ouvidos e respeitados.

A pergunta que se coloca é: que tipo de Internacionalização se deseja para o futuro nas regiões de fronteira? Existem alguns pontos de ancoragem claros para serem analisados. Em outras palavras, é possível continuar fazendo o que se está fazendo até agora, mas de uma forma mais atenta e com uma visão mais ampla, com mais responsabilidade no compromisso com a sociedade e, especialmente, considerando os diferentes contextos e características locais e regionais.

Evidencia-se a necessidade de que as Instituições observem os princípios de uma Internacionalização Responsável<sup>2</sup> que aponte caminhos, defina objetivos, proponha indicadores e sistematize as mais diversas experiências de Internacionalização, cumprindo com o seu papel de responsabilidade social.

Os paradigmas para Internacionalização Responsável apoiam-se em cinco princípios: *Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion e Compliance*.

O princípio de equilíbrio (*Balance*) está relacionado à igualdade de oportunidades, simetria, equivalência, comparabilidade, imparcialidade, justiça, igualitarismo, correspondência etc. Trazendo essas definições para o contexto da Internacionalização das Instituições de Ensino Superior, fica claro que as instituições podem e devem observar a equidade em seus movimentos para o estabelecimento da Internacionalização Responsável.

O conceito aqui estabelecido para equilíbrio significa a capacidade do processo de Internacionalização de criar condições em que

2 STALLIVIERI, Luciane. (2020). UNIPAMPA sem fronteiras: Rumo à Internacionalização Responsável. Webinar ministrado para a comunidade acadêmica da UNIPAMPA, em 18 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y01d-RlmjIU>

diferentes sujeitos se apresentem em igualdade de condições e em proporções adequadas, especialmente em regiões de fronteiras.

Contempla-se um modelo ideal em que todas as ações de Internacionalização possam estar alicerçadas no equilíbrio adequado, baseadas em relações horizontais de cooperação. Busca-se a reciprocidade de colaboração por áreas geográficas, linguísticas, domínio de conhecimento, formas de cooperação, entre outros.

Para uma Internacionalização equilibrada, as Instituições de Ensino Superior podem considerar a equidade na concepção de colaboração com os países desenvolvidos tanto quanto com os países emergentes; ou podem priorizar a busca pela simetria de números no envio e recebimento de estudantes nacionais e internacionais, permitindo que diferentes países participem de programas de mobilidade *incoming* e *outgoing* com o mesmo número de estudantes de forma igualitária. O fundamental é compreender que o equilíbrio das relações nas Instituições de fronteira deve ser observado, oportunizando possibilidades iguais para as comunidades vizinhas.

Sendo isso possível, uma das questões mais críticas para quem trabalha diretamente com processos de Internacionalização é a responsabilidade de sistematizar e compartilhar os resultados obtidos pelas ações internacionais com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Não é uma tarefa fácil, pois poucos profissionais contam com dados organizados e conhecimento sistemático para mensurar e avaliar os resultados da Internacionalização para a prestação de contas ou *accountability* para a sociedade.

É claro que há uma demanda crescente da sociedade para que todos aqueles que, de alguma forma, se beneficiem das ações de Internacionalização, como bolsistas, parceiros em projetos de pesquisa ou atividades internacionais, demonstrem os resultados de sua participação e de suas experiências. O desejo é que os resultados da

aprendizagem – *learning outcomes* – sejam documentados, organizados e socializados para uso da comunidade acadêmica e da sociedade em geral e que, especialmente as regiões de fronteira registrem as suas atividades com o intuito de assegurar a visibilidade de tudo o que está sendo feito pela Internacionalização da sua comunidade acadêmica e o posterior compartilhamento com a sociedade.

É, também, urgente pensar em ações, planos e atividades que possam aumentar os orçamentos e gerar receitas para Internacionalização Sustentável das Instituições em região de fronteira. Mais do que nunca, o processo de Internacionalização implica uma alocação orçamentária transparente, recursos próprios para a manutenção e expansão de projetos e programas, a identificação de capital humano capaz de liderar e gerenciar a concepção ampla do termo Internacionalização Integral, o engajamento da comunidade acadêmica em ações e resultados, visando prospectar novas atividades e manter o status adquirido até então. E, quem sabe, almejar o status de Universidade de Classe Mundial (*World Class University*), alicerçado em excelentes talentos, abundância de recursos e próspera governança.

Entre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas está o de número quatro que estimula garantir educação inclusivamente equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo deve ser aplicado ao conceito de Internacionalização Inclusiva, o que significa que as ações de inserção internacional devem oferecer igualdade de oportunidades para todos os estudantes das regiões de fronteira, sem descuidar da sustentabilidade financeira da Instituição.

Há que se considerar a existência de uma diferença significativa entre dar acesso aos alunos às Instituições de Ensino Superior – abrindo as portas da universidade – e promover ações de inclusão. O acesso pode muitas vezes ser sinônimo de exclusão se as IES não estiverem cientes da presença crescente de estudantes e pesquisadores

internacionais no campus, e destinando a eles a devida atenção, especialmente no acolhimento para que eles se sintam efetivamente integrados aos modelos educacionais oferecidos.

Cada região de fronteira possui características históricas e culturais particulares, sendo o currículo desenvolvido e adequado à realidade de cada local. Portanto, fomentar o desenvolvimento de ecossistemas internacionalizados que promovam a inclusão social, a diversidade e o desenvolvimento de competências interculturais, fundamentais para viver em um mundo globalizado, deve estar entre os principais objetivos das políticas de Internacionalização.

A Internacionalização Inclusiva deve criar oportunidades para que os estudantes internacionais, que cruzam as fronteiras em busca de estudos, se adaptem e ganhem habilidades interculturais, ao mesmo tempo em que elevam o pensamento e a consciência intercultural dos estudantes nacionais.

A Internacionalização Inclusiva, Equilibrada e Responsável deve estar no centro das decisões colegiadas, para possibilitar que todos os membros da academia participem de alguma forma e usufruam dos ganhos da Internacionalização, para desenvolver competências globais, fortemente enfatizadas como fundamentais para a formação do cidadão do Século 21.

O último paradigma da Internacionalização Responsável refere-se à *compliance*, ou seja, à conformidade, aos conceitos de obediência, aquiescência, respeito, complacência e observância das leis, entre outros significados. Para o setor educacional, especialmente para a Internacionalização do Ensino Superior, *compliance* significa formalizar e comprometer-se com as ações, investimentos e desenvolvimentos que todo o processo exige.

Uma vez que a Instituição decida pela opção de ingressar no processo de Internacionalização, ela precisa redirecionar suas posições

e priorizar a Internacionalização, inserindo-a em seus planos e políticas de desenvolvimento institucional, em financiamentos e alocações orçamentárias, em avaliações e indicadores, para acompanhar sua evolução e ser clara na tomada de decisões importantes neste contexto. Nas regiões de fronteiras, esse princípio torna-se ainda mais evidenciado, uma vez que precisa considerar as questões legais transfronteiriças e olhar em direção a agendas positivas e prospectivas para o fortalecimento dos processos de integração.

Por fim, cabe-me ainda dizer que a obra que está sendo entregue para a sociedade constitui-se num importante documento que avança na produção do conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior. Certamente, será consultada por todos aqueles que buscam compreender as múltiplas facetas da complexidade do fenômeno que é a Internacionalização, especialmente, trazendo o olhar das regiões de fronteira. Sem dúvidas, será um marco na produção intelectual, despertando a necessidade de outros trabalhos e pesquisas que investiguem as melhores formas de pensarmos uma Internacionalização para todos e que, por meio dela, possamos almejar um discurso cada vez mais integrador, baseado nos princípios da Internacionalização Responsável.



Seção

1

**Gestão  
estratégica para  
a internacionalização**



# 1

Jeferson Francisco Selbach  
Paula Trindade da Silva Selbach

## **Internacionalização institucional da UNIPAMPA:**

avanços e possibilidades através  
de normativas internas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.01

## INTRODUÇÃO

As instituições educacionais de ensino superior públicas brasileiras encontram-se frente a um grande desafio: fomentar sua interlocução com atores estrangeiros de modo a fortalecer as redes de conhecimento internacionais. É um panorama que se apresenta cada vez mais inexorável, em razão do panorama das relações entre as nações do planeta em termos econômicos, culturais, educacionais, ambientais e humanitários. O dilema do futuro é fomentar a internacionalização para não se isolar do mundo. Como questionou Canclini (1999), integrar-se ou desconectar-se? Respondeu que devemos possuir informação internacional sem perder de vista a peculiaridade nacional e regional, as interações sociais e a busca individual da personalidade.

As universidades públicas têm um papel imprescindível neste movimento de internacionalização. Por um lado, precisam desenvolver o conhecimento local, base de onde estão instaladas e razão de sua existência, mas, por outro, necessitam se conectarem a outras realidades, seja no Brasil ou nos países estrangeiros, tanto os vizinhos quanto aqueles mais longínquos. Knight (2014) aponta que honrar a construção da cultura e o contexto local é um princípio fundamental da internacionalização. Desta forma, o desafio do movimento de internacionalização é articular a construção da cultura e o contexto local onde as universidades estão inseridas com outras realidades internacionais. Ao aprender com outras instituições estrangeiras também se ensina, criando-se espaços de reflexão e construção de novos conhecimentos que se reconfiguram a partir da sua articulação, sempre compreendendo que a internacionalização visa complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local, não dominá-la (KNIGHT, 2014).

Usualmente, o movimento de internacionalização se dá através de atores individuais ou reunidos em grupos de pesquisa que promovem ações sistemáticas ou pontuais, em redes colaborativas,

de forma presencial ou, cada vez mais, hoje, virtual. Por isto, é enorme a responsabilidade das unidades institucionais de internacionalização, vinculadas às universidades. Categorizadas como assessorias, divisões, diretorias ou até pró-reitorias, serão estas unidades que poderão desenvolver um trabalho a longo prazo, de modo a potencializar as ações que são desencadeadas em âmbito universitário. Um de seus objetivos é estar atento a esses movimentos, promovendo ações que buscam fomentar e auxiliar naqueles movimentos já existentes.

Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a unidade responsável é a Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais (DAIINTER), vinculada diretamente à Reitoria. Cabe a ela articular, promover e administrar as relações com outras instituições de ensino, entes representativos de Estados, como Consulados e Embaixadas, organismos internacionais governamentais e não-governamentais, dentre outros.

Pelo princípio constitucional da legalidade administrativa, ao gestor público só é dado fazer aquilo que a lei autoriza, de forma prévia e expressa. Partindo deste mote, as ações desencadeadas em ambiente administrativo devem ser precedidas por atos normativos consolidados, evitando assim a tomada de decisão por motivo pessoal e em desconformidade com o regramento jurídico.

Parte do trabalho na DAIINTER vem sendo conduzido de forma a materializar as normativas institucionais que tenham relação direta com a internacionalização. Esta premissa é impulsionada pelo Decreto nº 10.139, em 28 de novembro de 2019, que impeliu a todos os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, este último onde se enquadra a Unipampa, a revisar seus atos normativos próprios.

Dentre as ações de normatização, destacamos 4 (quatro) casos que servem de exemplo como possibilidade para avançar na internacionalização da universidade: cidades-gêmeas; teletrabalho no

exterior; docentes estrangeiros na Unipampa; e serviços de tradução e interpretação. Acreditamos serem representativos no fomento das ações que envolvem as relações com instituições em países estrangeiros.

## ATOS NORMATIVOS INSTITUCIONAIS

A publicação do Decreto 10.139/19 impulsionou a revisão dos atos normativos nas instituições, de modo a editá-los, a partir daí, exclusivamente nas seguintes formas:

- a. portarias - atos normativos editados por uma ou mais autoridades singulares;
- a. resoluções - atos normativos editados por colegiados; ou
- a. instruções normativas - atos normativos que, sem inovar, orientem a execução das normas vigentes pelos agentes públicos.

Para o caso das universidades, os Conselhos Universitários, como órgãos superiores colegiados, já tinham por padrão publicar seus atos através de resoluções, cabendo tão somente uma ampla revisão das já publicadas, resultando, conforme Art. 7º, em três possibilidades: revogação (I); consolidação (II); ou revisão profunda com alterações (III).

Igualmente no que se refere às portarias, não sofreu alterações significativas, visto ser padrão nas instituições que tal ato seja publicado pela autoridade competente, no caso das universidades, o Reitor, ou quem for designado formalmente, como é o caso de portarias com atos de pessoal (remoção interna) ou mesmo de designação administrativa, cabendo aos respectivos pró-reitores a publicação.

Já os demais atos normativos foram aglutinados em uma só denominação, a de Instrução Normativa (IN). Assim, o que antes as unidades publicavam de forma quase autônoma, como ofícios e

avisos, diretrizes, orientações, recomendações e despachos, passaram a ser feitos exclusivamente através da IN, com numeração sequencial para fins de organização administrativa.

Esta organização das normas está sendo um grande avanço em termos jurídico-administrativos, uma vez que pretende acabar com a miscelânea que ainda impera nas instituições públicas, principalmente aquelas com maior tempo de atuação e que produziram inúmeras orientações no transcurso do processo. Mesmo instituições consideradas jovens, como a Unipampa, com 13 (treze) anos de sua oficialização através da Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, produziram centenas de orientações nas mais diversas formas, como ofícios-circulares, manuais e regimentos, sem uma padronização adequada e sem uma única publicização.

O Decreto nº 10.139/19 possibilitou o trâmite de algumas normatizações importantes para a DAIINTER, de modo a dinamizar os fluxos burocráticos institucionais no aspecto internacional. Destacaremos 4 (quatro) iniciativas, sendo 1 (uma) aprovada e 2 (duas) em tramitação e 1 (uma) em elaboração.

## CIDADES-GÊMEAS

A IN nº 23, publicada em 31 de agosto de 2021, estabeleceu os fluxos internos para o trânsito de servidores nas cidades-gêmeas do Rio Grande do Sul, no âmbito da Unipampa. Esta normativa era muito esperada em razão de ser uma universidade localizada em zona de fronteira, com metade das suas unidades acadêmicas (Campus Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja e Uruguai) em municípios limítrofes aos países vizinhos da Argentina e do Uruguai.

A livre circulação em zona de fronteira é uma consolidação antiga na região. Em 14 de novembro de 1988, Brasil, Argentina e Uruguai,

dentre outros países, assinaram o Acordo de Alcance Parcial de Cooperação e Intercâmbio de Bens nas Áreas Cultural, Educacional e Científica, com a finalidade de fomentar a formação de um mercado comum de bens e serviços culturais, destinados a ampliar a cooperação da região abrangida. O Art. 8º trata especificamente da promessa de facilitar o trânsito e permanência de pessoas em atividades culturais e equipamentos destinados às atividades culturais, científicas ou educacionais.

Internamente, a Procuradoria Federal junto à Unipampa já havia emitido os pareceres nº 301, de 18 de outubro de 2018, e nº 91, de 3 de abril de 2019, respectivamente para o 10º SIEPE e o FOR-PROXSUL, orientando pela dispensa de publicação no Diário Oficial da União (D.O.U.) de portaria de afastamento para o exterior no caso de deslocamento dentro dos limites territoriais das cidades-gêmeas. Justificou-se os pareceres com os princípios constitucionais e legais do interesse público pela segurança, economicidade, continuidade do serviço público e estímulo à integração regional.

Desta forma, se estabeleceu as cidades em que os servidores poderiam circular em eventuais deslocamentos ou permanências temporárias, com ou sem transporte e instalação de equipamentos e materiais, incluindo o trânsito de veículos oficiais, dispensada a publicação no Diário Oficial da União (D.O.U.) de portaria de afastamento para o exterior.

Considerou-se cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar conurbação ou semi-conurbação com localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas inerentes à fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

No Estado do Rio Grande do Sul foram consideradas as cidades-gêmeas de Aceguá (Aceguá), Barra do Quaraí

(Bella Unión e Monte Caseros), Chuí (Chuy), Itaqui (Alvear), Jaguarão (Rio Branco), Porto Xavier (San Javier), Quaraí (Artigas), Santana do Livramento (Rivera), São Borja (San Tomé), Uruguiana (Paso de Los Libres) e Porto Mauá (Alba Posse). A lista das cidades-gêmeas foi definida através da Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, do extinto Ministério da Integração Nacional.

Os fluxos do processo foram simplificados, de modo a agilizar o deslocamento nas cidades-gêmeas. O procedimento autorizativo prevê que o trânsito seja para desempenhar atividades culturais, educativas, científicas ou correlatas, e que a circulação ocorra sem qualquer prejuízo às atividades acadêmicas ou profissionais do servidor. Para autorização, basta o servidor notificar sua chefia imediata através do e-mail institucional, a quem cabe anuir ou negar o deslocamento em prazo considerado razoável.

Desde a criação da Unipampa, os professores, os técnicos e os alunos dos diferentes cursos que são ofertados pelos Campus, que estão localizados nas cidades-gêmeas, já buscam esta articulação com parceiros “do outro lado da rua” ou do “outro lado da ponte”. Muitos problemas dessas localidades são comuns a ambas cidades, problemas que se relacionam às questões urbanísticas, sanitárias, educacionais, de saúde, entre outros, e a universidade tem interesse em discutir essas questões. O simples fato de poder circular livremente na cidade vizinha, inclusive utilizando transporte institucional, foi por anos impeditivo para fortalecer estas ações.

Nos casos em que os servidores solicitem diárias e passagens, o trâmite a ser adotado é o usual, que prevê autorização expressa do Reitor através da publicação de portaria no D.O.U.

## TELETRABALHO NO EXTERIOR

O programa de gestão que trata do teletrabalho foi instituído pela Instrução Normativa SGP/ME nº 65, de 30 de julho de 2020. Considera-se teletrabalho a modalidade de trabalho em que o cumprimento da jornada regular pelo participante pode ser realizado fora das dependências físicas do órgão, em regime de execução parcial ou integral, de forma remota e com a utilização de recursos tecnológicos, para a execução de atividades que sejam passíveis de controle e que possuam metas, prazos e entregas previamente definidos e, ainda, que não configurem trabalho externo, dispensado do controle de frequência.

A implementação do programa de gestão do teletrabalho pelas entidades, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), deu-se através da Portaria nº 267, de 30 de abril de 2021. A Unipampa está avançada na elaboração da proposta de teletrabalho. Inclusive foi feito levantamento nas unidades vinculadas à Reitoria (excluindo as 10 (dez) unidades acadêmicas), onde o percentual possível de instituição do teletrabalho parcial ou total chegou a 75% das atividades desenvolvidas.

Objetivando aperfeiçoar os mecanismos institucionais de mobilidade *outgoing*, a DAIINTER elaborou proposta específica para o exercício no exterior através do teletrabalho ou do trabalho remoto dos servidores, sejam eles professores do magistério superior ou técnicos-administrativos em educação. O período mínimo proposto foi de 30 (trinta) dias e o máximo de 12 (doze) meses.

Foram elencadas as seguintes hipóteses para se pleitear o exercício realizado totalmente fora do país:

- I. Para capacitação ou estudo fora do país, complementar a segunda graduação ou cursar pós-graduação ou pós-doutorado fora do país, com participação simultânea com o exercício do

cargo, sendo-lhe concedido horário especial para estudo, nos termos das normativas vigentes;

- II. Para desempenhar atividades de professor-visitante ou pesquisador-visitante em instituições estrangeiras, sem remuneração ou com bolsa de organismos oficiais nacionais ou internacionais;
- III. Por motivo de afastamento cônjuge ou companheiro, também servidor, tendo sido autorizado pela administração a se ausentar do país;
- IV. Por motivo de doença pessoal, do cônjuge ou companheiro, dos pais, dos filhos, do padrasto ou madrasta e enteado, ou dependente que viva a suas expensas e conste do seu assentamento funcional, com residência fixa fora do país, comprovada a indispensabilidade da assistência direta pelo servidor e prestada simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário.

Para os servidores docentes que solicitarem o exercício no exterior, foi estabelecido que o cumprimento dos encargos didáticos se desse através da ministração de componentes curriculares na forma remota ou por meio do Ensino à distância (EaD), com atividades pedagógicas síncronas (em tempo real) e assíncronas (em tempos diversos, sem participação simultânea), realizadas através de tecnologias de apoio à aprendizagem e às plataformas virtuais.

Ressalta-se que todas estas alternativas devem ser pensadas juntamente com os cursos em que esses docentes desenvolvem seus componentes curriculares, de modo a não prejudicar as demais atividades e nem promover ações que estejam em desacordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

Os cursos podem elaborar juntamente com o docente um Plano de Trabalho no exterior, de modo a potencializar essas experiências articuladas aos interesses dos diferentes cursos, inclusive prevendo

novas parcerias e novas ações no exterior. Estudo realizado por Zanchet, Selbach e Vighi (2017) concluiu que as instituições pouco conseguem potencializar nos currículos e nas práticas pedagógicas as experiências acadêmicas internacionais.

Ao normatizar essas experiências, o professor não perde o vínculo com a sua universidade de origem possibilitando, assim, que se vislumbre relações mais amplas, que impactem inclusive na prática pedagógica e nos currículos dos cursos, com as atividades desenvolvidas em universidades estrangeiras.

A possibilidade de exercício do teletrabalho fora do país tem por base a Nota Técnica do Ministério da Economia nº 34.873, de 3 de setembro de 2020, em que se consultou acerca de artigos da IN 65/2020, tais como o 3º e 5º. Segundo a nota, não se tem uma previsão expressa quanto à possibilidade do servidor participar do programa de gestão exercendo suas atividades estando localizado fora do país, tampouco qualquer menção acerca da localidade geográfica em que se dará a realização da atividade pelo servidor.

A nota esclarece inexistir justificativa para vedar o exercício no exterior. O único impeditivo apontado é de que o trabalho remoto não pode abranger atividades cuja natureza exija a presença física do participante ou que reduzam a capacidade de atendimento ao público. Concluem pela possibilidade do servidor exercer suas atividades no exterior, cabendo ao dirigente da unidade, no caso da Unipampa ao Reitor, regulamentar de modo que melhor atenda às necessidades da instituição. Por esta razão, a proposta apresentada pela DAINTER, específica para o teletrabalho fora do país.

## DOCENTES ESTRANGEIROS NA UNIPAMPA

Visando a mobilidade *incoming*, a DAIINTER encaminhou à Reitoria proposta de IN para participação voluntária de docentes estrangeiros nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da Unipampa, tomando por base o disposto na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, considerado a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa.

Através desta IN, objetiva-se atrair:

- I. Docentes de outras IES: profissionais com formação de nível superior, pertencentes ao quadro de servidores de IES públicas estrangeiras, particulares ou comunitárias, com vínculo trabalhista ativo ou inativo (aposentados);
- II. Bolsistas recém-doutores ou recém-mestres: pós-graduados de IES públicas estrangeiras, particulares ou comunitárias, que tenham defendido tese ou dissertação, respectivamente nos últimos 5 (cinco) e 2 (dois) anos.
- III. Estagiários em docência: pós-graduandos oriundos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, de IES públicas estrangeiras, particulares ou comunitárias, que estejam matriculados em componentes curriculares de estágio em docência ou assemelhados.

O pretendente deve assinar um Termo de Adesão com período máximo de 12 (doze) meses, prorrogáveis por mais 12 (doze) meses, durante o qual é vedada a remuneração pessoal de qualquer espécie, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

Ao participante fica assegurado o direito de utilização da infraestrutura de ensino e pesquisa e dos serviços técnico-administrativos da Unipampa, necessários para o desenvolvimento do seu plano de atividades, bem como, o direito de utilização das bibliotecas.

Espera-se que a implementação de tal normativa potencialize a aproximação da universidade com outras instituições estrangeiras, atraindo pesquisadores e possibilitando com que professores e alunos da Unipampa tenham contato mais efetivo com os conhecimentos internacionais, motivando-os para uma ampliação da mobilidade no estrangeiro.

A normativa abre a possibilidade para que docentes estrangeiros, em especial aqueles advindos de países mais desenvolvidos economicamente, ao conviverem com uma universidade localizada no hemisfério sul, auxiliem a pensar uma nova relação de internacionalização. Tem-se, assim, a valorização de conhecimentos gerados por uma universidade do interior de uma nação latino-americana. Para Santos e Meneses (2009), este conceito procura a reparação histórica da relação de interdependência entre as nações.

## SERVIÇOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Por fim, encontra-se em revisão final para submissão à Reitoria a IN que dispõe dos serviços de tradução e interpretação entre a Língua Portuguesa e outros idiomas, no âmbito da Unipampa. Três inovações foram incluídas na proposta: o conceito ampliado de tradutor no serviço público; a possibilidade de recebimento pelos serviços de tradução por parte de docentes em regime de dedicação exclusiva (D.E.); e a reciprocidade nas comunicações institucionais.

O conceito ampliado de tradutor intérprete no serviço público tomou por base o Capítulo VII da Medida Provisória nº 1.040, de 29 de

março de 2021. O Art. 22 estabelece as atividades privativas dos tradutores e intérpretes públicos, mas o Parágrafo Único, item II, permite a realização da atividade (a) por agente público ocupante de cargo ou emprego com atribuições relacionadas com a atividade de tradutor ou intérprete, ou (b) com condições de realizar traduções e interpretações simples e correlatas com as atribuições de seu cargo ou emprego.

Desta forma, incluiu-se na proposta de IN artigo conceituando os serviços de tradução e interpretação à conversão linguística, escrita ou falada, entre o idioma Português e outros idiomas, realizadas por servidores públicos com cargo de Tradutor Intérprete ou pelos demais servidores, cujas atividades de tradução sejam inerentes ao cargo que desempenham. Na Unipampa, os cargos de Tradutor Intérprete Institucionais são dos idiomas Inglês e Espanhol.

Pela IN, os demais servidores poderão realizar traduções e interpretações simples e correlatas às atribuições de seu cargo, nos idiomas que tenham aptidão, inclusive Inglês e Espanhol. Inclusive, tem fé pública estas traduções realizadas tanto pelos servidores ocupantes do cargo de tradutor intérprete quanto os demais servidores cujas atividades sejam inerentes ao cargo que ocupam (Art. 23).

Os servidores que tenham aptidões escrita ou oral em idiomas diversos, inclusive Inglês e Espanhol, podem se responsabilizar por traduções e interpretações simples e correlatas às atribuições de seu cargo, tais como:

- a. Tradução de documentos institucionais, como afastamento de servidores ou compras internacionais, dentre outros;
- b. Suporte linguístico na comunicação oral, em telefonemas e/ou vídeo-chamadas, ou interpretações orais simultâneas, ou consecutivas, de um idioma para outro, em atividades de ensino síncronas ou assíncronas ou eventos de cunho científico;

- c. Traduções e revisões de resumos, artigos, capítulos de livros ou livros para servidores ou alunos regularmente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação;
- d. Traduções e revisões de projetos de ensino, pesquisa ou extensão regularmente registrados na instituição;
- e. Traduções e revisões das ementas dos componentes curriculares de graduação e pós-graduação ofertados institucionalmente;
- f. Elaboração de materiais de divulgação, como folders, banners e legendagem de vídeos;
- g. Aplicação de exames de proficiência em língua nacional ou estrangeira;
- h. demais atividades de tradução e interpretação que possam ser demandadas.

O segundo ponto inovador trazido da IN diz respeito à possibilidade de recebimento pelos serviços de tradução por parte de docentes em regime de dedicação exclusiva (D.E.), a partir do Art. 21 da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que possibilita o recebimento de eventual retribuição pecuniária por colaboração esporádica nas atividades de tradução e interpretação, quando autorizadas pela Reitoria, as quais não excederão, computadas isoladamente ou em conjunto com as demais atividades, a 8 (oito) horas semanais ou a 416 (quatrocentas e dezesseis) horas anuais.

O terceiro ponto incluso na proposta é da reciprocidade nas comunicações, previsto no Código de Processo Civil Brasileiro, instituído através da Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. O Art. 41 considera autêntico o documento que instrui pedido de cooperação jurídica internacional, inclusive tradução para a língua portuguesa, quando encaminhado ao Estado brasileiro por meio de autoridade central ou

por via diplomática, dispensando-se ajuramentação, autenticação ou qualquer procedimento de legalização. O Parágrafo único permite que, quando necessária, a aplicação pelo Estado brasileiro do princípio da reciprocidade de tratamento. Assim, documentos recebidos em idioma estrangeiro poderão ser respondidos no idioma nacional, não necessariamente terão de ser traduzidos para o idioma do remetente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a necessidade das universidades brasileiras, principalmente as fundacionais vinculadas à administração pública federal, investir nas ações de internacionalização. A manutenção do olhar preponderante para a região onde as universidades estão inseridas restringe muito as potencialidades que podem fazer surgir novas redes de conexão do conhecimento.

A Unipampa é uma instituição relativamente jovem entre suas coirmãs no Rio Grande do Sul e mesmo dentre aquelas surgidas no âmbito da expansão do ensino superior. Não por isso justifica relevar ao segundo plano as ações de aproximação com o estrangeiro. Muito já se fez nesta década em que se implantou a unidade administrativa exclusiva para tratar das ações internacionais. Mas muito ainda há de se fazer.

O investimento nas normatizações traz segurança jurídica para todos envolvidos, que se sentem aptos a realizar mobilidade fora do país, sem romper os vínculos, e receber profissionais vindos do estrangeiro. A flexibilização na circulação nos territórios das cidades-gêmeas são exemplo desta melhoria nos entraves burocráticos, tão necessários no serviço público. Os serviços de tradução e interpretação também demonstram que sempre é possível avançar nas ações ofertadas pela instituição.

Estes quatro casos aqui apresentados sugerem que a internacionalização institucional tem grande espaço para avançar. As possibilidades que surgem através das normativas internas são enormes.

Pés na região, olhos no mundo, como foi o slogan de uma grande universidade comunitária gaúcha, localizada na região da serra. Ou fazendo alusão ao ditado do famoso navegador: internacionalizar é preciso!

## REFERÊNCIAS

BRASIL, ARGENTINA e URUGUAI. **Acordo de Alcance Parcial de Cooperação e Intercâmbio de Bens nas Áreas Cultural, Educacional e Científica**, de 14 de novembro de 1988. Associação Latino-Americana de Integração (ALADI). Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www2.aladi.org/biblioteca/publicaciones/aladi/acuerdos/Art\\_14/es/02/A14TM\\_002.pdf](http://www2.aladi.org/biblioteca/publicaciones/aladi/acuerdos/Art_14/es/02/A14TM_002.pdf) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.139**, de 28 de novembro de 2019. Dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-139-de-28-de-novembro-de-2019-230458659> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Instrução Normativa SGP/ME nº 65**, de 30 de julho de 2020. Estabelece orientações, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC relativos à implementação de Programa de Gestão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-65-de-30-de-julho-de-2020-269669395> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Instrução Normativa Unipampa nº 23**, de 31 de agosto de 2021. Estabelece os fluxos internos para o trânsito de servidores nas cidades-gêmeas do Rio Grande do Sul, no âmbito da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Boletim de Serviço Eletrônico, Bagé, RS, 2021. Disponível em: [https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/sei\\_unipampa\\_-\\_0605772\\_-\\_instrucao\\_normativa\\_gr.pdf](https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/sei_unipampa_-_0605772_-_instrucao_normativa_gr.pdf) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.640**, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111640.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111640.htm) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm) - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.040**, de 29 de março de 2021. Dispõe sobre a facilitação para abertura de empresas, a proteção de acionistas minoritários, a facilitação do comércio exterior, o Sistema Integrado de Recuperação de Ativos, as cobranças realizadas pelos conselhos profissionais, a profissão de tradutor e intérprete público, a obtenção de eletricidade e a prescrição intercorrente na Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.040-de-29-de-marco-de-2021-311282231> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica do Ministério da Economia nº 34.873**, de 3 de setembro de 2020. Consulta acerca dos arts. nºs 3º, 5º, 12, 13, 37 da Instrução Normativa nº 65, de 31 de julho de 2020. Sistema Eletrônico de Informação, Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/programa-de-gestao/copy\\_of\\_NotaTecnica40796selecao\\_prazoparareadequacaodiretrizesIN65.pdf](https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/programa-de-gestao/copy_of_NotaTecnica40796selecao_prazoparareadequacaodiretrizesIN65.pdf) - Acesso em: 09 fev. 2022.

Brasil. **Parecer da Procuradoria Federal junto à Unipampa nº 301**, de 18 de outubro de 2018. Evento internacional. Livre circulação. Santana do Livramento/RS/Brasil Rivera/Uruguay. Bagé, RS, 2018. Disponível em: <https://sapiens.agu.gov.br/documento/184875616> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer da Procuradoria Federal junto à Unipampa nº 91**, de 3 de abril de 2019. FORPROEX SUL. Evento internacional. Livre circulação. Santana do Livramento/RS/Brasil Rivera/Uruguay. Bagé, RS, 2019. Disponível em: <https://sapiens.agu.gov.br/documento/246591994> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Integração Nacional nº 125**, de 21 de março de 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=226680> - Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação nº 267**, de 30 de abril de 2021. Autoriza a implementação do programa de gestão pelas unidades do Ministério da Educação - MEC e de suas entidades vinculadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-30-de-abril-de-2021-317433867> - Acesso em: 09 fev. 2022.

CANCLINI, N. G.. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

KNIGHT, J. Universidades apostam na internacionalização. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 9 de julho de 2014

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina CES, 2009.

ZANCHET, B. M. A. B.; SELBACH, P. T. S.; VIGUI, C. B. A internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 3, p. 477-496, set./dez. 2017.



Seção

2

**Internacionalização  
“crossborder”  
e “at home”**

# 2

Kamilla Raquel Rizzi  
Rafael Balardim  
Hernán Olmedo González

## **Um caso de internacionalização da educação superior em Estados periféricos:**

a cooperação UNIPAMPA-UDELAR em geral e na área  
de pós-graduação em Relações Internacionais em particular

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.02

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma discussão preliminar sobre a importância da cooperação internacional universitária e analisar o atual status da cooperação acadêmica internacional na Universidade Federal do Pampa, Brasil com a Universidad de la República, Uruguai. Considerada parte integrante das políticas públicas de educação e desenvolvimento de um país, a cooperação internacional é a expressão de um trabalho conjunto entre Estados e sociedades, visando objetivos comuns entre todos os agentes envolvidos. O bom gerenciamento do serviço de cooperação acadêmica internacional tem significado efetivo ao otimizar suas possibilidades e viabilizar um excelente aproveitamento por parte da comunidade universitária.

Nesse sentido, o texto que segue é um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa sobre a evolução da cooperação acadêmica internacional entre a Universidade Federal do Pampa e a Universidade da República em geral e na área de pós-graduação em estudos internacionais em particular, com um histórico de revisão das ações já realizadas, perspectivas e desafios, no âmbito do Acordo de Cooperação nº 01/2020 (publicado no Diário Oficial da União - DOU, de 15/09/2020, p. 65). O problema de pesquisa estudado versa em torno de quais as potencialidades e os desafios na aproximação entre as duas universidades na área de pós-graduação em Relações Internacionais. Como hipótese preliminar, verifica-se que as potencialidades são relacionadas às oportunidades inerentes a essa cooperação, como a: a) transferência de conhecimento para além das fronteiras, b) o desenvolvimento de intercâmbio cultural, c) a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo, d) a cooperação regional, e e) o desempenho de redes integradas de pesquisa. Quanto aos desafios, hipoteticamente são analisadas a) as ações de consolidação e expansão, b) as alterações político-governamentais, c) as outras demandas na educação que concorrem com a

internacionalização, d) a manutenção de programas diante das questões orçamentárias e e) a consolidação e o ajuste da qualidade.

Metodologicamente, a pesquisa de caso utilizou-se do protocolo qualitativo e dos procedimentos de revisão bibliográfica e documental. Para Fonseca (2002), o estudo de caso pode ser compreendido

[...] como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. **O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe** (FONSECA, 2002, p. 33, grifo nosso).

Este estudo caracteriza-se, quanto aos objetivos, como exploratório-descritivo, pois busca descrever as situações e eventos observados e quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois busca gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e “[...] envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT E SILVEIRA, 2008, p. 35). Para tanto, elaborou-se a compilação e o estudo de documentos oficiais que especificam, em primeira instância, as modalidades de cooperação em educação superior entre UNIPAMPA e UDELAR, em segunda instância, aquelas que se referem à cooperação entre as duas instituições na área de pós-graduação em estudos internacionais. No que diz respeito a esta área específica, o estudo baseou-se em duas ações: por um lado, na compilação das atividades de cooperação que, desde 2018, ambas as instituições têm vindo a desenvolver na área das relações internacionais; e por outro, na análise dos conteúdos temáticos das duas instituições em suas ofertas de pós-graduação no entendimento de que refletem suas principais linhas de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS CONTEXTUAIS OU DO SISTEMA INTERNACIONAL

Com a atual fase da globalização no sistema mundial, o intercâmbio cultural, científico e tecnológico tornou-se importante ferramenta para todos os agentes, Estados, pessoas e, principalmente, Universidades, enquanto formadoras de opinião e propulsoras de conhecimento. Deste modo, devido a sua destacada relevância, a cooperação internacional universitária deve ser foco de interesses, estudos e aprimoramentos. Considerada parte integrante da política pública de um país, a cooperação internacional é a expressão de um trabalho conjunto entre sociedades e Estados. Segundo Gouveia (apud MARCOVITCH e BEIRÃO, 1993), cabe à Universidade utilizar-se dessa ferramenta para atuar de forma mais eficiente como promotora do desenvolvimento científico e tecnológico de seu país. Segundo Teodósio (apud MARCOVITCH; BEIRÃO, 1993, p. 110), a Universidade, considerada a mais elevada estrutura da sociedade, tem como verdadeiro papel “nutrir” o meio social com o que existe de mais novo e atual na área de conhecimento e com o que é de mais útil para cada um dos setores da comunidade. Deste modo, ela tende a atuar melhorando a qualidade de vida da população no que tange a saúde, cultura, arte, literatura, música e ajuda mútua entre as sociedades, entre outros. A condição para esse papel é a interação com o meio social, por meio de uma relação próxima, pois compreende-se que os problemas da sociedade tendem a se transformar nos próprios problemas e desafios da Universidade.

Conceitualmente, concorda-se com Knight (2012, p. 63-64), pois a internacionalização da educação superior é “um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementações do ensino superior [...] trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição”. Há uma dificuldade em

definir-se claramente o termo internacionalização, pela complexidade envolvida entre os agentes e demandas. Para a autora, é importante também levar em consideração que a definição pode influenciar no entendimento dos interessados nessas questões e que por isso deve-se garantir que o significado seja conforme a realidade dos agentes envolvidos e acessível a todos. Assim, Knight define a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2012, p. 11, tradução nossa). Além do mais, objetiva-se, com a internacionalização,

[...] complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la. Se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a forte possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico. Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor (KNIGHT, 2012, p. 63).

Justifica-se essa pesquisa porquanto a cooperação acadêmica internacional constitui um importante instrumento para fortalecer o ensino e a pesquisa dos centros de ensino superior. Por meio dos programas e projetos de cooperação, são socializados e transferidos conhecimentos, experiências e tecnologia que enriquecem a ação universitária e imprimem, muitas vezes, um importante diferencial na formação profissional dos acadêmicos, professores e funcionários que integram a comunidade universitária. Os esforços da cooperação internacional são desenvolvidos na perspectiva de promover um salto qualitativo, dentro das instituições participantes, bem como impactos significativos na população beneficiária.

A internacionalização de uma instituição de ensino superior pode ser um conceito limitado a algumas ações, como o intercâmbio de alunos estrangeiros apenas, ou ainda, pode ser por um conceito mais complexo, com uma série de programas e atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, direcionadas aos discentes, docentes, técnicos administrativos e

comunidade em geral, como um processo contínuo, de sinergia e que transforma as instituições e os envolvidos<sup>1</sup>.

Nesse contexto de globalização, como argumentam Bizzozero e Pose (2018, p. 134), é oportuno levar em consideração diversos fatores que influenciaram os processos de internacionalização do ensino superior. Um desses fatores está relacionado ao crescimento econômico em diferentes regiões que favoreceu a implementação de novas políticas culturais, educacionais e de investimento em ciência, tecnologia e inovação. De forma simplificada, essas mudanças geraram duas modificações marcantes, de um lado uma modificação da lógica Norte-Sul, uma vez que outras regiões passaram a ser incluídas neste círculo exclusivo, devido a outro desenvolvimento recente de eixos de cooperação Sul-Sul mediados por polos regionais.

É fato que a educação é um ato político, mas ainda que educação e política sejam inseparáveis – por serem modalidades da prática social – possuem distinções importantes e necessárias de serem conhecidas, para que se respeitem suas especificidades. Aqui, “a ideia de política implica na de pensar e agir em nome do coletivo” (RANGEL, 2013, p. 16), do público, portanto, muito distante da prática de política partidária. Mesmo que educação e política não sejam independentes uma da outra, de acordo com Savani (1985, p. 88) a não distinção entre ambas levaria a sua dissolução: da educação na política (politicismo pedagógico) ou da política na educação (pedagogismo político).

[...] o fenômeno educativo nos revela que, diferente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa

- 1 O serviço de cooperação internacional universitário deve ser administrado de forma eficaz e dinâmica, para explorar e otimizar seus benefícios, em função de toda a comunidade acadêmica. Cabe destacar que é função da Universidade, por meio da criação de um órgão específico para tal, a troca de informações, contatos, programas e ações, a recepção de estudantes e professores de outras universidades, o encaminhamento de seus estudantes e professores para outras Universidades, além de manter-se aberta para o constante câmbio de ideias e para o melhor procedimento democrático.

que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem esse pressuposto. Em se tratando de política ocorre o inverso a mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer (SAVIANI, 1985, p. 87).

Entretanto, é necessário se considerar a íntima ligação que há entre educação e política ao formarem a prática social. Tanto a educação possui sua dimensão política, quanto a política possui uma dimensão educativa. Ambas permitem (ou não) o desenvolvimento uma da outra, na medida que historicamente se processam. Ainda assim, no modo de produção capitalista, caracterizado por uma sociedade de classes antagônicas, é possível verificar a primazia da política sobre a educação. Mesmo que se verifique a reciprocidade de dependência, o grau de dependência da educação em relação a política é maior, dado os interesses de classe (SAVIANI, 1985). Eis o desafio da Universidade: superar tal primazia para que se atinja a plena prática educativa. Para tanto, contribui mais o realismo político por parte da Universidade, do que o idealismo pedagógico das teorias não-críticas, ou mesmo das crítico-reprodutivas, mesmo que só se possa “afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (SAVIANI, 1985, p. 95).

A internacionalização (por envolver duas realidades nacionais distintas) colabora para sistematizar os conhecimentos dos discentes provendo dessa forma a apropriação e apreensão do saber. Estimulando e respeitando seus interesses, é possível atingir um maior grau de habilidades e competências, além de alcançar a profundidade dos debates mais atuais.

A mais rica biblioteca, quando desorganizada, não é tão proveitosa quanto uma bastante modesta, mas bem ordenada. Da mesma maneira, uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que um pensamento em uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada. Pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina. Só é possível pensar em profundidade sobre o que se sabe, por isso se deve aprender algo; mas também só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade. [O pensamento] precisa ser atizado, como é o fogo por uma corrente de ar, precisa ser ocupado por algum interesse nos assuntos para os quais se volta; mas esse interesse pode ser puramente objetivo ou subjetivo. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 39)

Para que se possa despertar o interesse e o desejo pelo conhecimento, além das relações que devem ser estabelecidas entre professor/aluno-conhecimento, é importante que exista, invariavelmente, a sensibilização do aluno quanto ao objeto. Entende-se sensibilização como

(...) situação inicial: é a criação de uma situação motivadora, aguçamento da curiosidade, colocação clara do assunto, ligação com o conhecimento e a experiência que o aluno traz, proposição de um roteiro de trabalho, formulação de perguntas instigadoras. (KOSIK, 1985, p. 22)

Esse início do processo de aprendizagem é determinante do sucesso, aqui entendido como uma educação libertadora, portanto crítica e independente, capaz de capacitar o sujeito a ser atuante sobre a realidade histórica e social.

Outros fatores que influenciam o processo de internacionalização da educação superior estão relacionados à inclusão da agenda internacional dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODS), pois a inclusão dessa questão nos ODS corrói em grande parte a ideia de um modelo único de universidade global.

## A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E NO URUGUAI

Os pilares da Educação Superior no Brasil são a expansão, a inclusão e a qualidade. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros, com papel na internacionalização dessas instituições<sup>2</sup>.

A importância das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras é devidamente apresentada no Plano Nacional de Ensino (PNE) de 2014-2024, no qual destaca-se principalmente as universidades e os grupos de pesquisa. Em relação ao ensino superior, o PNE prevê em suas metas 12, 13, 14: “elevar a taxa de matrícula na educação superior” (BRASIL, 2014, p. 73), “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior” (BRASIL, 2014, 74), “elevar gradualmente o número de matrículas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, 76), respectivamente. (BRASIL, 2014). Analisando as metas, nota-se que a internacionalização da educação superior pode ser uma estratégia vital para obter esses objetivos.

Na estratégia 12.12 procura-se “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (BRASIL, 2012, p. 74). Enquanto na estratégia 13.7 deve-se “fomentar a formação

2 Em 1951, ocorreu a criação da CAPES pelo Decreto no 29.741 e em 1960, esta foi agraciada com investimentos do governo que tinham como objetivo principal investir na qualidade dos docentes da universidade. Apesar de em 1990 ser extinta e logo recriada no mesmo ano pela Lei 8.028, dez anos depois ela ganhou função essencial quando passou a coordenar a pós-graduação e fomentar a formação inicial e continuada dos professores com novos recursos, informações e tecnologias.

de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014, p. 76). Na estratégia 14.9 os programas de pós-graduação devem “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa” (BRASIL, 2014, p. 78), e ainda na 14.10 entende-se que devem “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2014, p.78).

No Brasil, as instituições de ensino superior são regulamentadas pela Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação superior brasileira. Segundo esta Lei de diretrizes e bases (LDB), a educação superior brasileira tem por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios

resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, art. 43, s/p).

No Uruguai, a educação superior está prevista na Lei nº 18.437, artículo 83 e o Sistema Nacional de Educação Terciária Pública tem por finalidade:

A) Promover la generalización de la enseñanza terciaria de calidad y conectada a lo largo de toda la vida activa con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura, la mejora en la calidad de vida colectiva y la realización personal de carácter integral. B) Impulsar la articulación de esfuerzos públicos y de la sociedad civil para el enriquecimiento de las modalidades de enseñanza y su diversificación institucional. C) Contribuir a formar capacidades acordes con el desarrollo productivo del país. D) Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior. E) Constituirse en un sistema integrado en que se pueda elegir variados trayectos, reconociéndose los saberes adquiridos en los distintos niveles y modalidades (4 A, B y C definidos en el artículo 22 de la presente ley). F) Acelerar los procesos de descentralización compartiendo recursos de las diferentes instituciones (URUGUAI, 2008, art. 83, s/p).

Brasil e Uruguai são aqui compreendidos como Estados periféricos no sistema mundial, o primeiro como grande Estado periférico e o segundo como pequeno Estado periférico. Para Guimarães (2001, p. 21), Grandes Estados Periféricos “[...] são aqueles países não-desenvolvidos, de grande população e de grande território, não-inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica e onde se constituíram estruturas industriais e mercados internos significativos”. O principal objetivo estratégico dos Grandes Estados Periféricos para “assegurar condições internacionais favoráveis, consiste em ativamente contribuir

para o prevalecimento de uma ordem mundial multipolar” (GUIMARÃES, 2002, p. 14), para participar das estruturas hegemônicas de poder de forma soberana ou reduzir as suas vulnerabilidades externas em relação à essa estrutura (GUIMARÃES, 2002, p. 135).

Já os pequenos Estados periféricos, como o Uruguai, têm condições de acumular capital, desenvolver tecnologias endógenas e oferecer altos níveis de qualidade de vida, mas devido

[...] às limitações de sua população e território [terão] de desenvolver graus mais elevados de especialização produtiva e de depender em maior medida de insumos e de bens finais do mercado mundial e de nele colocar parcela maior de sua produção. [...] estarão mais sujeitos a choques, naturais ou artificiais e a pressões externas, tanto políticas quanto econômicas. São mais vulneráveis e dependentes das estruturas hegemônicas de poder e mais sujeitos aos efeitos da evolução dos grandes fenômenos que caracterizam o cenário internacional (GUIMARÃES, 2011, p. 23).

O conceito de Estruturas Hegemônicas de Poder é utilizado para substituir o de Estado Hegemônico, por facilitar o entendimento do processo, sem a necessidade de debater a possível existência de uma potência hegemônica. Em razão dessa flexibilidade conceitual, procura generalizar a definição de Estado hegemônico: se pode entender como o Estado que, em função de sua extraordinária superioridade de poder econômico, político e militar em relação aos demais Estados, está em condições de organizar o sistema internacional, em seus diversos aspectos, de tal forma que seus interesses, de toda ordem, sejam assegurados e mantidos, se necessário pela força, sem potência ou coalizão de potências que possa impedi-lo de agir (GUIMARÃES, 2002, p. 25). Seguindo essa linha de raciocínio, as Estruturas Hegemônicas de Poder incluiriam os vínculos de interesse e de direito, as organizações internacionais, os atores públicos e privados, a possibilidade de incorporação de novos participantes e a elaboração permanente de normas de conduta (GUIMARÃES, 2002, p. 28)

Estados periféricos se aproximam para chegar a três mecanismos, a saber, a) a distribuição mais igualitária do conhecimento e tecnologias mundiais, b) a criação de padrões de qualidade e c) a elaboração e transferência de ideias complementares e conhecimento maior sobre sua própria história e possibilidades. Esta aproximação Sul-Sul ocorre devido aos seus objetivos comuns de busca por inserção diversificada no sistema mundial, para que possam, de maneira igualitária, debater temas e agendas de seus interesses, além de aglutinar suas forças para que os próprios países periféricos, por meio das identidades que os aproxima, possam resolver seus problemas (MILANI, 2012). Diante destes aspectos, a cooperação no setor educacional faz-se essencial, visto que o compartilhamento de informações são uma das bases para um melhoramento da sociedade, elevando o bem-estar da população, criando uma população crítica, que possam melhor questionar o sistema mundial, o que poderia levar inclusive a uma melhor inserção internacional dos países e, como afirma Freire (1987), a educação é libertadora, desde que seja elaborada pelo oprimido.

Assim sendo, a aproximação de Estados periféricos é essencial não só para o desenvolvimento das universidades, mas também para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Neste sentido, no próximo tópico será analisada a cooperação entre a Universidade Federal do Pampa e a Universidad de La República.

## A COOPERAÇÃO UNIPAMPA-UDELAR

Como estudo de caso, analisa-se o histórico da aproximação entre as universidades, chegando-se à área de pós-graduação em Relações Internacionais. A UNIPAMPA é uma universidade localizada na região sul do Brasil, mais especificamente na região do Pampa do estado do Rio Grande do Sul. Criada em 2008 pelo governo federal, a instituição faz

parte de um programa de expansão e interiorização do ensino superior público brasileiro, e buscou minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida. Por ser uma universidade multicampi, possui 10 unidades acadêmicas nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguai, ocupando a parte territorial oeste do Rio Grande do Sul, com proximidade geográfica com Uruguai e Argentina. Em 2020, a UNIPAMPA tinha 13 mil alunos matriculados.

A Universidad de la Republica (UDELAR) é uma universidade pública do Uruguai, foi fundada em 1849 após o processo de fundação ocorrido entre 1833-1949. Desde a sua fundação até o presente, a UDELAR passou por seis diferentes etapas em seu processo evolutivo. O primeiro deles entre 1850-1885 como a Antiga Universidade. Uma segunda etapa compreende o nascimento da Universidade Moderna entre 1885-1908. A terceira etapa é o reformismo entre os anos 1908-19335. A quarta etapa foi desenvolvida entre 1935-1958 e contemplou a conquista da autonomia e do co-governo. A quinta etapa foi entre os anos 1958-1973 com a denominação de “Hacia una universidad nueva”. A sexta etapa foi a Intervenção entre 1973-1985. A sétima etapa foi o retorno à lei de 1958 e se estende de 1985 até os dias atuais<sup>3</sup>. Atualmente está presente em doze departamentos do país<sup>4</sup>. No ano de 2020, estavam matriculados mais de 135 mil alunos (UDELAR, 2020). A UDELAR foi fundada em 1849, porém a abertura internacional iniciou-se somente com a renovação da Universidade, a partir de 1985, com o entendimento de que ela oferece um desenvolvimento sociocultural e que também provoca uma melhoria na qualidade da educação.

A UDELAR compreende a internacionalização como a cooperação em rede e outras formas de cooperação e intercâmbio, o reconhecimento

3 Sobre a história da Universidade da República, ver: <<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>>

4 As unidades da Udelar estão localizadas em Artigas, Cerro Largo, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, Tacuarembó e Treinta y Tres (UDELAR, 2020).

de estudos e desenvolvimento curricular, a acreditação de qualidade em programas e instituições de ensino superior e a mobilidade acadêmica. A disposição de oficinas de cooperação, o relacionamento internacional e o financiamento das internalizações são os fatores que a UDELAR entende como sendo condições para as internacionalizações. Assim, a Universidad de la Republica tem buscado, institucionalmente

[...] promover a integração regional com universidades de países vizinhos e uma política de acordos com organismos internacionais, universidades e fundações de todo o mundo, tentando superar o isolamento a que foi submetida pela ditadura (UDELAR, 2020, s/p).

Reconsiderando a integração interinstitucional entre a UNIPAMPA e a UDELAR, destaca-se o acordo-base de 2011, “Convênio entre la Universidad de la Republica y la Universidad Federal del Pampa”<sup>5</sup>. Neste convênio ficou estipulado como objetivo a promoção do desenvolvimento e difusão da cultura e, em particular o desenvolvimento do ensino superior e a investigação científica e tecnológica (UDELAR, 2011). Em 2012, foi celebrado outro acordo interinstitucional, agora envolvendo outras universidades além da UDELAR e da UNIPAMPA - acordo ocorreu entre as duas universidades, mais a Universidade Estadual de Rio Grande do Sul, Brasil, e a Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (Programa Fronteiras). Os objetivos deste acordo, assim como o anterior, estão voltados para o desenvolvimento e a disseminação da cultura, bem como o desenvolvimento do ensino superior, da investigação científica e tecnológica. Vale evidenciar que neste acordo ressalta-se a zona de fronteira Brasil-Uruguai partindo de uma perspectiva de sustentabilidade (UDELAR, 2012).

Em grande parte, as execuções dos acordos ocorrem através de intercâmbio de docentes, discentes, investigadores, conhecimento e experiências. São ofertados cursos, seminários, conferências, workshops (...), com o intuito de cumprir com os objetivos dos acordos.

5 Ver: <<https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/convenios-internacionais/>> Acesso em: 01 mar. 2021.

Além disso, é possível constatar que é essencial nessas relações interinstitucionais a busca pela formação e aperfeiçoamento dos professores. Há ainda um incentivo explícito ao desenvolvimento de pesquisas e de publicações que agreguem aos estudos da educação superior das universidades (UDELAR, 2011; 2012; 2015)<sup>6</sup>.

Em 2017, na nona edição do projeto organizado pela UNIPAMPA o “Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão” (SIEPE), se deu a colaboração das universidades membros do acordo firmado em 2012 – UFSM, UNIPAMPA, UDELAR e UFRGS. O SIEPE é um evento acadêmico científico anual “que contempla as áreas de ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, engenharias, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e linguística, letras e artes” (UNIPAMPA)<sup>7</sup>.

No ano de 2019, a UNIPAMPA participou do encontro sobre o Plano de Desenvolvimento Estratégico da Tríplice Fronteira: Brasil, Argentina e Uruguai. Conforme informado pela UNIPAMPA, neste evento foi discutido um plano estratégico com o apoio das universidades. A ideia surgiu como resultado da criação do curso de Gestão de Políticas Culturais que envolveu, em 2018, a Universidade Nacional Quilmes, da Argentina, a UDELAR, do Uruguai, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - também ocorreu a proposta de desenvolvimento de plano estratégico de desenvolvimento para a fronteira, que terá o apoio do Mestrado Profissional em Políticas Pública e demais cursos do Campus São Borja”<sup>8</sup>.

- 6 Como resultado dessas ações múltiplas, diversas atividades tem sido ofertadas para promover os objetivos dos acordos e convênios. Exemplo disso foi o “I Seminário Red-e Pampa” promovido pelo campus de Santana do Livramento que teve como tema a “Leitura da Paisagem Diagnóstico territorial na fronteira Uruguay-Brasil”. Na mesa de proposições havia apresentações de professores da UNIPAMPA explanando juntamente com professores da UDELAR sobre essa zona em comum que é a área de fronteira entre Brasil e Uruguai (UNIPAMPA, 2011).
- 7 A primeira edição do evento ocorreu em 2009 e em 2021 ocorreu sua 13ª edição (UNIPAMPA, 2013).
- 8 Foi criado também “um grupo de trabalho com representantes de Santana do Livramento, Itaqui, Uruguiana, Barra do Quaraí e São Borja” (UNIPAMPA, 2019).

Em 2020, o “Centro de Tecnologia em Pecuária (CTPEC)” da UNIPAMPA realizou uma edição uma transmissão no Youtube uma edição da “Noite da Pecuária”. Esse evento trouxe um médico universitário da UDELAR para falar sobre “Un manejo reproductivo controlado para el rodeo de cria”<sup>9</sup>. No ano de 2021 foi lançado um Programa de Intercâmbio Virtual Acadêmico em cooperação com a UDELAR. Este programa de mobilidade oferta 71 vagas nas faculdades de Odontologia, Psicologia, Ciências, Humanidades e Ciências da Educação. As aulas são ministradas em espanhol, o que caracteriza um requisito básico para a inscrição falar o idioma, que deve ser devidamente comprovado juntamente com a documentação exigida para a inscrição. Outro requisito básico para a inscrição é estar regularmente matriculado na UNIPAMPA, o que comprova a intenção de desenvolvimento de interação, troca de experiências, possibilidades de pesquisa, cooperação dos discentes e cooperação interinstitucional (UNIPAMPA, 2021). Essas Instituições de Ensino Superior (IES) são universidades públicas que estão ligadas ao governo, por esse motivo devem seguir as recomendações estatais e suas respectivas políticas públicas.

Como se observa, em ambos os Estados, as instituições de ensino superior buscam estimular a cultura, a pesquisa, a extensão, o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento produtivo do país. Porém, em nenhum dos dois regimentos vislumbra-se como finalidade a internacionalização da educação, apesar deste ser, segundo Stallivieri, um assunto de grande destaque no século XXI. Conforme Stallivieri, com a internacionalização “há ganhos nos macros contextos até os microcontextos, que geram no final ganhos individuais” (STALLIVIERI, 2017, p. 7). Estes benefícios institucionais apresentados por Stallivieri devem ser levados em consideração por ambas as instituições e devem servir de estímulo para desenvolverem relações de cooperação.

9 Guillermo de Nava, o palestrante, juntamente com os organizadores do evento proporcionaram não somente a integração entre as instituições de ensino como também a integração entre a universidade e o campo, assim correlacionando outras culturas com novas vivências que muitas vezes não se encontra no meio acadêmico (SILVEIRA, 2020).

A internacionalização já faz parte da realidade das universidades, em decorrência principalmente do processo de globalização que se disseminou rapidamente pelo sistema internacional. Entretanto vamos analisar se essa internacionalização realmente está presente nas IES, especificamente na UNIPAMPA e na UDELAR, com o objetivo de entender se há um estímulo para se concretizarem as possíveis relações de cooperação entre ambas as universidades. Nesses estímulos podemos frisar que apesar de não haver essa internacionalização nas leis citadas anteriormente, no art. 54 da LDB destaca-se o fato das universidades terem autonomia para firmar contratos, acordos e convênios (BRASIL, 1996; art. 54 § 1º). Essa característica é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois os documentos corroboram as intenções de aproximação da UNIPAMPA com a UDELAR (STALLIVIERI, 2017).

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sendo uma instituição de ensino superior federal, está inserida no PNE, devendo, deste modo, procurar incrementar suas políticas de modo que entre em sintonia com o plano vigente. De fato, vemos que em relação às metas e estratégias de internacionalização do PNE, a UNIPAMPA contribui buscando colocar em prática esses segmentos por meio do Plano Institucional de Internacionalização. Esse plano institucional, que teve sua primeira edição em 2014 e foi reformulado em 2018 (plano vigente), busca “[...] construir a internacionalização como política institucional perpassando todos os níveis de atuação da cooperação bilateral com instituições internacionais, para ampliação do programa de mobilidade de toda a comunidade acadêmica” (UNIPAMPA, 2014 apud UNIPAMPA, 2018, p. 5).

Ainda no plano de 2018, destaca-se a importância da atuação da instituição no desenvolvimento de pesquisas e na promoção da extensão universitária, visando principalmente a localização privilegiada em relação às fronteiras – Uruguai e Argentina – onde alguns campi estão situados. Assim, resumidamente, faz parte dos objetivos da internacionalização da UNIPAMPA as políticas de relações internacionais,

a cooperação internacional, bilateral e multilateral, a difusão universal de oportunidades, ser referência internacional, fomentar a capacitação, as práticas de interação e o desenvolvimento internacional, desenvolver a extensão e a mobilidade no exterior, atrair pesquisadores e estudantes estrangeiros, além de criar uma política de financiamento das políticas de internacionalização (UNIPAMPA, 2018).

Com base nos objetivos de internacionalização, a UNIPAMPA apresenta o plano institucional por meio dos eixos de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão. Nestas áreas ressalta-se a mobilidade acadêmica, a perspectiva de qualidade de pesquisa científica, as parcerias internacionais, a internacionalização de programas de pós-graduação, os programas de extensão interinstitucionais, a inserção da comunidade externa, contato entre diferentes culturas, o intercâmbio de discentes, docentes e técnicos e a cooperação técnica e científica. A Universidade conta com a Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais (DAIINTER). A DAIINTER “fomenta a realização de protocolos e acordos entre a UNIPAMPA e instituições de ensino superior internacionais, com o objetivo de promover a mobilidade acadêmica internacional” (UNIPAMPA, 2014)<sup>10</sup>.

A relação interinstitucional para com as instituições do Uruguai tem ocorrido com três diferentes instituições, a Universidad Tecnológica (UTECH), o Instituto Nacional de Investigación Agropecuária (INIA) e a Universidad de la Republica (UDELAR). Entre estas três instituições a única que possui duas diferentes parcerias é a UDELAR, sendo um convênio e um acordo. O convênio celebrado entre a UNIPAMPA e a UDELAR em 2015 “têm por finalidade o estabelecimento e o desenvolvimento de atividades de estágio de estudantes da Universidade Federal do Pampa na UDELAR, compreendendo estágios

<sup>10</sup> Com base nisso e nos objetivos do plano de internacionalização a DAIINTER possui convênios, protocolos e acordos com 9 Estados diferentes e um com a UNESCO, sendo estas universidades Alemanha, Argentina, Espanha, Estônia, França, Inglaterra, Itália, México, Portugal e Uruguai (UNIPAMPA, 2014).

obrigatórios e/ou não obrigatórios nos planos de formação de cursos de graduação” (UNIPAMPA, 2015, p. 1).

Na área da pós-graduação lato sensu, a aproximação é mais recente, porém tem caminhado mais rápido e rendido frutos mais concretos. Desde novembro de 2018, durante o IX Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA, realizado conjuntamente nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, com o intermédio da DAEINTER/UNIPAMPA e do CUR/UdelaR, as coordenações dos cursos de pós-graduação lato sensu em Relações Internacionais (Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas - UNIPAMPA e Posgrado en Estudios Internacionales - UDELAR se reuniram e iniciaram o processo de aproximação e conhecimento mútuo de demandas e realidades. Tal aproximação gerou imediatamente ações de intercâmbio docente bilateral, com atividades adicionais de extensão (palestras e aulas abertas), além de se inserirem como membros permanentes da comissão de curso da Especialização.

A partir dessas iniciativas, assinou-se o Acordo de Cooperação entre UNIPAMPA e UDELAR, na área de pós-graduação em Relações Internacionais em setembro de 2020 (embora com diálogos e ações iniciados ainda em novembro de 2018, paralelamente nas duas instituições). Esse Acordo prevê intercâmbio de alunos e de professores em cursos de pós-graduação em Relações Internacionais em Livramento e em Montevideu, o planejamento e execução de propostas conjuntas (cursos, palestras, seminários, proposta de Mestrado) e de pesquisas, entre outros. Este Acordo tem com objetivos aderentes ao Plano Institucional de Internacionalização da UNIPAMPA, de 2018 e às metas de internacionalização da UDELAR.

Outra iniciativa complementar foi a criação do periódico Cadernos de Relações Internacionais e Defesa (CRID), em setembro de 2019, cujo principal objetivo é publicizar as produções acadêmicas e técnicas da área, especialmente as que resultam do trabalho conjunto, pois

além de ser instrumento para fortalecer o diálogo sobre a internacionalização da Universidade Federal do Pampa e da Universidad de la Republica, tão necessário e premente, para instituições de ensino superior públicas, localizadas em Estados da periferia do sistema mundial, cujos papéis no desenvolvimento local e científico de suas sociedades é ímpar e de liderança. Pensar-se em UNIPAMPA e UDELAR diagnosticando, planejando e atuando conjuntamente nas políticas públicas (de fronteira, saúde, relações internacionais, educação, entre outros), com seus quadros docentes, técnicos e discentes, é pensar-se em avanços substanciais nas realidades envolvidas, aqui e lá (SCHUTZ; RIZZI, 2020, l).

Esse breve histórico traduz o início profícuo das ações propositivas entre os corpos docentes dos cursos, evidenciando as potencialidades inerentes, mas especialmente as demandas das universidades e sociedades envolvidas.

## POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS NA APROXIMAÇÃO ENTRE AS DUAS UNIVERSIDADES NA ÁREA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Mais consolidado, o Diploma de Pós-Graduação em Estudos Internacionais da Universidade da República é datado desde 1995 e sua XI Edição está em andamento, com estrutura em dois grandes módulos, divididos em quatro áreas temáticas cada. O primeiro módulo compreende as seguintes áreas: Teoria das Relações Internacionais e Sistema Internacional; Direito internacional; Economia internacional; Metodologia da Investigação. Já o segundo módulo tem as seguintes áreas: Mercosul; Processos de integração; Políticas Externas Sub-regionais; Tópicos da Agenda Internacional. Os alunos obtêm o Diploma passando em todas as áreas e concluindo um trabalho de ensaio final.

Da mesma forma, este curso de pós-graduação possui convênios específicos com mestres da região para que seus graduados possam aprofundar seus estudos em relações internacionais. Esses convênios de mestrado são os seguintes: *Maestría en Ciencias Humanas, Opción Estudios Latinoamericanos*, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República; *Maestría Bimodal de Estudios Contemporáneos de América Latina*, del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y la Facultad de Política y Sociología III de la Universidad Complutense de Madrid; *Maestría en Relaciones Internacionales* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina<sup>11</sup>.

Por sua vez, o Diploma de Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas é mais recente, foi criado em 2018, está em curso sua segunda edição, e se divide em três módulos com disciplinas obrigatórias e eletivas. O primeiro módulo inclui todas as disciplinas obrigatórias que são as seguintes: Sistema Internacional nos séculos XX e XXI; Teoria e Epistemologia das Relações Internacionais; Brasil: Política Externa e inserção internacional; Economia Política Internacional; EUA e Eurásia: relações internacionais; América Latina: relações internacionais e estratégia; África e Ásia: relações internacionais e cooperação sul-sul; Relações Internacionais no Oriente Médio. Por sua vez, o segundo módulo contempla todas as disciplinas eletivas, entre as quais estão: a política de defesa do Brasil em seu ambiente estratégico; Laboratório de Análise II: Política Externa do Uruguai; Laboratório de Análise III: situação econômica; Meio ambiente, território e relações internacionais. O terceiro módulo consiste na realização do trabalho monográfico final.

Se observarmos o conhecimento que se dissemina nos dois cursos de pós-graduação por meio de áreas temáticas, é possível identificar claramente que em quatro grandes áreas de pesquisa, a articulação

11 Ver: "Diploma de Posgrados en Estudios Internacionales. Disponível em: <[https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/07/Programa-General-Posgrado-en-EE.II\\_.pdf](https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/07/Programa-General-Posgrado-en-EE.II_.pdf)> Acesso em: 01 abr. 2021.

de ambas as ofertas de pós-graduação pode gerar um diferencial comparativo na disseminação do conhecimento na região, a partir de potencialidades e demandas. Essas quatro áreas, que incluem uma multiplicidade de tópicos como aqueles associados à segurança internacional, economia política, desenvolvimento ou mesmo a influência da religião, são Teoria das Relações Internacionais; Sistema internacional; Regionalismo e Integração Regional; Política externa, tanto dos países do cone sul e da América Latina como das grandes potências do sistema internacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ÁREA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Após essa breve análise de estudo de caso, corroborou-se a hipótese de pesquisa, pois identificou-se que as potencialidades dessa cooperação, mesmo que ainda seja uma experiência temporalmente curta, são a) transferência de conhecimento para além das fronteiras, b) o desenvolvimento de intercâmbio sociocultural, c) a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo, d) a cooperação regional e e) o avanço na construção de redes integradas de pesquisa. Como principais perspectivas específicas da área analisada, vislumbra-se a continuidade das ofertas dos cursos *lato sensu* na duas instituições, com progressivo intercâmbio docente e discente, além da construção conjunta de uma proposta de um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Binacional Interinstitucional em Relações Internacionais) a médio prazo, com dupla diplomação e a viabilização do intercâmbio discente e docente, com recíproco aproveitamento de créditos cursados nas duas instituições.

Essas duas ações integradas incorporam atividades de pesquisa e extensão, especialmente na área de fronteira (Livramento-Rivera).

Quanto aos desafios, foram identificados que no quesito a) inclusão e expansão, há deficiente legislação específica, a qual deve ser flexibilizada para favorecer a cooperação acadêmica em zonas de fronteira, por exemplo, para viabilizar o pagamento de reembolso de bilhetes rodoviários internacionais, o pagamento de diárias internacionais, a autorização para veículos oficiais brasileiros ingressarem em território uruguaio, entre outros aspectos; no item de b) alterações políticas no nível federal, entende-se que essas podem refletir em recuos nas ações de internacionalização; c) outras demandas na educação concorrem paralelamente com a internacionalização (atividades internas em cada instituição, relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão), d) recursos esparsos, pois compreende-se que as instituições devem ampliar os investimentos em ações de internacionalização, compreendendo o potencial dessa proposta para instituições, pois a internacionalização é um processo dinâmico que deve abarcar o todo das ações das Instituições, compreendendo pesquisa, ensino e extensão, e e) consolidação e ajuste da qualidade, que remete à continuidade de ações e sua constante avaliação.

Logo, entre potencialidades e desafios, compreende-se que essa iniciativa tem mais aspectos positivos do que negativos, cujos frutos já são evidenciados, mesmo com pouco tempo de ações efetivas. Entre os efeitos positivos significativos da internacionalização do ensino superior entre UNIPAMPA e UDELAR na área de pós-graduação, fica claro que em pelo menos quatro áreas relevantes das Relações Internacionais, que envolvem uma grande diversidade de temas e problemas, por meio das atividades de Pesquisa, o ensino e a extensão conjunta serão capazes de disseminar um conhecimento científico consistente para estudantes e cidadãos em geral e para as fronteiras binacionais em particular.

## REFERÊNCIAS

BIZZOZERO, Lincoln y POSE, Nicolás. Universidad y educación superior frente a los objetivos de desarrollo sostenible 2030. Modelo e ideas em el escenario internacional y oportunidades para uma reforma. GUARGA, Rafael. Coord. **A Cien Años de la Reforma Universitaria de Córdoba**. Hacia um nuevo manifiesto de la educación superior latino-americana. UNESCO-IESAL. Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

BRASIL. **Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara de deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/externao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2020.

CONTERA, Cristina. La educación superior en Uruguay. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba/ SP, v. 13, n. 2, p. 533-554, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/13.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Quinhentos anos de periferia**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora da Universidade/ Contraponto, 2001.

KNIGHT, Jane. **Internationalization remodeled**: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education, 2004. Disponível em: < <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf>> Acesso em: 8 mar. 2020.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades Sobre Internacionalização. **International Higher Education**. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Journal for Studies in International Education. Número 69. 2012. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>> . Acesso em: 17 mar. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3ªed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

MILANI, Carlos R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à cooperação Sul-Sul. Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, Maio/Ago 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v25n65/v25n65a03.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 25ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Autores Associados, 1985.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: Ed. LP&M, 2007.

SCHUTZ, Nathaly Silva Xavier; RIZZI, Kamilla Raquel. Notas das editoras. **Caderno de Relações Internacionais e defesa**. Santana do Livramento: UNIPAMPA, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/CRID/issue/view/351/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa>> Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. **Noite de Pecuária tem edição especial com transmissão pelo youtube**. Disponível em: <<https://unipampa.edu.br/portal/noite-da-pecuaria-tem-edicao-especial-com-transmissao-pelo-youtube>> Acesso em: 2 mar. 2020.

STALLIVIERI, Luciane. **Compreendendo a internacionalização da educação superior**. Universidade de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/319020412\\_Compreendendo\\_a\\_internacionalizacao\\_d\\_a\\_educacao\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/319020412_Compreendendo_a_internacionalizacao_d_a_educacao_superior)> Acesso em: 5 mar. 2020.

UDELAR. **Acuerdo de cooperación interinstitucional entre la Universidad de la Republica, Uruguay, la Universidad Federal del Pampa, Brasil, la Universidad Estadual de Rio Grande del Sur, Brasil, y la Universidad Federal de Santa Maria, Brasil**. Montevideo: Universidad de la Republica, 2012. Disponível em: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/16558/1/4194%20%20Universidad%20Federal%20del%20Pampa%20-%20Universidad%20Estadual%20de%20Rio%20Grande%20del%20Sur%20%20Universidad%20Federal%20de%20Santa%20Maria%20%28B~1.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2020.

UDELAR. **Convênio entre la Universidad de la Republica, Uruguay, y la Universidad Federal del Pampa, Brasil**. Montevideo – Uruguai; Bagé – Brasil: UDELAR e UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/16509/1/3979\\_U.%20Federal%20del%20Pampa%2c%20Brasil%20marco.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/16509/1/3979_U.%20Federal%20del%20Pampa%2c%20Brasil%20marco.pdf)> Acesso: 1 mar. 2020.

UDELAR. **História do Udelar**. Montevideú: UCUR, 2020. Disponível em: <<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>> Acesso em: 1 mar. 2021.

UDELAR. **Informe de internacionalización**. Montevideú: UDELAR, 2014. Disponível em: <<https://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/Informe-de-internacionalizaci%C3%B3n-actualizado-para-p%C3%A1gina-web-20140519.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2020.

UDELAR. **Universidad de la Republica**. Montevideo: UDELAR, 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2020.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000293.pdf>> Acesso em: 8 mar. 2020.

UNIPAMPA. **Acordo de Cooperação Internacional**. Bagé: Serviço Público Federal/ Ministério da Educação/ UNIPAMPA, 2020. Disponível em: <[https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/files/2021/01/convenio\\_firmado\\_en\\_portugues.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/files/2021/01/convenio_firmado_en_portugues.pdf)> Acesso em: 1 mar. 2021.

UNIPAMPA. **Anais do 1º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. UNIPAMPA, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/issue/view/267>> Acesso em: 1 mar. 2021.

UNIPAMPA. **Caderno de Relações Internacionais e defesa**. Santana do Livramento, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/CRID/issue/view/351/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa>> Acesso em: 3 mar. 2020.

UNIPAMPA. **Campus Santana do Livramento terá aula inaugural e I seminário Red-e Pampa**. Santana do Livramento: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <<https://desativados.unipampa.edu.br/livramento2008-2017/noticias/354-campus-livramento-tera-aula-inaugural-e-i-seminario-red-e-pampa.html>> Acesso em: 1 mar. 2021.

UNIPAMPA. **Convênio de estágio internacional**. Bagé: UNIPAMPA, 2015. Disponível em: <[https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/files/2019/07/udelar\\_convênio-de-estagiointernacional-site.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/files/2019/07/udelar_convênio-de-estagiointernacional-site.pdf)> Acessado em: 28 de fevereiro de 2021.

UNIPAMPA. **Diretoria de Assuntos Estratégicos e de Relações Institucionais e Internacionais**. Bagé: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/convenios-internacionais/>> Acesso em: 28 fev. 2021.

UNIPAMPA. **Estatuto**. Bagé: UNIPAMPA, 2017. Disponível em: < <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2017/12/estatuto-nova-versaodocx.pdf> >. Acesso em: 3 mar. 2020.

UNIPAMPA. **Graduação em números**. Bagé: UNIPAMPA, 2020. Disponível em: < <https://guri.unipampa.edu.br/rpt/relatorios/dadosAbertos/> > Acesso em: 5 mar. 2020.

UNIPAMPA. **Plano Interinstitucional de Internacionalização**. Bagé: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: < <https://sites.unipampa.edu.br/propeq/files/2019/01/plano-internacionalizacao-unipampa.pdf> > Acesso em: 27 fev.2021.

UNIPAMPA. **Programa de intercâmbio virtual acadêmico 2021 – UdelaR**. Bagé, 2021. Disponível em: < <https://sites.unipampa.edu.br/daeinter/2021/02/24/programa-de-intercambio-virtual-academico-2021-udelar/> > Acesso em: 28 fev.2021.

UNIPAMPA. **Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. UNIPAMPA. Disponível em: < <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/about> > Acesso em: 1 mar. 2020.

UNIPAMPA. **UNIPAMPA participa de encontro sobre Plano Estratégico da Tríplice Fronteira**. Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: < <https://unipampa.edu.br/portal/unipampa-participa-de-encontro-sobre-plano-estrategico-da-triplice-fronteira> > Acesso em: 1 mar. 2020.

URUGUAY. **Ley 12.549**. Montevideo: UDELAR, 2016. Disponível em: < <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ley-Org%C3%A1nica-de-la-Universidad-de-la-Rep%C3%ABblica.pdf> > Acesso em: 5 mar. 2020.

URUGUAY. Ley N° 18.437 – **Ley general de Educación**. Montevideo: Ministerio de educación e cultura, 2008. Disponível em: < <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> > Acesso em: 5 mar. 2020.



# 3

Clóvis Da Rolt  
Lorena Paola Pereira Silva

## **Fronteira, integração e reconhecimento:**

reflexões sobre o ingresso de alunos uruguaios  
fronteiriços na Universidade Federal do Pampa

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.03

## A UNIPAMPA E O PROCESSO SELETIVO PARA FRONTEIRIÇOS

Com este artigo pretendemos realizar uma reflexão acerca de uma junção de conceitos – fronteira, integração e reconhecimento – tendo como eixo analítico o ingresso de estudantes uruguaios fronteiriços na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Ainda que introdutórias, pensamos que as ideias abordadas neste artigo constituem uma contribuição que pode se vincular, entre outros campos, aos estudos sobre a educação superior e ao debate sobre a internacionalização universitária.

O ingresso de uruguaios fronteiriços ocorre na Unipampa desde 2012, mediante um processo seletivo próprio. Anualmente, a publicação de um edital estabelece os critérios e exigências necessários para que os estudantes uruguaios possam concorrer às vagas ofertadas. Os editais amparam-se em legislação que visa à cooperação entre países, como é o caso do Decreto nº 5.105 de 2004 (que promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios) e o Decreto Legislativo nº 145 de 2011 (que aprova o texto do acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre localidades fronteiriças vinculadas, celebrado em Puerto Iguazú).

A Unipampa é uma instituição de ensino superior marcada por uma realidade de *multicampia*, ou seja, trata-se de uma universidade instalada em dez cidades do estado do Rio Grande do Sul próximas às fronteiras com o Uruguai e a Argentina. Cinco destas cidades (Jaguarão, Santana do Livramento, Uruguiana, Itaqui e São Borja) constituem fronteiras efetivas com cidades uruguaias e argentinas, respectivamente, Río Branco, Rivera, Paso de los Libres, Alvear e Santo Tomé.

A localização da Unipampa numa região de fronteira certamente comunica aspectos singulares no que se refere à sua atuação no quadro do ensino superior brasileiro. Mais do que isso, esta característica pode gerar expectativas de uma inserção mais voltada para a disseminação de propostas integrativas – do ponto de vista cultural, educativo e científico – que almejem à valorização do próprio cenário de fronteira. Com isso, estaríamos falando de uma universidade que não apenas “está na fronteira” – o que seria mera contingência geográfica –, mas de uma instituição que faz da fronteira um elemento decisivo de sua identidade.

Não nos cabe aqui avaliar se tais expectativas estão, de fato, sendo alcançadas em sua totalidade, o que exigiria um estudo de muito mais fôlego e abrangência. Contudo, percebemos que, por meio de algumas experiências e vivências que nos vinculam à Unipampa (como professor e ex-aluna uruguaia ingressante por meio do processo seletivo para fronteiriços), parece precipitado falar em propostas efetivas que olhem para a fronteira de modo a extrair o que ela tem de melhor a oferecer. Mencionamos este aspecto no sentido de contrabalançá-lo frente às romantizações e idealizações que incidem sobre a noção de fronteira, o que pode resultar que se lance sobre ela uma cortina de fumaça que impede o exame de práticas e atuações concretas produzidas pelos atores nela inseridos.

Como um exemplo das práticas e atuações concretas antes mencionadas, o ingresso de alunos uruguaiois fronteiriços traz em si problemáticas que merecem ser verificadas. Há algum tempo, desde um estudo que realizamos sobre o ingresso destes alunos (que resultou num trabalho de conclusão de curso defendido junto ao curso de Pedagogia da Unipampa no Campus Jaguarão, no ano de 2016), pudemos iniciar um debate que visava enquadrar alguns aspectos positivos e outros instáveis relativos ao processo. Deste debate, resultava comum trazermos à tona, como eixos de sustentação, a ideia da integração cultural dos

alunos uruguaios e as possíveis formas de reconhecimento por eles experimentadas (ou não) dentro de uma universidade brasileira.

No âmbito deste debate, nos movíamos em meio a intuições, percepções e imagens que, continuamente, pareciam confrontar o que se propalava de modo fácil, às vezes, como reflexo de uma automatização da linguagem, a saber: a) que a Unipampa promovia a *integração* dos alunos fronteiriços; e b) que a Unipampa atuava como uma instituição que *reconhecia* a existência de um “outro lado da fronteira”. Em nossas ponderações, acreditávamos que nem tudo acontecia de um modo coerente; além disso, pensávamos que o processo de seleção de estudantes uruguaios continha contradições que não se alinhavam às expectativas institucionais de “integrar” e “reconhecer”.

Uma análise dos editais<sup>1</sup> que regem o processo seletivo para uruguaios fronteiriços permite localizar alguns aspectos inerentes à temática aqui abordada. O quadro 1 mostra uma visão panorâmica, desde o primeiro ingresso desses alunos, em 2012, até o ingresso mais recente, em 2020. No quadro estão elencadas as vagas oferecidas a cada ano, bem como a quantidade total (entre uruguaios e argentinos) e a quantidade específica de uruguaios selecionados. Cabe destacar que até o ano de 2016, somente cidadãos uruguaios concorriam às vagas oferecidas. A partir do ingresso de 2017, a seleção foi aberta também para cidadãos argentinos. É necessário sublinhar que o montante de alunos selecionados (tanto o número total quanto o número específico de uruguaios) não consiste em matrículas efetivamente realizadas. Isso porque alguns candidatos são selecionados e acabam não efetuando a matrícula.

1 Todos os editais mencionados estão disponíveis para acesso no sítio eletrônico da Universidade Federal do Pampa. Disponível em: <[www.unipampa.edu.br](http://www.unipampa.edu.br)>. Acesso em 10. Ago. 2020.

**Quadro 1 – Vagas ofertadas e candidatos selecionados no processo seletivo para candidatos fronteiriços.**

Edital nº	Ingresso em	Vagas	Selecionados (Total)	Selecionados (uruguaios)
145/2011	2012	31	19	19
73/2013	2013	36	07	07
204/2013	2014	48	05	05
235/2014	2015	50	12	12
24/2016	2016	70	08	08
291/2016	2017	80	17	11
327/2017	2018	394	06	06
341/2018	2019	239	08	07
451/2019	2020	111	06	06
Total:		1.059	88	81

Fonte: Banco de dados da Unipampa sobre o processo seletivo.

Apesar da quantidade considerável de vagas ofertadas por meio do ingresso para alunos fronteiriços, tanto para uruguaios quanto para argentinos, há que se destacar a baixa procura por essa modalidade de acesso ao ensino superior. Os anos de 2018 e 2019 são paradigmáticos a esse respeito. De um total de 633 vagas ofertadas na modalidade para ingresso de candidatos fronteiriços, apenas 14 alunos foram selecionados; dentre eles, 13 eram uruguaios. Outro fator marcante da análise é que essa modalidade de acesso à educação superior tem se mostrado desinteressante aos candidatos argentinos, com apenas 7 alunos dessa nacionalidade selecionados em quatro anos. O que motivaria tão baixa atração de candidatos argentinos?

Os editais para ingresso de estudantes fronteiriços não mantiveram uma unidade de propósitos desde a sua primeira edição, cujo ingresso dos alunos selecionados ocorreu em 2012. Houve variações na quantidade de unidades universitárias aderentes à seleção, bem como nas cidades uruguaias e argentinas cujos residentes poderiam se candidatar às vagas. Isso pode indicar que a Unipampa tem feito tentativas diversas de adequação dos editais na expectativa de atrair alunos uruguaios e argentinos. Ou seja, altera-se a quantidade de

unidades universitárias que ofertam vagas; amplia-se ou reduz-se a quantidade de cidades uruguaias e argentinas contempladas; maneja-se o número de vagas etc. Apesar disso, a adesão segue baixa. Talvez isso ocorra porque, até o momento, o enfoque em torno do processo tenha se mostrado preponderantemente numérico/quantitativo. Parece que a universidade ainda não olhou efetivamente para o outro lado da fronteira, mas apenas demonstra um interesse em nele buscar mais alunos.

Os editais 145/2011, 73/2013, 204/2013 e 235/2014 previam vagas apenas para duas unidades universitárias, Jaguarão e Santana do Livramento, que fazem fronteira, respectivamente, com as cidades uruguaias de Río Branco e Rivera. Os editais 24/2016, 291/2016 e 451/2019 previam vagas para cinco unidades universitárias nas cidades brasileiras que fazem fronteira com cidades uruguaias e argentinas (Jaguarão/Río Branco, Santana do Livramento/Rivera, Uruguaiana/Paso de los Libres, Itaqui/Alvear e São Borja/Santo Tomé).

Já o edital 327/2017 previa vagas para todas as dez unidades universitárias da Unipampa, além de estabelecer um conjunto de treze cidades uruguaias e argentinas – definidas como “localidades fronteiriças” –, cujos residentes poderiam se candidatar às vagas disponíveis. Chama a atenção que cidades brasileiras como Barra do Chuí, Aceguá, Quaraí, Barra do Quaraí, Barracão, Porto Mauá e Porto Xavier (cidades em que a Unipampa não possui unidades universitárias) foram incluídas na oferta por fazerem fronteira com cidades uruguaias e argentinas. Assim, cidadãos uruguaios e argentinos de Barra del Chuy, Aceguá, Artigas, Bella Unión, Bernardo de Irigoyen, Alba Posse, San Javier e Monte Caseros poderiam concorrer às vagas disponíveis. É intrigante a constatação de que este edital (o que mais ofertou vagas ao longo de nove anos – 394 ao todo) mostrou-se esvaziado, com baixíssima procura. Por sua vez, o edital 341/2018, talvez devido à experiência frustrada do edital anterior, restringia a oferta a cinco unidades universitárias de cidades brasileiras que fazem fronteira com cidades

uruguaias e argentinas. Contudo, nesse mesmo edital, permaneceram vigentes as “localidades fronteiriças”, a exemplo do edital 327/2017. Apesar da ampliação da possibilidade de acesso por meio dos residentes das localidades fronteiriças, a procura mostrou-se exígua.

À parte as questões relacionadas à tramitação de editais e às formas de ingresso dos candidatos uruguaios e argentinos na Unipampa, interessa-nos pensar em eixos de análise que possam contribuir para que o processo amadureça do ponto de vista de uma política institucional, algo que ainda não identificamos como tal. O baixo número de ingressantes por meio do processo seletivo para fronteiriços deve ser encarado através de diferentes frentes. Acreditamos que conceitos como “integração” e “reconhecimento” podem estar na base de uma implementação mais qualificada da oferta de vagas para o público aqui referenciado.

Assim, surgem questões que vão pontuando o ingresso dos alunos fronteiriços imprimindo-lhe características singulares. Como esses alunos integram-se ao ambiente acadêmico? De que forma manejam os aspectos culturais que incidem nas interações com professores e alunos brasileiros? Como absorvem práticas didáticas que podem ser diferentes de sua trajetória de estudos em outro país? Em que momentos e oportunidades (quando existem) tais alunos podem manifestar seu caráter distintivo no que se refere às questões identitárias, linguísticas e formativas? Como os professores manejam, em sala de aula, a presença dos estudantes uruguaios e argentinos? Que experiências esses alunos levam de uma passagem pela Unipampa após formados? Essas são questões ainda sem resposta.

Na esteira dos conceitos acima mencionados, cabe destacar, por exemplo, um elemento presente nos próprios editais. Uma cláusula impede que os alunos uruguaios e argentinos (selecionados por meio do processo seletivo para fronteiriços) realizem mobilidade acadêmica de uma unidade universitária para outra, algo que qualquer aluno pode realizar. Ora, se o aluno fronteiriço passou por

um processo seletivo e foi integrado à universidade como aluno efetivo, qual o impedimento para que realize a mobilidade?

Outro aspecto a se destacar é a validação dos títulos universitários em seus países de origem. O caso de um dos autores deste artigo (que é ex-aluna uruguaia egressa do curso de Pedagogia do Campus Jaguarão) ilustra a problemática. Ocorre que o título de Licenciada em Pedagogia, outorgado pela Unipampa, não possui equivalência para ser revalidado no Uruguai. Nesse país, o título poderá apenas ser reconhecido na esfera acadêmica, mas não profissional (o que não habilita para o exercício laboral, tampouco para prestar concursos para empregos públicos). Há que se considerar também os custos monetários envolvidos no reconhecimento acadêmico e a tramitação do processo, que poderá levar vários anos. Nesse caso, o que motivaria um aluno uruguaio a cursar uma licenciatura em Pedagogia na Unipampa sabendo que seu título poderá somente ser reconhecido no Uruguai como um título universitário, sem efeitos profissionais?

Também importante nesse processo de integração e reconhecimento frente aos alunos uruguaio e argentinos é a ainda exígua promoção de atividades que transcendam o espaço físico das unidades universitárias. Cabe mencionar, nesse sentido, que os veículos oficiais da Unipampa não estão autorizados a cruzar a fronteira com os países vizinhos, caso os professores planejem alguma atividade de imersão fora de suas unidades universitárias. Isso implica pensar que se fala muito na integração, nas atividades de cunho binacional e na interculturalidade, embora, efetivamente, uma prática de campo com os alunos nas cidades fronteiriças uruguaio e argentinas pode ser dificultada por fatores burocráticos ou pela ausência de acordos e normativas específicos para tal finalidade.

## INTEGRAR, RECONHECER: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE O PROCESSO SELETIVO PARA FRONTEIRIÇOS NA UNIPAMPA

O tema da integração e do reconhecimento aparece, com matizes variados, em diferentes cenários sociais. A depender do contexto humano e das situações sócio-históricas que o constituem (situações evadidas de questões políticas, econômicas, ideológicas, diplomáticas, de soberania etc.), a ideia da integração e do reconhecimento ganhará maior ou menor adesão. Num mundo marcado por divisões, xenofobia, pilhagens motivadas por intolerância, perseguições étnicas e migrações forçadas, falar em integração e reconhecimento é algo que, ao mesmo tempo em que se faz urgente, nem sempre encontra acolhida.

No contexto regional em que se insere a Unipampa, pensar na integração e no reconhecimento exige um olhar ampliado para a fronteira no sentido de nela buscar um elemento distintivo dessa instituição de ensino. Com isso, a possibilidade de ingresso de estudantes oriundos dos países vizinhos não deve constituir apenas um incremento numérico ao quadro discente da instituição, mas uma genuína disposição para o diálogo cultural, para os intercâmbios de conhecimentos, práticas e saberes, além de uma oportunidade para o mútuo reconhecimento.

Assim, a partir de um entendimento da cultura – talvez o eixo central do empreendimento de integração e de reconhecimento – “como uma ação que a vida exerce sobre si mesma e pela qual ela se transforma, uma vez que é a própria vida que transforma e é transformada” (HENRY, 2012, p. 25-26), poderemos falar de uma instituição que, ao acolher os estudantes uruguaios e argentinos, atua na expansão dos significados da vida num contexto regional. Para Henry, a ampliação dos significados da vida equivale à ampliação dos significados da cultura.

Um aspecto relevante, especialmente no que concerne ao tema abordado neste artigo, relaciona-se à própria universidade e ao papel que ela desempenha como um potencial agente integrador. As universidades, via de regra, dispõem de mecanismos, protocolos e acordos que visam à sua projeção rumo a lugares que transcendem a sua localização física. Mais do que um edifício ou um endereço num mapa, uma universidade é um fermentário de ideias em movimento sempre ávidas por ressonâncias. Sobre esse aspecto, as palavras de Stallivieri (s/d, p. 02) são relevantes.

Se as universidades são os atores que desempenham papel preponderante para assegurar o desenvolvimento e a aproximação dos povos e das nações, [...] será através delas que também estará assegurada a cooperação baseada na solidariedade e no respeito às especificidades de cada população. Será através das universidades que se poderá almejar a cooperação baseada na visualização de parcerias não somente para a disseminação dos diferentes patrimônios do conhecimento, mas para a criação de uma cultura de paz e de desenvolvimento equilibrado para as diferentes nações.

O desafio da integração e do reconhecimento é o desafio de um diálogo paritário, onde todas as vozes são equalizadas a partir de suas diferenças. Nesse sentido, ao incluir em seu quadro discente os cidadãos oriundos do Uruguai e da Argentina (ainda que sejam apenas os “fronteiriços”), a Unipampa promove uma iniciativa que merece ser destacada, mas que ainda precisa ser incrementada com vistas ao aprimoramento de uma proposta integrativa.

Sobre a ideia da integração – tema difícil do ponto de vista das inúmeras variáveis analíticas que abarca – incidem contrapontos que envolvem as identidades culturais, as trajetórias históricas, os contornos subjetivos, as marcações éticas, os registros da linguagem, os sistemas de crenças e as visões de mundo que revestem os sujeitos nela implicados. Portanto, a integração não deve pressupor o apagamento de alguns elementos desse enredo com vistas à criação de um espaço imaginário homogêneo, supravivencial,

talvez idílico, no interior do qual os sujeitos renunciam a uma parcela de sua condição existencial. Parece-nos que o movimento adequado seria aquele em que a integração adquire o colorido da mútua contaminação, por meio da qual todos os sujeitos envolvidos em propostas integrativas ampliam suas leituras de mundo sob a óptica da diferença. Ou seja, se uruguaios e argentinos fazem parte do quadro discente da Unipampa, é oportuno que encontrem ali um espaço de reconhecimento, além de nos brindarem com possibilidades de aprendizado.

Um eixo que deve ser pensado para entendermos a necessidade de políticas de integração em uma universidade que se encontra localizada em uma fronteira consiste na reflexão sobre a própria condição da fronteira e em como ela pode ser indutora de propostas integrativas. Ao longo da história, a formação das fronteiras, especificamente entre Uruguai e Brasil, foi caracterizada como um espaço de lutas, guerras e disputas pelos domínios políticos, econômicos e territoriais. Entretanto, o contexto atual exige pensar a fronteira desde outra perspectiva, para o bem regional, mediante o estabelecimento de laços de união, cooperação e integração entre os povos.

O contexto atual exige dos países, principalmente dos que compartilham fronteiras, políticas de integração regionais. Conforme declara Gómez (2011, p. 03),

o processo de globalização em curso afeta a organização econômica social e política do mundo contemporâneo. De forma que, para se pensar o projeto de integração regional pretendido pelo Brasil e Uruguai, torna-se necessário um estudo sistemático do fenômeno da regionalização como constitutivo da globalização que “flexibiliza as fronteiras”. Nesta perspectiva, estamos diante de uma nova concepção do conceito de fronteira, em contraposição à ideia de limite e separação, passamos a percebê-la como um espaço de hibridismo e de integração no contexto ideológico do mundo globalizado.

A globalização, caracterizada por complexas transformações no cenário social, político, ideológico, econômico e cultural exige um contato mais dinâmico entre diferentes culturas, por meio do qual se reafirmam temas como identidades, diferenças, conformações sociais e culturais. Nesse sentido, pensar numa integração regional significa olhar para a fronteira não desde a óptica de uma linha divisória que separa os Estados-Nações, mas, sim, desde a perspectiva da instauração de espaços flexíveis e híbridos marcado pelas inter-relações e pelos diálogos identitários e culturais.

Couto (2012, p.49), em seus estudos sobre a fronteira (Brasil-Uruguai), define-a como um “espaço multicultural”, por sua vez, não exclusivamente marcado por tempo e espaço específicos, mas por “processos de marcação e produção identitária e cultural que ocorrem na especificidade desta fronteira”. Para entender essa produção identitária e cultural que ocorre na especificidade dessa fronteira, como refere-se Couto (2012), temos, primeiramente, que entender o forte papel que possuem as identidades nacionais. Também devemos compreender não só o que é a cultura, mas como ela se manifesta e que efeitos produz na vida dos diferentes grupos. Nesse sentido, Hall (2006, p.108-109) fala que

a identidade cultural carrega consigo distintos traços, como aqueles ligados à nacionalidade e pertencimento a um local. As identidades culturais não são identificadas com um passado histórico, com o qual elas continuariam a manter certa correspondência, mas, sim, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual as pessoas se tornam. As identidades têm a ver com como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição.

De acordo com Hall (2006), podemos afirmar que as identidades são produzidas e transformadas constantemente. Não somente pessoas e mercadorias circulam de um lado a outro da fronteira. Conforme escreve Hartmann (2005), também circulam e trocam-se

diversas narrativas orais por meio de histórias baseadas em *cuentos* ou *causos*<sup>2</sup>, as quais registram as experiências daqueles que vivem o que a autora chama de “cultura de fronteira”. Tais experiências, produzidas e trocadas na convivência entre atores de ambos os países, conformam identidades marcadas por semelhanças e diferenças.

Outro aspecto que reafirma a necessidade de se pensar a integração e o reconhecimento é o surgimento do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), no final do século XX, o qual surge com o objetivo de dar impulso à integração regional no que se refere ao estabelecimento de acordos e tratados que, em princípio, foram de caráter político, econômico e comercial entre alguns países da América do Sul. Porém, ainda hoje, espera-se mais unidade na forma de políticas efetivas para propor reais transformações socioeconômicas e culturais nas regiões de fronteira.

Assim, advoga-se em prol de um entendimento mais profundo do cenário de fronteira e de suas particularidades e singularidades, não somente pelo interesse meramente territorial, econômico e comercial, mas também no que refere aos aspectos sociais, culturais e educacionais dos povos que fazem da fronteira um espaço de interação, sociabilidade e comunicação. Como estabelece o Plano Nacional do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM, 2011-2015, p.01) em sua visão e missão:

Ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyan al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región.

Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional,

2 Tais conceitos são definidos pela autora como performances tanto corporais quanto verbais que narram experiências particulares de quem as narra.

con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.

Isso mostra a necessidade de se olhar para a região a partir de uma perspectiva integracionista no que concerne à educação e, nesse caso específico, à atuação da Unipampa. É necessário que se pense em políticas públicas que promovam uma integração cultural desde uma perspectiva da interculturalidade, onde os intercâmbios e a verdadeira cooperação possam existir entre as instituições educativas e todos os seus agentes. Apesar de existirem indícios de estudos que mostram tal preocupação e interesse, ainda há um largo caminho por recorrer. Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade consiste em:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

No âmbito dos tensionamentos propostos a partir da internacionalização da Unipampa, cabe destacar a necessidade de se pensar a educação desde uma perspectiva intercultural, ou seja, mediante categorias relacionais e dialógicas entre culturas. Isso demanda reconhecer a cultura como zona de contato; implica não só uma aceitação de estudantes de diferentes nacionalidades por parte da universidade,

mas também a emergência de que o sistema educativo adote políticas que promovam a igualdade de oportunidades, o diálogo e as negociações entre os diferentes grupos socioculturais. Isso é o que Santos (2006) denomina de hermenêutica diatópica.<sup>3</sup>

Do ponto de vista intercultural, pensar a integração e o reconhecimento na esfera educacional é pensar a partir da diversidade cultural existente no contexto de fronteira no qual a universidade se encontra imersa. É olhar através das histórias, imaginários, heranças, tradições, experiências e diálogos concernentes ao “viver na fronteira”, os quais reafirmam laços de união e conflitos compartilhados, além de semelhanças e diferenças. Porém, são necessárias políticas que promovam cooperação, intercâmbio e estratégias de integração entre os países, as cidades vizinhas e os cidadãos. Londoño (1995 p. 06-07) traz aspectos interessantes para pensar a integração cultural.

Pensar la integración en un mundo globalizado, en el que las distancias se hacen cada vez más cortas y los lazos parecieran estrecharse, nos remite de entrada a considerar que, hoy más que nunca, las identidades alcanzan un papel protagónico y, por ende, la cultura como elemento integrador, incluso más efectivo que el económico y comercial, adquiere un lugar predominante en la agenda de los procesos de integración en curso. La convicción de que la integración debe despojarse del revestimiento institucional y pragmático que la caracterizaba para vestirse de diversidad y tramas sociales, con el fin de insertarse en el lenguaje y experiencia de los ciudadanos partícipes de los procesos de integración.

Na esteira dos pressupostos de Londoño (1995) sobre a importância da integração cultural, pode-se ler, no portal institucional da Unipampa na internet, o que diz o então coordenador acadêmico do

3 A hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico. (Santos, 2006, p. 448)

Campus Jaguarão, Prof. Maurício Aires Vieira, numa publicação de 2011: “O ingresso de fronteiriços favorece o intercâmbio entre os países e fortalece os laços da cultura e a troca de conhecimentos da comunidade discente”. Essa menção dialoga com as palavras de Carlos Dilli, à época coordenador do processo seletivo específico para fronteiriços, nesta mesma publicação de 2011, na qual afirma que “com as novas formas de ingresso que a Unipampa oferece, poderemos abrir ainda mais espaço a todas as culturas e etnias”<sup>4</sup>. Disso se desprende a noção de que a universidade tem claras intenções de olhar para a dimensão cultural da região e para a importância dos intercâmbios possíveis de serem produzidos nesse cenário.

Após termos trazido para este artigo alguns apontamentos de cunho teórico mais generalista, gostaríamos também de expandi-lo com base em produções direcionadas ao tema aqui contemplado. Traçaremos, para tanto, alguns elementos de dois estudos: a) um trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) intitulado *La visión de los estudiantes uruguayos fronterizos sobre la integración cultural en los procesos educativos de la Universidad Federal del Pampa – Campus Yaguarón*, elaborado e defendido em 2016 por um dos autores deste artigo; e b) uma tese de doutorado intitulada *Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA – Campus Jaguarão: por uma política linguística e educacional integracionista no entre meio identitário*, de autoria da professora e pesquisadora da Unipampa, Profa. Maria do Socorro Farias-Marques.

Os alunos uruguaios, como já mencionado, ingressam na Unipampa por meio de editais específicos para “fronteiriços”. Essa categorização permeia certa ambivalência, pois, por um lado, o indivíduo

4 Citações de Maurício Aires Vieira e Carlos Dilli disponíveis no Portal Institucional da Unipampa. **Uruguaios fronteiriços e indígenas aldeados têm oportunidade de ingresso específico na Unipampa**. 21/10/2011. Disponível em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/2096-uruguaios-frontericos-e-indigenas-aldeados-tem-oportunidade-de-ingresso-especifico-na-unipampa>>. Acesso em 02/05/2016.

interessante é “uruguaio”, mas, para efeitos do próprio ingresso, também é qualificado como “fronteirigo”. Soma-se a isso o fato de o ingressante exercer uma “mobilidade de fronteira” constante, ou seja, manejar aspectos da vivência numa região que reafirma identidades e diferenças entre os sujeitos. O jogo de tensionamentos entre os “castelhanos” e os “brasileiros”, vivido na dinâmica da vida na fronteira, reafirma o que se expressou anteriormente. Couto (2012, p. 56) traz em sua fala dados interessantes sobre tais terminologias.

Entendemos que os termos *castelhano* e *brasileiro* são invocados para marcar a diferença entre brasileiros e uruguaios. Isso são formas marcadoras da posição que estes sujeitos ocupam nesta fronteira – diferentes posições de sujeito compõem a identidade da fronteira, marcam as diferenças.

Outro aspecto importante a se destacar é que as primeiras provas realizadas para o ingresso de fronteirigos eram pautadas em questões dissertativas formuladas e respondidas em língua portuguesa. Posteriormente, a partir de 2014, houve modificações na metodologia de ingresso, inclusive, com a possibilidade de que as respostas da prova fossem escritas em língua espanhola. Com isso, podemos pensar na língua como uma possível facilitadora ou obstaculizadora da seleção. Como expressa Farias-Marques (2016, p.71), “esta mudança advém de uma política linguística e mostra a valorização dada à língua materna desses alunos, sinalizando a tolerância linguística e o respeito à identidade do outro”.

Na esteira do argumento apresentado por Farias-Marques, algumas interrogações podem ser feitas como forma de tensionar o tema e suas possíveis reverberações: a) A possibilidade de uso da língua espanhola pelos alunos uruguaios vale apenas para o ingresso de tais alunos? b) No contexto das disciplinas e das avaliações, pode haver a possibilidade de uso da língua espanhola pelos alunos uruguaios? c) Os planos de estudos das disciplinas preveem algum diálogo com autores, intelectuais e pensadores de língua espanhola? d) Os professores possuem conhecimento da língua espanhola e a utilizam em alguns

momentos de suas aulas ou nas interações com os alunos uruguaios?  
e) De que forma os alunos uruguaios, no que tange aos seus aspectos distintivos, são percebidos no contexto educacional da universidade?

Um dos autores deste artigo (ex-aluna uruguaia do curso de Licenciatura em Pedagogia e ingressante via processo seletivo de fronteiriços) resgata aspectos importantes de sua trajetória dentro da Unipampa. Em sua avaliação, havia uma dependência em relação ao modo como cada professor encarava a presença de uruguaios em sala de aula. Muitos professores declaravam que não haviam recebido nenhuma orientação específica sobre tais alunos. Especialmente os professores substitutos, geralmente, procuravam se informar com os professores efetivos acerca do modo de trabalharem com os estudantes uruguaios (se havia alguma especificidade).

Ainda dentro do relato aqui delineado, a autora entende que havia muitos desencontros, pois cada professor tinha seus próprios critérios de trabalho em relação aos alunos uruguaios. Numa ocasião, um professor questionou-a acerca do seu nível de domínio da língua portuguesa, pois ele alegou que tinha apenas conhecimentos básicos da língua espanhola. A esse questionamento, a autora respondeu que, ainda que vivesse na fronteira e estivesse familiarizada com a oralidade da língua portuguesa, possuía um nível básico de conhecimentos da parte escrita. Isso acontecia também com outros colegas uruguaios, que, devido ao fato de viverem na fronteira, entendiam razoavelmente a modalidade oral da língua (alguns com mais e outros com menos domínio da modalidade).

Também merecem destaque, segundo menciona a autora, algumas situações por ela vivenciadas durante sua graduação na Unipampa, que se referem à língua como fator de integração cultural e reconhecimento. É o caso, por exemplo, de uma aluna uruguaia que entendia e escrevia razoavelmente em língua portuguesa, mas tinha muita dificuldade em falar o idioma. Os demais colegas não a compreendiam. Isso gerava desconforto e desânimo na aluna, especialmente

nas situações em que ela tinha que apresentar oralmente algum trabalho ou participar de uma atividade em grupo. Percebia-se, então, que os uruguaios tinham que aprender todas as dimensões da língua portuguesa (compreensão, escrita, fala) sem qualquer apoio da própria universidade (por exemplo, um semestre de estudos intensivos da língua). Por sua vez, os colegas brasileiros diziam que não haviam estudado o idioma espanhol, o que também era um fator que dificultava as interações entre brasileiros e uruguaios em sala de aula.

Mas houve também experiências bastante positivas, dentro do curso de Pedagogia, como o caso de um professor que estimulava os alunos uruguaios a usarem a língua espanhola em sala de aula, pois entendia que isso era algo constitutivo de sua identidade e de sua especificidade discente. Inclusive, este mesmo professor disse que ele mesmo deveria se preparar melhor em relação à língua espanhola, pois a Unipampa tinha este aspecto distintivo (a fronteira, os alunos uruguaios e argentinos) em relação a outras universidades. Os aspectos destacados acima são ressaltados por Farias-Marques (2016, p. 72), que aponta que

os alunos fronteiriços uruguaios argumentam que nas atividades diárias acadêmicas como provas, trabalhos escritos e apresentações orais devem usar a língua portuguesa, porém mesmo morando na fronteira afirmam que não possuem o desempenho linguístico desejado por eles em sala de aula.

A língua é uma parte constitutiva da identidade dos sujeitos; negá-la pode constituir uma forma de apagamento de uma parte da esfera identitária. Além disso, temas como a motivação e a desmotivação podem incidir na continuidade e no êxito dos estudos. Sobre isso, Farias-Marques (2016, p.72) tece comentários pertinentes à abordagem aqui desenvolvida.

Alguns alunos uruguaios, principalmente, os do curso de Letras, sentem-se desmotivados pela ausência de uma política local que regule a aplicação dessa prova para os alunos fronteiriços uruguaios, pois, sem ela, eles devem cursar o componente curricular de língua espanhola desde os conhecimentos básicos

como o alfabeto, dias da semana, cores, estações do ano, etc. Alguns desses alunos não se sentem motivados para realizar as tarefas solicitadas na aula de língua espanhola.

Em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Unipampa, Pereira (2016) desenvolveu algumas das questões e problemáticas levantadas neste artigo, especialmente, a temática da integração dos alunos uruguaios e as estratégias de reconhecimento desses alunos em sua especificidade discente. Para tanto, dentro da proposta metodológica do trabalho em questão, a autora entrevistou alguns alunos uruguaios que haviam mantido relações acadêmicas com o Campus Jaguarão da Unipampa. Nesse trabalho, o tema da língua portuguesa apareceu como um elemento que criava obstáculos às possibilidades de integração. Eis alguns relatos dos entrevistados:

- a. Cuando se trataba de profesores que venían de otros estados de Brasil se hacia un poco dificultoso poderlos entender con la parte del idioma.
- b. Yo no me crié con el portuñol, porque no soy de acá, hace 6 años que vivo acá y es aprender una lengua que no es mi lengua materna tampoco es mi segunda lengua. Es aprenderla de cero.
- c. Siempre hay una barrera, inclusive para hacer trabajos, porque piensan que éste no habla bien el portugués.
- d. Con relación al español era muy básico y el portugués que dan en la Unipampa supone que todos tienen la misma base para acompañar y tuve que recuperar esa base para acompañar, los primeros meses quise desistir. (PEREIRA, 2016, p. 16-17)

Merece destaque, no contexto do debate aqui proposto, a experiência pela qual um dos autores deste artigo passou. Na etapa final do curso de Pedagogia, como exigência curricular, é necessário elaborar um trabalho de conclusão de curso. À época, em 2016, a autora e seu orientador aventaram a possibilidade de que seu trabalho de conclusão de curso fosse escrito em língua espanhola, como também a defesa do trabalho pudesse ser realizada em língua espanhola.

Levou-se a demanda para o colegiado do curso de Pedagogia, que, em votação, manifestou-se favorável. A autora relata alguns comentários desagradáveis surgidos a partir desse episódio, como se ela estivesse querendo se beneficiar ao não observar o fato de que estava estudando no Brasil (portanto, necessariamente, deveria escrever seu trabalho de conclusão de curso em língua portuguesa).

O episódio fez com que a própria autora revisse sua trajetória de formação e o sentido da língua como elemento constitutivo de sua identidade como aluna uruguaia. Com a aprovação para que seu trabalho de conclusão de curso fosse elaborado em língua espanhola, o sentimento gerado foi de satisfação e reconhecimento, inclusive, com reflexos diante do percurso que autora havia efetivado, no contexto da graduação, por meio de discussões sobre a linguagem, a identidade, a formação etc. Assim, outros alunos uruguaios também poderiam ter a prerrogativa de elaborar seus trabalhos de conclusão de curso e defendê-los em língua espanhola.

Já nos encaminhamentos finais, cabe destacar aspectos burocráticos da vida acadêmica que não são adequadamente informados aos estudantes uruguaios ou que acabam sendo restritivos à sua plena participação na vida acadêmica (por exemplo, documentações específicas, conta bancária no Brasil para concorrer às bolsas disponíveis, restrições à mobilidade acadêmica). Também cabe mencionar a pouca presença da intelectualidade uruguaia (pensadores, filósofos, pesquisadores, escritores, poetas) no debate sobre as relações integrativas entre os alunos brasileiros e uruguaios. Tais figuras da intelectualidade poderiam estar mais presentes, especialmente, nas turmas em que há alunos uruguaios. Nas palavras de Farias-Marques (2016, p. 161), uma política educacional integracionista,

além de se caracterizar pelo planejamento realizado a partir de levantamento das necessidades desenhadas e da implementação de tais medidas, deve considerar as diferenças como elo para integrar

e incluir. Cabe destacar que a integração e a inclusão devem ser vistas no sentido de valorizar a heterogeneidade, a relativa constituição de identidades e o relativo conceito do que significa fronteira.

Além disso, a política educacional integracionista, ao buscar integrar e incluir, também contempla a promoção das línguas (portuguesa e espanhola). Essa promoção pode dar-se numa perspectiva intercultural em que, nos conteúdos e nos materiais didáticos, as diferenças culturais, as experiências dos alunos (uruguayos e brasileiros), bem como a escuta da diversidade de vozes sejam consideradas em sala de aula.

As ideias e argumentos apresentados neste artigo compuseram um mosaico de referências sobre a presença de estudantes uruguayos fronteiriços no quadro discente da Unipampa. São muitos os aspectos que poderiam ainda ser levantados diante desse tema. Tentamos abordar os elementos que nos pareciam mais emergentes e mais próximos de situações concretas que ambos havíamos vivenciado. Olhares renovados sobre as políticas de acesso ao ensino superior para os alunos fronteiriços são necessários se estivermos dispostos a pensar no aprimoramento dessa ferramenta, a qual pode reverberar de forma positiva frente às intenções de qualificação do processo de internacionalização da Unipampa.

## REFERÊNCIAS

COUTO, Regina Célia do. **O currículo como produtor de identidade e de diferença:** efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. Pelotas, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pelotas.

FARIAS-MARQUES, Maria do Socorro. **Um olhar para o ingresso específico para uruguayos fronteiriços na Unipampa – Campus Jaguarao:** por uma política lingüística e educacional integracionista no entremeio identitário. Pelotas, 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

GOMEZ, M. L. **A fronteira Brasil-Uruguai:** o Mercosul, participação política e identidades sociais. DIPROSUL, 2011. Pelotas/RS. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/2322977-A-fronteira-brasil-uruguai-o-mercopol-participacao-politica-e-identidades-sociais.html>>. Acesso em 05/09/2020.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre/RS, ano 11, nº. 24, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/SXsc4xpGDrGJsJQPxBqtdm/?lang=pt>> Acesso em 10/09/2020.

HENRY, Michel. **A barbárie.** São Paulo: É Realizações, 2012.

LONDOÑO C. A. M. Los procesos de integración desde una perspectiva cultural. **Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.** Diálogos de la comunicación Nº 79, Enero-Junio, 2010.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. PRESIDENCIA PRO TEMPORE URUGUAY. MERCOSUR EDUCATIVO. **Qué es el Sector Educativo del Mercosur.** 2016. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/es-ES/mercopol-educacional/o-que-e.html>> Acesso em 25/09/2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Lorena Paola Pereira; DA ROLT, Clóvis. La visión de los estudiantes uruguayos fronterizos sobre la integración cultural en los procesos educativos de la Universidad Federal del Pampa – Campus Yaguarón. **RELACULT: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, vol. 2, Ed. Especial, dezembro 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/313684317\\_La\\_vision\\_de\\_los\\_estudiantes\\_uruguayos\\_fronterizos\\_sobre\\_la\\_integracion\\_cultural\\_en\\_los\\_procesos\\_educativos\\_de\\_la\\_Universidad\\_Federal\\_del\\_Pampa\\_-\\_Campus\\_Yaguaron](https://www.researchgate.net/publication/313684317_La_vision_de_los_estudiantes_uruguayos_fronterizos_sobre_la_integracion_cultural_en_los_procesos_educativos_de_la_Universidad_Federal_del_Pampa_-_Campus_Yaguaron)> Acesso em 15/09/2020.

STALLIVIERI, Luciane. **A relação cultural como fator de integração.** Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/relacao\\_cultural.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/relacao_cultural.pdf)> Acesso em 04/09/2020.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Perú: Ministerio de Educación, 2001.

# 4

Ana Luisa Peil Bresque  
Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

## **Uruguayos fronterizos en la Unipampa – Campus Jaguarão:**

el impacto de este ingreso por la visión de los alumnos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.04

En este artículo el tema abordado es la relevancia del ingreso de uruguayos fronterizos a la Unipampa Campus Jaguarão mediante el Proceso Selectivo Específico para Uruguayos Fronterizos y el impacto de esta forma de ingreso para esos alumnos. El problema del cual se desprende esta investigación es saber cuál es la visión e imaginario de los alumnos sobre el ingreso de fronterizos en la Unipampa. La metodología de estudio tuvo como eje una investigación cualitativa y se utilizaron para el análisis dos encuestas. Se parte de la hipótesis de que todos los alumnos ven ésta forma de ingreso como una puerta hacia un buen futuro profesional, pero luego que ingresan se encuentran con algunas barreras - idioma o cuestiones burocráticas- que los llevará a abandonar el curso o a culminarlo, pero no seguir sus estudios en Brasil. Este trabajo comporta una parte del trabajo de final de curso, desarrollado por la ya licenciada en Letras Ana Luisa.

## RELACIONES FRONTERIZAS

La Unipampa está localizada en el estado de Rio Grande del Sur y cuenta con 10 campus los cuales algunos de ellos hacen frontera con Uruguay y Argentina. En el portal de la institución hay un trecho que trata sobre lo que impulsó su surgimiento:

A Universidade Federal do Pampa foi criada pelo governo federal por meio da lei nº 11.640, de 11/08/2008, para minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida, pois a educação viabiliza o desenvolvimento regional, buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. A expansão da educação pública superior, com a criação da Universidade Federal do Pampa, além de concretizar um antigo sonho da população, permite que a juventude, ávida de conhecimentos, permaneça em sua região de origem e adquira as informações necessárias para impulsionar o progresso de sua região, no momento em que se forma mão-de-obra qualificada, e aumenta-se a autoestima de seus habitantes, tendo, como consequência, o surgimento de novas

famílias, cujos filhos vislumbrarão opções para que se desenvolvam sociedades cultural e economicamente independentes.

A partir de la información brindada por el portal de la institución podemos ver que la Universidad surge como forma de mejorar la situación económica de la región y para brindarle a la sociedad un lugar donde los ciudadanos puedan estudiar y así permanecer en la ciudad.

Según el Plano de Desenvolvimento Institucional,

A UNIPAMPA, por possuir unidades em cidades fronteiriças, tem a internacionalização como potencializador local e regional quando, por exemplo, oportuniza vagas a cidadãos estrangeiros residentes em cidades fronteiriças. Essa iniciativa mostra, com outros projetos de integração, que a internacionalização é uma rotina de promoção da paz e uma construção de um mundo onde as fronteiras passam a ser mais simbólicas que barreiras. (PDI 2019-2023, p.20)

En ese contexto, en 2011, fue publicado el primer edital del Proceso Selectivo Específico para Uruguayos Fronterizos para ingreso de alumnos uruguayos en el campi Jaguarão y Santana do Livramento. El proceso fue ampliado, en 2016, para ingreso de argentinos, con la finalidad “de atingir toda a faixa de fronteira” (PDI 2019-2023).

De acuerdo con el Guía de Processos Acadêmicos de Unipampa, este tipo de ingreso se destina a uruguayos y argentinos que viven en ciudad de frontera y que tengan culminado sus estudios secundarios en su país de origen. Este tipo de ingreso está basado en los siguientes Decretos: Decreto nº 5.105, de 14 de junho de 2004 - Promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios y Decreto nº 145, de 02 de junho de 2011 - Aprova o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças vinculadas.

De ahí, el acuerdo de fronterizos que se plantea en esta frontera de donde hablamos es el Acuerdo para permiso de residencia,

estudio y trabajo a los nacionales fronterizos brasileiros y uruguayos, que les da algunos derechos a todas las personas que residen en una zona de frontera. Ese acuerdo de fronterizos fue suscrito el 21 de agosto de 2002, en Montevideo, por los cancilleres Celso Amorim y Didier Operti Badán. Entró en vigencia el 14 de abril de 2004, siendo reglamentado en Uruguay por decreto del Poder Ejecutivo de fecha 11 de julio de 2005.

El acuerdo reconoce que:

que las fronteras que unen los dos países constituyen elementos de integración entre sus poblaciones”, procurando generar instrumentos jurídicos que contemplen fundamentalmente la circulación de personas y el control migratorio, posibilitando que los nacionales fronterizos uruguayos y brasileiros puedan trasladarse libremente en la ciudad gemela para poder establecer residencia, estudiar y trabajar. Para ellos se prevé el reconocimiento de la calidad jurídica de fronterizo, mediante el otorgamiento del “Documento Especial de Fronterizo. (Navarrete, 2006, p.36)

Todos los alumnos uruguayos que deseen ingresar a Unipampa mediante el proceso específico para fronterizos, deberán tramitar este documento. El Documento Especial de Fronterizo corresponde, por derecho, a todo aquel que viva a 20 km de distancia en ambos lados de la frontera incluyendo a las ciudades gemelas y otras localidades vinculadas a la actividad económica de la frontera.

Con este documento, la persona adquiere la calidad de fronterizo y por lo tanto podrá residir, estudiar y trabajar en el país vecino. Al igual que los estudiantes de dichas instituciones, los docentes también podrán adquirir la calidad de fronterizo sean estos naturales uruguayos o brasileiros.

En el acuerdo entre el gobierno de la República Oriental del Uruguay y el gobierno de la República Federativa del Brasil sobre el permiso de residencia, estudio y trabajo para los nacionales fronterizos uruguayos y brasileños, se lleva en consideración los “lazos de fraterna amistad existentes entre las dos Naciones” (Navarrete, 2006, p.55).

Esta fraterna amistad la cual Navarrete (2006) cita en su texto lleva a que se contemplen las soluciones en instrumentos jurídicos de cooperación como son la libre circulación de personas y el control migratorio.

Con esa base legal, la Universidad presenta una posibilidad para mejorar la situación económica de la región y para brindarle a la sociedad un lugar donde los ciudadanos puedan estudiar y así permanecer en su ciudad fronteriza – en este caso en particular.

Teniendo en vista ese panorama relacionando los Decretos a la oportunidad que los centros de estudios pueden promover entre los habitantes de ambos lados, se decidió realizar una entrevista para saber cuáles serían las inquietudes de los alumnos partícipes del Proceso Selectivo Específico para Uruguayos Fronterizos para ingresar a las carreras del Unipampa- Campus Jaguarão.

## LAS ENCUESTAS

La técnica de investigación cualitativa elegida fue la de entrevista, colecta de información directamente solicitadas a cuatro sujetos, a través de una grabación donde existe la interacción entre el sujeto entrevistador y el entrevistado. Fueron aplicados dos instrumentos: el primero fue aplicado para llevar a conocer el perfil lingüístico de los alumnos, y el otro para saber sobre las opiniones personales de cada sujeto sobre el ingreso de uruguayos fronterizos en la Unipampa.

El primer instrumento está constituido por nueve preguntas. Primeramente, una parte donde se encuentra la identificación del sujeto partícipe (su nombre, el curso al cual pertenece, semestre que cursa y el sexo). En la siguiente pregunta, el objetivo era saber de dónde provienen los entrevistados y enseguida, la ciudad y país de nacimiento de sus padres hasta llegar al conocimiento sobre el repertorio lingüístico

de los sujetos de la investigación. Cabe aclarar que este cuestionario fue elaborado por una de autoras cuando estuvo en misión de estudio, sob supervisión del Profesor Behares, en UDELAR Montevideo.

#### Cuestionario- Perfil identitário

#### 1. IDENTIFICACIÓN

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso en Unipampa: \_\_\_\_\_ Semestre que estás cursando: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Femenino ( ) Masculino

#### 2. Ciudad en qué naciste

( ) Río Branco ( ) Jaguarão ( ) Otra. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es la ciudad y el país que tu madre nació?

4. ¿Cuál es la ciudad que tu padre nació?

5. ¿Cuál es tu ocupación actual?

6. ¿Qué lengua hablas con tus amigos?

7. ¿Qué lengua usas en casa?

8. ¿Qué lengua usas en la facultad?

9. ¿Dónde aprendiste la lengua portuguesa?

( ) Escuela ( ) Liceo ( ) En casa ( ) En la Universidad

( ) Por la tele ( ) Escuchando y cantando músicas brasileñas

( ) Curso de lenguas ( ) Viviendo en Brasil

( ) Otros: \_\_\_\_\_

El segundo instrumento está formado por dos preguntas, a saber: (1) ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaste al ingresar al curso? (2) ¿Cuáles son los aspectos positivos y los negativos en el curso en relación a las lenguas y a las tareas que les eran solicitadas en clase? y una tercera que sería para dejar sugerencias. Con la primera, tuvimos el objetivo de saber cuáles eran las dificultades que los sujetos enfrentaron al ingresar a la institución desde lo burocrático, hasta las clases, y, en la segunda el objetivo era saber cuáles serían los aspectos positivos y cuáles los negativos en relación a las lenguas dentro del curso. La tercera constituyó una instancia para que los entrevistados pudieran dejar sugerencias para mejorar o cambiar algunos aspectos de la función de la institución en relación a estos alumnos fronterizos que ingresan.

## PRESENTANDO A LOS SUJETOS

Los sujetos entrevistados y presentes en este trabajo son piezas fundamentales para su desarrollo. A partir de ellos podemos observar las diferentes percepciones acerca del tema y así reflejar los datos obtenidos en el análisis.

Los cuatro alumnos que participaron de esta investigación, están distribuidos en tres cursos ofertados por el Campus Jaguarão, siendo dos de ellos del curso de Letras - Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas uno del curso Produção e Política Cultural (PPC) y otro de Gestão de Turismo.

A partir de los datos recogidos por el perfil lingüísticos, dos de los cuatro alumnos nacieron en Río Branco, uno en Melo que es la capital del Departamento de Cerro Largo a aproximadamente 80km de Río Branco, ciudad que hace frontera con Jaguarão, y el otro sujeto nació en Montevideo capital del país.

Además de preguntarles acerca de la ciudad que ellos nacieron, nos pareció pertinente querer saber sobre la ciudad en donde sus padres nacieron para poder verificar la relación de estos alumnos con la frontera y si su relación con la lengua portuguesa.

Todas las madres de los entrevistados nacieron en ciudades diferentes. Una nació en el Departamento de Rocha, otra en el departamento de Durazno, otra en el Departamento de Treinta y Tres, y la otra en la ciudad de Río Branco en el Departamento de Cerro Largo. En relación a la ciudad de origen de los padres, tenemos los siguientes datos: dos padres de los entrevistados nacieron en el Departamento de Treinta y Tres, uno en el Departamento de Florida y otro en Montevideo, capital del país.

Otro dato importante y que cabe destacar es la ocupación de cada sujeto entrevistado. De ese modo, el punto siguiente es saber en que se desarrollan los alumnos. Dos de ellos son estudiantes en Brasil solamente, en la Unipampa. Uno de ellos además de estudiar es docente de educación media en la ciudad de Río Branco, y el otro es maquillador.

Tres de ellos afirmaron que utilizaban la lengua portuguesa en la facultad y uno dijo que utilizaba el portuñol para comunicarse con sus compañeros, y de los cuatro sujetos solamente uno dijo que utilizaba el portugués en su casa.

En relación a la pregunta sobre la lengua que utilizan con sus amigos tres de ellos dijeron que usan tanto el portugués como el español, y uno de ellos dijo que utilizaba más el portugués ya que con su trabajo como maquillador en la ciudad de Jaguarão se relacionaba más con los brasileños.

La última pregunta es para saber la relación de estos alumnos con la lengua portuguesa antes de ingresar en la Universidad. Los resultados fueron los siguientes: tres de ellos afirmaron que aprendieron portugués a través de un curso de lenguas ofrecido por el Consulado

de Brasil que está instalado en Uruguay, específicamente en la ciudad de Río Branco y ofrece este tipo de cursos gratuitamente. La otra alumna dijo que su contacto con la lengua portuguesa comenzó a través de la televisión y también escuchando y cantando músicas brasileñas.

Las respuestas muestran que el mayor contacto de estos uruguayos con la lengua portuguesa se dio a través de los cursos ofrecidos por el consulado. En la ciudad de Río Branco es muy común que las personas frecuenten este tipo de cursos.

Percibimos que tres de estos alumnos tienen contacto directo con la frontera, a pesar de alguno de ellos haber nacido en una ciudad un poco distante de la frontera, desde chicos viven acá y han convivido a diario con personas que hablan la lengua portuguesa. Ese contacto es continuo debido a que además de estudiar en Brasil algunos trabajan, o estudian en Brasil y trabajan en Uruguay, entonces el contacto es diario.

Ya la entrevista fue realizada a través de grabación y luego transcritas tal cual las palabras de los sujetos entrevistados. En lo que se refiere a la primera pregunta ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaste al ingresar al curso? Todos los entrevistados resaltaron la lengua cómo el mayor problema en el comienzo del curso.

La alumna del segundo semestre de Letras dijo lo siguiente:

*Los principales problemas fue que andaba media perdida en relación a la lengua, al ser uruguayo y al cambiar de enseñanza para la brasileña no tenía idea de cómo moverme, a dónde tenía que ir, como informarme.*

Cuando ella nombra el “sentirse perdida”, nos hace referencia a las diferencias dentro del sistema educativo entre un país y otro, y que esto va a influir en el desempeño del alumno uruguayo que ingresa a la institución.

La otra alumna del curso de Letras que fue entrevistada, del octavo semestre, dijo que uno de los problemas también había sido la

lengua, pero no el mayor de ellos. Resaltó que su problema era la timidez y el acento marcado por ser uruguayo. En su relato comentó que:

*era más un poco de timidez al tener que hablar portugués y claro siempre en el comienzo el acento es más fuerte, más marcado y tenía un poco de vergüenza y de miedo quien sabe de algún tipo de discriminación.*

Por su parte, el alumno del curso de PPC afirmó que encontró un poco de dificultad al comienzo del curso y dice que uno de los problemas fue:

*Integrarme al grupo, porque el grupo que yo ingresé era un grupo muy adolescente todavía, poco maduros, y no era gente de Jaguarón, de Arroyo Grande, de Pelotas, venían de todo Brasil. Entonces y con esto de que sos fronterizo sos de acá, estas entre lado, entonces te sentías como extranjero.*

El sujeto entrevistado dijo que no se sentía extranjero en Jaguarão cuando estaba con personas que eran de ese lugar, pero que en la Universidad sí sentía ya que tenía compañeros de otros estados y eso lo hacía sentirse que no era de allí. El hecho de sentirse extranjero no es solo cuando estamos en otro país, sino que podemos sentirnos extranjeros en el lugar que estamos acostumbrados a vivir cuando hay personas que tienen tanto costumbres como formas de hablar y relacionarse diferentes, que es el caso de nuestra Universidad que posee alumnos de todo Brasil que vienen a estudiar.

El alumno de Turismo dijo que tenía dificultades en la escritura y al comunicarse con sus compañeros y profesores, pero que muchas veces se les daba la facilidad de poder realizar las tareas en español.

A partir de las respuestas de los cuatro alumnos entrevistados podemos llegar a la conclusión que el idioma sí es un obstáculo que interfiere directamente en la adaptación de los alumnos a la institución, la relación de estos con el resto del grupo y en la realización de algunas

tareas requeridas por los profesores en ciertas disciplinas. A pesar de que nos encontremos en un lugar de frontera y sea común la interacción entre los sujetos de ambas ciudades y nos comprendamos en el momento de hablar, cuando nos encontramos en un centro educativo en dónde necesitamos de otras herramientas de la lengua ya sea para escribir o realizar algún trabajo que requiera de normas académicas la lengua es si una barrera. A todo esto, le agregamos que Unipampa es una institución que recibe muchos alumnos de otros estados lo que muchas veces dificulta el entendimiento de los alumnos uruguayos que ya presentan dificultad para comprender la variedad que ellos hablan.

La segunda pregunta era sobre ¿Cuáles son los aspectos positivos y los negativos en el curso en relación a las lenguas y a las tareas que les eran solicitadas en clase? Las respuestas fueron muy diversas, pero en su mayoría relacionadas a la ausencia de español o a la carga horaria destinada para tal lengua.

La alumna del segundo semestre de Letras afirmó que no tuvo dificultades en relación a la educación en sí, porque sentía que venía con muy buena base desde Uruguay, pero que, si enfrentó desinterés por el español ofrecido en el Curso ya que para ella *el primer semestre no fue para nada necesario, el segundo si porque me aclaró bastantes dudas que venía del liceo, pero el primero como que fue medio desnecesario.*

La alumna del octavo semestre de Letras dijo que:

*Algunos profesores se olvidan a veces que estamos en un curso de portugués y español, y aunque no sea la disciplina del área del español podrían ser un poco más flexibles en cuanto, por ejemplo, la corrección ortográfica principalmente en los primeros semestres.*

Esto es algo que debe ser repensado, ya que no se puede pretender que un alumno uruguayo que recién está ingresando a una institución donde la lengua utilizada en la mayor parte del

tiempo es el portugués y donde probablemente estos alumnos no han tenido contacto antes con la escritura y con el vocabulario que se emplea dentro de un centro educativo.

Analizando las respuestas de las dos alumnas del curso de Letras, una que recién comienza y la otra que ya está casi en el último semestre nos hizo pensar sobre la educación en Uruguay, si será que ha cambiado algo en la forma en que se enseña o los contenidos que les son pasados a los alumnos, ya que a una de ellas le fue necesario lo que se trabajó en el segundo semestre (que son cosas relativamente básicas), y la otra recién en el quinto semestre comenzó a notar que los que les enseñaban era relevante.

Por su parte, el alumno del curso de PPC resalta como positivo el hecho de trabajar cultura en el aula, afirma que esto lo enriquece muchísimo y resalta la importancia de estar en contacto con alumnos de otros estados, como el mismo lo dice durante la entrevista:

*La oportunidad de estar discutiendo identidad cultural con una persona de Manaus, de Natal, de Minas que, entre ellos, que por momentos no se entienden ellos, que usan palabras diferentes. Bueno, una cosa es hablar de la competición entre el buey Garantido y Caprichoso y plantearse y discutir sobre si eso es cultura popular, si pasa a ser producto comercial, discutirlo con gente que está inmersa, esas son cosas muy interesantes.*

El alumno del curso de Turismo afirmó que tenía dificultad en realizar algunas tareas que debería escribir en portugués, ya que enfrentaba problemas con la acentuación, y resaltó este como el único punto negativo dentro de su curso.

Al leer todas las respuestas de la segunda pregunta acerca de los puntos negativos y positivos dentro cada curso pude percibir que los alumnos tienen algunas inquietudes en relación a la lengua que van a utilizar dentro del curso. Al comienzo se sienten perdidos y como que su

identidad lingüística no es respetada. Deben realizar las tareas que les es pedidas en lengua portuguesa y se les descuenta puntaje por errores gramaticales. Por otro lado, resaltan como positivo el intercambio cultural que existe dentro del aula y en el ambiente de la universidad en sí.

En lo que se refiere a la tercera y última pregunta, que no sería una pregunta en sí, pero una instancia para que los entrevistados pudieran dejar sus sugerencias acerca de lo que se podría modificar para mejorar en relación al ingreso y la permanencia de los fronterizos en la institución.

La alumna del segundo semestre de Letras resaltó la importancia de que se repensara acerca de la documentación exigida para ingresar a proyectos como Programa de Educação Tutorial (PET) que se dedica a estimular actividades de investigación, enseñanza y extensión universitarias, a nivel de graduación o el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que objetiva valorar la formación de profesores para actuar en la enseñanza básica - ya que uno de los requisitos para ingresar a dichos proyectos es poseer cuenta en algún banco en Brasil y para ello necesitan comprobar residencia en dicho país. Al no poder comprobar una residencia fija en Brasil, les impide de tramitar la documentación para participar de los proyectos y consecuentemente de recibir becas de estudio

La otra alumna del curso de Letras, del octavo semestre, sugirió que la Unipampa llevara en consideración que los alumnos uruguayos fronterizos ya venían con una buena base de español y sería desnecesario cursar los primeros semestres de esa disciplina, para solucionar este problema propuso lo siguiente:

*...a mí siempre me pareció que podría capaz realizarse una prueba para esos fronterizos para ver en qué nivel de español están, o sea, lo que es exigido en el currículo en el primer semestre, en el segundo para quién sabe saltar esos primeros semestres.*

La idea de realizar una prueba así que ingresan a la institución para saber en cuál nivel de español se encuentran los alumnos que recién ingresan es una posibilidad que se viene discutiendo hace ya más de par de años. Sería excelente que esto pudiera llevarse a cabo, ya que el español que el Curso de Letras ofrece en los primeros semestres es muy básico para quién tiene el español como lengua materna, y el espacio que esas disciplinas ocupan podría ser aprovechado con un curso de portugués básico que ayudara al alumno tanto a escribir mediante la regla ortográfica que se debe escribir en un centro educativo y a desarrollarse mejor en la oralidad.

Por su parte, el alumno del curso de Producción y Política Cultural resaltó la importancia de que hubiera disciplinas de cultura en Lengua española ya que su curso carece de disciplinas que ayuden a integrar a los alumnos uruguayos. Para él, sería una forma de que los uruguayos se sintieran más a gusto para matricularse en este curso.

El alumno del curso de Turismo sugiere que se utilice la variedad del español rioplatense en las clases y no la de España. Él dijo que encontró dificultad en comprender algunos términos siendo que él también habla en español, y pensó en la dificultad que podrían tener sus compañeros en aprender dentro del centro de estudios español de España y luego tener que ir a Uruguay y usar una variedad que no sería hablada en el lugar.

Al culminar el análisis de esta pregunta, de las sugerencias dejadas por cada sujeto, podemos afirmar que todos los entrevistados tienen interés de que la Unipampa interceda o modifique ciertos aspectos en lo que cabe al ingreso de uruguayos fronterizos en todos los cursos que la institución ofrece. Entre ellas podemos resaltar el problema con la documentación y también las disciplinas que son ofertadas dentro de cada curso. Las sugerencias son que pueda haber disciplinas que sean ministradas en español como forma de llamar la atención de ese público uruguayo que desea realizar algún curso en dicha Universidad y muchas veces no se siente seguro ya que la lengua en estos casos hace como barrera.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este proceso de desarrollo de esta investigación se pudo observar lo complejo que es trabajar con estos temas, ya que involucran la lengua y trabaja íntimamente con la experiencia de los sujetos entrevistados a lo largo de este trabajo. Luego de realizar el análisis de las entrevistas, se puede resaltar que todos los alumnos poseen algún tipo de dificultad con la lengua, unos con mayor y otros con menor intensidad. En el caso de los entrevistados, al menos uno de ellos recibió “punición” por haberse equivocado en alguna palabra y no estar acorde a la lengua en la que se les pedía las tareas. Todo esto ocasiona, muchas veces, cierta antipatía en utilizar la otra lengua, ocasiona miedo, vergüenza a equivocarse, temor a ser objeto de burla de los demás colegas y también a perder nota por no encajar en el “padrón” solicitado.

Resaltaron la problemática que enfrentan luego de matricularse en la institución lo que nos lleva a pensar que muchas cosas deben ser modificadas, cuestiones burocráticas que están lejos del alcance de los alumnos y muchas veces hacen con que estos desistan de participar de proyectos o que al culminar la carrera no deseen darle continuidad a sus estudios en dicha universidad o alguno de sus campus.

Todo esto, involucra cuestiones que van mucho más allá de las impuestas por las normas de la institución, existen leyes de por medio que se fueron modificando para que pudieran dialogar mejor con lo que sucede en estos lugares de frontera.

A partir de todo lo estudiado, entendemos, que al ser la Universidad un espacio de construcción y momento de compartir conocimiento, esta debe enfocarse en la relación entre las diversas culturas que allí conviven. Este estudio, por su parte, resaltó las preocupaciones, demandas y problemas que tuvieron los alumnos uruguayos

fronterizos al ingresar a esta institución mediante el proceso específico que aquí se aplica.

Debemos mirar la educación y los espacios educativos como una oportunidad para integrar, para abrirle la puerta a quienes son extranjeros a los ojos de la nación, pero que se sienten tan de “acá” como los propios brasileños, brindándoles no solo la oportunidad de ingreso sino también las herramientas para que permanezcan y tengan los mismos derechos que todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NAVARRETE, M. Región fronteriza uruguayo-brasilera. Laboratorio social para la integración regional: cooperación e integración transfronteriza. Montevideo, 2006.

Portal UNIPAMPA- <https://unipampa.edu.br/portal/> Acceso el día 20 de diciembre de 2016.

Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023 - <<https://sites.unipampa.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/>> Acceso el día 2 de mayo de 2021.



# 5

Régis Sebben Paranhos  
Maria Alejandra Liendo  
Paula Oliveira Pinheiro

## **Impactos do programa Capes/Brafitec na Internacionalização da UNIPAMPA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.05

**RESUMO:** O programa Capes/Brafitec de mobilidade discente existe desde o ano de 1999, oriundo de uma parceria entre o Brasil e a França, tendo a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) ingressado no programa a partir do ano 2012. Estudantes dos dois países realizam intercâmbio de um ou de dois anos, no caso da dupla diplomação, em Escolas de Engenharia participantes, além de realizarem estágio na indústria durante o intercâmbio. A UNIPAMPA participa do programa, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando pelo lado francês a Escola de Minas de Alès (IMT MINES ALÈS), a Escola de Agronomia de Montpellier (SupAgro) e a Escola Nacional Superior de Química de Montpellier (ENSCM). Em nível de cursos da UNIPAMPA, a engenharia química, a engenharia de produção e a engenharia de alimentos, todos localizados no campus de Bagé, no Rio Grande do Sul, são os cursos que têm participado do projeto. Durante este período de oito anos da parceria, e que está ainda em andamento, cento e cinquenta estudantes brasileiros e franceses realizaram intercâmbio, sendo dezesseis deles pertencentes à UNIPAMPA. Até o ano de 2020, apenas uma única discente do curso de engenharia química pela UNIPAMPA concluiu a dupla diplomação, tendo em vista que um acordo de dupla diplomação foi implementado entre a UNIPAMPA e a ENSCM em 2018. Um dos principais impactos em curto prazo deste programa de internacionalização e de intercâmbio de alunos é a motivação dos participantes. A abertura de novas perspectivas e horizontes com a profissão de engenheiro torna-se evidente, passando o aluno a ampliar seu foco em sua formação acadêmica e em sua profissão. Os cursos participantes são igualmente beneficiados, pois passam a ser mais atrativos para estudantes com relação à formação acadêmica e às perspectivas na futura carreira de engenheiro. Por sua vez, a UNIPAMPA integra o rol das quarenta universidades brasileiras que conseguiram fazer parte deste programa, tendo sua imagem e reconhecimento ampliados em nível nacional e internacional. Trabalhar em nível de comunidade acadêmica, mas igualmente em nível da sociedade engajada e comprometida com a Educação e a internacionalização, visando à manutenção deste programa é um dos grandes desafios que se apresentam na atualidade. Os investimentos necessários para manter este programa de mobilidade acadêmica em funcionamento são elevados, e o risco real de suspensão e/ou cancelamento dos intercâmbios existe de fato. Tendo em vista estes conceitos, o presente trabalho tem como objetivo contribuir, em forma de registro, sobre o funcionamento, vantagens e limitações do programa Capes/Brafitec que vem contribuindo para internacionalização a nível graduação nos cursos de engenharia da UNIPAMPA.

**Palavras-chave:** Mobilidade acadêmica na Engenharia. Intercâmbio com a França. Dupla diplomação.

## A IMPORTÂNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Conforme De Wit *apud* Streck e Romeu (2021):

A internacionalização foi evoluindo ao longo da história da educação de diversas formas, até chegar no tempo presente onde graças ao fenômeno da globalização tem se transformado num tema de central importância para as universidades, para a política pública de educação superior e uma prioridade para alguns organismos internacionais como a UNESCO (United Nations Organization for Education, Science and Culture) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Assim, a internacionalização no contexto da globalização, tem intensificado as conexões internacionais (físicas e virtuais) dos principais atores da educação, fortalecendo a comunicação, a interação, e os intercâmbios entre os principais atores no campo da educação. Os autores da afirmação anterior entendem que internacionalização da educação é “[...] o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta do ensino superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e dar uma contribuição significativa à sociedade”. (DE WIT *apud* STRECK E ROMEU (2021))

Nesse contexto a UNIPAMPA, no seu plano de desenvolvimento institucional- PDI (2019-2023) deixa explícito na sua missão o seguinte:

A UNIPAMPA, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013, p. 12)

Além disso, deixa-se claro, no mesmo PDI, que devem ser incentivados os seguintes aspectos: “Institucionalização da mobilidade acadêmica nacional e internacional, na forma de intercâmbios, estágios e programas de dupla titulação, tendo a internacionalização

presente, com eixo norteador em nível de graduação e pós-graduação...” Em relação à internacionalização, ainda, Nascimento et al. (2014), ressaltam que a Mobilidade Acadêmica Internacional possibilita aos estudantes em intercâmbio

[...] novos conhecimentos e novas tecnologias, fazendo com que o estudante aprenda novas técnicas que o país acolhedor utiliza... Quando este acadêmico retorna ao Brasil, traz consigo estes novos conhecimentos e aplica/repassa em sua universidade de origem. Assim, a educação superior, por meio da internacionalização e da mobilidade acadêmica internacional, conta com um estudante e futuro profissional capacitado para resolver problemas globais que se apresentem e com habilidade para identificar as melhores soluções entre as opções apresentadas no cotidiano. (NASCIMENTO *et al*, 2014, n.p.)

Para ilustrar a afirmação anterior podem ser mencionados os relatos de dois discentes do curso de engenharia química que ministraram seminários, a convite de uma atividade acadêmica com ampla participação discente, especialmente para falar sobre suas experiências como ex-bolsistas do programa Capes/Brafitec. Além dos aprendizados em nível acadêmico nos quais relataram a exigência e disponibilidade do corpo docente também foram referidos as oportunidades, vivências, aprendizados, contato com pesquisadores (professores) renomados, ampliação da rede de contatos, perspectiva internacional, viagens culturais, possibilidade de estágios, atividades dentro e fora da universidade, existência de uma alta quantidade de eventos dentro da universidade (grupo de teatro, grupo de dança, grupo de línguas, relacionamento com pessoas de diferentes lugares do mundo (Costa de Marfim, Bélgica, Alemanha, Líbano, etc.), vida de estudante muito agitada pelo convívio com muitas outras universidades, além de mencionar um ambiente extremamente agradável.

## APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA CAPES/BRAFITEC

O programa de intercâmbio Capes/Brafitec consiste em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades de Engenharia, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio em ambos os países (Brasil e França) e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos. Além disso, está prevista como um dos objetivos do programa a evolução das parcerias visando à dupla diplomação.

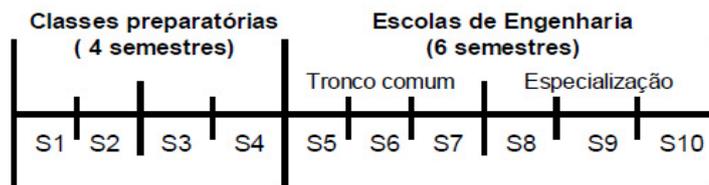
O Programa Capes/Brafitec teve início no ano de 1999 entre a Capes, pelo Brasil, e o CDEFI, pela França. Até hoje o Programa já beneficiou quarenta Universidades brasileiras e cem Escolas de Engenharia francesas. A cada ano, aproximadamente mil estudantes brasileiros e duzentos e sessenta franceses participam do intercâmbio. Desde o início, mais de quatro mil estudantes brasileiros e um mil franceses participaram do programa.

Em 2012, a partir do relacionamento prévio dos docentes envolvidos em nível de pós-graduação, uma proposta de parceria foi elaborada e submetida à Capes em seu edital anual, obtendo êxito. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) ingressou no Programa, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP) e posteriormente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando pelo lado francês a Escola de Minas de Alès (IMT MINES ALÈS), a Escola de Agronomia de Montpellier (SupAgro) e a Escola Nacional Superior de Química de Montpellier (ENSCM).

É importante destacar que, na França, as Escolas de Engenharia não fazem parte das universidades. Existe um curso preparatório

intitulado “classes preparatórias”, com duração de dois anos, o qual é pré-requisito indispensável para o ingresso nas Escolas de Engenharia. Neste curso preparatório, os estudantes adquirem todo o conhecimento do básico, com ênfase especial nos componentes curriculares de Física e Matemática. Por sua vez, a duração do curso na Escola de Engenharia é reduzida para três anos, que somados aos dois anos das classes preparatórias, totaliza cinco anos de estudos, como ocorre nas Escolas de Engenharia brasileiras. O estágio final na indústria é considerado fundamental e já está contemplado neste período. Desde o ponto de vista pedagógico, cabe mencionar o afirmado por Delors et al. (1996), conforme os quais a aprendizagem é enriquecida pela alternância entre a vida escolar e a vida profissional, sempre visando estabelecer relações entre elas e corrigir possíveis erros de execução. A partir do qual é oportuno mencionar que a internacionalização contribui para o enriquecimento da aprendizagem quando permite que o estudante conheça e pratique em outros ambientes com a orientação de outros profissionais com pontos de vista diferentes do que se está habituado no país de origem (PINHEIRO, 2020). Os estudantes de intercâmbio também devem se adaptar a novas formas de organização curricular. Os projetos Capes/Brafitec têm duração prevista de dois anos, renováveis uma única vez. Ao final de quatro anos, após a renovação, as instituições parceiras são obrigadas a fazer um interstício de um ano, não podendo participar do próximo edital de concorrência. Isto acarreta uma interrupção, com o objetivo de oportunizar diferentes parceiros, e, portanto, diferentes universidades a participarem e ingressarem no Programa. A Figura 1 abaixo resume o percurso a ser realizado para a graduação em uma Escola de Engenharia na França, com os quatro semestres nas classes preparatórias e os seis semestres na Escola de Engenharia.

Figura 1 – Percurso formativo Escola de Engenharia - França



Fonte: projeto CAPES/BRAFITEC 172/2015

Os cursos de engenharia no Brasil, por sua vez, devem seguir o regulamentado na RESOLUÇÃO MEC Nº 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007, com carga mínima de Engenharias 3.600 horas, deixando a critério do Projeto Pedagógico do Curso a distribuição dos conteúdos obrigatórios básicos, profissionais e específicos.

## NÚMEROS DO INTERCÂMBIO NA UNIPAMPA

A UNIPAMPA tem participado do intercâmbio com os cursos de Engenharia Química, Engenharia de Produção e Engenharia de Alimentos, todos localizados no campus Bagé. Já a UFRGS tem participado com os cursos de Engenharia de Minas, Metalurgia e Ambiental, e a UFSC com o curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. Na França, nossos discentes são acolhidos pelo IMT MINES ALÈS no caso das engenharias de produção, de minas e ambiental. A SupAgro, por sua vez, acolhe os discentes de engenharia de alimentos e a ENSCM acolhe os da engenharia química.

O intercâmbio previsto no programa tem a duração de um ano, porém nos casos de dupla diplomação a duração do intercâmbio passa a ser de dois anos. Até o presente momento, a UNIPAMPA mantém convênio de dupla diplomação apenas com a ENSCM. Em pesquisa realizada em 2020 (PINHEIRO, 2020) ocorreu a coleta de

depoimentos de estudantes da UNIPAMPA que realizaram Mobilidade Acadêmica Internacional entre 2012 e 2018. Neste estudo, um dos entrevistados que participou do programa relatou:

Ao chegar na França me foi proposto a realização da formação com duplo diploma, desta forma a contribuição principal foi a obtenção do grau de mestre na França e junto com isso uma formação sólida em Química aliada a 1 ano de experiência profissional no setor de pesquisa e desenvolvimento dentro da indústria (E24QCAT2) (PINHEIRO, 2020, p. 108)

Na Tabela 1 pode se observar as instituições parceiras que participam do programa desde 2012, mostrando que um total de 152 discentes vivenciaram a experiência do intercâmbio. Também pode ser observado que foram enviados para as instituições francesas um total de 92 discentes e, em contrapartida, foram acolhidos aproximadamente 35% a menos de discentes nas instituições brasileiras. Uma atenção especial pode ser dada ao fato de a UNIPAMPA não ter acolhido nenhum estudante francês e que a ENSCM não enviou nenhum estudante para o Brasil no programa, e teve a menor participação em relação às outras instituições. A UFRGS foi quem mais enviou e quem mais acolheu, e, do lado Francês, a IMT MINES ALES.

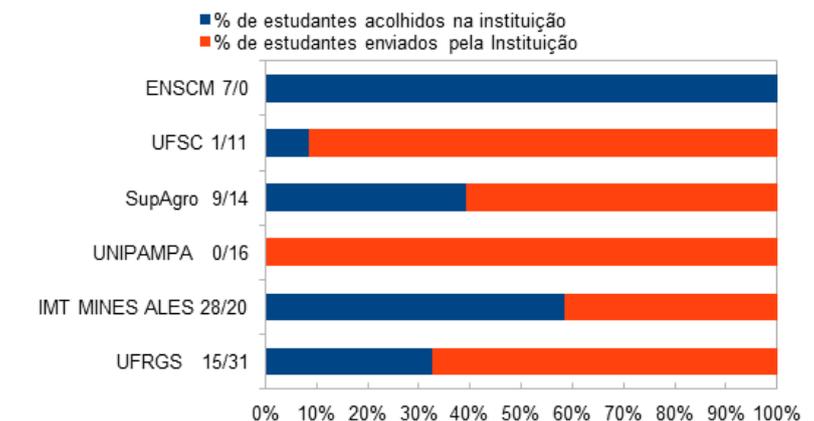
**Tabela 1- Fluxo de estudantes Capes-Brafitec**

Instituição	Alunos enviados	Alunos acolhidos	Total
UFRGS	31	15	46
UNIPAMPA	16	0	16
UFSC	11	1	12
IMT MINES ALES	20	28	48
ENSCM	0	7	7
SupAgro	14	9	23
	92	60	152

Fonte: AUTORES (2021).

A interpretação dos dados da Tabela 1 pode ser complementada com a Figura 2 na qual se observa, em porcentagens, a participação das instituições parceiras em relação aos estudantes acolhidos no Brasil e os enviados para as instituições francesas. A ENSCM participou com 100% de acolhimento sem envios de estudantes para o Brasil, o oposto pode ser observado com a UNIPAMPA cuja participação se deveu a um 100% de envios não tendo acolhido estudantes franceses. As instituições com maior participação tanto em número quanto em porcentagens de estudantes acolhidos e enviados em ambas as universidades foram Instituto Minas Telecom Ales (IMT MINES ALES) e UFRGS cujas porcentagens acusam uma preferência pelos cursos franceses.

FIGURA 2 – Acolhimento de estudantes



Fonte: Relatório de atividades, Projeto CAPES/BRAFITEC 258/20.

A quantidade de estudantes apenas da UNIPAMPA que fizeram o intercâmbio desde o começo de sua participação no programa em 2012 até o ano 2019 foi dezesseis, o que representa 16% do total de estudantes do programa e cuja distribuição no tempo é mostrada na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Cronologia da mobilidade

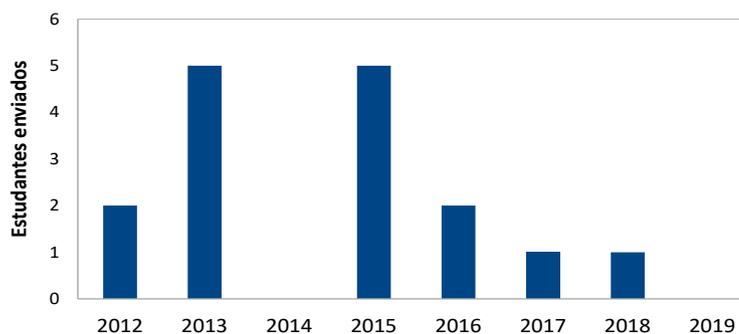
Anos	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Quant. alunos	2	5	na*	5	2	1	1	na*
Total	16							

Fonte: AUTORES (2021)

\* na = não aplicável (ano de interstício do projeto)

Pode-se observar que em 2014 não teve estudantes enviados devido ao interstício obrigatório do edital do projeto, o mesmo aconteceu em 2019. Também pode ser observada uma diminuição a partir de 2016.

FIGURA 3 – Fluxo de estudantes da Unipampa



Fonte: Autores (2021).

Complementando os dados acima, o fluxo UNIPAMPA-França nos anos de 2015 e 2016 teve como destino o IMT MINES ALES 4 discentes, ENSCM 2 discentes em 2016 1 e SupAgro 1. Entre as empresas que receberam estudantes da UNIPAMPA em estágio nesse período se encontram: Société Nationale des Chemins de Fer (SNCF) – Le Mans – entre 4 e 5 meses de duração, EDF - Electricité de France - Tours - 6 meses.

Conforme relatório de atividades do programa Capes/Brafitec 2015-2018 Petter C (2019), no período 2015-2018 foram 57

(45 brasileiros e 12 franceses) estudantes intercambiados de todas as instituições envolvidas em ambos os sentidos, dentre os quais 10 estudantes conseguiram a dupla diplomação.

Um novo projeto, com os mesmos parceiros, iniciou em 2020, porém por questões de força maior, a pandemia, nenhum intercâmbio foi autorizado pela Capes em 2020.

## A ENGENHARIA COMO PRIORIDADE

Conforme o PROCESSO Nº: 23001.000141/2015-11 parecer homologado e dirigido ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO em 2019, (Antônio Freitas e outros – 0141). “O capital humano, sem dúvida, é um dos fatores críticos para o desenvolvimento econômico e social, sendo responsável em grande parte pelas diferenças de produtividade e competitividade entre os países. Por esse motivo, é fundamental buscar a melhoria constante da formação e qualificação dos recursos humanos disponíveis...O Brasil enfrenta dificuldades para competir no mercado internacional. Como mostra o Índice Global de Inovação (IGI), elaborado pelas Universidade de Cornell, Insead e Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), o país perdeu 22 posições no ranking entre 2011 e 2016, situando-se em 69º lugar entre os 128 países avaliados, posição que manteve em 2017. Segundo o IGI, o fraco desempenho brasileiro deve-se, entre outros fatores, à baixa pontuação obtida no indicador relacionado aos recursos humanos e à pesquisa, em especial, àquela que diz respeito aos graduados em Engenharia...Ao mesmo tempo, o setor produtivo encontra dificuldades para recrutar trabalhadores qualificados para atuar na fronteira do conhecimento das engenharias, que, para além da técnica, exige que seus profissionais tenham domínio de

habilidades como liderança, trabalho em grupo, planejamento, gestão estratégica e aprendizado de forma autônoma, competências conhecidas como *soft skills*. Em outras palavras, demanda-se crescentemente dos profissionais uma formação técnica sólida, combinada com uma formação mais humanística e empreendedora”.

Complementando os parágrafos anteriores, conforme Archanjo, (2016) mencionado por Souza et al. “A filosofia que rege a promoção da internacionalização decorre da consciência da necessidade do país de preparar seus profissionais com a formação adequada ao cenário mundial de produção e difusão do conhecimento de vanguarda, a fim de atender às demandas de crescimento e desenvolvimento, além de inseri-los definitivamente no campo da ciência, tecnologia e inovação internacional (Souza et al, 2020).

Nesse sentido, o programa Capes/Brafitec tem sido considerado prioridade desde 1999 pelo governo brasileiro. Por outro lado, o cenário de apoio e incentivo às áreas tecnológicas e aos cursos de engenharia já existe há vários anos no Brasil, tendo sido uma realidade ainda em 2020, o qual pode ser observado na manifestação do presidente da Capes [1], como segue:

“(…) precisamos também voltar a atenção para a formação de mestres e doutores, sobretudo pesquisadores, para a inovação, de tal maneira que possamos agregar valor econômico aos resultados da pesquisa a ser realizada no âmbito da pós-graduação. A CAPES, sem qualquer prejuízo às atividades de pesquisa acadêmica, quer criar condições, por meio de programas induzidos, para a inovação, sobretudo nas engenharias e nas áreas tecnológicas. Não apenas nessas áreas, naturalmente, mas com ênfase muito grande nelas.”. (A CAPES TEM PAPEL FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS, Governo Federal, MEC, 2020, s.n.)

Já a França, como país parceiro, tem grande destaque histórico nas relações de intercâmbio com o Brasil, não somente na área da engenharia, mas em todas as áreas do conhecimento, inclusive

as Ciências Humanas. Segundo o InfoCapes [1] atualmente, a França é o primeiro destino de bolsistas brasileiros, abrigando 30% do total, seguido dos Estados Unidos com 21% e de Portugal com um pouco mais de 10% de presença brasileira. As engenharias continuam sendo a “grande área” com maior atratividade na Capes, com mais de 25% do total global.

## O DESENVOLVIMENTO REGIONAL VERSUS A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A UNIPAMPA está implantada na metade Sul do Estado do Rio Grande do Sul, presente em praticamente toda a fronteira entre o Brasil, o Uruguai e a Argentina. Esta Região historicamente tem enfrentado problemas de desenvolvimento econômico, tendo sido objeto de vários projetos governamentais nas últimas décadas, especialmente de apoio e incentivos econômicos. A implantação de uma Universidade Federal em uma Região com este histórico de subdesenvolvimento, agora com mais de dez anos de funcionamento, propiciou uma melhoria na economia não somente das dez cidades sede, mas igualmente de toda a Região. Colaborar com o desenvolvimento econômico e social foi e continua sendo um dos principais objetivos da UNIPAMPA com a finalização da conformação de seu quadro de servidores permanentes, docentes e técnicos, e com o conseqüente amadurecimento dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, assim como das relações institucionais, a Universidade gradualmente iniciou um processo de internacionalização. Segundo a Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior (2018), a internacionalização é uma ferramenta-chave na transformação da educação superior a partir do momento que fortalece suas comunidades e promove a qualidade do ensino, da pesquisa e da

extensão, favorecendo a formação de cidadãos e profissionais comprometidos com questões globais e adaptado a fatores culturais.

Parcerias com instituições de ensino no exterior invariavelmente sempre aportam benefícios, e isto tanto com relação à capacitação do quadro de servidores, quanto com relação à formação acadêmica e profissional dos discentes beneficiados. Para Knight (2020, p. 12) “... uma característica central da internacionalização do ensino superior é o fato dela ser um processo de mudança”, ela vem se adaptando aos problemas mundiais e, quando estes surgem, a educação superior vem com o intuito de contribuir para a solução dos mesmos. “Estes conhecimentos adquiridos e as habilidades interculturais favorecem uma melhor adaptação ao mercado de trabalho, bem como um maior comprometimento com o trabalho em uma comunidade local com visão internacional” (PINHEIRO, 2020, p. 33). Neste sentido, a complexidade e o nível de exigência das parcerias internacionais estão explicitados não somente nas questões do domínio de outro idioma e no conhecimento de outras culturas, mas igualmente na qualidade dos projetos desenvolvidos, sejam de ensino ou de pesquisa. No caso das parcerias com os países limítrofes, as questões Regionais e de afinidade culturais tendem a prevalecer. Entretanto, no caso do programa Capes/Brafitec, onde a França e os cursos de engenharia são os atores principais, as problemáticas globais em tecnologias focadas para uso direto na indústria são o principal foco. De maneira global, os cursos de engenharia têm o potencial de atenderem as demandas de produção, em diversos níveis e áreas das atividades econômicas. As inovações tecnológicas, portanto, são necessárias e fazem parte do dia a dia da engenharia, sendo fundamentais para o sucesso das empresas, em especial das indústrias globalizadas. Neste contexto, as parcerias com as Escolas francesas propiciam uma troca de experiências muito valorosa para todos os envolvidos, discentes e docentes, onde tudo acontece como uma via de mão-dupla.

## PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE FRANÇA E BRASIL NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO: UMA COMPLEMENTARIDADE REAL

A Engenharia está relacionada muito diretamente com a industrialização. A globalização do final do século passado e início deste trouxe consigo a realocação de diversas indústrias em nível mundial. Neste contexto, tanto o Brasil quanto a França tiveram uma degradação de seu parque industrial. A França, bastante atingida, teve grande parte de seu parque fabril em grande parte transferido para a China e/ou outros países, especialmente os países do leste europeu, onde o custo da mão de obra era mais barato. Além da importante questão do custo da mão-de-obra, existe a questão da disponibilidade de insumos e de recursos naturais, que na Europa, e na França especialmente, estão praticamente esgotados. Um exemplo esclarecedor desta situação atual é o setor de mineração francês, onde sua última mina em atividade, que era de carvão e funcionava na cidade de Lille ao Norte da França, foi fechada definitivamente ainda em 2006. Portanto, os estudantes franceses de engenharia de minas, geologia e áreas afins têm muito a aprender quando realizam um intercâmbio com escolas de engenharia brasileiras, onde as atividades na área das Ciências da Terra, Mineração e afins estão em expansão há vários anos. Além, claro, da possibilidade de realizarem estágios em minas em pleno funcionamento, onde adquirem a experiência prática necessária à sua formação. Segundo Morin (2005, s.n.), “o conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução”, ou seja, todo conhecimento adquirido em comparação de teorias e contextos gera uma reorganização de saberes que podem ser aplicados na mesma ou em outras realidades.

Um dos maiores impactos para os estudantes que realizam estudos no exterior, certamente está no desenvolvimento das suas

competências globais, tornando-os pessoas com habilidades de adaptar-se em qualquer ambiente e em convívio com indivíduos de todo mundo. (PINHEIRO, 2020, p. 109)

Como tendência natural, a formação dos engenheiros franceses neste novo cenário mundial foi sendo alterada gradativamente no currículo das escolas, tendo sido dada prioridade muito fortemente nos últimos anos, além das questões conceituais teóricas basilares das engenharias, a gestão e o planejamento das empresas e indústrias. Foi o que ocorreu com a Escola de Minas de Alès (IMT MINES ALÈS), parceira da UNIPAMPA, que forma engenheiros “generalistas”, com formação abrangente para atuarem em diversas áreas. Por outro lado, considerando que ainda temos aqui no Brasil um razoável parque fabril em funcionamento, além da extração de recursos naturais como a mineração, dentre outras atividades extrativas e industriais, o *savoir-faire* técnico dos engenheiros brasileiros é devidamente reconhecido pelos colegas franceses. De acordo com Nascimento et al. (2014, s.n.), “o processo de Mobilidade Acadêmica Internacional permite a assimilação de comparação de práticas entre o país de origem e o hospedeiro, levando a uma análise refletida constantemente, onde aspectos globais passam a moldar a formação dos estudantes”. Estes processos podem ocorrer tanto em sala de aula quanto fora dela. A troca de experiências entre os discentes acontece de maneira natural, e a parceria entre as instituições de ensino torna-se muito produtiva. Algumas diferenças são igualmente notadas na metodologia de ensino, onde existem algumas diferenças que vêm desde o ensino médio. As atividades realizadas extraclasse, por exemplo, são valorizadas, inclusive contando como tempo de horas aula efetivamente realizadas. Além disso, trabalhos práticos seguidos de debates e discussões são fomentados e utilizados de forma exaustiva, e isto em diversos níveis da formação acadêmica. A partir do acima exposto podemos traçar uma rápida comparação entre a formação dos cursos de engenharia

das instituições parceiras. De forma geral, os cursos nas Escolas francesas apresentam uma forte característica generalista e com um enfoque bastante grande na formação para gerência de projetos multidisciplinares em engenharia. Observa-se nas instituições parceiras uma grande valorização da interação com indústrias, e o incentivo para que os alunos realizem estágios em empresas como parte importante da formação. Os Cursos brasileiros, por outro lado, possuem um enfoque bastante técnico e especializante.

## IMPACTOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

À luz deste programa de intercâmbio ao longo destes mais de oito anos de atividades (2012 – 2020), podemos analisar os impactos gerados em diversos períodos, seja no curto, no médio ou no longo prazo.

Uma análise em curto prazo nos remete ao interior dos cursos de graduação de engenharia em si e seus respectivos discentes. O perfil dos discentes dos cursos de engenharia do campus Bagé da UNIPAMPA é relativamente eclético, porém uma grande parte deles tem sua origem na própria Região da Campanha, ou seja, Bagé e os municípios de seu entorno. A possibilidade da obtenção de uma experiência internacional deste porte, com duração de um ano na Europa, custeada inteiramente com recursos públicos, para muitos membros da comunidade era algo muito distante. Apenas poucas famílias que dispunham de recursos financeiros próprios teriam condições de propiciar algo semelhante para seus membros. Este paradigma foi quebrado, e a possibilidade real de intercâmbio passou a ser factível, bastando para isso que o discente tivesse um excelente desempenho acadêmico e muito foco nos estudos, inclusive no aprendizado de línguas estrangeiras. Isto porque apenas uma seleção interna é necessária, pois a bolsa de estudos e os custos

complementares para o intercâmbio já estão garantidos no Projeto em curso da UNIPAMPA. Na prática, por um lado, se para muitos discentes o intercâmbio está ao seu alcance, por outro lado, ele se constitui em uma barreira, um desafio quase intransponível, profissional e pessoalmente. Questões culturais e de autoestima e de receio do desconhecido podem influenciar o futuro intercambista a desistir de participar. Os discentes que vencem estas barreiras iniciais conseguem uma integração à nova rotina de estudos na França, e o retorno ao Brasil ao final do intercâmbio é transformador. A motivação para concluir os estudos de engenharia, em função do exposto, torna-se imensa, e o foco passa a ser a profissão, a carreira, que está totalmente aberta. Portanto, acima de tudo, o intercâmbio é extremamente motivacional para os discentes. A mobilidade internacional de estudantes certamente é a modalidade que mais alavanca a internacionalização das IES, sendo um dos canais de inserção das instituições de educação superior no cenário mundial, possibilitando que seus estudantes aperfeiçoem seus conhecimentos na área do curso que frequentam na Universidade de origem e, muitas vezes, abrem as portas para outras ações em conjunto entre as instituições. Este deslocamento entre instituições favorece a formação de cidadãos globais e fortalece os vínculos entre as instituições de origem e destino (PINHEIRO, 2020).

Já os impactos da internacionalização em médio prazo podem ser vistos, inicialmente, estando relacionados com os egressos dos diversos cursos e suas carreiras profissionais. Considerando que o intercâmbio promove um efetivo aumento na visão de mundo dos participantes, onde as fronteiras e limites passam a ser outros, a maioria procura e consegue atingir seus objetivos em termos de desenvolvimento profissional em empresas multinacionais. Isto porque não tendo mais barreiras internas de autoestima e culturais, as oportunidades em nível de empresas multinacionais passam a ser reais.

De acordo com Oliveira & Freitas (2016, p. 237) “a competitividade no mundo profissional parece estar levando os alunos a buscarem cada vez mais a diversificação de seu capital linguístico, sendo esta uma importante motivação para a mobilidade acadêmica...”. Naturalmente, em função do domínio do idioma francês, empresas francesas atuantes no Brasil são potencialmente interessantes por estes egressos em seu início de carreira, como colaboradores em seu quadro efetivo, tendo visto que os mesmos conhecem os “mecanismos” de funcionamento dos dois países, Brasil e França. Para estes egressos, a UNIPAMPA, sendo a Universidade formadora, será sempre lembrada como a responsável por sua formação acadêmica e por esta dinâmica de intercâmbio tão importante para a sociedade atual. É importante destacar que a carreira pode, igualmente, ser direcionada para a área acadêmica, pois os egressos dos cursos de engenharia na França, no caso dos discentes em dupla diplomação brasileiros, têm o direito de continuarem seus estudos e ingressarem diretamente no doutorado, caso optem por esta formação. Porém, os impactos podem ser vistos também em nível de Instituição.

A participação da UNIPAMPA neste programa de pesquisa e intercâmbio aporta reconhecimento em nível nacional tanto à Universidade quanto aos docentes diretamente envolvidos, tendo em vista que apenas quarenta universidades brasileiras conseguiram se qualificar e participar do mesmo. O Programa propicia missões de trabalho aos docentes, brasileiros e franceses, além da manutenção de um Fórum anual entre todos os coordenadores de projetos. Desta forma, novos projetos e parcerias podem continuar a ser construídos pelas equipes, sejam novas parcerias visando novos intercâmbios discentes, sejam novos projetos de pesquisa entre os participantes e seus respectivos laboratórios de ensino. Isto ocorreu, por exemplo, entre 2013 e 2016, com um Projeto Capes/Cofecub dedicado à pesquisa, realizado entre parceiros do projeto Capes/Brafitec, propiciando uma maior interação entre as equipes, além de propiciar a participação de outras instituições e outros docentes.

Além do exposto, conforme Souza et al [7], um precedente sobre os aspectos positivos de internacionalização é o registrado mediante:

o impacto que as políticas de internacionalização da Educação Superior implementadas no Brasil tiveram nos últimos anos. A produção científica no Brasil mostra uma crescente internacionalização, que se reflete também no aumento das publicações científicas em bases de dados internacionais como a Web of Science, demonstrando um aumento do número de documentos produzidos em colaboração internacional (Souza et. Al, 2020)

Já no longo prazo, a imagem do profissional “engenheiro brasileiro” e sua inserção no mercado mundial tem destaque. Apesar da imensidão territorial do Brasil, e de suas enormes desigualdades e diferenças regionais, a engenharia brasileira é vista de maneira global, genérica, do ponto de vista estrangeiro. Nesta abordagem, a UNIPAMPA colabora com este reconhecido padrão de formação da engenharia nacional, sendo copartícipe desta trajetória.

## PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA OS PRÓXIMOS ANOS

Programas de intercâmbio, e neste caso com a França, necessitam de um grande investimento de recursos financeiros, que podem atingir até cem mil reais por estudante.

O projeto em curso da UNIPAMPA, para os quatro anos previstos de sua vigência, totaliza investimentos da ordem de dois milhões e meio de reais, a serem aplicados exclusivamente em estudantes brasileiros. Os custos dos estudantes franceses são de responsabilidade exclusiva do governo francês. A manutenção e ampliação deste e de outros projetos semelhantes são pautados por diretrizes e políticas de governo, brasileiro e francês, mas igualmente por políticas públicas

construídas pela comunidade envolvida. Um exemplo desta construção é o programa CAPES/BRAFITEC, que nasceu da iniciativa de docentes e evoluiu até chegar aos órgãos de governo. Porém, o programa tem sofrido cortes nos recursos financeiros nos últimos três anos, quando o número anual de intercambistas por Universidade parceira foi reduzido de nove para apenas três, além do cancelamento da formação em língua francesa no modelo imersão, durante os meses de julho e agosto, precedentes ao início das aulas na França (isto pode ser observado na Figura 3). Já em 2020, em função da pandemia, a situação se agravou e não ocorreu nenhum intercâmbio em nível de CAPES, e os projetos CAPES/BRAFITEC encontram-se suspensos. A manutenção do projeto passou a ser um grande desafio para os próximos anos.

Por sua vez, internamente na UNIPAMPA, a ampliação dos cursos e dos *campi* a serem beneficiados depende das prioridades e particularidades de cada curso. A decisão interna de querer participar no projeto deve ser construída e consolidada pelos docentes responsáveis por cada curso, em parceria com os discentes. Independente disso, a cada ano, o número de vagas e definição das áreas da engenharia disponíveis para intercâmbio são acordados com os coordenadores do projeto, brasileiros e franceses. Além disso, após a seleção realizada por edital interno, sempre existe a necessidade do aval dos parceiros franceses para que o intercâmbio efetivamente possa ocorrer: é a chamada “carta de aceite”, documento imprescindível em qualquer intercâmbio. Portanto, divulgar e motivar mais os alunos da UNIPAMPA a participarem do projeto continua sendo um grande desafio, pois sempre existem vagas para os alunos que se preparam e que conseguem vencer a qualificação interna.

Outra “barreira” existente é a da língua francesa. Até o ano de 2016, a Capes incluía o curso de língua francesa nos custos do projeto, que era realizado já na França nos dois meses anteriores ao início do intercâmbio propriamente dito, como parte integrante do Programa.

No biênio 2017-2018, dada a exigência de conhecimento na língua francesa em no mínimo nível B1 restringiu o acesso. A partir de 2017 (Figura 3), os discentes participantes precisam apresentar a proficiência na língua francesa (nível B1) como pré-requisito para se qualificarem no processo de seleção junto à CAPES. Especialmente para a UNIPAMPA, que está implantada em uma Região não metropolitana, onde a *Alliance Française* não está presente, aprender a língua francesa, poder praticar e debater sobre a cultura francesa, além de realizar o exame de proficiência, passou a ser um obstáculo adicional para os discentes integrantes do projeto. Cabe mencionar que além do próprio custo do exame que o discente deve arcar, este deve ser realizado fora da cidade de Bagé, o qual implica os custos de viagem associados ao mesmo. Outros aspectos que podem explicar a disparidade na procura derivam do fato que para os estudantes brasileiros não são muitas as possibilidades de intercâmbio estruturado como o Brafitec. Contar com uma bolsa, seguro-saúde, embaixadas e consulados preparados para este tipo de demanda é um grande diferencial. Para os estudantes franceses, a experiência internacional é praticada através de fomento da Comunidade europeia, sendo proporcionada praticamente a todos os estudantes. No Brasil, são os de melhor desempenho que tem esta oportunidade. Isto cria naturalmente um desequilíbrio de oferta-procura pois se por um lado os estudantes franceses têm em sua totalidade a necessidade de fazer um intercâmbio, o número de países nos quais acontecem estas experiências internacionais é enorme. No Brasil são selecionados, e o intercâmbio estruturado acontece com países-alvo, conforme a existência de programas de reciprocidade ou fomento unilateral. Vale ressaltar que um dos programas que melhor funciona no sentido Brasil-Exterior é o programa com a França, gerando sempre um grande interesse entre nossos discentes (Petter C 2019). Ainda assim, o desempenho dos estudantes brasileiros nas instituições francesas foi de nível de muito bom a excelente, a única exceção teve causas psicológicas que refletiram na interrupção do estágio. Por parte dos estudantes franceses foi registrado um desempenho muito bom, porém também tem sido registrado em

projetos similares uma falta adaptação, por parte dos estudantes europeus cuja origem eram as mesmas instituições participantes do programa Capes/Brafitec, na América Latina (Petter C 2019).

Por fim, como pode ser notado na Tabela 2, receber estudantes franceses de engenharia ainda está sendo um desafio para a UNIPAMPA. Isto porque até o presente momento os estudantes que realizaram intercâmbio no âmbito do projeto em curso o fizeram com a Universidade parceira UFRGS, localizada na capital do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A boa estrutura disponível para o acolhimento dos estudantes franceses existente em Porto Alegre, mas igualmente existente na UFRGS, tem contribuído para esta situação. Porém, outros fatores também contribuem, dentre os quais podemos destacar a orientação que os alunos recebem em sua instituição de origem por parte de seus professores-tutores lá na França. Esta indicação ocorre de forma espontânea, pois a maioria dos mesmos já esteve na UFRGS, e conhecem bem a estrutura existente, bem como pontos de destaque para a realização do intercâmbio. Para que os mesmos passem a recomendar o intercâmbio com a UNIPAMPA, torna-se importante o intercâmbio docente através de missões de trabalho previstas no âmbito do projeto, para que os pontos fortes da UNIPAMPA possam ser mais bem conhecidos e difundidos entre os estudantes franceses por parte de seus professores. Complementando o mencionado, a demanda de participação por parte dos estudantes brasileiros foi grande. Historicamente as instituições participantes tiveram entre 10 e 25 candidatos por edital. No sentido inverso (França-Brasil) o problema da segurança nas grandes cidades brasileiras foi um fator que pesou muito na diminuição da procura de alunos franceses, por instituições brasileiras, contudo os atos terroristas na França não tiveram impacto significativo na procura dos estudantes brasileiros de instituições francesas (Relatório Capes/Brafitec 2015-2018, 2019)

Pode se mencionar a título de exemplo que, no programa, a validação recíproca dos períodos de estudos funcionou da seguinte

forma: os alunos brasileiros nas 3 instituições (do calendário 2015) voltaram ao Brasil em julho e agosto tendo as equivalências cheçadas pelas respectivas comissões de graduação. A orientação seguida é a de fazer o reconhecimento dos créditos (salvo diferença muito grande de tópicos abordados e/ou horas destinadas às cadeiras cursadas).

Cabe esclarecer que para incentivar a realização do intercâmbio nas IES brasileiras no próprio Projeto Pedagógico de cada Curso deveria se levar em conta uma Flexibilização Curricular de forma a incluir e reconhecer os aprendizados adquiridos pelos estudantes de intercâmbio. Este reconhecimento poderia ser considerando tanto nos conteúdos básicos, conteúdos específicos e/ou os profissionais, quanto nas denominadas atividades complementares de graduação, sendo que tais aprendizados, conforme tem se evidenciado nos relatos e nas experiências de estudantes que realizaram o intercâmbio no programa, estão relacionadas com as competências que o perfil do discente da UNIPAMPA e de cada curso de engenharia deveria propor desenvolver em seus discentes com a finalidade de incentivar a autonomia do estudante. A flexibilização curricular é desejada e estimulada conforme o registrado tanto na Resolução CNE/CES 1/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de março de 2021, Seção 1, p. 85, no PID UNIPAMPA, e nos projetos pedagógicos dos cursos de engenharia da UNIPAMPA).

Embora o exposto no parágrafo anterior, ainda existe o obstáculo de os próprios docentes, que integram as comissões dos cursos integrantes do programa na UNIPAMPA, não sempre aceitam de bom grado o reconhecimento dos créditos que os discentes obtiveram nas escolas parceiras em componentes curriculares que não são oferecidos na UNIPAMPA, dificultando assim a integralização da carga horária que o discente intercambista precisa para se formar. Entretanto, na França, os alunos têm o período por inteiro validado, seja o semestre, seja o ano. Além disso, no caso de duplo-diploma, existe o “*agreement*” para reconhecimento automático dos créditos cursados na instituição parceira (isto vale para os dois

sentidos de fluxo). Além disso, podemos lembrar o Parecer CNE/CES nº 1.362/2001 que afirma: As tendências atuais vêm indicando na direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na transdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática. Estes aspectos o programa Capes-Brafitec tem proporcionado total ou em parte aos futuros profissionais que participaram do mesmo.

## BIBLIOGRAFIA

A CAPES TEM PAPEL FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS, Governo Federal, MEC, 2020, s.n. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/201ca-capes-tem-papel-fundamental-no-desenvolvimento-do-pais201d>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. Córdoba, Argentina, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/declaracao-da-iii-conferencia-regional-de-educacao-superior-para-america-latina-e-o-caribe-em-portugues/>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Anghélique; SINGH, Karan; STAVENTHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NAN-ZHAO, Zhou. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed.. Porto: ASA/UNESCO, 1996. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2020.

GAO, Catherine Yuan. Measuring University Internationalization. Indicators across National Contexts. Palgrave Macmillan, 2019. DOI 10.1007/978-3-030-21465-4.

InfoCAPES: Edição 21 - Julho/2020. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/publicacoes/boletim-infocapes/10523-infocapes-edicao-21-julho-2020>>. Acesso em: 02 set. 2020.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020. 216 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NASCIMENTO, Leandro da Silva; WANDERLEY, Lilian Soares Outtes; PENHA, Zâmbi Mentuhotep Husani da Silva; DE SOUZA, Alba Maria Nogueira; Mobilidade acadêmica internacional e educação para sustentabilidade: relatos brasileiros. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE, 16., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ENGEMA, 2014. Disponível em: <<https://www.engema.org.br/XVIEN-GEMA/436.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, Adriana Leonidas de; FREITAS, Maria Ester de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PINHEIRO, Paula Oliveira. A mobilidade acadêmica outgoing na Universidade Federal do Pampa: olhares discentes. 223 f: il. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2020. Disponível em: <<http://dspace.UNIPAMPA.edu.br/handle/rii/5491>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

STRECK, Maria Julieta Abba; ROMEU Danilo 2021 (a). A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização REFORMA DE CÓRDOBA DE 1918 E A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA. Revista História da Educação (Online), 2021, v. 25

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Plano de desenvolvimento institucional UNIPAMPA- PDI (2019-2023.) Av. Maria Anunciação Gomes Godoy, 1650 - Bagé, RS. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>>. Acesso em: 15/10/2021

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela De; CASADO, Elías Sanz. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 784-810, jul./set. 2020. O papel da internacionalização da educação superior na produção científica brasileira. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701721>



Seção

3

**Idiomas  
como ferramenta  
de impacto  
na internacionalização**

# 6

Amanda Luisa Arcoverde Gomes

Bruna Machado da Rosa

Jorama de Quadros Stein

## **Cursos de Português como Língua Adicional preparatórios para o CELPE-BRAS:**

o ensino de línguas como uma prática  
em prol da internacionalização

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.06

**RESUMO:** Este relato refere-se às experiências do ensino de Português para estrangeiros em cursos preparatórios para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa, Celpe-Bras, realizados nos anos de 2020 e 2021 pela Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Para a realização dos cursos, foram elaborados materiais autênticos, orientados pelas necessidades dos alunos e pelo objetivo de preparar os estudantes para responder adequadamente às exigências do exame. A experiência de ensino de Português como língua não materna na modalidade a distância contribuiu para capacitar os alunos na língua-alvo, uma vez que demonstraram crescente desenvolvimento de sua compreensão leitora e da produção escrita, além de os cursos acentuarem a contribuição que a área de letras/linguística tem trazido para o processo de internacionalização da UNIPAMPA.

**Palavras-chave:** Ensino de PLA. Celpe-BRAS. Projeto de Extensão.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um breve relato sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para hispanofalantes em cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, os quais foram ministrados nos anos de 2020 e 2021. Os cursos oferecidos pelo Centro de Línguas- Jaguarão (CEL), em parceria com o Centro de Línguas do Pampa (CLIP), contemplam as habilidades escritas e orais que são avaliadas no Celpe-Bras. Esse exame é realizado por estrangeiros que, por motivos acadêmicos ou pessoais, necessitam comprovar proficiência em Língua Portuguesa.

Devido à localização geográfica da cidade de Jaguarão, fronteira com a cidade uruguaia de Río Branco, a comunidade fronteiriça procurou a universidade a fim de aprender a Língua Portuguesa. Tendo em vista essa demanda, ainda em 2019 foi oferecido um curso de PLA para falantes de espanhol, o qual contou com três alunos, que moravam e trabalhavam em Jaguarão<sup>1</sup>.

Com o advento da pandemia no ano de 2020, iniciou-se a oferta de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras considerando a demanda de alunos de um projeto anterior para uma modalidade mais específica do ensino da língua. Assim, a equipe de trabalho, a qual fora consolidada ao longo dos meses, buscou elaborar materiais autênticos para serem utilizados ao longo dos módulos, considerando a língua como prática social e a importância da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem.

1 Agradecemos à aluna Cassandra Sommer, que auxiliou nesse curso presencial mencionado, e aos docentes que antes de 2019 já haviam ministrado cursos presenciais de PLE/PLA. E como forma de agradecer a todos, citamos a prof<sup>a</sup>. Maria do Socorro Almeida Marques, uma das precursoras do trabalho com PLA na Unipampa-Jaguarão. Aqui optamos por enfatizar que decidimos relatar os cursos à distância por serem aqueles em que atuamos como equipe. Nesse sentido, também somos gratas ao trabalho de Igor Paim Zotti e de Adriana Floor Botelho, discentes que auxiliaram na elaboração dos cursos e na transcrição dos relatos das aulas.

Nesse sentido, em abril de 2020 a oferta do primeiro módulo contemplou o ensino de Português como Língua Adicional em um módulo I de um curso também preparatório para o exame de proficiência. O curso trabalhava com conteúdos que correspondiam ao nível A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas e a metodologia voltava-se para as exigências do certame, isto é, buscava-se trabalhar em conformidade com a organização dos cursos e as orientações da *Propostas curriculares para o Ensino de Português no exterior: Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (2020), elaborada pelo Ministério das Relações Exteriores (doravante, Proposta Curricular do Itamaraty).

O segundo módulo foi ofertado em outubro de 2020, no qual o conteúdo programático contemplou comidas típicas do Brasil, o gênero textual receita, alimentação e hábitos saudáveis, especialidades médicas, vocabulários de viagens, além de questões de cunho gramatical a fim de dar suporte nas produções escritas e orais dos alunos. Esses conteúdos eram trabalhados em uma perspectiva enunciativa de ensino de língua, a qual considerava a singularidade de cada falante na língua e buscava estabelecer relações entre a língua-cultura do aluno e a língua-cultura alvo de forma a capacitá-los para serem sujeitos cada vez mais pertencentes à língua portuguesa do Brasil.

O terceiro módulo foi ofertado em março de 2021, o qual contemplou o ensino de gêneros textuais recorrentes no exame Celpe-Bras, bem como os gêneros e-mail, carta do leitor e artigo de opinião. Além disso, foram abordadas questões gramaticais que costumam gerar equívocos por parte dos alunos e outras que podem auxiliar no enriquecimento da escrita, como por exemplo, o uso de conectivos.

O quarto módulo foi ofertado em agosto de 2021. As atividades propostas no módulo previam o desenvolvimento de uma escrita na qual os alunos desenvolvessem habilidades de argumentação. Nesse

contexto, foi trabalhada a estrutura do gênero notícia e o artigo de opinião de acordo com material pesquisado no site do Grupo Avalia (UFRGS).

A seguir relatamos a organização geral dos cursos desde as reuniões para planejamento até à elaboração de materiais em plataforma digital. A partir daí apresentamos as especificidades de cada curso ministrado à distância.

## A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS CURSOS

A equipe de trabalho composta por alunos da graduação do curso de Letras- Português EAD, Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas e Letras Espanhol e Literatura Hispânica, sob orientação da professora Jorama de Quadros Stein, realizava encontros semanais para discussão do planejamento das aulas.

A cada módulo a equipe pensava em um tema central para desenvolver as aulas conforme pesquisa realizada previamente a respeito do interesse dos alunos ainda no ato de inscrição do curso. Dessa maneira, as aulas foram dinâmicas e proporcionaram aos alunos maior aproximação com a língua alvo.

Além disso, as reuniões eram voltadas para discussões de textos compartilhados via Google Drive, a exemplo da *Proposta Curricular do Itamaraty (2020)*, a fim de contemplar o conteúdo programático previsto para alunos de nível básico ao intermediário-avançado ao longo dos quatro módulos realizados. Essa proposta, bem como outros documentos disponíveis no acervo Celpe-Bras (UFRGS), serviu como guia para a organização e definição da estrutura dos módulos ofertados, considerando que cursos especiais como o preparatório para o exame Celpe-Bras podem receber alunos de diferentes níveis de

proficiência na língua. Assim, os módulos eram de 30 horas aula cada, sendo 15 horas síncronas e 15 horas assíncronas.

As atividades que envolveram a concepção e execução dos cursos foram: (a) divulgação da oferta dos módulos em questão nas redes sociais e em parceria com universidades do exterior; (b) inscrição dos interessados via formulário; (c) pesquisa dos principais interesses dos alunos no ato de inscrição; e (d) inserção dos alunos na plataforma *Google Classroom*<sup>2</sup> para acesso aos materiais a serem utilizados em aula, bem como à entrega e correção de atividades.

As aulas síncronas dos módulos foram ministradas via plataforma *Google Meet*, de modo que os alunos fora do Brasil e a equipe responsável pelo curso estivessem conectados em um horário estipulado previamente de acordo com o horário de Brasília (BR). Como grande parte do público possuía dificuldades no acesso ou instabilidade na conexão da rede, as aulas ficavam disponibilizadas posteriormente no *Google Classroom* e, para eventuais dúvidas, os alunos poderiam consultar o grupo de *WhatsApp*<sup>3</sup> da turma.

## RELATO GERAL DOS CURSOS

As atividades e o conteúdo programático previstos para os módulos I e II eram voltados para o desenvolvimento da compreensão oral e escrita relacionadas a questões cotidianas, como por exemplo a interação em pares para pedir e dar informações, as quais eram realizadas durante a aula, via *Google Meet*, e em áudios pelo *WhatsApp*, em que um aluno gravava uma opinião ou questionamento para o colega e recebia resposta também por meio de áudio. Além do uso das

- 2 Cabe ressaltar que as plataformas *Google Classroom* e *Google Meet* foram utilizadas com os recursos disponíveis à Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, que, através de cursos preparatórios, possibilitou o uso das ferramentas digitais para a elaboração dos cursos EaD.
- 3 O grupo de *WhatsApp* foi idealizado e implementado pela equipe responsável pelo curso.

plataformas mencionadas anteriormente, as propostas de ação contaram com o uso de jogos montados pela equipe, apresentação e compartilhamento de ideias em plataformas interativas como o *Padlet* e *Jamboard*.

O planejamento dos materiais a serem utilizados, bem como a seleção de infográficos, cartazes publicitários e vídeos consideravam as duas partes do Celpe-Bras de modo a explorar, portanto, aspectos orais e escritos da língua. Ao longo das reuniões de planejamento percebemos a necessidade de encontros voltados para estudo sobre o ensino de PLA, especificamente sobre como pensar o ensino de língua para um exame de proficiência. Assim, as reuniões previam um momento para discussão de leituras relacionadas ao Celpe-Bras e às práticas pedagógicas adequadas à proposta, como já mencionamos anteriormente. Além dos acervos com documentos relacionados ao exame de proficiência, discutimos a tese de dissertação de Nasagawa (2018), a qual analisa tarefas do exame e contribui com orientações para cursos que tenham a finalidade de preparar para a prova.

Nos módulos III e IV, desenvolvemos um trabalho voltado para argumentação oral e estratégias argumentativas mais complexas como as exigidas em gêneros textuais recorrentes nas últimas edições do exame: artigo de opinião e carta do leitor. Ademais, questões gramaticais foram trabalhadas apoiadas em dificuldades presentes nas tarefas entregues, diferente dos módulos iniciais que revisaram uma base gramatical da Língua Portuguesa em conformidade com o avanço dos conteúdos.

Com o intuito de motivar os alunos, elaboramos o módulo III a partir das regiões brasileiras, apresentando os respectivos pratos típicos, festividades, personalidades e lendas. O resultado observado apontou engajamento na realização das atividades avaliativas, as quais eram critério para aprovação, além da participação e presença em aula.

O módulo IV contou com a participação de alunos que permaneceram no curso desde o módulo II e uma aluna do módulo I presencial. Os alunos já haviam trabalhado progressivamente as habilidades de escrita e

oralidade, já desenvolvendo atividades argumentativas de complexidade, comuns a falantes proficientes em Português de nível intermediário-avançado. Além disso, os alunos dos módulos III e IV também realizaram uma avaliação oral e uma avaliação escrita seguindo os moldes do exame e os critérios analisados pelos aplicadores e entrevistadores durante a prova.

Desde o ano de 2020 foram ofertadas seis turmas de preparatório para o Celpe-Bras, das quais duas turmas aconteceram em 2020 e quatro em 2021, sendo uma delas um módulo de 20h com foco no Celpe-Bras e em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), conforme tabela abaixo:

**Tabela - Quadro de Turmas**

Ano	Módulo	Período	Matriculados	Concluintes
2020	II - Turma A	13/10 a 15/12/2020	17	09
2020	II - Turma B	13/10 a 15/12/2020	16	06
2021	II	01/03 a 03/05/2021	08	04
2021	III	03/03 a 12/05/2021	12	08
2021	ANDIFES	12/07 a 16/08/2021	48	09
2021	IV	01/03 a 03/05/2021	18	06
<b>Total geral de alunos</b>			<b>119</b>	<b>42</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

O curso em parceria com a ANDIFES intitulado *Português para Hispanofalantes: o Brasil em foco no exame CELPE-Bras (20h)*, também gratuito e ministrado à distância para alunos de vários países, como Espanha, Cuba, Argentina, México, Uruguai e Colômbia, contou com ampla divulgação. Daí o grande número de inscritos. No entanto, desde a primeira aula, tivemos uma média de 15 alunos frequentando as aulas. Ainda assim, os participantes demonstraram engajamento nas interações realizadas nos encontros semanais via *Google Meet* (10h). O curso também exigia a entrega de tarefas que demonstrassem habilidades orais e argumentativas, como vídeos e áudios que fossem postados na plataforma *Classroom* e

no grupo da turma no *Whatsapp*, cujas propostas eram claramente delimitadas em sala de aula, a exemplos das tarefas solicitadas no exame. O aluno, portanto, precisava comprometer-se com as avaliações. Isso porque o objetivo geral do curso era desenvolver a competência comunicativa intercultural em Português como Língua Adicional (PLA) dos alunos a fim de prepará-los para a parte oral do exame Celpe-Bras. Além disso, o curso almejou: discutir aspectos da língua-cultura brasileira com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU; e, também, possibilitar a projeção da UNIPAMPA no cenário internacional a partir da solidificação e ampliação de convênios no âmbito internacional.

Foram muitos materiais produzidos especificamente para cada um dos cursos. Tendo em vista o relato dos cursos realizados em que mencionamos o planejamento, elaboração e execução dos cursos, apresentamos uma parte de uma sequência didática como exemplo das nossas produções a fim de que o leitor possa compreender melhor o desenvolvimento das nossas aulas.

## SEQUÊNCIA DE LEITURA, REFLEXÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Tendo como exemplo as propostas para produções escritas e orais complexas, expomos aqui uma atividade realizada com alunos do módulo IV. A atividade a ser relatada a seguir foi desenvolvida em duas aulas síncronas de 1h30min cada.

Inicialmente os alunos foram orientados a comentar a imagem a partir das questões norteadoras apresentadas, de modo que fosse possível realizar uma reflexão sobre os impactos da pandemia na mudança de hábitos. As questões norteadoras apresentadas aos alunos são baseadas na prova oral do exame de proficiência a fim de verificar se o aluno compreende qual o propósito da imagem apresentada e se é capaz de expressar sua opinião de maneira adequada.

Figura 1 - Atividade inicial

AULA I

Para começo de conversa...



Fonte:

[https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2021/04/05/parar-com-o-cigarro-na-pandemia-fumantes-e-medicos-mapeiam-estrategias-e-obstaculos-para-largar-o-habito-agora\\_ghtml](https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2021/04/05/parar-com-o-cigarro-na-pandemia-fumantes-e-medicos-mapeiam-estrategias-e-obstaculos-para-largar-o-habito-agora_ghtml)

Questões norteadoras:

O que a imagem apresenta?

Qual o propósito?

Em sua opinião qual a relação do aumento do tabagismo e a pandemia?

Fonte: Acervo dos autores (2021).

Em seguida, os alunos assistiram uma reportagem de um te-lejornal brasileiro sobre pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz no ano de 2020 a respeito do aumento do tabagismo relacionado à ansiedade e depressão no período de isolamento social seguida da leitura de uma notícia publicada pelo Portal G1 de notícias. Nessas atividades de leitura e reflexão o objetivo era clarificar as diferenças entre reportagem e notícia, assim como verificar a estrutura de cada texto e as estratégias argumentativas utilizadas em cada um.

Para melhor compreensão da gramática e seu uso, os alunos tiveram acesso a um quadro de conectivos recorrentes nos textos lidos e que posteriormente foi consultado para a realização de uma rápida atividade de sistematização do conhecimento.

Figura 2 - Tabela de conectivos e exercício de fixação



ALTERNATIVA	OU, ORA... ORA, JÁ... JÁ
CONCLUSÃO	PORTANTO, POR CONSEQUENTE, LOGO, POR ISSO, DESTA FORMA.
CAUSA	PORQUE, VISTO QUE, JÁ QUE, POIS.
INTRODUÇÃO	INICIALMENTE, PRIMEIRAMENTE, DESDE JÁ.
TEMPO	LOGO APÓS, OCASIONALMENTE, POSTERIORMENTE.
SEMELHANÇA	IGUALMENTE, ASSIM TAMBÉM, PORTANTO.

**Vamos sistematizar alguns conhecimentos?**

**Complete as frases com os conectivos.**

- O tabagismo é algo que deve ser evitado \_\_\_\_\_ pode ocasionar problemas de saúde. ( ) contudo ( ) pois ( ) portanto
- Durante a pandemia a maior parte da população ficou reclusa de suas atividades, \_\_\_\_\_ percebe-se a diferença nos hábitos que refletem em diferentes aspectos da vida. ( ) Entrando ( ) Logo ( ) Contudo
- \_\_\_\_\_ só devemos fazer uso da máscara, \_\_\_\_\_ fazer a vacina na Unidade de Saúde mais próxima. ( ) Mas - também ( ) Não - contudo ( ) Não - como também
- \_\_\_\_\_ chegar em casa higienize as mãos, calçados e celular.  
( ) Posteriormente ( ) Logo após ( ) Segundamente
- Karina contraiu a variante Delta em uma viagem internacional, \_\_\_\_\_ não teve muitas complicações \_\_\_\_\_ tomou as duas doses da vacina.  
( ) Contudo - mas ( ) Entretanto - mais ( ) Entretanto - pois

Acervo dos autores (2021).

Os alunos realizaram a leitura de outras notícias. Leram, por exemplo, uma notícia sobre o aumento da automedicação e exercitaram a capacidade

argumentativa através de atividades orais para expressarem sua opinião. Os alunos e a equipe discutiram diferentes pontos sobre a automedicação, além de comentarem sobre a necessidade de prescrição médica para diminuição da venda de medicações para uso sem indicação profissional. A produção escrita realizada pelos alunos consistiu na escrita de uma notícia sobre os perigos da automedicação para futuras gerações. Abaixo está a produção produzida pela aluna de iniciais F.C. que ingressou no módulo IV após realizar o curso em parceria com a ANDIFES.

Figura 3 - Produção escrita gênero notícia

14 SEPTIEMBRE 2021, 10:45 | ALEGRETE PORTA VOZ

## A automedicação, uma bomba destrutiva na ponta de nossos dedos

OS REMÉDIOS DEVEM SER PRESCRITOS POR MÉDICOS TANTO PARA A PREVENÇÃO COMO PARA O TRATAMENTO.

A automedicação é o uso de medicamentos não prescritos para tratar a si mesmo sem procurar aconselhamento médico. Pode envolver tomar um medicamento comprado em uma farmácia ou utilizar um medicamento prescrito em outro contexto. Mas embora esta prática possa aliviar as doenças benignas, não é isenta de riscos.

O jornal brasileiro G1 publicou em seu website em 09 de setembro de 2021 às 11:43 da manhã que mais de 47% da população brasileira se auto-medicou pelo menos uma vez por mês antes da pandemia. Com a chegada da pandemia, esta prática está em ascensão. O governo brasileiro, consciente dos perigos desta prática, decidiu iniciar uma campanha de conscientização junto com médicos, profissionais de saúde, autoridades regionais e municipais.

A automedicação representa um enorme risco para nossa saúde. A ignorância dos efeitos colaterais e da composição da(s) droga(s) em questão pode levar a intolerâncias, alergias ou interações medicamentosas, e pode resultar em overdoses. Pode distorcer a interpretação de certos resultados biológicos se não for relatado. A automedicação pode levar ao tratamento tardio de uma doença ao mascarar alguns sintomas que são úteis para o diagnóstico.

Devemos criar uma rotina contra a prática da automedicação, começamos criando consciência naquela geração e educando aquela próxima geração para que eles possam entender que risco estão correndo.



NÃO À AUTO-  
MEDICAÇÃO,  
MINHA VIDA  
CONTA!

O texto acima foi produzido a partir da seguinte proposta: *“Você é responsável pelas notícias do jornal da sua cidade. Escreva uma notícia sobre os impactos da automedicação na vida das futuras gerações. Apresente os malefícios do uso de medicação sem prescrição médica.”* Embora o foco aqui não seja fazer uma análise da produção, é possível verificar que a aluna se preocupou em produzir a notícia com adequação à estrutura e ao suporte em que o gênero costuma ser veiculado, além de desenvolver seus argumentos com adequação à proposta. Nesse sentido, vimos que a aluna produziu um texto com atenção às orientações e ao que foi estudado em aula. O mais interessante é que, como discente de pós-graduação da Unipampa, ela faz mais do que produzir um texto adequado a uma proposta - o que a capacita para o êxito em um exame -, ela demonstra ser capaz de produzir textos e transitar em diferentes práticas sociais requeridas na universidade e fora dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse relato percebemos a importância da parceria da UNIPAMPA com as demais instituições acadêmicas e governamentais e com a sociedade civil, sobretudo no âmbito internacional, todos focados no encurtamento de distância entre fronteiras e na facilitação do entendimento de povos, de culturas e de línguas diferentes irmanados em um objetivo comum: a possibilidade de sermos uns com os outros na cultura brasileira.

Com o objetivo geral de preparar e desenvolver o aluno para a competência comunicativa intercultural em Português como Língua Adicional (PLA), notamos que o grande interesse em realizar nossos cursos por parte dos alunos, entre outros motivos, também se deve ao fato de eles serem gratuitos, no entanto alguns alunos não conseguem concluí-los devido a várias causas de ordem pessoal ou desistem de sua finalização pelas exigências avaliativas para sua conclusão.

Ao entendermos cada vez mais o que dificulta o engajamento dos alunos, percebemos o quão válido será a criação de propostas cada vez mais adequadas às demandas dos estudantes e aos objetivos almejados. Muito embora sempre possamos qualificar nosso trabalho, o relato aqui realizado coloca em evidência o comprometimento da equipe em oferecer qualidade no processo de ensino-aprendizagem do português como língua adicional, de forma a contribuir para o social por meio de cursos que permitem que o aluno transite melhor em termos de relações pessoais e profissionais no Brasil. É a certeza de que aquilo que fazemos é uma grão de areia, mas que cumpre seu papel também no processo de internacionalização da universidade pública, gratuita e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ACERVO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpe-bras>>. Acesso em março de 2021.

BRASIL. **Documento-base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/documento\\_base\\_do\\_exame\\_celpe\\_bras.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf)>. Acesso em: 4 out. 2021.

GRUPO AVALIA. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/grupoavalia>>. Acesso em abril de 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior: Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola**. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%201-DIGITAL.pdf>> Acesso em março de 2021.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Português como Língua Adicional para Fins Específicos: preparação ao exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

# 7

Aden Rodrigues Pereira  
Clara Zeni Camargo Dornelles  
Flávia Azambuja  
Maria Eduarda Motta dos Santos

## **MOODLE e GOOGLE MEET como plataformas digitais de mediação da internacionalização dos cursos de português como língua adicional**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.07

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, faremos um relato sobre como as ferramentas digitais, especialmente as contidas nas plataformas *Moodle* e *Google Meet*, possibilitam a ampliação do público-alvo dos cursos de Português como Língua Adicional (PLA), e como isso contribui para incentivar processos de internacionalização da Unipampa.

As ações que visam ampliar os processos de internacionalização na área de PLA, no campus Bagé, acontecem desde 2017, associadas, à época, ao Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF. Desde 2020, essas ações passaram a ser realizadas por meio do Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), como parte das ações do Programa de Extensão Intercampi do Centro de Línguas do Pampa (CLIP).

O objetivo deste trabalho é analisar o perfil dos estudantes em cursos a distância, fomentados pelo contexto de pandemia, em comparação com outros cursos presenciais ofertados ao longo dos projetos de ensino de PLA da Unipampa, campus Bagé. Para isso, realizaremos uma análise comparativa entre o perfil de alunos nos cursos oferecidos em 2020 e 2021, via plataformas *Moodle* e *Google Meet*, e cursos implementados em anos anteriores<sup>1</sup>.

Na sequência, apresentamos o NAAIPLAA, para caracterizar o contexto de ensino de português para estrangeiros no qual foram ofertados os cursos cujos perfis de participantes analisamos; após, serão contextualizados tanto o uso das plataformas *Moodle* e *Google Meet* quanto as ações de internacionalização da Unipampa; a seguir, colocamos a metodologia, explicando o contexto dos cursos analisados e explicitando o uso de gráficos comparativos; e, por fim, as análises dos dados expressados nos

1 Em anos anteriores, *Skype* e *Moodle* foram utilizados por algumas das ações do projeto, porém não de modo sistemático.

gráficos, considerando o aumento do número de alunos com a oferta EaD e mostrando a mudança de seus perfis em relação a períodos anteriores.

## O NAAIPLAA

O ensino de português para estrangeiros na Unipampa/Campus Bagé teve início no ano de 2015, quando, por meio de um componente curricular obrigatório<sup>2</sup> - *Ensino de Português como Língua Adicional* - do curso de Letras-Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas), graduandos tiveram a oportunidade de conhecer comunidades e estudantes da universidade estrangeiras, preparar aulas e materiais e ensinar PLA a grupos específicos de aprendizes, que eram também convidados a virem à universidade falar de sua experiência no Brasil.

Nos anos seguintes, nesse mesmo componente curricular, os estudantes de Letras colaboraram para mapear esses grupos que precisavam de aulas de PLA, a fim de aproximar a universidade dos aprendizes em uma perspectiva intercultural (TORQUATO, 2014), associando ensino de línguas e vivências socioculturais prévias e presentes dos aprendizes.

Ainda é importante mencionar que o processo de institucionalização do ensino de PLA no Campus Bagé se consolidou a partir de sua inserção como língua ofertada pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (MORO, 2019). Os três anos de PLA no referido programa fortaleceram ações e equipe, ampliando a atuação do grupo responsável

2 Anteriormente a esta experiência, o curso de Letras do campus Bagé, que era licenciatura dupla em Português/Inglês ou Português/Espanhol, ofertou, em 2010, um componente curricular eletivo chamado: *Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas*. Esse componente curricular foi fundamental para o início da constituição de uma cultura de ensino de português para estrangeiros no campus. No atual curso de Letras/Línguas Adicionais, também há oferta de um componente eletivo: *Fundamentos do Ensino de Português como Língua Adicional*. Alunos de outros cursos de Letras da Unipampa e também egressos se interessam nesses componentes curriculares e, eventualmente, integram a equipe do NAAIPLAA, onde têm a oportunidade de experimentar a prática docente.

pela área de PLA, o que possibilitou também o credenciamento da Unipampa como instituição aplicadora do CELPE-BRAS, bem como nossas primeiras experiências na modalidade EaD e a produção de pesquisas acadêmicas na área.

Nas experiências brevemente mencionadas, construímos uma metodologia para o ensino de PLA em que aspectos identitários, socioeconômicos e culturais são considerados. Assim, os cursos ofertados sempre dialogam com as demandas dos aprendizes, com aspectos de vulnerabilidade social e psicológica, na perspectiva da linguagem como prática social (ANDRIGHETTI, 2009), do português em contexto de imersão como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e de acolhimento (FERREIRA, 2019). Isso significa que buscamos integrar a aprendizagem da língua ao uso oral, escrito e multimodal que fazem parte das demandas imediatas ou necessárias para os aprendizes, em diferentes contextos.

Este encaminhamento metodológico nem sempre é simples, como mostram os estudos de Bergamasco (2018) e Moro (2019), em situações de ensino para refugiados sírios que colocaram as professoras pesquisadoras diante da necessidade de compreender língua e culturas inicialmente invisíveis para elas, um processo fundamental para a mediação intercultural.

Pereira e Jurgina (2019), por sua vez, colocam em evidência o contexto de ensino de língua portuguesa para venezuelanos refugiados na cidade de Bagé, em que os dilemas são também orientados para necessidades imediatas de uso da língua e sobrevivência em novo contexto sociocultural.

Outros contextos também importantes para o projeto são os de imersão de estudantes intercambistas e de imigrantes de diferentes países, que também requerem um olhar específico para o planejamento e a produção de materiais didáticos (PEREIRA; JURGINA, 2021).

Mais recentemente, impulsionada pela pandemia do Covid-19, desde 2020, a equipe do NAAIPLAA tem se dedicado a expandir seu trabalho para a modalidade de ensino a distância, ampliando, assim, seu raio de alcance por meio do uso das Plataformas *Moodle* e *Google Meet* em contextos interculturais cada vez mais desafiadores (AZAMBUJA, 2020; AZAMBUJA; DORNELLES; COSTA, 2021).

Desta forma, além da oferta de cursos e exames de proficiência de PLA e do desenvolvimento de atividades diversas de apoio no processo de inserção sociocultural de imigrantes, refugiados e estudantes ou futuros estudantes estrangeiros da universidade, o projeto tem recebido alunos de diferentes partes do mundo, com distintos interesses na língua e culturas brasileiras.

## INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização das IES é definida, muitas vezes, como uma atividade isolada ou um conjunto de atividades, tais como mobilidade e intercâmbio de estudantes e docentes, educação a distância, programas de cooperação entre instituições de ensino superior, adaptação curricular. (COURA, 2017)

Conforme Carvalho e Araújo (2020),

A internacionalização, como política pública para o ensino superior, se insere como uma estratégia importante para o avanço e compartilhamento da ciência no mundo globalizado. Ainda existem limitações significativas à efetiva implantação e gestão da internacionalização, porém o processo não é mais incipiente e o país tem avançado. A gestão da internacionalização tem muitos desafios, no entanto, se vê esforços para o alcance de melhores índices, de forma a fomentar a internacionalização promovendo oportunidades de progresso e desenvolvimento da cidadania. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p.113)

No caso da Unipampa, em especial quanto às ações da Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais - DAIINTER e aos projetos a ela relacionados, tais como o CLIP e o NAAIPLAA, proporcionam "... articulação, promoção e administração da cooperação da Universidade com outras instituições de ensino, entes representativos de Estados como Consulados e Embaixadas, organismos internacionais governamentais e não-governamentais", a fim de, junto às comunidades globais e locais, no que concerne ao ensino e aprendizagem das línguas adicionais, possa buscar a integração de pessoas vindas de outros países para nosso país.

Em termos de internacionalização Nunes e Silva (2021) apontam que

Estudiosos da linguagem, como Calvet (2007), Pennycook (1998; 1999; 2001) e Oliveira (2008;2013), admitem que a internacionalização da língua tem alcançado uma ascensão quando se fala de sociedade e suas implicações com relação ao estudo de idiomas. Calvet (2007) ressalta a ligação entre língua e poder e as relações históricas e sociais das línguas, estabelecendo em seus trabalhos uma relação permanente entre teoria e prática. (NUNES; SILVA, 2021, p.154)

Desse modo, pode-se dizer que há um empenho coletivo dentro da academia de modo a procurar reconhecer e respeitar de forma multidisciplinar as diversidades trazidas por esses cidadãos e cidadãs, empenhando-se em expandir, qualificar, solucionar e manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão em prol das comunidades nos diversos contextos da sociedade brasileira.

Em termos de Relações Institucionais verifica-se, através de tais interações, a aproximação com a comunidade da região pela participação da Unipampa em consórcios intermunicipais por meio da captação de convênios e de estágios.

No que concerne tanto ao CLIP quanto ao NAAIPLAA, tais relações ganham maior importância e responsabilidade quanto às políticas

linguísticas colocadas em prática, uma vez que, de acordo com o atual contexto pandêmico, houve um aumento significativo não só de demanda de ensino, mas também, de pesquisa e extensão no que tange ao acolhimento aos imigrantes e refugiados.

Desse modo, a equipe de professoras em formação para o ensino de PLA investiu na produção de materiais didáticos digitais para contemplar as demandas dos alunos que se inscreveram nos cursos EaD.

A opção neste sentido, foi desenvolver os planos de ensino e atividade didático-pedagógicas quanto aos processos de ensino e aprendizagem de PLA via plataformas *Moodle* e *Google Meet*, a qual é utilizada na Unipampa tanto como suporte pedagógico quando o ensino ainda era presencial, quanto em contexto pandêmico para desenvolvimento das atividades acadêmicas envolvendo, docentes, discentes, técnicos e comunidade em geral no processo de veiculação do conhecimento.

## MOODLE E GOOGLE MEET

De acordo com o “Tutorial *Moodle*”<sup>3</sup> da Unipampa, o *Moodle* é uma sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados à aprendizagem, tendo sido criado pelo cientista computacional Martin Dougiamas, estando essa plataforma em desenvolvimento constante a partir de uma abordagem social construtivista da educação. Por ser um sistema aberto que pode ser modificado, pode ter seu código fonte alterado para satisfazer necessidades específicas da instituição e ou usuário, já que possui *copyright*.

3 PIOVEZAN, Sandra. Tutorial *Moodle*. In: <http://cursos.unipampa.edu.br/files/2017/04>. Acesso em 28 out. 2021.

Na Unipampa, esta plataforma é utilizada desde 2007 como instrumento de aprendizagem, ainda que, no início, como ferramenta de apoio ao ensino presencial. Assim, os usuários puderam desde o princípio das atividades em nossa instituição, a partir de um vínculo institucional criado através de sistema de matrícula e ou inscrição, ingressar nesse ambiente virtual através de login e senha criados com a finalidade de facilitar o acesso a materiais didático-pedagógicos e metodologias que pudessem viabilizar a aprendizagem dos estudantes.

Com o passar dos anos, a universidade foi aderindo à Educação a Distância através da criação de diversos cursos de extensão, graduação e pós-graduação nessa modalidade, ampliando sua oferta de vagas o que proporcionou, em especial no período de pandemia, que cursos como o PLA pudessem também ser ofertados em EaD, ampliando o público-alvo que passou também a acessar os cursos do NAAIPLAA não só de outros estados do país, como de outros países em especial da América Latina, em sua maioria hispano-falantes.

De modo geral, uma vez criado o curso EaD via solicitação à *Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação* - DTIC pelo sistema de *Gestão Administrativa e Unificada de Chamados* - GAUCHA da universidade, tanto professores quanto alunos podem ter acesso ao Moodle, a fim de interagir através de atividades assíncronas de modo a ir ganhando, passo a passo, maior autonomia de aprendizagem nesse ambiente virtual.

Uma vez aprendida, através das instruções dos professores, a navegação demonstra uma interface amigável, disponibilizando, visualmente não só a página inicial, mas também um painel de ferramentas, um calendário para controle de postagens e entregas de atividades, bem como a possibilidade de arquivos internos e links externos serem ali veiculados para embasamento dos processos de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes.

Para o aluno de primeira vez, basta entrar no link 'meus cursos' acessando aquele no qual está inscrito, em uma coluna à esquerda o 'Menu Principal' com cada módulo das aulas.

Nas aulas de PLA, os alunos são sempre convidados a preencherem seu perfil, a fim de dar início à interação on-line, clicando no ícone 'Minhas configurações de perfil', facilitando, assim, as interações e o reconhecimento entre os usuários da referida plataforma.

Outro facilitador desta plataforma é a possibilidade do envio de mensagens as quais ficam sempre visíveis, de modo individual, para o(s) professor(es) poderem sanar as dúvidas dos participantes logo que elas chegam ou combinando um horário em que se fará esse atendimento assíncrono.

Ao docente do curso cabe também o recurso de, quando necessário, encaminhar mensagens a todo o grupo de alunos clicando no link 'Participantes', selecionando a todos os que deseja enviar a mensagem, digitando a mensagem no quadro que aparece e, a seguir, clicando em 'enviar'.

Como recursos, tanto as professoras como os alunos de PLA vêm se utilizando do envio de arquivos (em DOC ou PDF), os quais podem ficar armazenados em pastas na própria plataforma. É possível ainda trabalhar através da ferramenta 'Rótulo' quando se quer apenas informar acerca das próximas atividades a serem realizadas, bem como vincular a esse recurso arquivos, imagens e vídeos.

Outra possibilidade é empregar o recurso 'URL' para disponibilizar aos estudantes um link externo de modo a instrumentalizá-los mais e melhor quanto aos diversos materiais acessíveis gratuitamente na web sobre o Português como Língua Adicional e materiais correlatos que auxiliem no aprofundamento quanto ao Português Brasileiro, nossa cultura e a diversidade social que se encontra em nosso país, bem como nos demais países de Língua Portuguesa, a título de aquisição de conhecimento geral da língua.

Outro recurso didático-pedagógico que pode ser utilizado para interação junto aos alunos e alunas é o 'Chat' em que professores e estudantes podem comunicar-se em tempo real, desde que previamente agendado com data e horário de funcionamento, abrindo-se um link para tal atividade que fique visível aos discentes do curso com antecedência.

O 'Fórum' é um recurso bastante interativo, já que cada professor e estudante pode visualizar a mensagem e ou arquivo deixado pelo colega, sendo possível ainda adicionar comentário às postagens nele veiculadas. Isso facilita bastante não só a interação entre os alunos, mas proporciona reflexão através dos feedbacks dados por cada um dos participantes do curso.

Há também a possibilidade de criação de um 'Glossário' o que é bastante útil, em especial, para alunos que estão tendo o primeiro contato com o Português, já que através deste recurso da plataforma é possível realizar uma construção coletiva de vocabulário mais utilizado nas aulas de PLA, a fim de facilitar a ampliação de léxico dos participantes, conforme o andamento das aulas.

Outra opção é o recurso do 'Questionário' que inclusive pode ser usado para produção de avaliações contendo questões de múltipla escolha, falso ou verdadeiro, associação, dentre outros tipos de questões dissertativas de resposta curta ou longa.

Esse recurso ainda viabiliza que o aluno possa visualizar seus erros e acertos logo após o encerramento do questionário, cabendo ao professor gerenciar o número de tentativas de cada estudante durante o período em que o questionário ficar disponível para ser respondido.

Ao professor ou professora há a alternativa de deixar uma 'Tarefa', recurso este disponibilizado ao aluno sempre que houver prazos de entrega de atividades a serem realizadas de modo assíncrono.

A outra ferramenta utilizada nos cursos a distância do NAAIPLAA é o *Google Meet*, que, de acordo com o próprio site<sup>4</sup>, é uma plataforma de videoconferência que faz parte dos produtos da empresa *Google* e que possibilita realizar reuniões online com pessoas do mundo todo. A plataforma tem uso gratuito para qualquer usuário, permitindo a participação em reuniões com ou sem uma conta *Google*, e também a criação de reuniões para usuários de uma conta na empresa, suportando videoconferências de até 60 minutos para até 100 participantes. Usuários membros do *G Suite*, uma conta com recursos avançados feitos especialmente para fins da área de educação e aderido por escolas e universidades através de contas de e-mails institucionais - como é o caso da UNIPAMPA, suportam reuniões com até 250 participantes e tempo ilimitado na plataforma, além de recursos como gravação das reuniões, que são enviadas diretamente para a plataforma de armazenamento da empresa, o *Google Drive*, junto com um relatório de participação dos usuários.

A plataforma pode ser acessada através de um navegador da web ou aplicativo em dispositivos móveis, tais como celulares ou *tablets*. As reuniões podem ser acessadas através de um link ou um código, que podem ser copiados e colados, além de poder ser enviado um convite através de e-mail, que, caso seja um e-mail da conta *Google*, gera um evento criado no *Google Agenda*. O usuário participante pode ligar ou desligar sua câmera e microfone, escrever mensagens no chat e compartilhar a tela do seu computador. Também é possível ativar a inserção de legendas automáticas, maximizar telas com os vídeos dos membros da reunião e alterar o formato como os vídeos dos participantes aparecem na sua tela, distribuindo-os em forma de mosaico, com barra lateral ou com um vídeo em destaque. O usuário que criou a reunião pode, além dos recursos já mencionados para participantes, aceitar e rejeitar participantes, desligar seus microfones, removê-los da reunião e bloquear apresentações de tela e mensagens no chat.

4 *Google Meet*. In: <<https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/>>. Acesso em 04 mar. 2022

Através do *Google Meet*, é possível apresentar a tela do dispositivo que está em uso, podendo escolher entre a tela inteira, uma janela com documento aberto no dispositivo ou guia do navegador. Isso facilita a interação entre os participantes, alunos e professores, pois é possível mostrar documentos, imagens, vídeos e páginas de *web*, assim como o próprio *Moodle*, proporcionando um melhor entendimento dos alunos sobre aquilo que as professoras estão falando.

Desse modo, o *Google Meet* - e seus diversos recursos - foi a ferramenta utilizada pelo grupo de professoras em formação para poder interagir de modo síncrono, com encontros semanais, junto aos estudantes em período pandêmico. Isso porque, com a permissão dos participantes, as aulas podiam ser gravadas proporcionando revisão das atividades desenvolvidas pelas professoras junto a eles, como *feedback pedagógico* acerca dos erros e acertos, auxiliando tanto na formação das docentes quanto no preparo dos materiais didático-pedagógicos adequados ao aprimoramento do aprendizado do português brasileiro por parte dos alunos e das alunas.

Enfim, no caso das aulas de PLA, tem sido possível, através dos diversos recursos e ferramentas das plataformas *Moodle* e *Google Meet*, proporcionar aos alunos formas interativas de aprendizagem do português, podendo os estudantes acessarem os materiais sempre que necessário, baixando aqueles disponibilizados de modo a organizar sua própria rotina de estudo a qualquer momento e em qualquer lugar.

Assim, criou-se, em especial desde maio de 2020, cursos tais como Imersão I e II em PLA, Leitura e Produção em PLA, PLA Intermediário, PLA para Fins Acadêmicos, dentre outros que buscaram viabilizar o acesso ao PLA com materiais digitais que permitissem ao participante do curso não só acessar a língua, mas, de fato, aprofundá-la junto aos professores em formação voluntários e ou bolsistas do Projeto NAAIPLAA com os mais diversos objetivos, desde a obtenção do visto de permanência em nosso país, até um contato com o português

brasileiro que lhes proporcione melhor comunicabilidade nessa língua e aprofundamento na diversidade cultural do Brasil.

Assim, a partir do desenvolvimento desses cursos via plataformas *Moodle* e *Google Meet*, seus diversos recursos e ferramentas, ao longo de 2020 e 2021, pudemos atestar em torno de 250 alunos das mais variadas nacionalidades e contingências sócio-político e culturais. Esses estudantes puderam ter suas demandas de aprendizagem do português atendidas, conforme seu nível de aproveitamento e desempenho alcançados ao longo dos módulos dos cursos desenvolvidos de forma autônoma e orientados pelas professoras em formação que também saem com uma bagagem metodológico-didática e cultural mais vasta ao final de cada curso ministrado.

## METODOLOGIA

Nesta parte, então, comparamos os cursos ofertados pelo NAAIPLAA antes da pandemia da Covid-19, no período entre 2017 e 2019, em que havia cursos, em sua maioria, presenciais e alguns híbridos e online; e aqueles que durante a pandemia, no período de 2020 e 2021, passaram a ser ofertados somente online.

Dessa forma, traçamos o perfil dos estudantes, considerando o aumento no número dos mesmos, seus países de origem e locais em que vivem, seja no Brasil ou em outros países.

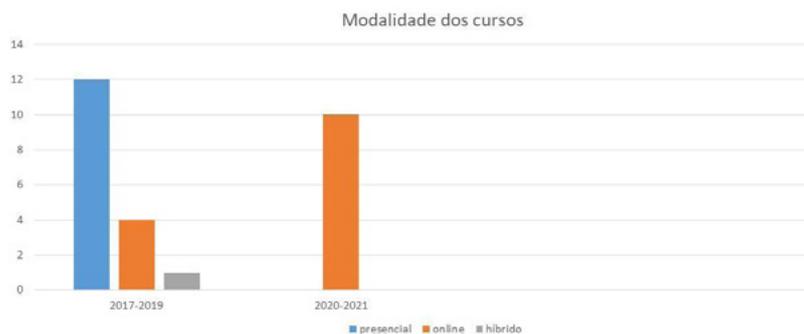
Iniciamos a pesquisa retomando todos os cursos ofertados pelo NAAIPLAA desde 2017 e mapeamos quem eram os estudantes e seus países de origem, além de buscar onde estavam morando no momento do curso. Em seguida, elaboramos gráficos comparativos com os dados encontrados que serão discutidos na análise e resultados.

Na discussão, contrastamos os dados entre os períodos antes e durante a pandemia, apontando quais as principais mudanças na forma de apresentar o curso (modalidade) e quanto ao público dos cursos (alunos), olhando quantidade, país de origem e local de residência, totalizando quatro gráficos analisados.

## ANÁLISE E RESULTADOS

Iniciamos nossa análise observando o gráfico sobre a modalidade dos cursos antes e durante a pandemia, em seguida mais três gráficos explicitando o número de alunos em cada período, o país de origem e, por fim, a localidade dos alunos em cada um dos momentos mencionados.

**Gráfico 1 - Modalidade dos cursos**

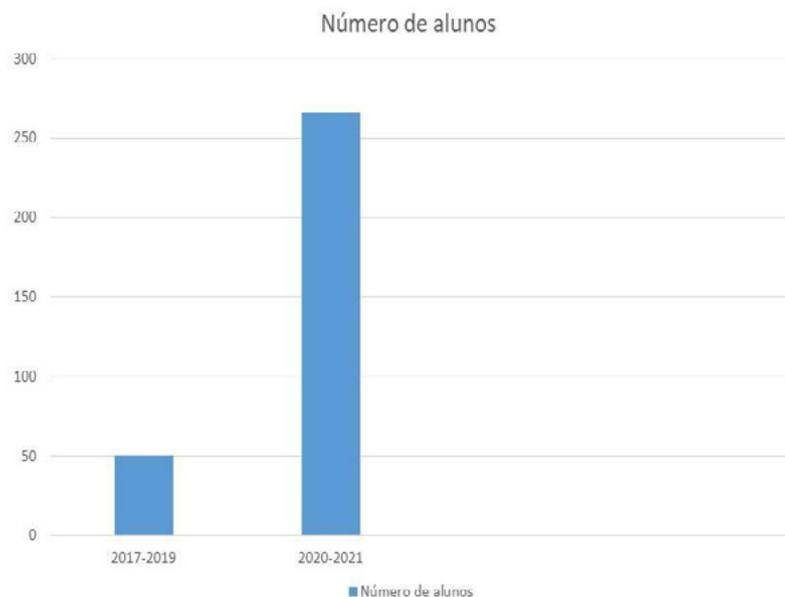


Fonte: AUTORAS (2021).

O primeiro gráfico trata sobre as modalidades dos cursos ofertados entre 2017 e 2021. Podemos perceber que no intervalo entre 2017 e 2019 há o princípio de uma iniciativa pela oferta de cursos à distância e híbridos que mesclam as modalidades presencial e a distância, mas a maioria dos cursos é ofertado de maneira presencial.

A oferta de cursos a distância só se consolidou com o início da pandemia do Covid-19 e o ensino emergencial remoto, como ilustra o gráfico nos anos de 2020 e 2021. Percebemos que já que o ensino presencial foi impossibilitado de ser ofertado, a quantidade de cursos presenciais fica inexistente no último período.

Gráfico 2 - Número de alunos



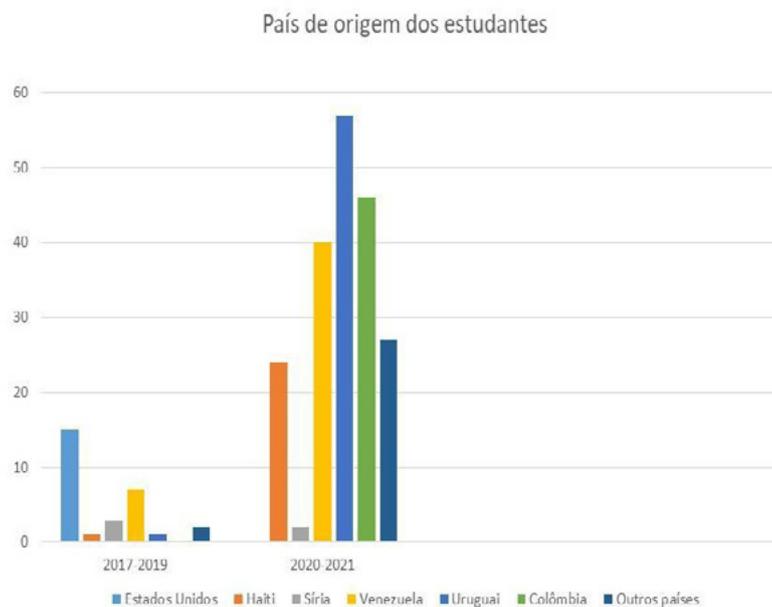
Fonte: AUTORAS (2021).

O segundo gráfico trata sobre o número de alunos que frequentam os cursos de PLA e PLAc. Entre 2017 e 2019, quando as aulas eram em sua maioria presenciais e as turmas eram pequenas, já que compreendiam, de maneira geral, as pessoas que residiam em Bagé - com algumas exceções -, tivemos em torno de 50 alunos. Considerando que os alunos participaram de mais de um curso (cerca de 3 ou 4 cursos), o número de pessoas atendidas se reduz.

Em 2020 e 2021, os cursos passaram a ser oferecidos através do *Moodle* e *Google Meet* de maneira on-line, compreendendo atividades síncronas e assíncronas. O uso dessas plataformas possibilitou que o número de alunos crescesse consideravelmente, cerca de 500%, já que até o presente momento atendemos em torno de 250 estudantes, sendo que alguns também participaram de mais de um curso, porém a grande maioria participou de um curso ou no máximo dois.

Também é importante mencionar que no período entre 2017 e 2019, foram ofertados cursos para 18 turmas no total, enquanto no período mais recente, entre 2020 e 2021, foram 10 turmas, reforçando o considerável aumento no número de alunos por turma.

Gráfico 3 - País de origem dos estudantes



Fonte: AUTORAS (2021).

Com relação ao país de origem dos alunos, podemos perceber uma relação com o gráfico anterior. O esperado é que, com o aumento do número de alunos, o número de países também se amplie, o que não acontece com os Estados Unidos, por exemplo. Nesse caso, há uma particularidade: os alunos dos Estados Unidos foram bolsistas *Fulbright* de diferentes anos e, como em 2020 e 2021 vivemos uma pandemia, a UNIPAMPA não recebeu bolsistas, o que explica essa redução.

Com relação a outros países, tivemos um aumento quando feita comparação com o Haiti e a Venezuela, já que pudemos atender pessoas em diferentes lugares do Brasil, não nos restringindo mais a Bagé e região.

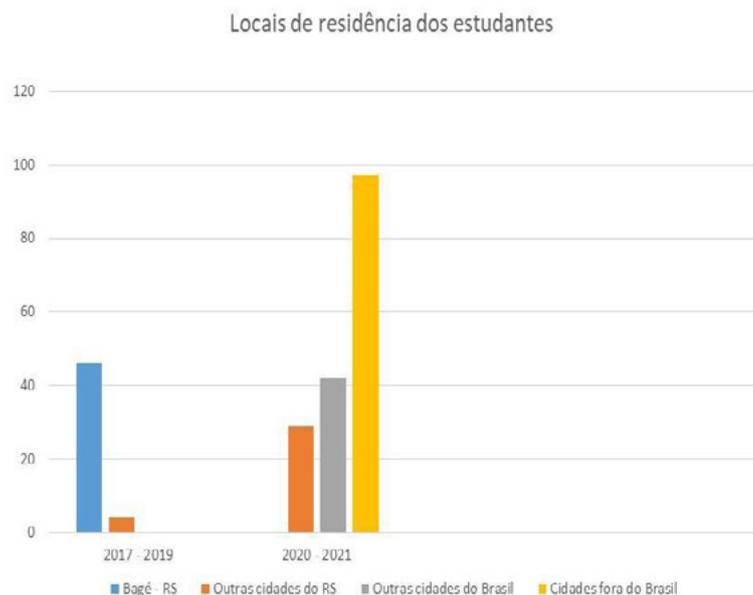
Em relação à Colômbia, estabelecemos uma parceria com a universidade da Cundinamarca, o que explica o aumento significativo de colombianos.

Também é interessante notar que houve um aumento no número de Uruguaios cujos participantes, por serem de um país vizinho, parecem ter interesse em aprender português, especialmente em regiões de fronteiras, o que com cursos presenciais não era viável em virtude da distância.

Por fim, tivemos um aumento do número de participantes de diferentes países, os quais antes não tinham sido atendidos, também explicado pelo uso das plataformas digitais que possibilitaram atender estudantes de diferentes regiões do Brasil e até de fora do país. Esses países incluem outros do continente americano, tais como Chile, Argentina, Equador, Costa Rica, Honduras e México, alguns do continente africano, tais como Gana e Egito, outros do Oriente Médio, tais como Iêmen, e até mesmo da Europa, como, por exemplo, a Alemanha.

No gráfico a seguir, retomamos os diferentes locais de residência dos estudantes.

Gráfico 4 - Locais de residência dos estudantes



Fonte: AUTORAS (2021).

O gráfico acima mostra os locais de residência de nossos estudantes durante os cursos entre os anos de 2017 e 2021. Ao comparar o intervalo entre 2017 e 2019 é possível perceber que com os cursos presenciais, híbridos e o início de uma iniciativa de cursos on-line, nossos alunos se restringiam a estudantes residentes em Bagé ou em cidades do RS.

Já os cursos ofertados entre 2020 e 2021, através do uso do *Moodle* e *Google Meet*, a maioria dos estudantes residia fora do Brasil, seguido dos que viviam em cidades fora do Rio Grande do Sul, sendo que alguns viviam em cidades do Rio Grande do Sul e uma minoria, em Bagé.

Não podemos considerar que houve redução significativa dos estudantes residentes em Bagé, já que o número sempre foi pequeno, tendo em conta que na região em que vivemos não há um número grande de refugiados e imigrantes.

Em suma, então, podemos observar que, com a oferta de cursos totalmente a distância através do *Moodle* e *Google Meet* - encontros assíncronos e síncronos -, obtivemos um aumento considerável de 500% no número de alunos frequentando os cursos do NAAIPLAA e, consequentemente, uma variedade muito maior de alunos nascidos em diferentes países, até então não atendidos, além da localidade atual dos estudantes também ter se expandido significativamente, já que os alunos residentes no Brasil estavam distribuídos nos diferentes estados das cinco regiões do país, além de alunos residentes em outros países, seja o seu de origem ou não, mas que tinham a intenção de vir para o Brasil ou possuíam alguma ligação pessoal, profissional ou acadêmica com o país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pudemos concluir é que as ferramentas digitais nos possibilitaram ampliar o trabalho com PLA em diferentes instâncias, considerando país de origem, número de alunos, além do local em que estão vivendo no Brasil, já que com cursos presenciais a oferta se restringia a pessoas residentes em Bagé/RS e região.

*Com o desenvolvimento dos cursos por meio do Moodle e do Google Meet, tivemos estudantes espalhados por todo Brasil e até fora do país, o que amplificou a diversidade das turmas e o alcance de nossas ações de extensão, qualificando nossas experiências de ensino e tornando possível a geração de dados inovadores para pesquisa sobre ensino de PLA, formação de professores e internacionalização tanto na modalidade presencial quanto a distância.*

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Tiêgo. Ensino de Português como Língua Adicional na Universidade Federal do Amapá: ações de política de línguas em contexto de internacionalização. In: **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 323-350, 2018.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.

AZAMBUJA, Flávia. **A análise linguística em eventos de formação de professoras de português como língua adicional**. 2020. 84 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2020.

AZAMBUJA, Flávia; DORNELLES, Clara; COSTA Everton Vargas da. A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento. In: **Revista Scripta**, Minas Gerais, volume 25, n. 53, p. 267 - 295, 2021.

BERGAMASCO, Gabriele. **O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas, 2018.

BIZON, A.C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 415 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>>. Acesso em: 26 set. 2020

FERREIRA, L. C. [et al.]. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

GOODWIN, A. Lin. Globalização e formação de professores de qualidade: repensando domínios do conhecimento para o ensino. In: **Teaching Education**. V. 21, 2010 - Ed. 1: Internacionalização da Formação de Professores.

MORO, Daniela. **O processo de alfabetização de refugiados sírios: proposta de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas, 2018.

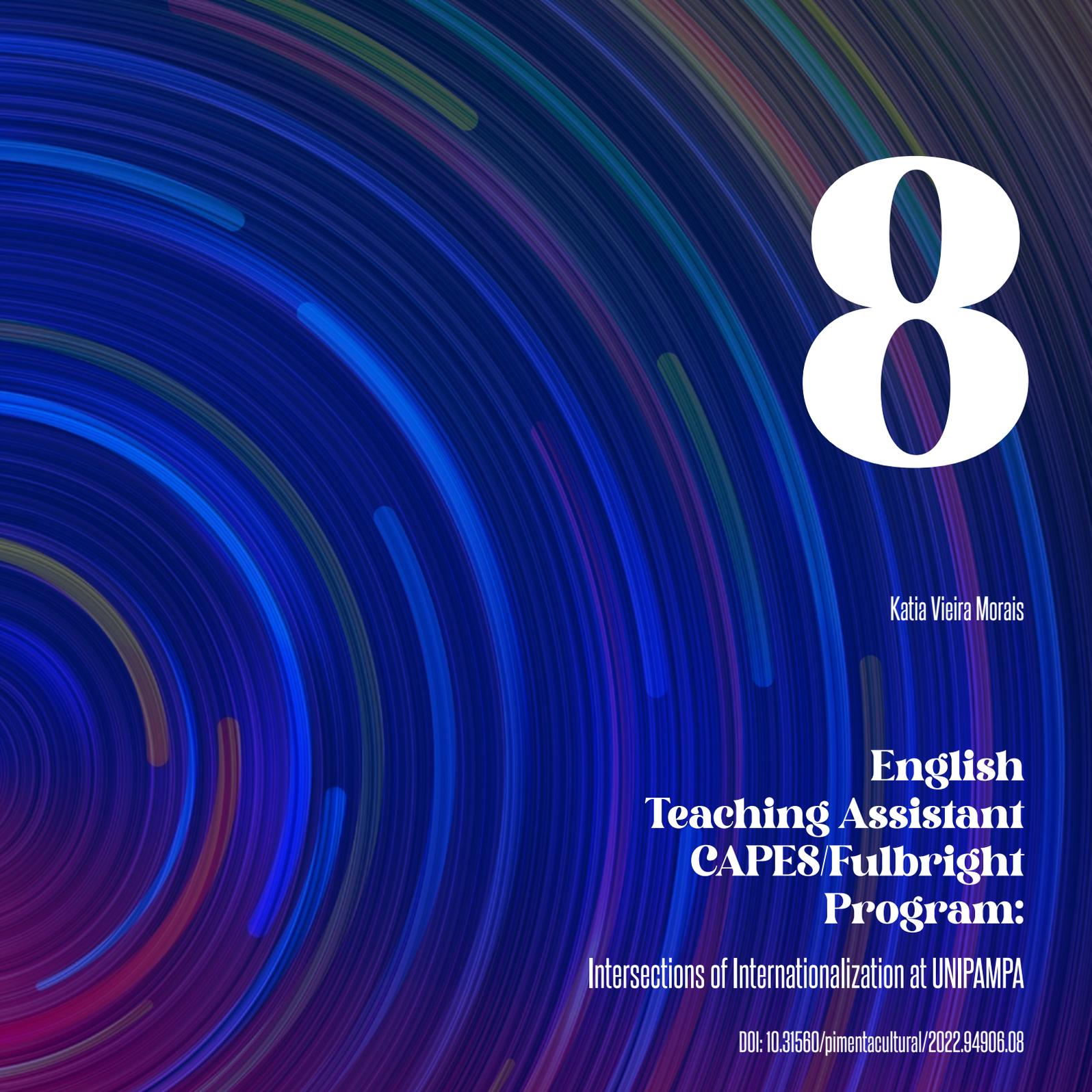
PEREIRA; JURGINA 2019. Experiências com Processos de Ensino e Aprendizagem Desenvolvidos em Aulas de Português como Língua Adicional para Imigrantes Venezuelanos. In: Caderno de resumos [do] **XII CONSIPLE** [livro eletrônico] / organização: Vanessa C. Araújo, Viviane Bagio Furtoso, Fabricio Müller. Manaus/AM: SIPLE, 25 a 27 set. 2019.p. 58. ISSN 2316-4646

PEREIRA; JURGINA 2021. Português como Língua Adicional para estrangeiros: reflexões sobre práticas de ensino e aprendizagem. *In: Caderno de Resumos. III SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL*. "Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas". Universidade de Coimbra – Portugal. Evento online. 16, 17 e 18 de junho de 2021.p. 20-21.

PIETRI, E., RODRIGUES, Lúvia. e SANCHES, Hugo. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. *In: Rev. Bras. Educ.* vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub Dec 05, 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em Inglês. 1ª ed. Erechim: Edelbra, 2012.

TORQUATO, Cloris Porto. Ser estrangeiro num contexto acadêmico brasileiro nas vozes de estudantes PEC-G. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 201- 233.



# 8

Katia Vieira Morais

**English  
Teaching Assistant  
CAPES/Fulbright  
Program:**

Intersections of Internationalization at UNIPAMPA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.08

The English Teaching Assistant (ETA) CAPES/Fulbright Program should foster the improvement of language programs through innovative pedagogy that highlights culture and intercultural learning as it focuses on communicative competence as well as socio-historical and cultural perspectives of the English language (Edital CAPES/Fulbright 16/2019). In this chapter, I re-visit my five-year experience as a program manager for the ETA program at *Universidade Federal do Pampa* (Unipampa) to reflect about how internationalization looks in practice. Like Melissa Schuessler (2020, p. 28-29), I could say that my perspective is that of a scholar-practitioner. I am involved with the management of this specific program at Unipampa, ETAs advising, as well as teaching and researching within the field of English as an additional language. Considering the processes and activities of ETA program that promotes internationalization, I argue that intercultural learning takes place within the realm of the program not only because students engage in meaningful exchanges and staff members facilitate reflections about intercultural competencies and dialogue, but also because students, staff members, professors, and managers assess the day-to-day operations as they learn and make sense of the intercultural nuances of the processes and activities.

*Comissão Fulbright Brasil* and *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), a sector from the Ministry of Education, sponsor the ETA program in Brazil. The ETA grant program selects young Americans recently graduated from college to spend nine months assisting English professors in Brazilian universities. The professors who get the grant are called local program managers and their institutions and undergraduate programs host the ETAs. Additional Languages: English, Spanish and Literatures<sup>1</sup>, the undergraduate language program at Unipampa, Campus Bagé, hosted ETAs from 2014 to 2019.

In the years 2014 and 2015, the ETA program partnered with the English without Borders - EwB - Program (*Inglês sem Fronteiras*); that is,

1 Curso de graduação Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respektivas Literaturas.

the universities that had adhered to the EwB program were automatically granted two ETAs in order to innovate teaching and make the program more attractive. Because I was the program manager for EwB Program, I automatically assumed an ETA program manager position. In 2016, EwB program managers could choose to renew the partnership with Fulbright. Understanding the ETA program as a great opportunity for intercultural education for campus Bagé, the undergraduate language program, and EwB, I joined this new partnership and hosted two more ETAs. In 2017, we had a hiatus in the ETA program because enrollment in the EwB courses was below national average. Nonetheless, I was the recipient for the two-year grant (Edital CAPES/Fulbright 20/2017) to host four ETAs for each of the following years—2018 and 2019. I was also given the three-year grant for 2020-2022 (Edital CAPES/Fulbright 16/2019). However, due to the 2020 pandemic, the ETA program was suspended and scheduled to re-start in April 2022.

The range of ETA work varied each year according to their academic background and interests. Among the multiple activities, the ETAs organized Conversation Clubs and holiday events, maintained social media accounts with news, events, and information, co-taught English classes at the undergraduate and the EwB program, assisted with EMI<sup>2</sup> classes, worked as tutors at the Writing Center project, proctored TOEFL-ITP<sup>3</sup> tests, prepared lectures on culture, politics, education, and other topics, and did research. They interacted not only with language students, but also with students from other programs and campuses. Besides that, they engaged with staff, professors, and teachers and students at public and private schools as well as private language schools.

- 2 EMI stands for English as a Medium of Instruction. “English as a medium of instruction, or EMI, refers to the teaching and learning of content or academic subjects in the English language in situations where English is not the majority language” (DUCKER, 2019). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118784235.eelt0968>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- 3 TOEFL-ITP stands for Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program was a paper-based proficiency test until 2019. TOEFL - ITP evaluates auditive comprehension, reading, and linguistic structure in academic settings. For more information, check the following site: [https://www.ets.org/toefl\\_itp](https://www.ets.org/toefl_itp).

As I write about how internationalization looks in practice, I adopt Schuessler's theoretical framework "intersections of internationalization" to consider some operational issues involved in the ETA program. First, I briefly define Schuessler's model to frame my reflection; then, I visit the concepts of comprehensive internationalization, intercultural dialogue and learning to ground those reflections; thirdly, I describe some operational issues as I look at personalized examples to envision ways forward to confront challenges ahead.

## DESCRIBING INTERSECTIONS OF INTERNATIONALIZATION

In this section, I briefly introduce Schuessler's framework "intersections of internationalization" in order to use part of her model to reflect on my five-year experience working with ETAs from a managerial standpoint.

In "The intersection of internationalization: constructing a knowledge framework grounded in intercultural dialogue", Schuessler (2020) argues for a theoretical framework called "intersections of internationalization" to analyze the local implementation of international activities based on operationalization and intercultural learning. Schuessler (2020, p. 31) claims that "International activities must be compliant in both areas and should aim to make experiences meaningful, not just measurable, while also considering the fluid nature of internationalization". Internationalization in action, as the author calls it, involves key internationalization contributors (KICs) who can be colleagues in various programs, staff on campus, IT office team, international office team, marketing team, logistics team, admissions office team, and others. The author wants her model to promote a more collaborative approach among different personnel and departments in the university (SCHUESSLER, 2020, p. 36). She creates a radar chart in which the goal is to

be close to the point of intersection to visualize how the international activity is faring.<sup>4</sup> Schuessler (2020, p.32) asserts that meaningful international experiences should sprout from the intersection of four areas: “Intercultural learning (Students), Guided facilitation (Staff), Intercultural opportunities (Activities/Partnerships), and Operations (Partnerships and Quality assurance)” (See Figure 1).

Figure 1 - Intersection of Internationalization

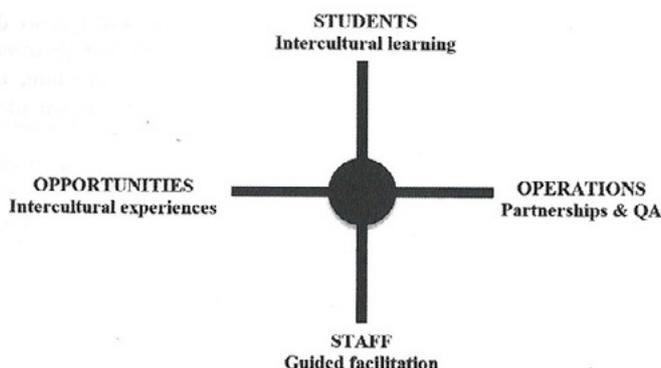


Figure 3.1 Intersection of Internationalisation

Source: SHUESSLER (2020, p. 32).

Schuessler’s model “intersections of internationalization” revolves around the experience of “intercultural learning” pointing out how it happens for students and “guided facilitation” showing how staff views how intercultural learning occurs. The first component—intercultural learning—can be demonstrated not only with the interaction of students from different backgrounds and cultures, but also with the planning of structured learning interventions and measured learning outcomes (SCHUESSLER, 2020, p. 33). It is important that students have time

4 The radar chart is used as a demonstration of how the model can work. However, Schuessler (2020, p.38) advises on creating variables and nominal scales.

to reflect, understand, and verbalize the meaningful exchanges they have with international students in terms of what they know and what they can do as a result of these interactions. The second component of Schuessler's model is "guided facilitation". For intercultural learning to take place, Schuessler (2020, p. 34) argues for the training of staff on guiding students' intercultural learning, because "international competence is not automatically acquired". The facilitators for students to make sense of their intercultural experiences can be professors and staff members who work at the international office, language center or liberal arts programs, in other words, KICs.

Schuessler's model also cogitates why and how intercultural learning happens around two axes named opportunities and operations. The third component of the framework—opportunities—are the types of intercultural occasions and experiences offered to students and the purposes involved. Schuessler (2020, p. 35) argues, "there must be a tangible link between what students are supposed to learn and the type of activity which can best support learning". She enhances that learning outcomes should be the inspiration for the types of activities offered. The institution's purpose for internationalization should guide the learning outcomes desired. The fourth component of the framework are "operations"; that is, planning, designing and implementing activities. The question Schuessler (2020, p. 35) poses is "How does the institution deliver the intercultural experience?". Besides, she posits that three areas need to be considered: partnership, quality assurance, and management processes. In partnership, we should consider self-analysis, rapport, and compatibility while, in quality assurance, we should verify demonstrable skills, operational processes, and compliance issues.

Schuessler's framework "intersections of internationalization" with the four axes revolving around intercultural learning supporting a comprehensive internationalization perspective.

## UPHOLDING COMPREHENSIVE INTERNATIONALIZATION

In this section, I navigate some concepts of internationalization—internationalization at home (IaH), campus internationalization, and comprehensive internationalization (CI)—in order to substantiate Schuessler’s framework “intersections of internationalization”.

Hans de Wit points out that “internationalization” is a new concept coined in the 1990s. Before that, the umbrella term used for any university situation that involved international exchange of ideas and people was “international education”. For one, he asserts that internationalization should be a “means to an end”, it should be a “strategy for enhancing the quality of education and research” (de WIT, 2013, p. 7). Also, de Wit (2013) alludes to Hudzik’s coined term comprehensive internationalization as he explains the history of the new concept. Moreover, he points out that higher education internationalization is a process that should concern not only agreements, input/output numbers, and exchange programs, but also the “internationalization at home” movement which involves “research, the curriculum, and the teaching and learning process” (de WIT, 2013, p. 7).

Beelen and Elspeth (2015) redefine internationalization at home (IaH). They state, “[IaH] is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (BEELEN; ELSPETH, 2015, on-line). The authors explain that the expansion of the concept highlights intentionality and an all-inclusive vision, that is, activities with intentionality to promote international and intercultural dimensions and an all-inclusive vision for staff, students, professors, and the community. They argue that IaH does not require the presence of international students, but “international and intercultural teaching and learning on the domestic campus is the main aim” (BEELEN; ELSPETH, 2015, on-line). Learning environments can be

formal or informal; in the informal side, an example is the tandem activity to include international students and visitors, as well as local cultures. The authors suggest that, besides intentionality, we should factor in assessment and specific learning outcomes in order to achieve meaningful international and intercultural learning.

One concept that Beelen and Elspeth (2015, on-line) contrast with IaH is “campus internationalization”. They claim,

Campus internationalization focuses on creating a learning environment on campus that may encompass both the formal and the informal curriculum, but seems mostly aimed at the latter, i.e., the non-assessed elements, and yet it also includes Study Abroad. It includes both providing a welcoming environment for international students as well as stimulating outgoing mobility.

As stressed above, campus internationalization differs from IaH for creating learning environments that are informal and lacking projected learning outcomes and assessment for the proposed activities. Because of this absence, the authors declare that the goal of campus internationalization is to provide a learning environment without gaging teaching and learning.

John Hudzik (2011, p.9) exemplifies what it means to internationalize the campus. He affirms,

Campus internationalization is that component of internationalization that focuses on getting the parts “at home” aligned in the service of internationalization of higher education. In doing so, thinking and action tend to focus on issues such as on-campus courses and curriculum, the role of international students and scholars in the campus environment, institutional policies and services in support of internationalization, and the campus intellectual environment for connecting globally (HUDZIK, 2011, p. 9)

He pushes for an alignment with the internationalization institutional policies and what is done on campus in terms of formal and informal learning practices such as courses, curriculum, international students

and scholars, and services. In my view, campus internationalization does not invalidate the international and intercultural experiences of the academic community or the international culture that it builds; however, if assessment and learning outcomes are out of the equation as Beelen and Elspeth propose, so is metacognition—an intrinsic feature when discussing learning outcomes and assessment and the possibility of being transformed by the learning environment. This awareness is lost when internationalization is restricted to a list of procedures that campus internationalization sometimes is relegated to.

Hudzik solves that conundrum between IaH and campus internationalization by granting an internationalized intellectual environment with ethos and values as he presses for comprehensive internationalization (CI). Hudzik writes,

Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. (HUDZIK, 2011, p. 9).

According to the author, international and comparative perspectives should shape ethos and values. Thus, internationalization becomes more than inbound/outbound students and scholars, it turns into actions that pervade all sectors of the university creating a culture of internationalization that highlights empathy and collaboration. Hudzik's comparative perspective seems to invite intercultural dialogue as exchanges with other cultures take place among staff, students, local and visiting scholars, and the community. On another note, Stallivieri (2017, p. 45-48) complements Hudzik's concept with Jane Knight's (1994) and Jesús Sebastián's (2004) proposition that internationalization should be a university culture affecting the ways in which people think, act, value. That is, Stallivieri calls for a transformation of institutional ethos and values as she sponsors an international and intercultural perspective.

Still, one question remains. Which institutional ethos and values should be fostered to create a contrastive/comparative culture that levels the playing field for all actors in the international and intercultural exchange? To answer that question, Hudzik champions that some of the goals for CI could emphasize the interculturality of internationalization and, by doing so, help build the institution's ethos and values. Those goals are:

[E]xpanding cross-cultural knowledge and understanding given the increased frequency and necessity of cross-cultural contacts and relations [...] [and] enhancing knowledge, skills, attributes, and careers for graduates to be effective citizens and workforce members. (HUDZIK, 2011, p. 16).

The expansion of cross-cultural knowledge and relations would enhance the potential for fair interactions among citizens and workforce members who respect one another.

Hudzik does not stop at listing goals, he also lays out tenets to create a culture for CI. He mentions that there should be “faculty and academic unity engagement, persistence and adaptability” requiring continual assessment and adjustments well as “clear and measurable goals” such as “impacts on knowledge, attitudes, beliefs, life skills, careers, etc.” (HUDZIK, 2011, p. 24-26). In general, internationalization could bring the best in terms of student learning outcomes. Hudzik and McCarthy (2012, p.12) point out what the outcomes could be: “increased knowledge, changes in attitudes, widening the basis for beliefs, improved analytical skills, improved cross-cultural skills, improved leadership skills, expanded career options”. Formal or informal learning environments that are international and intercultural allow for genuine engagement, persistence, and adaptability that may generate the desired outcomes pointed by Hudzik and McCarthy.

However, only by measuring and assessing learning outcomes we seem to move from campus internationalization to IaH and CI (HUDZIK, 2011; BELEEN; ELSPEETH, 2015). How can we measure and as-

How do we assess learning outcomes? Hudzik proposes five ways to measure and assess the international and intercultural learning experience:

Number of students achieving identifiable knowledge competency in global or comparative studies, or learning objectives achieved.

Numbers of students achieving level one, two, three, or four language competencies.

Evidence of impact on students, e.g., knowledge, attitudes, beliefs, skills, careers.

Evidence of students' capacity to learn from and with others from different cultures.

Number of students completing and meeting the measurable requirements of international certificates. (HUDZIK, 2011, p.26).

It seems that measuring knowledge and language competencies, attitudes, beliefs, skills, abilities to learn from and with others from different cultures, and international certificates can be done using journal writing, journal podcasts, proficiency tests, essays and reports on cross-cultural activities. Hudzik (2011) claims that they are all valid and commonly used ways of assessing how the proposed course of internationalization and interculturality is taking form.

Schuessler also sponsors a CI with her model of “intersections of internationalization”. She defines internationalization as:

the creation of intercultural experiences that are academically recognized and effectively operationalized. This process requires considerations of four main areas: students (intercultural learning); staff (guided facilitation); opportunities (intercultural experiences) and operations (partnerships and QA [quality assessment]). (SCHUESSLER, 2020, p. 38).

The four areas or axes proposed by Schuessler to carry out a CI are based on the intercultural experiences at the university that should

be effectively operationalized, recognized, and assessed. The ETA program seems to create validated and recognized as well as effectively operationalized intercultural experiences at Unipampa in the four main areas proposed by Schuessler. However, through Schuessler's model, only when you analyze the four axes, you can measure how effectively you are comprehensively internationalizing the institution.

Nonetheless, the ETA program contributes to the internationalization process at Unipampa—fostering campus internationalization, IaH, and CI. It promotes activities for students across campus to participate such as Conversation Clubs, lectures, and English Courses. Even though these activities are measured and assessed besides offering certificates, they are not curriculum bound. One could say they are part of what campus internationalization looks like. However, the program also offers measurable and assessed activities that could be thought as IaH. These activities include curriculum bound English courses and weekly circles for ETAs and language student-teachers to reflect on needs-assessment, create teaching materials, and assess their teaching and collaboration skills. Curriculum and non-curriculum activities seem to be part of CI as comparative perspectives help enlighten an understanding of self and the other. Stallivieri (2017, p. 44-45) proposes a fifteen-item list of institutional actions to promote internationalization in a CI perspective. The ETAs program significantly engages with three of those: 1) it brings top students to campus Bagé to boost performance and the English linguistic level of our own students; 2) it allows for improvement in effective communicative competence (or intercultural communication) as ETAs and students participate in intercultural activities; 3) it increases intercultural competencies due to the comprehension of different behaviors and cultures.

Before I consider how the operations of intercultural experiences concerning the ETA program look in practice, let us explore what intercultural learning mean.

## ARTICULATING INTERCULTURAL LEARNING

Interculturality is an important concept for Schuessler's "intersections of internationalization" model. The term that envelopes interculturality is difference—different people from different cultures mingling. Thus, definitions of intercultural communication, competencies, and dialogue matter to improve civil and respectful communication across languages and cultures. According to Deardorff (2006 *apud* Schuessler, 2020, p. 30), intercultural learning "refers to the acquisition of intercultural competencies, in which intercultural competencies are the skills, knowledge and attitudes needed to interact with different cultures". In order to shed light in intercultural learning, I outline what intercultural communication, competencies, and dialogue entail.

Stallivieri (2017, p. 159) points out that intercultural communication is the exchange of information among individuals who are culturally different. She posits that if there are different languages involved besides cultural differences, the use of language in real communicative circumstances could ensure an improvement in linguistic competence. Stallivieri cites Hall (1973 *apud* STALLIVIERI, 2017, p. 158-159) who states,

The goal of intercultural communication is to promote behavior change through understanding, above all a better understanding of yourself, development of self-awareness, understanding of self-culture. Its own identity compared to the other's identity. This phenomenon differs in adaptability of a person in relation to another of a different culture.

Hall's concern with the self and self-culture in the process of knowing the other and the other's culture provokes transformation through understanding what intercultural communication can kindle. Stallivieri indicates that Hall's statement is a current comprehension of what intercultural communication entails.

In order to engage in meaningful intercultural communication, one needs to be aware of the necessary intercultural competencies involved. Deardorff (2020, p. 5) defines them,

Intercultural competencies, through a consensus definition, have also been defined “communication and behavior that is both effective and appropriate when interacting across difference” (Deardorff, 2009). [...] [They] *are about improving human interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders.*

According to the author, “improving human interactions across difference” appears as the major goal of intercultural communication, behavior, and competencies.

Intercultural competencies are included in the companion volume for the Common European Framework of Reference (CEFR, 2020). They are a series of skills and strategies during communication necessary in each linguistic proficiency level to carry on an interaction that will allow for meaningful communication. They are under the umbrella of mediation, pluricultural, and plurilingual competencies (CoE, 2020, p. 24). Among them are sociolinguistic and pragmatic competencies that need to be worked in language teaching/learning for the learner to effectively and adequately communicate in the target language.

Guimarães and Finardi (2018) invoke Ramos’ (2013) list of specific intercultural competencies that need to be nourished. Among them are the following competencies: 1) Develop behaviors such as empathy, flexibility, and interest for other cultures in order to know how to deal with conflict, cooperate, and negotiate; 2) Avoid ethnocentric views (a tendency to see the world from their own perspectives) because it could generate conflict; 3) Be attentive to non-verbal signs of communication respecting styles of communication in different cultures (RAMOS, 2013, p.354-355 *apud* GUIMARÃES; FINARDI, 2018, p. 19-20).

I paraphrase and summarize some of the intercultural competence aspects that Sousa (2018) lists. She suggests the need to put them in practice in order to have effective intercultural communication. Among others, she mentions willingness to 1) adapt to new cultures to pursue an understanding of conventions, rules, and behaviors, 2) be open and receptive to new knowledges and perspectives in order to interact with different people not only to tolerate, but also to accept them, 3) have a flexible behavior to effectively and appropriately interact with others, 4) actively and attentively listen<sup>5</sup> (SOUSA, 2018, p. 39-40, *translation mine*).

The more robust intercultural competencies are, the more effective intercultural dialogue can become. Audrey Azoulay in the forward for the *Manual for Developing Intercultural Dialogue* points out that, “As intercultural dialogue is above all a dialogue between peoples, its main day-to-day challenges are to change mindsets to foster respect and openness and to provide men and women with the means to engage with each other” (DEARDORFF, 2020, p. X). Deardorff asserts that intercultural dialogue “*are about improving human interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders*” (DEARDORFF, 2020, p. 5, *author’s italics*).

Castro, Lundgren, and Woodin consider an educational approach to intercultural dialogue. They assert that the term intercultural “has come to mean engagement with *difference*, whether that difference is linguistic, ethnic, or national for example” (2020, p. 9, *author’s italics*). They posit that the term dialogue “allows for mutual understanding, has

5 A adaptação a novas culturas, de maneira que há a busca para entender as convenções, normas e comportamentos delas; a abertura e a receptividade a novos conhecimentos e perspectivas e disposição a interagir com aqueles diferentes de si e não somente tolerar, mas sim aceitar o outro; a flexibilidade no comportamento (adaptação a diferentes formas de comportamento), de modo a interagir efetivamente e apropriadamente, adequando-se contextualmente, e a flexibilidade no julgamento (de maneira que questiona pressupostos e modifica preceitos, com o intuito de evitar decisões sem antes análise crítica); a orientação para a audição – escuta ativa, de modo que busca confirmar e esclarecer entendimentos e explorar os significados das interações (SOUSA, 2018, p. 39-40).

an element of reciprocity and can have the effect of making change” (CASTRO; LUNDGREN; WOODIN, 2020, p. 10). Joining the terms intercultural and dialogue, the authors define: “[Intercultural dialogue] is about developing shared understanding with culturally ‘different’ others. It assumes ‘difference’ and aims to find consensus across individuals and groups, as opposed to simply accepting difference” (CASTRO; LUNDGREN; WOODIN, 2020, p. 10). Finding consensus does not seem like an easy task; even so, agreement upholds human rights principles—dignity, fairness, equality, respect, and independence. On a last note, Lundgren lists key values of intercultural dialogue based on the Council of Europe White Paper (2008): “an open and respectful exchange of views, understanding of diverse worldviews and practices, tolerance and respect for others, commitment to human rights and to reducing inequalities [...]” (LUNDGREN, 2020, p. 45). Thus, upholding human rights principles seems paramount for intercultural dialogue.

In sum, the authors indicate that intercultural communication aims at improving human interaction across difference since it is based on communication among individuals who are culturally different. In order to promote effective interactions, individuals need to be aware of the intercultural competencies involved in cross-cultural communication. If individuals know and reflect on these competencies, they might be able to uphold an intercultural dialogue to find consensus and collaboration in an intercultural experience.

Experiencing intercultural communication fosters intercultural learning. Schuessler points out that the main goal of comprehensive internationalization is “to create intercultural experiences that are academically recognized and effectively operationalized” (SCHUESSLER, 2020, p. 38). Of course, haphazard opportunities such as by chance encounters and conversations among students from different countries can be meaningful and promote intercultural learning. Nonetheless, leaving intercultural learning to chance does not guarantee the implementa-

tion of internationalization at the university. When, if, or how intercultural learning happens should become quantifiable variables to promote comprehensive internationalization. In order to remediate the chance factor of intercultural learning, Schuessler suggests that facilitating the process of reflection and understanding of intercultural competencies and dialogue are key to foster intercultural learning. Thus, she recommends activities that are formal or informal (credit bearing or not) for students to reflect and articulate about their intercultural learning. According to Schuessler (2020, p. 33), intercultural learning happens when scholars and staff put together structured learning interventions and measured learning outcomes for the international program, project, or activity. Not only understanding intercultural competencies and aiming at collaboration in an intercultural dialogue, but also promoting awareness and measuring how learning happens will ensure intercultural learning.

## OPERATIONALIZING THE ETA PROGRAM AT UNIPAMPA

Under the umbrella of comprehensive internationalization and intercultural dialogue and learning, I describe how internationalization looks in practice in terms of what Schuessler defines as operations in the “intersections of internalization” model she proposes. In terms of what we do (operations), I list here the early-stage activities because they set the tone for the nine-month ETA program. Nonetheless, they are simple tasks such as establishing alliances, exchanging e-mails, organizing transportation, planning and executing first-week activities, organizing and reflecting during weekly meetings, and establishing significant rapport with partners. Our operations are based on personalization to cater to the diverse group of people involved. The question I want to answer remains: How do we

deliver the intercultural experience for both ETAs and Unipampa community (students, staff and professors)?

Partnerships is what forges the ETA program. From the moment we decide to join the ETA program, dialogue with the KICs—colleagues, staff, and students—starts. The admissions office, the undergraduate office, and the international office must be on board with the project and the activities that we propose for the ETAs as the offices attest their understanding that assistants are coming to town; that is, understanding that ETAs must have our assistance to function well at the university and in town. On campus, we need the board of language professors to acknowledge and approve the ETA program besides the commitment of English professors. Professors of Portuguese as an additional language are also summoned to prepare Portuguese lessons. Collaboration is a requirement.

Campus Bagé is the southernmost university post in Rio Grande do Sul, Brazil among the CAPES/Fulbright posts. Bagé is a quaint city with old buildings and cobblestone with about one hundred and twenty thousand habitants and an effervescent cultural life. However, the tradition of having English assistants had to be invented. And so did the planning and design for hosting the ETAs. Thus, in 2013, before we hosted ETAs in our institution, a Fulbright Commission representative inspected the facilities and visited this inland city that is in a five-hour drive from the capital, Porto Alegre. That was the only site inspection we had. The city and the campus met the requirements of being an accommodating city and institution for the ETAs.

Before ETAs arrive in Bagé, the first step is to get to know them and reason with them through e-mail that the city and the campus can offer exciting opportunities. Over the years, the e-mails addressing their concerns became more detailed. I ask their feedback after they have settled for three months on what was useful and what they would need me to address that had not been tackled or that deserves more clarity. Housing information has always needed improvement. However, some

of the information has been considered useful: descriptions of Bagé and the region (food and drink, entertainment, music, festivals, links); former ETAs and Brazilian students contact information; the first-week schedule; the yearly calendar and activities; holidays and travel opportunities; and possibilities for developing their own research projects.

Logistically, transportation and housing are the biggest concerns. The international office team is responsible for logistics and transportation, specifically, for picking up the ETAs in Porto Alegre. The English translator, Clarissa Gabbi Falleiro, picks them up in Porto Alegre and welcomes them in a five-hour trip to Bagé. Making sure the ETAs have someone to talk to who easily navigates both languages (English and Portuguese) and cultures (American and Brazilian/Gaúcho) allows for the intercultural dislocations to be mediated. Each year we negotiate for a university car and driver to pick up the assistants in Porto Alegre. The practice works for both parties. On the one hand, Falleiro becomes the reference person they talk to in the administration as she deals with the unexpected questions and comments about our own culture and the unique reactions of each ETA. On the other hand, the ETAs have cultural differences mediated. Thus, the intercultural exchange begins on the ride to Bagé.

Planning for the arrival week is updated yearly with the ETAs feedback. The ETA management group includes the international office staff, admission staff, professors, and students who are involved in making ETAs adjust to our context with joy and ease. At the end of their nine-month period, ETAs and some participants of the ETA team assess their experience in a circle. One of the questions is about what would make ETAs' arrival less stressful. Here, we assume that any arrival in a new place can be rather stressful and for a foreigner who needs to deal with language barriers and cultural differences may be a bit more daunting. The Brazilian team also evaluates their learning experiences helping foreigners adjust and adjusting to foreigners' expectations and questions.

First-week activities include legal compliances, house hunting, and entertainment. The bureaucratic trips to some institutions include taking ETAs to the Customs Office (*Polícia Federal*) for communicating their arrival and stay in Brazil to have a Yellow Card (*Cadastro Nacional de Migrantes - CNM*) issued; taking ETAs to get a Brazilian Social Security number (*Cadastro de Pessoa Física - CPF*); and taking ETAs to the banks. Over the years, the ETAs have used their bank cards to withdraw money from ATM posts since bank institutions in Bagé have not allowed them to open a bank account. Except for the bank trips, the other legal requirements are taken care within a week. Helping with legal documents has allowed Brazilian students to learn and reflect about citizenship and migration legal procedures and border issues in Brazil. Intercultural learning happens with the reflection and verbalization of experiences that migrants go through such as what needs to be done for them to legally live in a place.

House hunting and living arrangements had been a headache until ETAs started finding houses and rooms for the first weeks and for the duration of their stay in social media. Campus Bagé does not offer dormitory facilities for out-of-town students or assistants and Bagé real estate does not accommodate for short-period rents. Thus, some local arrangements were made along the years. For one, staff members hosted them for a week, as they looked for a place to rent. That experience was challenging as accommodating cultural differences in day-to-day activities such as sleeping, watching TV, cooking while sharing a house with someone from a different cultural background might be strenuous for both parts. Another arrangement was informally renting places from professors and students. For instance, one professor in sabbatical rented her house and one student rented her apartment to the ETAs. In this last example, there was an intercultural clash about the legal interpretation of what fees should be included in the rent.

Also, ETAs informally rented places from third parties. In one case, a lawyer's mediation was requested because they wanted to

rescind the contract. Their allegations: the furnishing was not what they expected, the internet took too long to run properly, and the apartment had some liking that caused mold. On the one hand, ETAs take a while to understand the new environment, climate, the ways of taking care of house/apartment, and the laws and legal customs. Nine months is still a short period in which migrants do not change or adjust their expectations on living conditions. On the other hand, Brazilians who rent their houses and apartments abide only by Brazilian laws and customs. Even if they know English (language and culture), they do not feel the need to explain what is customary in Brazil or to accommodate the foreigner's perspective and expectations. I like to think that they do not know how to accommodate for foreigners since they are few. They do not know what expectations foreigners bring with them since renting for foreigners is not habitual. Also, it is my understanding that the expectations of what constitutes intercultural learning does not involve legal matters, as if renting procedures and laws should be the same in Brazil and the U.S. I observed a lack of intercultural dialogue in which there is no leveling the playing field—both parties feel that they were wronged.

An intrinsic part of ETAs first week are social and academic gatherings—activities meant to create personal bonds. A welcome arrival gathering in which we invite the group who is closely going to work with ETAs and offer our warm hospitality with food and drink can be an outing at a local restaurant or at one of the professor's houses. ETAs are introduced to the people who are going to help them run errands during the week and have an opportunity to establish some connections in order to traverse some personal issues during their first few weeks. Also, on a cultural note, explaining how to make mate/chimarrão is part of the gathering plan. During the week, we take ETAs for lunch or dinner in order to discuss the possibilities for the semester schedule. We arrange for official meetings with the president of the university at the administration building and the campus director at Campus Bagé. While doing that, we give them a tour at the university and introduce them to staff members

who they will often see or need to speak to. At the end of the first week, we organize another social gathering to check on the ETAs progress in finding housing and adjusting to the new environment and address any issues that might still need work. The settling-in week is over and is usually followed by Carnival Holiday where they travel somewhere. Sometimes they make travelling plans with students they have met.

The first month is for getting to know one another professionally, but also infusing a more personal tone. That is the time to recognize in one another strengths and weaknesses and learn how to cooperate. We have a set of objectives to accomplish such as improvement of the language program; fostering an innovative pedagogy; highlighting culture and intercultural learning; focusing on communicative competence in English; and focusing on socio-historical and cultural nuances of the English language. In order to tackle them, I propose weekly team meetings to discuss how to achieve our goals, assess them, and adjust and compose our team strategies. Collaboration and co-construction of the jobs and services we provide to the community is top priority.

During the weekly meetings, we can distribute tasks according to managerial, technological, theoretical, interpersonal aptitudes and characteristics of each member in the team. For instance, when preparing lectures, they draw from their expertise and welcome comparative research. In this setting, collaborative work needs to be flexible to channel intercultural dialogue in all tasks and activities generating questions and exchanges of ideas as well as accommodating some of the personal needs of team members. However, intercultural glitches appear as early as the first month of work. One managerial problem is time: meetings starting and ending time. On the dot? Or can that be negotiated? Re-scheduling meetings should be bound by a week ahead of time? Or can it be a day ahead of time? Working hours are set to be in person? Or can they be online? Schuessler claims, "Strong and flexible operational framework and processes are the key to intercultural learning and sustainable

partnerships” (2020, p. 35). I would suggest that the strong framework is the discussion of issues such as managing time and collaboration in weekly meetings. Those weekly meetings have never changed during the five years we have been hosting ETAs. The flexibility goes into adapting schedules and harnessing the knowledge and strategies the ETAs and the Brazilian students and professors have in order to make everyone more comfortable to discuss different cultural perspectives.

As much as we can describe operations, we delve back into examples of partnership and collaboration. At the institutional level, one problem that has been discussed among many departments is how to register the assistants to access the university’s online services such as library, printing and login permissions. They are not personnel because they receive a US Fulbright grant; they are not undergraduate students because they have already finished undergraduate school; and they are not enrolled in any of the graduate programs at Unipampa. They are visiting assistants. The Information Technology (IT) department has offered a temporary solution. However, it is my understanding that ETAs need to be formally acknowledged as visiting assistants. There is also a need for the international and admissions office to create by-laws that establish what visiting assistants need in order to function well. As we open for the possibility of more visiting scholars, be them teaching assistants, research assistants, full professors, we are welcoming for more comprehensive internationalization qualifying the processes that make them an integral part of our community.

External partnership and collaboration with the Fulbright Commission in Brazil has been working well in terms of self-analysis, rapport, and compatibility. In terms of self-analysis, we have always paid attention on what to offer. We understand our position as a new university, in the southernmost state of Brazil, inland, and far from the capital city. Those characteristics may not appeal to young Americans who have a pre-conceived desire to live in beautiful beaches. In order to compensate for what might not be an ideal place, we personalize our ETA program at Unipampa as

illustrated above with the first-week schedule and weekly collaboration. We do that for the remainder of their grant accompanying them close in their activities and assuring a safety net for their personal lives. We also personalize their experience as we advertise the borderland--Uruguay and Argentina are our assets. Because of our plea, Fulbright granted ETAs at Unipampa the opportunity to travel abroad to our neighboring countries.

In terms of rapport, or chemistry, as Schuessler (2020, p. 36) puts it, the partnership with Fulbright Brazil has been one of respect and cooperation. We meet deadlines for reports, we send feedback constantly, and the ETAs who come to Bagé are happy about the place and the people they meet and work with. We keep in touch. Some come visit again, others write about Bagé (LOCKHART, 2020), speak of their experiences in online interviews (Fulbright Presents: Sasha Velour), most of them still ask for letter of recommendations. Understanding and accommodating the desires and expectations of ETAs has been a successful enterprise as we introduce them to the leaders and to the drivers at the university. We show they matter to us. It is not only their linguistic input and their cultural views that we want, but also the possibility of meaningful exchange. We want the transformation that happens when everyone learns from other cultures. The chemistry happens with Fulbright because we share the same value of offering a structured and personalized environment to foster intercultural dialogue and learning in a globalized world.

Nonetheless, in terms of operations, we still have some ways to go considering quality assurance processes and compliance issues that need to dialogue with the goals of internationalization at Unipampa. Besides, management processes need to be mapped more thoroughly in order to involve more staff members and expand the intercultural learning experience throughout the university. Another point to be improved is formalizing assessment—a goal for the years 2022-2024. As for now, we need to plan how to adapt all the strategies created to welcome ETAs to the pandemic and pos-pandemic rules and regulations.

How do we deliver the intercultural experience? Schuessler indicates, that for intercultural experience to happen we should “personalize, have values and goals forefronted, but make them flexible as well” (2020, p. 38). Although our operations still need work, we seem to be gearing in the right direction as we personalize the activities, try to clearly imprint our values and goals for a meaningful learning experience for all involved, and can re-arrange operations according to the circumstances. Since the year 2020, we need to pay close attention to the protocols created for a pandemic and pos-pandemic world.

## PERSONALIZING LEARNING

I only looked at the operations axis of Schuessler’s model “intersection of internationalization”. However, operations should be only one of the four axes; thus, going forward as the ETA program manager at Unipampa, I would need to ponder closely at the other three axes and create a radar chart based on variables and scales. That would allow for a comprehensive understanding of how internationalization happens in this specific program. Nonetheless, reflecting on how internalization transpires in practice by focusing on operations, I realize what the ETA team at Unipampa does best is to personalize operations in order to affect the possible bonds and meaningfulness that ignites intercultural communication, dialogue, and learning.

This rich intercultural exchange develops inside and outside the walls of the university. As Stallivieri proposes strategies to internationalize the curriculum, she urges that a commitment to global issues, empathy, an ability to communicate with people from diverse origins, and an ability to feel at home everywhere are characteristics that will help

university students to navigate the world (STALLIVIERI, 2016, p. 161)<sup>6</sup>. The ETAs are young people who have been spending nine months at Unipampa each year for five years since 2013. People who have met the ETAs not only know them by name, but also by the memories of distinct moments in academia or otherwise. Conversely, as they become part of our journeys, we also become part of theirs. Let me demonstrate how intercultural encounters among ETAs and Brazilian students can encourage transformative experiences.

A good example of academic intercultural learning is the research Christian Flores, an ETA in 2019, led to memorialize the oral history of the LGBTQ+ community in Bagé. Flores raised funds in the U.S. and in Brazil to grant students scholarships to conduct oral history research. As a result of managing the research project, Flores, one professor, and the five scholarship recipients (Unipampa and UFPel students) presented the results at a conference, published an article, got accolades from the American Embassy in Porto Alegre, and got a webpage running called *Projeto Memória LGBT - Bagé*. In this web page, the research team challenges the centrality of the LGBTQ+ movement in big cities and aims at queering the official history of Bagé including the histories and stories of diverse people. This is an example of rich experience for both ETAs and Brazilian students inside and outside the university.

Another example shows how Brazilian students who meet ETAs also live an intense intercultural exchange. Franciéli Ferreira wrote her capstone paper on the interculturality as she analyzed the journal writing activity proposed by ETAs in an undergraduate curriculum-based English course. Ferreira writes that despite the initial strangeness, ETAs and students' negotiation and acceptance allowed for a greater proximity through writing. She posits that interculturality is a pedagogical

6 Um compromisso com as questões globais, tais como direitos humanos e proteção ambiental, a capacidade de empatia e de se comunicar com pessoas de diferentes origens, e a capacidade de se sentirem em casa em todos os lugares, são atributos que ajudarão a atual geração de estudantes universitários a trilhar seu caminho pelo mundo (STALLIVIERI, 2016, 161).

innovation because of the transformation incubated within the interactions. She argues for language teaching that focuses on language and intercultural communication because she was also transformed as a researcher by this case study (FERREIRA, 2019, p. 52-53). After she graduated, Ferreira spent a year in Spain teaching Portuguese for foreigners using an intercultural teaching approach.

In this last example, an ETA reflects on his intercultural learning. In *Where the devil lost his boots*, the former 2018 ETA, Kurt Lockhart, captures some of his experiences as he “attempts to paint a picture of Bagé through conversations with the people who live there” (LOCKHART, 2020, p. 1). In the chapter “The Tireless Cyclist”, he asks the owner of a traditional Gaucho local shop why he loves Bagé so much. The owner responds,

Pride. People in Rio Grande do Sul are proud of where they are from, their culture, and their lifestyle. [...] People [in Brazil] are doubting our institutions and are cynical about improvements in the future. But here, we know what we stand for and we are content with that. (LOCKHART, 2020, p. 5).

Lockhart exposed one aspect that characterizes the Gaucho culture in this brief conversation excerpt—loving the place where we are born and being proud of it. He reveals other cultural aspects that showcase his growing intercultural awareness such as being kind to strangers from a perspective of Bajenses<sup>7</sup> who traveled abroad to English-speaking countries.

In and beyond academia, intercultural learning happens as ETAs and Brazilians work, make friends and memories. Stallivieri (2017) posits that intercultural communication transforms, that is, shapes the ways people think and behave as they comprehend one another and their respective stances. The ETA program is one example of how transformative an intercultural program can become—it challenges the involvement, responsibilities, and participation of the university community into upholding intercultural learning. Forging for a comprehensive way to

<sup>7</sup> *Bajense* is person who is born in the city of Bagé, Rio Grande do Sul.

implement internationalization at Unipampa, moving forward we need to ponder how to formally measure and assess intercultural learning in the various activities and procedures. The challenge is to undertake the perspectives of the various agents in a quantifiable manner to demonstrate how the ETA program team at Unipampa fosters the improvement of language programs through innovative pedagogy that highlights culture and intercultural learning (Edital CAPES/Fulbright 16/2019).

## WORKS CITED

BEELEN, Jos; ELSPETH, Jones. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. *et al.* (eds). **The European Higher Education Area**. New York: Springer Cham, 2015. Disponível em: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASÍLIA (DF). Edital do Programa CAPES-Fulbright de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistant - ETA) para Projetos Institucionais no. 16/2019. Brasília: CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09072019-edital-16-2019-eta-pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASÍLIA (DF). Edital do Programa CAPES-Fulbright de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistant - ETA) para Projetos Institucionais no. 20/2017. Brasília: CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07062017-edital-20-fulbright-eta-pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CASTRO, Paloma; LUNDGREN, Ulla; WOODIN, Jane. Intercultural Dialogue: An Educational Approach. *In*: **Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue**: Reflections on Theory and Practice. Eds. Ulla Lundgren, Paloma Castro, and Jane Woodin. New York: Routledge, 2020. p. 3-14.

COATES, Hamish. Assessment of Learning Outcomes. *In*: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) **The European Higher Education Area**. New York: Springer, Cham, 2015, p. 399-413. Disponível em: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_26)>. Acesso em: 20 out. 2021.

COUNCIL of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume. : Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <[www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)>. Acesso em: 25 set. 2021.

DEARDORFF, Darla K. **Manual for Developing Intercultural Competencies**: Story Circles. New York: Routledge Focus, 2020.

DE WIT, Hans. Reconsidering the Concept of Internationalization. **International Higher Education**, v. Winter, n. 70, 2013, p. 6-7.

FERREIRA, Francieli de C. **Interculturalidade na sala de aula de inglês**: um estudo de caso. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/6107>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: Qual a relação? *In: Ilha do Desterro* v. 71, n 3, Florianópolis, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/327406080\\_Interculturalidade\\_Internacionalizacao\\_e\\_Intercompreensao\\_Qual\\_a\\_relacao\\_Interculturality\\_Internationalization\\_and\\_Intercomprehension\\_what\\_is\\_the\\_relation](https://www.researchgate.net/publication/327406080_Interculturalidade_Internacionalizacao_e_Intercompreensao_Qual_a_relacao_Interculturality_Internationalization_and_Intercomprehension_what_is_the_relation)>. Acesso em: 29 out. 2021.

HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. NAFSA: Association of International Educators, 2011.

HUDZIK, John K.; MCCARTHY, JoAnn S. **Leading comprehensive internationalization**: strategy and tactics for action. NAFSA: Association of International Educators, 2012.

KNIGHT, Jane. Updated internationalization definition. International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education. Disponível em: <[https://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf](https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LOCKHART, Kurt. **Where the devil lost his boots**. Lockhart, 2020.

LUNDGREN, Ulla. Internationalization as individual development: A national strategy through an intercultural dialogue lens. *In: Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue*: Reflections on Theory and Practice. Eds. Ulla Lundgren, Paloma Castro, and Jane Woodin. New York: Routledge, 2020. p. 43-56.

PROJETO Memória LGBT Bagé, 2019. Disponível em: <<https://www.memorialggbtbage.com>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SCHUESSLER, Melissa. The Intersection of Internationalisation: Constructing a Knowledge Framework Grounded in Intercultural Dialogue. *In: Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue*: Reflections on Theory and Practice. Eds. Ulla Lundgren, Paloma Castro, and Jane Woodin. New York: Routledge, 2020. p. 27-40.

SOUSA, Laryssa P. de Q. Cultura, língua e interculturalidade. *In*: **Revista A Palavrada**, n. 14, v. 01, São Paulo, 2018.

STALLIVIERI Luciane. Estratégias para internacionalização do currículo: Do discurso à prática. *In*: De LUNA, José M. F. (org.). **Internacionalização do currículo**: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 157-176.

STALLIVIERI Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris Editora, 2017.

VELOUR, Sasha. Fulbright Presents: Sasha Velour. [Entrevista cedida a] **Christian Flores. Fulbright Program**. [S.l.: s.n.], 2021. 1 vídeo (1h 25min). Publicado pelo canal Fulbright Program. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8o6kJGoX4y0>>. Acesso em: 30 nov. 2021.



Seção

4

**Perspectivas  
para a integração  
acadêmica regional**



# 9

Fernanda Ziani Mendes  
Marilene Gabriel Dalla Corte

**Internacionalização  
em casa no âmbito  
da cooperação  
no Sul global**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.09

**RESUMO:** Este estudo, realizado no bojo das pesquisas do Grupo Gestar/CNPq/UFSM, se insere no debate sobre a cooperação acadêmica no Sul global e a internacionalização da ES. Trata-se de um recorte da dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM, RS). A problemática contempla os desafios de desenvolver ferramentas para internacionalizar e como implementá-los com vistas à construção de um espaço educativo comum na AL, contemplando políticas educativas desenhadas para esta realidade e reconhecendo as trajetórias formativas internacionais e a dimensão internacional dos programas acadêmicos, entre outros. O objetivo é observar a cooperação entre duas unidades de universidades brasileira e uruguaia, localizadas em uma fronteira binacional, com vistas a apresentar contribuições voltadas à concretização e ao fortalecimento da regionalização da ES com viés de solidariedade e inclusão. Caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva aplicada e está embasada em um estudo de caso, sendo utilizadas como fontes de evidências: documentos, registros de arquivos, questionário on-line e entrevista semiestruturada. A revisão teórica considera as declarações emitidas em conferências regionais e mundiais e relatórios de organismos internacionais, a exemplo da UNESCO e do Banco Mundial. A universidade é vista como um dos atores capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e social das nações, promovendo e difundindo o conhecimento. Sob essa perspectiva, a internacionalização da ES é abordada neste texto como uma das ferramentas com potencial de criar sinergias para a definição de um *ethos* de cooperação acadêmica dedicado à conformação de um ambiente para a integração na América Latina. Constatou-se que ambas IES têm em suas normativas a previsão de que a ES deve contribuir para essa integração, que serão necessárias atividades conjuntas de capacitação do staff e que um sistema de reconhecimento de créditos poderia ser uma boa forma de fomentar a internacionalização nesse ambiente fronteiriço.

**Palavras-chave:** Internacionalização. Cooperação acadêmica. Sul global.

## INTRODUÇÃO

A cooperação sólida entre países do Sul global<sup>1</sup> pressupõe o diálogo proativo voltado à inovação, à solidariedade e à inclusão. Nesse panorama, a universidade é vista como um dos atores capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e social das nações, promovendo e difundindo o conhecimento. Sob essa perspectiva, a internacionalização da Educação Superior (ES), através dos seus eixos, é abordada neste texto como uma das ferramentas com potencial de criar sinergias para um *ethos* de cooperação acadêmica dedicado à conformação de um ambiente para a integração na América Latina (AL).

Em que pesem as teses desenvolvidas na área da Educação neste século XXI, tal argumento encontra antecedentes na Reforma de Córdoba (1918). Esse marco educacional, que iniciou o processo de democratização das universidades da AL, denunciou o imperialismo e tratou de descolar o caráter colonial que caracterizava as instituições educacionais da época. Ademais, pregou o fortalecimento da identidade latino-americana como caminho para a construção de soluções às problemáticas locais. O movimento postulou a autonomia universitária, a participação dos estudantes nas decisões e a determinação da missão social, deixando como legado a aproximação da universidade latino-americana à sua comunidade através da incorporação da extensão universitária e a difusão cultural (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008).

A pertinência, a qualidade e a internacionalização foram apontadas pela Conferência Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação (1998) como premissas para uma reforma educacional,

1 Para Santos (1995, p. 506-519 apud SANTOS; MENESES, 2010, p. 42) o Sul global refere-se “[...] às regiões periféricas e semiperiféricas e países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial.” “Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [...]” (SANTOS, 2010, p. 19)

com vistas a buscar a gestão eficiente e eficaz dos recursos públicos, a inovação social e tecnológica e o fortalecimento das democracias a partir de uma colaboração solidária para expandir a compreensão intercultural (DIAS, 2015). A Conferência Mundial sobre Ensino Superior/2009 (UNESCO, 2009), corrobora que a cooperação internacional na ES deve basear-se na solidariedade e no respeito mútuo e que as instituições de ensino têm a responsabilidade social de contribuir para o desenvolvimento com o compartilhamento de conhecimentos.

Em 2015 é proposta a Agenda 2030, onde um plano de ação apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015). O Objetivo 4 contempla diretrizes para as políticas educativas, com o chamamento dos estados latino-americanos e caribenhos para reconhecerem a interculturalidade da região e revisarem os sistemas e as políticas educativas, de forma que a ES deve focar na igualdade e na ascensão social e não em um ambiente de reprodução de privilégios.

Mais recentemente, a III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (CRES 2018) declara que a internacionalização deve ancorar uma cooperação interinstitucional solidária e equitativa, com respeito à identidade dos povos, suas diferenças e à promoção de diálogo intercultural. As redes interuniversitárias devem ser protagonistas na circulação do conhecimento como bem social estratégico e a favor do desenvolvimento sustentável da região.

A abordagem de cooperação com solidariedade, destacada em tais marcos para a educação, está imersa em um cenário de capitalismo e globalização, onde se estabelecem a sociedade do conhecimento e a sociedade da informação. (UNESCO, 2018). Miranda (2015, p. 153) entende que há “[...] la fuerte asociación con la idea de economía del conocimiento, una suerte de ideología que plantea que cualquier tipo de inversión o política pública debe estar basada en el impacto [...] en la economía.”

Neste contexto, conforme ensinamentos de Ball (2014), a economia do conhecimento é uma realidade posta e se materializa através do *edu-business*, onde grandes marcas de instituições de ensino superior comercializam seus produtos e adquirem universidades em diferentes países, acarretando a mercantilização do ensino e influenciando as políticas educacionais. Se por um lado tal movimento pode diminuir a defasagem no acesso ao ensino superior em determinadas nações, por outro lado pode ser entendido como um novo colonialismo educacional.

Visto desta ótica, o conhecimento transcende o valor social e passa a ter valor de mercado dando margem à concepção de uma internacionalização mercantilista que prestigia interesses hegemônicos. Santos (2011) entende que, desta forma, há o avanço da proposta de universidade neoliberal a serviço da sociedade da informação, que pretende alavancar a produtividade da economia do conhecimento. Sedimenta-se a descapitalização da universidade pública e a transnacionalização do mercado universitário, conforme pregam a Organização Mundial do Comércio (OMC), através do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), e o Banco Mundial.

A problemática abordada busca compreender os desafios de desenvolver ferramentas para internacionalizar e como implementá-los com vistas à construção de um espaço educativo comum na AL, contemplando políticas educativas desenhadas para esta realidade, reconhecendo as trajetórias formativas internacionais e a dimensão internacional dos programas acadêmicos, entre outros. O objetivo é observar a cooperação entre o *campus* Santana do Livramento da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e o Centro Universitário de Rivera (CUR) da Universidad de la República (UdelaR), unidades de universidades brasileira e uruguaia, com sedes localizadas na fronteira binacional estabelecida entre os municípios de Sant'Ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), com vistas a apresentar contribuições voltadas à concretização e ao fortalecimento da integração regional solidária e inclusiva.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida por Mendes (2019) durante o Mestrado profissional, motivo pelo qual o percurso escolhido contemplou uma perspectiva aplicada.

Os aspectos teórico-metodológicos utilizados neste estudo priorizaram a pesquisa de natureza qualitativa. A proposta contemplou uma reflexão sobre a democratização da ES no contexto fronteiriço, da interação entre as nações e de funcionamento organizacional, os quais indicam um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A partir das concepções de Triviños (1987) e Gil (2012;2002), optou-se pela estratégia de pesquisa aplicada ao Estudo de Caso, em que a investigação empírica buscou compreender a realidade das unidades em análise e identificar os fatores que influenciam ou são influenciáveis

O processo de desenvolvimento da investigação contemplou o reconhecimento do lócus da pesquisa e a leitura de textos emitidos em fóruns mundiais e regionais para a Educação, disponibilizados em páginas web dos organismos multilaterais, além de documentos e registros de arquivos. A revisão teórica impôs reflexões sobre as implicações percebidas entre internacionalização, qualidade e cooperação.

Os métodos de coleta de dados incluíram análise de documentos disponibilizados em páginas web institucionais de ambas IES, questionários on-line aplicados a coordenadores de curso do *campus* Santana do Livramento da UNIPAMPA e entrevistas semiestruturadas a alguns atores estratégicos de ambas IES, os quais detêm conhecimento sobre ações de internacionalização das unidades universitárias.

Durante a análise documental, foi procedida a leitura de leis que regulamentam a ES nos dois países, documentos institucionais de

ambas IES que contemplam estatísticas, planos de desenvolvimento institucionais, atas de reuniões disponibilizadas em páginas web, entre outros. Ao triangular as respostas aos questionários on line e às entrevistas os dados coletados, as informações contidas em documentos e os marcos teóricos atuais foi possível identificar fatores positivos para a construção de um ambiente educacional propício a práticas que levam à internacionalização com viés de cooperação solidária. Yin (2010) ensina que o estudo de caso propõe um olhar holístico sobre o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto.

## DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ES NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI

A premissa de que fronteiras quebram paradigmas, ao serem espaços naturais de convergência e laboratórios para se pensar políticas educativas desde outra óptica é trazida por Viera-Duarte (2018) em estudo onde revisa as políticas de democratização da ES em cidades fronteiriças binacionais. A autora identifica que, não obstante alguns atores tenham idealizado políticas para estudantes fronteiriços, ainda há a dificuldade no reconhecimento de títulos, entre outras dificuldades encontradas. A falta de sinergia entre os atores nacionais e os atores locais das fronteiras também parece atrasar o processo.

[...] el territorio fronterizo uruguayo-brasileño, es significativo de los bordes de las soberanías de ambos países de acentuada diferenciación socioeconómica donde la convivencia binacional se sostiene en el juego de los intercambios de derecho y de hecho, lo que constituye culturalmente un “síndrome” entre la sociedad y lo jurídico, el que es vivido desigualmente según sean las capacidades e intereses personales e institucionales en su aporte al desarrollo regional. (MAZZEI, 2013, p. 79)

Sob a lente de Santos (2019)<sup>2</sup>, as fronteiras instrumentais estão imersas em relações de poder e, para além de linhas divisórias geopolíticas, congregam sociabilidade e experiências de vida fronteiriça.

A Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (BRASIL, 2005) examina a importância dos vetores desenvolvimento econômico regional e identidade cultural. Prevê que o desenvolvimento deve ser compreendido não apenas do ponto de vista do econômico-produtivo, mas também da densidade social, cultural-simbólica e étnica. A identidade cultural simboliza as práticas que se materializam na construção do espaço social. Ademais, nesse espaço fronteiriço, a Campanha Gaúcha traz uma ideia de identidade territorial tanto pelo Brasil quanto pelo Uruguai.

No movimento pela democratização do ensino superior, o Brasil criou universidades com perfil de colaboração internacional, são elas: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, situada na tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, com a missão de estimular a integração os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente, os países africanos; a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

A UNIPAMPA, lócus desta pesquisa, implantada a partir do ano 2006, é fruto de reivindicação da comunidade local e tem como propósito minimizar o processo de estagnação econômica da região onde está inserida, viabilizando o desenvolvimento regional através da educação e atuando como um agente de incorporação da região ao mapa do desenvolvimento

2 Não é possível identificar a página pois o texto está disponível na Página web do projeto ALICE, Espelhos Estranhos, Lições imprevistas: Definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo, de Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/boaventura-de-souza-santos-fronteiras-do-ser-e-do-nao-ser-jornal-de-letras-8-maio-2019/?lang=pt>. Acesso em 09 Maio 2019. (SANTOS, 2019).

do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período dos anos 2019 a 2023 consigna valores que relacionam a internacionalização ao desenvolvimento regional. Se percebe, a partir desse documento mestre, que há indícios para a idealização de um processo que conduz a uma internacionalização integral, especialmente, afinada com os ditames que pregam a transferência de conhecimento a partir da solidariedade entre nações do Sul global.

No Uruguai, a política de democratização da educação universitária e de acesso ao conhecimento vem fortalecida pelo processo de descentralização da UdelaR desde 2007, por meio de centros e polos de desenvolvimento regionais. Destaca-se que, criada por lei em 18 de julho de 1849, até o início deste século XXI era a única universidade pública do país. Inserida no sistema educacional através no Artigo 203 da Constituição da República vigente, respalda-se nos artigos 13 e 14 da Lei de Educação que indicam entre as diretrizes da política educativa nacional o compromisso com a promoção da integração regional e internacional, através da cooperação internacional.

Apresentado o panorama da ES presente nesse ambiente fronteiro, a discussão busca compreender as implicações dos diferentes tipos de internacionalização e justificar a importância da cooperação solidária.

## A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS CONTEXTOS EMERGENTES DA ES

A internacionalização é vista como estratégia para que as sociedades e instituições respondam às muitas demandas impostas pela globalização e ferramenta para a preparação dos indivíduos para engajamento em um mundo globalizado (ALTBACH; REISBERG e RUMBLEY, 2009).

Nesse cenário, apontam os Contextos Emergentes de ES, registrados por Morosini (2014, p.386) como “[...]um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e um outro de educação superior neo-liberal.”.

Os processos de mercadorização da educação, fomentados pelos organismos internacionais, caracterizam a chamada internacionalização exógena ou fenícia. O Banco Mundial, a OMC e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fomentam a padronização das estruturas educacionais e dos modelos de políticas curriculares globais e facilitam a transnacionalização da educação, com vistas a atender o mercado de trabalho (CUNHA, 2016; VERA, 2015; PERROTA, 2015). O Banco Mundial considera que a universidade deve estar a serviço da sociedade da informação e alavancar a produtividade da economia do conhecimento. O acordo GATS, que propõe a liberação do comércio de serviços através da eliminação progressiva e sistemática das barreiras comerciais, insere a Educação como serviço. Tal situação acaba por dificultar as políticas educacionais que exaltem a Educação como bem público.

Em termos de internacionalização da ES, a oferta transnacional é um dos vetores e se materializa de quatro maneiras: a oferta transfronteiriça - que se vislumbra através das universidades virtuais e educação à distância; o consumo no estrangeiro – fonte de ingresso de recursos financeiros para muitos países do Norte global e com uma balança desfavorável para as universidades do Sul global; a presença comercial – ou a presença de sucursais no exterior e, por fim, a presença de pessoas, que refere-se ao *brain drain*<sup>3</sup> (SANTOS, 2011; PERROTA, 2015b). Assim, a educação torna-se um bem global que pode ser regulamentado de acordo aos interesses econômicos,

3 “Migração de talentos - *Brain drain*: deslocamento de estudantes e professores qualificados para outros países buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa.” (MOROSINI, 2006, p. 99).

situação que ameaça os ideais tradicionais das IES, as culturas nacionais e o controle das nações e instituições (PERROTA, 2015a).

A internacionalização endógena ou solidária baseia-se na construção do conhecimento a partir da relação internacional ancorada no respeito da cultura alheia e na criação de um espaço de reflexão para a solução de problemas recíprocos com a confiança e transparência (VERA, 2015). Busca-se uma internacionalização inclusiva, que se distancie da ideia pré-concebida de oportunidade exclusiva da elite cultural.

A concepção de Contextos Emergentes instiga questionar a que tipo de qualidade cada modelo nos remete.

Capitaneada pelo Banco Mundial, a qualidade isomórfica, correlacionada com a internacionalização exógena ou fenícia, diz respeito à capacidade de a universidade ser eficiente e produtiva, garantindo que a formação acadêmica tenha como fim a empregabilidade e a competitividade. Está fortemente conectada à avaliação padronizada com base em indicadores vinculados a standards universais ditados por rankings internacionais, sendo que geralmente não respeita os princípios do Estado de dizer o que é qualidade na educação (MOROSINI, 2014).

Já o conceito de qualidade da equidade, do ponto de vista da ES está correlacionado com a Sociedade do Conhecimento e à internacionalização endógena ou solidária. O Banco Mundial define equidade como oportunidades de acesso e sucesso. Diferentemente, Morosini (2014) avalia que a equidade na ES implica analisar as estratégias e suporte ofertados aos indivíduos, a capacitação da comunidade acadêmica, o compartilhamento de recursos e promoção da internacionalização entre os países do eixo Sul-Sul.

Didriksson (2005) e Morosini (2011) compreendem que a internacionalização se apresenta como Cooperação Internacional Tradicional (CIT), quando pautada na competitividade e na ocupação de espaço no mercado. E a Cooperação Internacional Horizontal (CIH) parte da consciência internacional para a solidariedade, em que a

valorização do conhecimento está vinculada à cooperação e à integração, tal situação leva as IES a buscar novas estruturas organizacionais que facilitem o acesso a um conhecimento de valor social.

Nos países periféricos e semiperiféricos há que se procurar sinergias regionais por ser a esta escala que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade. [...] É uma alternativa exigente mas realista, fora da qual não será possível a nenhum país desta região resistir individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade. (SANTOS, 2013, p. 495)

O reconhecimento da internacionalização implicada aos Contextos Emergentes da ES traz em seu cerne a reflexão quanto aos extremos que pautam o debate sobre a qualidade e como os fins de uma cooperação acadêmica horizontal podem contribuir para um modelo alternativo de universidade.

## PERSPECTIVAS DE COOPERAÇÃO ENTRE UNIDADES UNIVERSITÁRIAS NO SUL GLOBAL

Hudzik e McCarthy (2012) tratam a Internacionalização Compreensiva (CI), também conhecida como Abrangente ou Integral, como um imperativo emergente em que a gestão universitária assume o compromisso trabalhar em prol de uma agenda enérgica fundamentada em um diálogo produtivo que estimule a comunidade acadêmica a pensar a internacionalização como um compromisso central da IES e não apenas periférico, além de estabelecer uma mentalidade de colaboração para desenvolver ações e estipular metas a curto e longo prazo para promover ações de internacionalização nos programas acadêmicos, entre outros pontos.

Nesse sentido, conforme a construção e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, levada a cabo no estudo original de Mendes (2019), este capítulo apresenta algumas observações identificadas através da percepção de *stakeholders* de ambas as unidades universitárias

em relação ao nível de reconhecimento da potencialidade para uma internacionalização que contemple os ideais de cooperação solidária

No que diz respeito às percepções sobre a internacionalização da ES e a cooperação sul-sul com vistas à integração regional e solidária, detectou-se, entre os *stakeholders* ouvidos na pesquisa de campo, que há uma intencionalidade de alinhamento com as declarações dos fóruns regionais para a ES, que propagam a ideia de que a integração regional e a internacionalização potencializam o aproveitamento dos recursos humanos. Identificou-se que a instalação de unidades universitárias neste espaço geográfico fronteiriço é um tema geopolítico, haja vista tratar-se de uma fronteira bastante permeável. De parte da IES brasileira, há menção ao fato de que os cursos são estabelecidos a partir da identificação das demandas da região e que os projetos políticos pedagógicos são desenhados a partir de um diagnóstico da região para justificar a oferta do curso. É ressaltada a importância do fomento à construção de um espaço híbrido regional e geográfico e sublinhado que o diálogo internacional proposto neste ambiente fronteiriço, além de enriquecedor, pode ser um diferencial na formação.

Não obstante, alguns relatos conduzem à ideia de que há uma abertura de pensamento para a cooperação e que as problemáticas são as mesmas em ambos os lados da fronteira, não há um eco uníssono quanto ao reconhecimento da existência de um acordo de cooperação já firmado entre as IES, o qual dá o respaldo ao avanço de experiências compartilhadas.

Na coleta de dados, nota-se que há/houve alguma cooperação entre profissionais das unidades universitárias da UNIPAMPA e da Udelara, pautada nas relações profissionais individuais dos docentes e não dos cursos. Houve menção a parcerias entre estudiosos do *campus* Santana do Livramento e do Centro de Estudos sobre Fronteiras (Udelara), e, ainda, ações em conjunto entre docentes do Centro Universitário de Rivera e do *campus* São Gabriel da UNIPAMPA. As edições 2017 e 2018 do Salão

Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da IES Brasileira são destaques dessa cooperação fronteiriça, além de projetos de ensino materializados através de palestras/seminários/workshops/oficinas. Do ponto de vista de alguns respondentes, tais práticas contribuem na promoção do intercâmbio de experiências e conhecimentos, ademais de serem desenvolvidas em dois idiomas, o que imprime uma identidade global.

Percebeu-se que, apesar de compreenderem a importância do assunto, a internacionalização não é uma pauta recorrente entre os respondentes e, quando reconhecida como de importância, se entende prioritária na pós-graduação. Gacel-Ávila e Rodríguez (2018), ressaltam a importância da manutenção de um banco de dados onde seja registrada a experiência internacional docente e a partir dele seja possível identificar lideranças locais que possam se engajar no fomento e chamamento de outros profissionais para desenvolverem o projeto de internacionalização da instituição. Stallivieri (2017) ensina que um projeto de institucionalização da internacionalização deve contemplar um diagnóstico que ofereça uma análise profunda e mensuração do potencial dos recursos humanos e materiais. Além de avaliar a sensibilização e aceitação interna sobre o tema é importante capacitar e promover a proatividade do corpo docente.

Houve relato de que, a partir de uma parceria entre docentes do Centro Universitário de Rivera e do *Campus* Santana do Livramento, uma proposta de licenciatura binacional em Relações Internacionais não avançou dado a questões internas da UdelaR, relacionadas à autonomia de aceitar, ou não, a validação de disciplinas cursadas em outras IES. Mas, ainda assim, entende-se que a cooperação deve ser posta a partir de casos concretos, de maneira que os conselhos das universidades entendam a necessidade de reconhecê-los e, por consequência, dar-lhes forma jurídica. Não obstante os entraves para a criação de um curso de graduação binacional, os *stakeholders* acenam favoravelmente à ideia de um sistema de reconhecimento de créditos que atenda às necessidades de cooperação acadêmica entre as duas unidades universitárias em pauta.

Para Didriksson (2008), no contexto da cooperação solidária, a política universitária para a construção de uma universidade inovadora e com pertinência social necessita considerar as redes acadêmicas regionais, programas conjuntos, buscar novas carreiras em áreas que promovam o desenvolvimento de soluções para problemas concretos e urgentes da região, o compartilhamento de infraestrutura, mobilidade viabilizada através de cursos de curta duração. Pauta-se pela busca de uma sinergia horizontal para uma agenda compartilhada de desenvolvimento de prioridades estratégicas.

A internacionalização da ES é balizada por dois grandes eixos: a Internacionalização “*Abroad*” e a Internacionalização “*At home*” (IaH) ou “em casa”.

Do ponto de vista da mobilidade, a Internacionalização “*Abroad*” deflagra o indicativo de deslocamento ao exterior. Já a IaH é uma maneira de incluir a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino e pesquisa e nas atividades extracurriculares, conforme ensina Knight (2008). A cooperação entre o *Campus* Santana do Livramento e o Centro Universitário de Rivera, vista a partir de um formato que aproveite as potencialidades do distanciamento reduzido, de estruturas físicas de ambas as IES (bibliotecas, salas de aula e demais espaços) e alta qualificação do corpo docente, traz em seu cerne a possibilidade de se tornar um observatório de novas experiências de internacionalização. Nessa óptica, dada a proximidade física das unidades universitárias, um projeto binacional onde um catálogo de disciplinas previamente aprovadas pelos cursos e com créditos reconhecidos, contemple a mobilidade simultânea ao curso de origem e por disciplinas, sem o necessário afastamento por 1 (um) semestre pode ser um objetivo de curto prazo viável.

Diante da teoria analisada, da análise dos dados e considerando o espaço geográfico dessa fronteira “seca”, onde duas cidades-gêmeas se fundem em diversos momentos da vida cotidiana, se faz necessário

repensar como as experiências de internacionalização podem avançar de forma a não se limitar a seguir regras da dicotomia “*Abroad*” – IAH.

Knight (2020) é primorosa ao detalhar um marco de referência da Internacionalização “em casa”, onde apresenta eixos e possíveis ações. A partir do Quadro 1 é possível vislumbrar um projeto de cooperação entre as unidades universitárias em estudo, que além de ser perfeitamente possível atende o princípio da economicidade.

**Quadro 1 - Marco de referência da Internacionalização “em casa”**

Currículo e programas ou cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programas novos com temas internacionais;</li> <li>• inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativas em cursos ou disciplinas já existentes;</li> <li>• estudo de língua estrangeira;</li> <li>• estudos de áreas ou regionais;</li> <li>• titulações conjuntas ou duplas.</li> </ul>
Processos de ensino / aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo;</li> <li>• envolvimento ativo de estudantes do exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado;</li> <li>• mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos;</li> <li>• maior uso de mídias sociais;</li> <li>• uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/interculturais locais;</li> <li>• integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídio;</li> <li>• aprendizado em serviço;</li> <li>• integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global.</li> </ul>
Atividade de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• centros de áreas e temas;</li> <li>• projetos de pesquisa e inovação baseados em redes;</li> <li>• conferências e seminários internacionais;</li> <li>• artigos e textos publicados em conjunto;</li> <li>• convênios internacionais de pesquisa;</li> <li>• programas de intercâmbio de pesquisas;</li> <li>• parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros;</li> <li>• integração de pesquisadores/as visitantes nas atividades acadêmicas no campus.</li> </ul>

Atividades co-curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais;</li> <li>• seminários e think tanks interdisciplinares;</li> <li>• seminários com palestrantes de renome;</li> <li>• estágios virtuais.</li> </ul>
Atividade extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• clubes e associações de estudantes;</li> <li>• eventos internacionais e interculturais no campus;</li> <li>• parceiros de línguas, programas de amizade, programas de estudantes oradores;</li> <li>• vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade;</li> <li>• grupos e programas de apoio entre pares.</li> </ul>
Vínculo com grupos culturais / étnicos locais situados na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada;</li> <li>• envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares.</li> </ul>

Fonte: KNIGHT, 2012, atualizada em 2020, apud KNIGHT (2020, pg. 34-35)

O escopo do projeto de internacionalização deve estar direcionado à construção de um cidadão que considere a dimensão internacional, global e comparativa em suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Assim, o ensino superior pode contribuir para a formação de cidadãos globais que colaborem com o desenvolvimento social e econômico para todos, a partir de uma visão de princípios humanistas e de tolerância e não apenas para a empregabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou um breve recorte sobre como acontece a cooperação acadêmica entre unidades universitárias com sedes em uma fronteira binacional, de maneira a compreender as relações e prospectar ações que contribuam para esse fim.

Verificou-se que ambas IES têm em suas normativas a previsão de que a ES deve contribuir para a integração na AL e trabalhar em prol

de uma cooperação solidária e horizontal como pregam Didriksson (2008) e Morosini (2011). Entretanto, promover a execução do ditame e lograr desenvolver um espaço educativo colaborativo, com viés de integração, requer comprometimento da alta gestão das IES, conforme ensinam Hudzik e McCarthy (2012), Stallivieri (2017) Gacel-Ávila e Rodríguez (2018) ao discorrer sobre a Internacionalização Compreensiva, Abrangente ou Integral e as estratégias para a construção de um ambiente institucional consciente e preparado para esse fim.

Constatou-se que serão necessárias atividades conjuntas de capacitação do staff, com objetivo de ampliar o reconhecimento da temática e conscientizar sobre a importância, as implicações, os possíveis meios de projetar a internacionalização nas IES e impactos são importantes para aplicar a CI. O incentivo à mobilidade acadêmica estudantil (por componentes curriculares) entre as unidades universitárias, por sua vez, pode ser prospectado através de um projeto que desenhe uma sistema de reconhecimento de créditos que fomente a internacionalização do currículo. Ademais, em razão das características do espaço geográfico em discussão, esse sistema pode se tornar uma referência de Internacionalização “*At home*” uma vez que os acadêmicos e profissionais podem usufruir de uma mobilidade sem a complexidade que normalmente envolve uma viagem ao exterior.

O habitat para a efetivação de um polo de educação superior internacionalizado na fronteira binacional, conformada pelos municípios de Sant’Ana do Livramento e Rivera, é uma realidade que conta com atores que oferecem uma educação pública, gratuita e de qualidade em ambos os países. UNIPAMPA, UERGS, IFSUL, Udelar, UTEC, UTU e CERP têm a missão e responsabilidade de ofertar educação comprometida com o desenvolvimento regional e, neste cenário, a cooperação acadêmica é uma ferramenta que permite que a educação atinja o seu potencial humanístico.

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. **Trends in global higher education: tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009. Disponível em: <[www.barbara-brink.com](http://www.barbara-brink.com)>. Acesso em: 1 set. 2018.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências.** 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira.** Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=697-proposta-reestruturacao-do-programa-desenvolvimento-da-faixa-fronteira-7&category\\_slug=mercosul-162&Itemid=965](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&alias=697-proposta-reestruturacao-do-programa-desenvolvimento-da-faixa-fronteira-7&category_slug=mercosul-162&Itemid=965)>. Acesso em: 20 maio. 2019.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Cooperação Interuniversitária em tempo de globalização uniformizante. In: MOROSINI, Marília (Org. (Ed.)). **Fórum latino-americano de Educação Superior.** São Carlos: Pixel, 2015. p. 33–66.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto global y regional de la educación superior en América latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.** Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 21–54.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HUDZIK, John K.; MCCARTHY, JoAnn S. **Leading comprehensive internationalization: strategy and tactics for action.** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <[www.nafsa.org/epubs](http://www.nafsa.org/epubs)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization.** Rotterdam, The Netherlands: SENSE PUBLISHERS, 2008. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>.. Acesso em: 29 ago. 2018.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo.

MAZZEI, Enrique. **Fronteras que nos uneny límites que nos separan**. Departamento de Cerro Largo: Udelar, 2013. Disponível em: <<http://www.cci.edu.uy/publicaciones/cci-10/mobile/#p=4>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MENDES, Fernanda Ziani. **Cooperação e Integração Regional na Perspectiva Sul-Sul: Contribuições à Internacionalização da Educação Superior**. 2019. Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19720/DIS\\_PPGPPGE\\_2019\\_MENDES\\_FERNANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19720/DIS_PPGPPGE_2019_MENDES_FERNANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 set. 2020.

MIRANDA, Estela María. La universidad en la “sociedad del conocimiento”: ¿es posible un nuevo proyecto de universidad: discursos y políticas. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Fórum latino-americano de Educação Superior**. São Carlos: Pixel, 2015. p. 149–172.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385–405, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 93–112, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

PERROTA, Daniela. La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad. In: ARAYA, Jose María Julio (Ed.). **Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur**. 1. ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015. a. p. 21–50.

PERROTA, Daniela. Políticas e instrumentos para la internacionalización de la educación superior en los niveles internacional, regional y nacional. In: ARAYA, Jose María Julio; OREGIONI, María Soledad (Eds.). **Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional**. 1. ed. Tandil: Grafikart, 2015. b. p. 28–56.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI : para uma reforma democrática e emancipatória na universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Fronteiras do ser e do não ser**. 2019. Disponível em: <[http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/boaventura-de-sousa-santos-fronteiras-do-ser-e-do-nao-ser-jornal-de-letras-8-maio-2019/?fbclid=IwAR3pQXY1X6UpgWIBfZ61WPtn8NOTc-Cswxl\\_lbuN0EmsbnmuEzdZw2swXD0l](http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/boaventura-de-sousa-santos-fronteiras-do-ser-e-do-nao-ser-jornal-de-letras-8-maio-2019/?fbclid=IwAR3pQXY1X6UpgWIBfZ61WPtn8NOTc-Cswxl_lbuN0EmsbnmuEzdZw2swXD0l)>. Acesso em: 9 maio. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. 1. ed. Buenos Aires. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109022812/bern.pdf>>. Acesso em: 18 maio. 2021.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social.**, 2009. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)>

UNESCO. **Conferência Regional de Educación Superior - CRES 2018**. Córdoba, 2018. Disponível em: <[http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion\\_cres2018.pdf](http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2018.

VERA, María Nevía. Internacionalización de la educación superior: el desafío de la construcción de relaciones sanas. In: ARAYA, José María; OREGIONI, María Soledad (Eds.). **Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional**. 1. ed. Tandil: Grafikart, 2015. p. 172–182.

VIERA-DUARTE, Patricia. Nuevos formatos de convergencias de la educación superior: investigación en ciudades binacionales del cono Sur de América Latina. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 401–424, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651831>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# 10

Alex Sander Barcelos Retamoso

Ismael Mauri Gewehr Ramadam

Sandra Michelli Greff Menuzzi

Muriel Pinto

**Universidades  
e Redes educacionais  
nos processos  
de Governança  
da integração fronteiriça  
entre Cidades Gêmeas  
de Argentina e Brasil**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94906.10

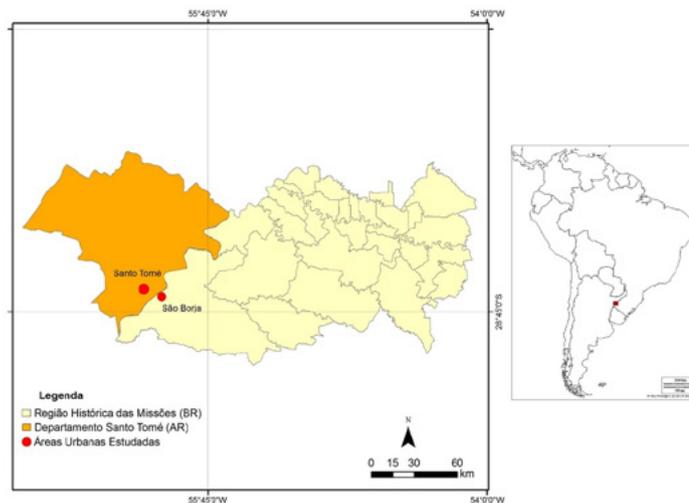
**RESUMO:** Este estudo centrou-se em analisar como vem ocorrendo a governança da integração fronteiriça entre Argentina e Brasil a partir das dinâmicas socioeconômicas, redes e políticas educacionais cooperadas entre Universidades regionais. Como recorte espacial de análise foram escolhidas as cidades gêmeas de São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina. Durante muitas décadas as relações fronteiriças foram paradiplomáticas na região, com a formalização de diversas leis, Comitês de Integração (CIF's) e criação de Universidades Públicas as relações passaram a ser diplomáticas. Para tanto foram realizadas revisões de literaturas, assim como foram testados os conhecimentos a partir de estudos de caso. Como resultados parciais destaca-se que os mecanismos de integração regional estão amparados nas Lei 26.523/2009 (Argentina) e Decreto 8636/ 2016 (Brasil), no qual os processos estão vinculados ao CIF e suas comissões setoriais, que atuam através de três processos estratégicos: levantamento de demandas e encaminhamentos; ações diplomáticas e paradiplomáticas; e instâncias decisórias e de poder (sensibilização de atores eleitos). Neste processo observa-se que as Universidades assumem papel central no desenvolvimento territorial regional, pois as mesmas vêm trabalhando em diplomacias, cooperações técnico-científicas e na solução de problemas públicos fronteiriços, como sem sendo o caso da validação de títulos internacionais na faixa de fronteira do Brasil com a Argentina e Uruguai.

**Palavras-chave:** Governança. Integração regional. Redes territoriais. Cidades Gêmeas. Validação de diplomas.

## INTRODUÇÃO

A devida pesquisa justifica-se pela relevância de pensar as temáticas da Governança, Desenvolvimento territorial e Integração regional num espaço de fronteira de grande complexidade para a região Platina. O recorte espacial em estudo as cidades gêmeas de São Borja-Brasil e Santo Tomé-Argentina possuem como limite físico o rio Uruguai.

**Figura 1 – Localização das Cidades Gêmeas de São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina**



Fonte: Elaborado por Nola Gamalho (2015).

Este recorte espacial possui uma importância histórica, social, geopolítica, natural e econômica para a região do Prata, pois os atuais territórios de São Borja e Santo Tomé foram sedes das antigas Reduções Jesuítico Guaranis, respectivamente sediando as Reduções de São Francisco de Borja e San Tomé, durante os séculos XVI e XVII, as únicas urbes missioneiras que estavam praticamente conurbadas nas

margens do Rio Uruguai. Conforme Autor (2015), as manifestações tradicionais missionárias enraizadas na fronteira São Borja-Santo Tomé se manifestam através da cultura ribeirinha e gaúcha.

Como se observa as cidades fronteiriças em estudo possuem vínculos históricos, sociais, políticos, econômicos e estruturais. Nos últimos anos observa-se vínculos jurídicos, político-administrativos, cooperativos internacionais (paradiplomáticos e diplomáticos), em virtude de reconhecimentos diplomáticos por parte dos Governos do Brasil e da Argentina através da chancela de leis, projetos de infraestrutura e cooperações entre Instituições de Ensino, como cita-se:

- Construção da Ponte da Integração (1994);
- Criação do Centro Unificado de Fronteira-CUF (1994);
- Acordo de Puerto Iguazú - Acordo sobre as Localidades Fronteiriças Vinculadas Brasil e Argentina (2005);
- Decreto 8636 – Promulga o Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas, firmado em Puerto Iguazú, em 30 de novembro de 2005 (2016)
- Criação do CIF – Comitê de Integração Fronteira de São Borja-BRA/ Santo Tomé-ARG (2018 até hoje);
- Renovação da Concessão da Ponte da Integração (desde 2016 até hoje)
- Acordos de cooperação e projetos internacionais entre Instituições de Ensino Básico, Superior, Técnico, formação de professorado entre Atores Públicos, nacionais, provinciais e locais

Esta pesquisa se propõe analisar as políticas e redes educacionais fronteiriças entre Brasil e Argentina mais especificamente entre

as cidades gêmeas de São Borja (Brasil) e Santo Tomé (Argentina) e suas relações com os processos de governança e desenvolvimento territorial da integração regional transfronteiriça durante o período de vigência da Primeira Concessão da Ponte da Integração (1997-2020).

No ano de 1997, foi construída nesta região a ponte da Integração São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina e a primeiro Centro Unificado de Fronteira (CUF). Até então o traslado era via balsa e com menos burocracias para a migração para o outro lado do rio. Após estas reflexões destaca-se que durante o processo de construção da ponte houve a participação nas arenas decisórias de vários atores multiescalares.

Desde o estabelecimento das reduções Jesuítico-Guaranis e suas estâncias nesta região, já iniciava ainda que de incipiente a comercialização com Buenos Aires e Montevideú, feita através da navegação pelos rios Uruguai, Paraguai e Paraná. Portugal avança em duas frentes de ocupação: uma da colônia de sacramento em direção ao litoral e outra do litoral em direção ao Rio da Prata, pois já tinha percebido que outros países Europeus estavam com olhares para a possibilidade do lucrativo comércio platino. Durante muito tempo a historiografia tratou de São Borja, Itaqui e Uruguiana como cidades da resistência da guerra do Paraguai, deixando de lado a importância desta na ocupação do espaço econômico, e tendo o rio Uruguai como principal via de transação comercial do Sul do Brasil.

As fontes primárias nos mostram que os portos destas três cidades foram importantes na formação e no crescimento da região sul da província do estado do Rio Grande do Sul. Nos acordos de livre navegação assinados entre os três países que formam a bacia do rio Uruguai – Brasil, Argentina e Uruguai –, constata-se o objetivo de manter contatos muito estreitos e, até mesmo, de desenvolver uma cooperação, por razões políticas, econômicas ou, ainda, de ocupação espacial.

Para além das arenas decisórias, observa-se conforme censo educacional realizado no ano de 2018 pelo Grupo de Pesquisa Lab-politer – Laboratório de Políticas Públicas (UNIPAMPA/ CNPQ), que as cidades em estudo apresentam uma grande variedade de cursos Graduações, Pós-Graduação e cursos Técnicos e profissionalizantes. Segundo este censo foram levantados em torno de 9.500 estudantes Universitários residentes na fronteira, além de Professores e Técnicos com um grau elevado de qualificação e de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Neste sentido a devida pesquisa problematiza pensar como vem ocorrendo os processos de Governança da integração fronteiriça e de que forma estas redes institucionais educacionais vem contribuindo para o planejamento e desenvolvimento territorial transfronteiriço?

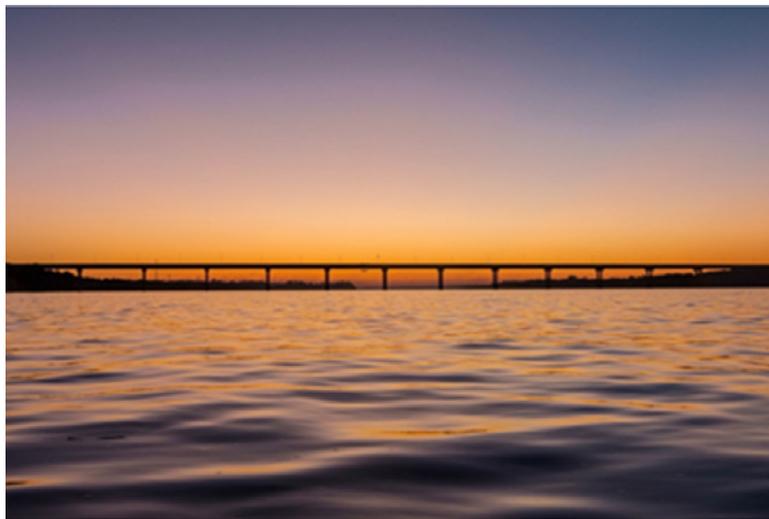
Para tanto a pesquisa foi participante procurando contribuir para a solução de problemas públicos fronteiriços, onde procurou-se levantar e compreender sobre acordos, planos e normas internacionais referente às políticas educacionais no Mercosul e em regiões de fronteira e acordos e ações entre instituições locais/ regionais, assim como contribuir e subsidiar novas iniciativas de implantação de políticas educacionais binacionais entre as duas cidades.

## O “PASSO” QUE NÃO “PASSA”: REFLEXÕES SOBRE AS DINÂMICAS SOCIOECONÔMICAS NA FRONTEIRA DE DUAS CIDADES-GÊMEAS.

Em uma perspectiva global as economias nacionais sofrem inúmeras transformações de suas estruturas e relações, as políticas públicas são um dos elementos que servem de agente transformador, entretanto, toda transformação tem suas consequências que devem ser mitigadas e previstas no planejamento da implantação destas políticas. Assim, fica evidente que revisões devem ser feitas nos parâmetros que

norteiam as políticas públicas em busca do desenvolvimento econômico e social tão necessário para o bem viver da sociedade humana.

Figura 1 - Entardecer na ponte da Integração



Fonte: Acervo de Alex Sander Barcelos Retamoso (2021).

No afã de aplicar propostas de políticas públicas que deem conta desta complexa tarefa, erros podem ser cometidos e suas consequências sempre podem ser corrigidas com planejamento, informações e vontade política, no caso das cidades gêmeas de São Borja/BR e Santoomé/AR, uma das mais importantes políticas públicas locais é a Ponte Internacional da Integração.

Até a construção da ponte, a logística existente entre a fronteira dos dois países era feita via rio Uruguai, mais especificamente no chamado Porto do Bairro do Passo, por mais de duzentos anos foi esse o caminho usado pelas pessoas para muitas das suas interações comerciais, legais, ilegais, amistosas, armistícios e sagas místicas,

uma infinidade de sociabilidades que vem nutrindo o espírito destas pessoas que viviam, e que ainda vivem nas margens da fronteira.

As dinâmicas socioeconômicas que ocorriam nas margens do rio Uruguai, no Passo, permitiam o sustento de muitas pessoas, que compunham uma cadeia logística que integrava inúmeras pessoas e meios de transporte, barco, bicicleta, carroça, carro e até mesmo a pé, as pessoas atravessavam a fronteira, geralmente em balsas ou em pequenas embarcações, alguns iam até a cidade comercializar mercadorias, outros somente transportavam pessoas ou mercadorias.

A configuração geográfica regional demonstra que ambas as cidades ficam longes dos grandes centros comerciais de seus respectivos países, as cidades vizinhas de seus respectivos países ficam a mais de cinquenta quilômetros de distância, o que torna a lógica de cidades-gêmeas mais interessante, visto que são localmente estratégicas uma para a outra, principalmente no que tange ao comércio local de a subsistências das famílias mais pobres.

Tal sentimento gerava críticas ao governo provincial e imperial e gerava, na população, uma atitude prática, o fortalecimento do contrabando que contribuiu na criação de vínculos transfronteiriços na região. Assim, a vida em São Francisco de Borja e Santo Tomé era cara, o contrabando de pequena escala feito entre elas e o contrabando de grande escala feito pelo rio Uruguai ou por dentro da Alfândega de Uruguaiana eram maneiras de romper o isolamento das duas comunidades e de diminuir o custo de vida das suas populações (COSTA, 2013).

O Passo de São Borja, como era chamado o local de passagem da fronteira do lado brasileiro, era relativamente em frente ao El Hormiguero de Santo Tomé, local onde se desenrolava o comércio formiga do lado Argentino, lado Correntino como dizem os habitantes do Passo, visto Santo Tomé se encontrar na província de Corrientes na Argentina. Com a implantação da lógica onde há um monopólio da passagem via ponte,

estas margens acabaram por perder os lastros legais que permitiam sua existência, relegou o conhecimento de uma população que a séculos comercializava, interagia e navegava pelo rio Uruguai a ilegalidade.

De muito se sabe que as atividades de pesca ao longo de um rio carecem de investimentos, sejam de conservação quanto de produção de tecnologias específicas de manejo, como o rio Uruguai, corre em declive sob leito rochoso até desaguar no Estuário do Prata e possui uma baixa capacidade de retenção e água, tem-se visto que é um rio de difícil manejo e aproveitamento para a pesca, o que não permite uma efetiva produção de riqueza suficiente para as crescentes populações da fronteira, o comércio via rio supria estas deficiências de produtividade da pesca.

O processo de ressignificação que as transformações logísticas e comerciais que foram promovidas com a construção da Ponte Internacional da Integração trouxe inegáveis elementos que promoveram alterações positivas ao desenvolvimento local, tais como empregos diretos e indiretos, fluxo logístico de grandes cargas para montadoras, a transfronteirização regional com a presença de investidores internacionais e um comércio exterior antes inexistente na região. Tais elementos positivos não talvez não sejam suficientes para possamos alcançar um desenvolvimento socioeconômico justo, democrático e abrangente. Nesse sentido:

Não há como desvincular a governança hídrica numa bacia transfronteiriça internacional da questão da soberania de seus Estados membros. Deve-se, no entanto, considerar um novo desenho deste contexto, no qual são incluídos novos atores integrantes das diferentes escalas territoriais existentes numa bacia transfronteiriça internacional. (CIBIM, 2012, p. 42).

Se por um lado a ponte trouxe o desenvolvimento de alguns setores da sociedade, trouxe também a esterilização das margens, promoveu uma espécie de assepsia nas relações entre as margens, criando como único duto integrador a ponte. Para Retamoso:

A esterilização das margens, por si só já problemática, e atinge categoria de drama em situações como a pandemia, pois a ponte em porta fechada e o rio em uma porta aberta ao desespero e à ilegalidade. A falta de articulação por parte das escalas ligadas ao mercado e ao Estado com outras escalas de atores, acaba com a polissemia, com as possibilidades de ações que poderiam ser geradas a partir destas articulações. (RETAMOSO, 2021, p. 158)

Este cenário pós-ponte, completa vinte e cinco anos de consolidação neste ano corrente de dois mil e vinte e um, tendo sido um período satisfatório para o levantamento de dados positivos para comemorar e dos dados negativos para solucionar. Para George Simmel (1996, p. 14), uma ponte estabelece a possibilidade de uma ligação, uma possibilidade de ir e vir, porque o homem “é um ser de ligação que deve sempre separar, e que não pode religar sem ter antes separado, precisamos primeiro conceber em espírito como uma separação a existência indiferente de duas margens, para ligá-las por meio de uma ponte”. Ainda para o autor, o homem é “[...] um ser-fronteira, que não tem fronteira”. (SIMMEL, 1996, p. 14).

Aí está o sentido mais rico e mais vivo da porta comparada à ponte, sentido que se revela logo pelo fato de que é indiferente atravessar uma ponte numa direção ou na outra, enquanto a porta indica ao contrário uma total diferença de intensão a depender se se entra ou se sai. (SIMMEL, 1996).

Está mais que na hora de abriremos as portas da integração e via rio Uruguai porta de cima, que é a ponte, estabelecendo políticas de passagem que potencializem os fluxos e não os restrinjam, e pela porta de baixo que é o rio Uruguai, investindo na restauração de suas margens e no melhor aproveitamento dos conhecimentos ancestrais de manejo náutico e produtivo do rio Uruguai aplicando projetos que resgatem a polissemia de sociabilidades que tanto nutriram nosso povo por tanto tempo, precisamos dar vazão ao fluxo de relações de nossos povos, que transcendem as relações comerciais, pois são afetivas,

parentais, naturais e místicas. São manifestações pulsantes de memórias vivas no DNA das populações que fizeram e continuam fazendo de suas vidas, a vida destes lugares.

Por fim, buscando não só expor o problema, mas também propor caminhos para criar as condições mínimas para um desenvolvimento abrangente e socioeconomicamente sustentável, uma das potenciais estratégias de ação seria usar as redes de Universidades que estão dispostas no raio de atuação regional como propulsoras de projetos aplicados a potencialização das polissemias das margens, um exemplo desta questão é a atuação da Unipampa, principalmente do campus São Borja, que simbolicamente está em parte, alicerçada às margens do rio Uruguai, e que possui infraestruturas, pessoal qualificado e principalmente conhecimento Universal que, para além das publicações científicas, veem propondo debates, projetos e ações no âmbito local e fronteiriço.

## INTEGRAÇÃO REGIONAL E O PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS DE FRONTEIRA NO MERCOSUL

Refletir sobre a integração regional sul-americana nas épocas de hoje torna-se bastante desafiador, frente às novas estratégias deste período que muitos chamam de pós-Liberal, visto os retrocessos e mudanças de pensamento quanto as políticas internacionais de alguns governos da América Latina, que acabam tirando do cenário a integração por vias da Unasul e Mercosul, optando por tramas bilaterais. A partir da leitura de diversas pesquisas sobre integração percebe-se que muitos estudos no Brasil se espelharam na integração regional da União Europeia.

A discussões sobre integração regional nos últimos tempos vem sendo debatida por diversas disciplinas da grande área de ciências Humanas, como Relações internacionais, Economia e Geografia.

Conforme Richard (2014) a Geografia vem dando grandes contribuições entorno da integração regional visto que é a disciplina que se debruça mais perante o conceito de região. Sendo assim, “expressão integração regional designa o processo pelo qual os territórios pouco ou nada conectados uns aos outros formam pouco a pouco um conjunto regional distinto do resto do mundo”. (RICHARD, 2014, p.25)

Para Richard (2014) os processos de integração podem ser formais, ou funcionais, sendo que a integração “formal” é menos difícil de definir, onde os espaços geográficos podem adentrar num acordo regional e formar espaços comuns.

Já a integração “funcional” também:

[...] chamada por vezes de “real” ou “aprofundada”. Trata-se do processo pelo qual as interações entre os territórios contíguos crescem a tal ponto que elas terminam por ser mais intensas no interior do que com os territórios situados no exterior [...]. (RICHARD, 2014, p.25).

Neste sentido, a integração regional apresenta-se como processo social a partir dos níveis dos atores, neste sentido ela definida como,

[...] o processo pelo qual uma parcela do espaço, pouco importa seu tamanho, é pouco a pouco “preenchida” por bastante substância social, econômica, institucional política, cultural, identitária, etc. para tornar um sistema distinto dos outros e ser finalmente percebido como tal [...]. (RICHARD, 2014, p.26).

As palavras de Yan Richard trazem para este estudo conceitos interessantes sobre a integração regional, reflexões estas que vão dar suporte para o andamento da pesquisa, pois suas ideias trazem elementos estruturais para pensar a integração fronteiriça, uma vez que trouxe para o debate os diversos tipos de integração, suas relações *top down* (processos formais institucionalizados) e *bottom up* (funcionais e processuais através dos múltiplos atores territoriais), além de exemplificar os tipos de regiões integradas, onde se apresenta a integração

transfronteiriça como tipificação, o que instigamos pensar as mesmas como processos de Integração microrregional.

Mariano (2015) ensina que os processos de integração regional agem através de duas tendências, que são o aprofundamento e a expansão que dependem de mecanismos comunitários para o controle de seus efeitos. Mariano (2015) propõe pensar os mais variados níveis de integração que interdependem do grau de Autonomia cedido pelo Estado Nacional. A expansão neste processo está relacionada a capacidade de expandir o número de membros.

Para Mariano (2015, p. 98) a “grande questão está em encontrar um equilíbrio institucional que sustente um contexto estrutural favorável e um adequado sistema decisório”, este que envolve a criação de mecanismos e instrumentos institucionais para coordenar as relações socioeconômicas.

Já Granato (2012) ao discutir sobre as “Relações Bilaterais Argentino-brasileiras no Quadro da Integração Regional” ensina que desde o final do século XIX as relações os dois países evoluíram de uma fase de rivalidade para uma cooperação e constituição de uma aliança estratégica, onde hoje torna-se inviável associações no Conesul sem a conexão Brasil e Argentina.

Esta percepção de Granato (2012) é de suma importância para uma unidade sul-americana, pois a partir de 2003 houve um estreitamento das relações bilaterais nas áreas econômica, comercial, político-institucional, cultural e de defesa, nesta linha de pensamento pode-se articular e refletir sobre a integração regional como instrumento de desenvolvimento interno e de inserção não subordinada dos países latino-americanos no sistema internacional. (GRANATO, 2012).

Granato (2018, p. 262) ao pensar sobre as relações Estado, Autonomia e Integração regional na América Latina destaca que a temática

tem sido um desafio constante na história da região, onde temáticas como a “manutenção da paz, o fortalecimento econômico e a preocupação com a política intervencionista estadunidense na região se fizeram presentes nas agendas compartilhadas dos países da região em diferentes momentos históricos e com diferentes intensidades”.

A utilização da integração regional como um instrumento não é de hoje, assim como a cooperação “é um recurso político utilizado ao redor do globo para diversas funções como arranjos políticos, liberalização do comércio, cooptação política, dentre outros” (GRANATO, 2018, p. 262).

Conforme Neto e Penha (2017) a temática de circulação de bens permaneceu influente no Mercosul reaparecendo Programa de Assunção (Decisão CMC 02/99), sendo medidas para a simplificação operacional e dos trâmites de comércio exterior e de fronteira. Neste mesmo ano de 1999 foi celebrado o Acordo sobre Trânsito Vicinal entre os Estados-Partes do Mercosul, que deliberou sobre “livre circulação de pessoas em cidades gêmeas, dando início a uma ampliação da visão a respeito do tratamento da integração fronteiriça”, já em 2003 através do Consenso de Buenos Aires observa-se uma crescente nas decisões, que impactaram sobre as populações fronteiriças (NETO, PENHA, 2017, p. 204).

Para Neto e Penha (2017, p. 209) a inserção dos governos sub-nacionais nas tramas internacionais paradiplomáticas “leva à descentralização das iniciativas externas do país, reunindo diversos agentes em uma rede de gestão mais sensível e próxima dos problemas cotidianos de territórios marginalizados”.

As mobilidades populacionais nas regiões de fronteira são temáticas instigantes para novos estudos. Estes cruzes diários de pessoas para trabalho, ou estudo fazem parte de uma migração pendular, onde o fronteiro não possui residência fixa no outro lado. Este tipo de migração pendular na fronteira possui um caráter internacional. (NETO, PENHA, 2017).

Conforme Neto e Penha (2017) até existem muitas dificuldades para as cidades gêmeas do Mercosul chegarem até ao centro decisórios de poder, o que acaba abrindo caminho para relações bilaterais ou por meio da paradiplomacia e de uma cooperação descentralizada.

Em 1999 com a criação do Acordo sobre Trânsito Vicinal fronteiriço houve a constituição de uma nova normativa para a gestão dos espaços fronteiriços, sendo que com base nessa proposta, Brasil e Uruguai (2004) e Brasil e Argentina (2005) assinaram acordos bilaterais sobre as localidades fronteiriças vinculadas, o que trata-se de um processo arrojado, pois considera as necessidades locais e a redução das assimetrias bilaterais (NETO E PENHA, 2017).

## GOVERNANÇA DA INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA ENTRE BRASIL E ARGENTINA: AS REDES EDUCACIONAIS COMO ATORES ESTRATÉGICOS

### REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS DE GOVERNANÇA

Para Dallabrida (2003, 2011) a governança está relacionada ao exercício de poder e autoridade para gerenciamento de um determinado espaço geográfico, que constitui-se de mecanismos, processos e instituições, onde as deliberações deste processo ocorre através de diversos atores e agentes, que para resultarem em novos processos de desenvolvimento territorial dependem de um pacto socioterritorial, sendo assim a governança necessita acumular um poder político coeso e aglutinador.

Neste sentido a governança territorial pode ser descrita como “conjunto de iniciativas ou ações que expressam a capacidade de uma sociedade organizada territorialmente para gerir os assuntos públicos a partir do envolvimento conjunto e cooperativo dos atores sociais, econômicos e institucionais” (DALLABRIDA, 2011, p.1).

Nesta linha de pensamento destaca-se a governança territorial como uma instância institucional de exercício de poder de forma simétrica no nível territorial, podendo sua prática interferir em três processos (definição de uma estratégia de desenvolvimento territorial; construção de consensos para concertação social; e construção de uma visão de futuro). (DALLABRIDA, 2011).

Ao longo do século XXI a configuração da Administração Pública vem ganhando uma nova configuração e releitura sobre seu papel e como esse mesmo pode ser ampliado através de outros atores no processo. A relação entre Estado e Sociedade vem trazendo não somente uma estrutura nova, mas também um grupo de novos participantes e atores que estão dispostos a fazer essa nova reconfiguração ganhar um novo modelo de Estado e de Convívio.

Dentro dessa perspectiva de melhoria e integração, surge o conceito de Governança, segundo ROSENAU (2000), Governança é um fenômeno mais amplo que governo; abrange as instituições governamentais, mas implica também em mecanismos informais, de caráter não governamental, que fazem com que as pessoas e as organizações dentro da sua área de atuação tenham uma conduta determinada, satisfaçam as suas necessidades e respondam as suas demandas.

O termo Governança possui uma abrangência muito ampla e também um viés interpretativo importante. Quando estamos falando em Integração de Fronteiras, convívio harmônico e busca pelo desenvolvimento de duas cidades, regiões, países que apresentam economias, culturas, legislações e tantos outros elementos distintos, o Conceito de Governança

não poderia ser outro que não abrisse espaço para essa construção coletiva. Como bem define RHODES (1996), Governança é um processo complexo de tomada de decisão que antecipa e ultrapassa o governo.

Bandeira (2000) afirma que a incorporação do conceito de governança à abordagem do desenvolvimento é relativamente recente. Até a década de setenta predominavam, ainda, as abordagens focalizadas na ação do governo, que viam na atuação do setor público o motor do processo de desenvolvimento. Na década de oitenta, essa compreensão ampliou-se, passando a estar focalizada na administração do desenvolvimento, incorporando a avaliação da capacidade do estado para integrar e liderar o conjunto da sociedade. Na década de noventa, a abordagem ampliou-se ainda mais, passando a ser focalizada tanto na capacidade do estado quanto da iniciativa privada e da sociedade civil como atores do desenvolvimento. Passou a ser crescentemente enfatizada a natureza democrática da governança, abrangendo os mecanismos de participação, de formação de consensos e de envolvimento da sociedade civil no processo de desenvolvimento.

Como foi mencionado, existem várias visões e linhas que denotam a Governança a nível Público ou Corporativo. Cabe destacarmos também o conceito de Governança Multinível, que segundo Knoop (2011, p.58) trata-se da “distribuição de poder, papéis, riscos, recompensas e responsabilidade entre os atores envolvidos”. Acrescenta ainda o autor que se pode tomá-la como o compartilhamento de poder e gestão que se materializa em espaços de negociação fluídos e flexíveis entre os níveis governamentais e os demais atores sociais para condução de interesses coletivos, pressupondo “equilíbrio dinâmico entre autonomia, inserção e regulação de múltiplos atores” (KNOOP, 2011, p.58).

Considerando que o desenho institucional pode ser decisivo na indução ou no constrangimento à cooperação entre os atores envolvidos, Pieranti, et al. (2007) pontuam que a governança não ostenta ser um modelo funcional e organizacional de validade universal. Na União Europeia

a governança multinível foi estabelecida em nível supranacional, na constituição de uma entidade que convive com a soberania dos países membros, ou seja, pelos propósitos para o qual foi constituída, flui de cima para baixo, ao contrário da estrutura de governança ora estudada que enaltece o movimento endógeno, de baixo para cima. Isso se faz bem claro na presente pesquisa. Pois a construção e o envolvimento das bases, muitas vezes não estão em sintonias com as demandas da região da fronteira com as políticas governamentais do Brasil e da Argentina.

Como se observa os conceitos de governança territorial envolvem processos, atores e instituições que contribuem para o gerenciamento espacial do desenvolvimento do território, tornando-se um poder paralelo, descentralizado e colaborativo entre as mais diferentes entidades públicas e privadas.

No caso do objeto desta pesquisa a análise da Governança da integração fronteiriça entre as cidades gêmeas de São Borja-Brasil e Santo Tomé-Argentina, parte da aprovação em 2016 do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas, firmado em Porto Iguazú na Argentina em 2005. Os dois municípios em estudo figuram entre os apontados como vinculados, e, a partir do Decreto n. 8.636, de 13 de janeiro de 2016, possuem condições de estreitar sua integração.

O Decreto supracitado apresenta como fundamento os objetivos de facilitar a convivência das localidades fronteiriças vinculadas e impulsionar sua integração através de um tratamento diferenciado à população em matéria econômica, de trânsito, de regime trabalhista e de acesso aos serviços públicos e de educação. Também salienta que a fluidez e a harmonia do relacionamento entre tais comunidades constituem um dos aspectos mais relevantes e emblemáticos do processo de integração bilateral, bem como que a história desse relacionamento precede ao próprio processo de integração, devendo as autoridades da Argentina e do Brasil proceder ao seu aprofundamento e dinamização (BRASIL, 2016).

Os municípios fronteiriços mencionados possuem instâncias comuns que buscam a integração há décadas. Podem ser citadas a Associação de Produtores e Empresários de São Borja e Santo Tomé (APESS), pessoa jurídica fundada em 09 de outubro de 1986, congregando várias organizações dos dois municípios fronteiriços e a Câmara Binacional São Borja-Santo Tomé, formada por representantes dos poderes legislativos de ambos os municípios, sendo composta por vereadores da Câmara Municipal de São Borja e *concejales* do *Honorable Concejo Deliberante de Santo Tomé*, os quais buscam discutir e deliberar sobre questões de interesse comum às cidades gêmeas.

Mais recentemente, em atenção ao Decreto n. 8.636/2016, os municípios instituíram o Comitê de Integração Fronteiriça (CIF), órgão que promove eventos para discutir a implementação do acordo promulgado pelo citado Decreto. Talvez este seja o instrumento institucional apto a promover, dentre outras atividades, a tão almejada integração em relação ao patrimônio cultural.

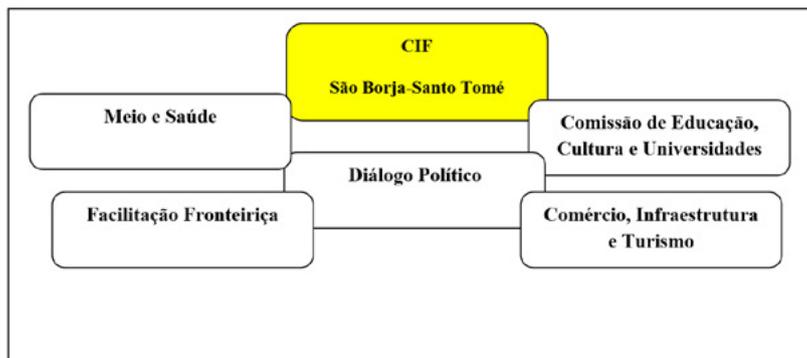
#### *Comitê de Integração fronteiriça de São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina (CIF)*

Conforme o Ministério das Relações Exteriores do Brasil os Comitês de Fronteira compreendem comissões temáticas que, reunidas, estabelecem metas a ser alcançadas e desafios a serem superados, com vistas à melhor qualidade de vida e prosperidade das populações das cidades irmãs.

As cidades gêmeas em estudo tiveram no ano de 2018 cancelados pelos Governos brasileiro e argentino a oportunidade de implementar o Comitê de Integração fronteiriça São Borja-Brasil e Santo Tomé-ARG (CIF). Em 14 de Junho de 2018 se instala o 1º CIF de São Borja e Santo Tomé. O devido evento ocorreu no formato de curso, na sede do Centro nativista Boitatá. Como organizadores centrais do

evento estiveram à frente o Consulado Argentino de Uruguaiana, a Prefeitura de São Borja-Brasil e a Universidade Federal do Pampa. O comitê foi organizado em cinco grandes comissões:

Figura 2- Composição das Comissões do CIF de São Borja-Brasil/ Santo Tomé-ARG



Fonte: PINTO, Muriel (2019).

Como se observa na figura acima o CIF de São Borja e Santo Tomé esta constituído neste primeiro momento em cinco comissões:

- Comissão de Educação, Cultura e Universidades;
- Comissão de Comércio, Infraestrutura e Turismo;
- Comissão de Meio Ambiente e Saúde;
- Comissão de Facilitação Fronteiriça;
- Comissão de Diálogo Político

Destaca-se que as comissões têm autonomia para realização de reuniões técnicas de trabalho, assim como realizarem ações diplomáticas e eventos. Conforme proposto pelas Chancelarias cada ano cabe a um país coordenar as atividades. No ano de 2018 coube ao Consulado Argentino organizar as ações no lado brasileiro, já em 2019 ficou a cargo do Consulado brasileiro organizar as ações no lado de Santo Tomé.

A partir das atas se formalizaram as prioridades que cada comissão esta solicitando para os governos nacionais e subnacionais. Nos comitês de integração fronteiriça algumas comissões vêm tendo maior participação que outras, conforme palavras do Consul Brasileiro Sérgio Tamm no 1º CIF de São Borja-Santo Tomé, “os comitês só têm vida se as comissões forem ativas”. No caso do CIF em estudo observa-se que a Comissão de Educação, Cultura e Universidades vem tendo uma participação decisiva para o Comitê em estudo, pois a mesma vem mantendo reuniões técnicas de trabalho mensais, além de articulações políticas e diplomáticas. A devida comissão vem tendo uma dinâmica participativa interessante em virtude que nestes últimos anos as cidades gêmeas de São Borja-Brasil e Santo Tomé-Argentina se consagraram como polos Universitários na região fronteiriça e missioneira.

**Quadro 1: Censo de estudantes matriculados nas Instituições Superiores, Técnicas e formação de Professorado das cidades gêmeas de São Borja-Brasil/Santo Tomé-Argentina (2019)**

Instituições	Nº. de Matrículas (2019)
Instituto de Formación Docente. Jorge. L. Borges (santo Tomé)	950
Anhanguera - EAD (São Borja)	480
Unintter - EAD (são Borja)	400
Unipampa (São Borja)	2000
Fundación Bachelo (Santo Tomé)	3000
Unne (Santo Tomé)	279
UERGS (São Borja)	122
IFFar – São Borja	1030
SENAC	800
Universidade de San Salvador	250
Total	9.350

Fonte: Elaboração de Muriel Pinto. Com base em dados repassados pelas Instituições (2019).

Nos últimos vinte anos a partir da institucionalização de Instituições Públicas Superiores, Técnicas e de formação de professorado, além de Universidades privadas constata-se o aumento gradativo de cursos de Graduação, Pós-Graduação, Técnicos e Licenciaturas, fator este que vem contribuído para o grande número de estudantes matriculados nas duas cidades gêmeas.

Nesta pesquisa foi realizado um censo dos estudantes matriculados nas Instituições Superiores, Técnicas e formação de Professorado das cidades Gêmeas de São Borja-Brasil/Santo Tomé-Argentina no ano de 2019. Conforme o quadro acima, foram identificadas oito instituições de ensino na coleta, sendo destas seis Universidades, um Instituto Federal de Educação no Brasil e um Instituto para formação de Professores em Santo Tomé.

Figura 3: Mosaico de ações da Comissão de Educação, Cultura e Universidades do CIF de São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina



Fontes: Elaboração Muriel Pinto, Consulado Argentino (2019).

Conforme os dados expostos no quadro 1 observa-se que no início de 2019 as cidades vinculadas de São Borja e Santo Tomé possuem 9.350 estudantes matriculados nas principais instituições da região, destas 4.381 são em instituições Públicas e 4.969 são matrículas em instituições Privadas. A partir deste cenário a Comissão de Educação, Cultura e Universidades torna-se uma instância de governança estratégica para as questões educacionais e culturais destas cidades gêmeas, pois os desafios são grandes no que toca as governanças educacional onde todo o sistema educacional já é público, desde a educação infantil ao Pós-Graduação *Scripto Sensu*.

Como se observa o CIF em estudo traz para a discussão como que processos de governança participativos e com múltiplos atores trazem uma diversidade de olhares e ideias para os problemas públicos, ainda mais em espaços que estão em periferias espaciais, distantes dos grandes centros decisórios. Nesta perspectiva o comitê de fronteira de São Borja e Santo Tomé, vem contribuindo para uma gestão público e territorial das devidas cidades gêmeas, pois por muitas vezes várias temáticas, problemáticas e soluções públicas são encaminhadas para os consulados e governos nacionais, assim como as demandas também alcançam outras escalas governamentais, como as estaduais (Provinciais), municipais, e internacionais, assim como a iniciativa privada.

Torna-se prudente ressaltar que muitas discussões do Comitê de Integração entre Brasil e Argentina estão amparadas legalmente no Decreto 8636, que trata das cidades vinculadas destes países, o devido decreto traz o direito ao trabalho, educação e saúde como prioridades para os processos de integração, onde se faz valer a obrigatoriedade do ensino de história e Geografia da fronteira para os fronteiriços. Neste processo observa-se as Universidades com atores territoriais centrais no que toca a proposição, articulação e proposição de políticas territoriais nesta região, instituições estas que vem discutindo e propondo sobre a validação de títulos de graduação, a flexibilização na

mobilidade de estudantes e pesquisadores na ponte da integração e a integração curricular nas áreas das humanidades.

*O papel das Universidades no desenvolvimento social e educacional na faixa de Fronteira*

O Mercosul foi precursor em desenvolver políticas e dinâmicas que visem promover medidas para o desenvolvimento conjunto desses territórios e de suas comunidades. Em 2016 foi criado no âmbito do Grupo Mercado Comum, o Subgrupo de Trabalho N° 18 “Integração Fronteiriça” (SGT N° 18), coordenado por representantes dos Ministérios das Relações Exteriores dos países que participam do bloco. O intuito é oferecer instrumentos para as atividades de cooperação entre governos subnacionais de diferentes países localizados nas fronteiras (BRASIL, 2016).

O documento normativo do Mercosul/CMC/DEC n.º 02/19, em seu artigo 2º estabelece em suas diretrizes que cada parte deve estabelecer, de acordo com suas capacidades legais de mecanismos conducentes à implementação de mecanismos de consultas, de verificação e intercâmbio de informações de pessoas relacionadas ao fim migratório (BRASIL, 2016a).

Este tópico apresentará o papel da Universidade para o desenvolvimento de cidades em faixas de fronteira. As cidades de regiões de fronteira estão em maior proximidade física, jurídica e cultural com os países vizinhos. O Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Rio Grande do Sul - PDIF/RS, prevê a promoção do desenvolvimento econômico e social dos territórios de fronteira diversificando a economia, fortalecendo as cadeias produtivas existentes e promovendo crescimento econômico com sustentabilidade ambiental e equidade social (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A Constituição de 1988 contribuiu para fomentar políticas públicas ao demandar da União a execução de planos de desenvolvimento

e ordenamento do território, estabelecendo entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a redução das desigualdades regionais. Verifica-se uma tendência de investimentos maiores em desenvolvimento de ordem socioeconômica, situação fomentada por projetos como: Concertação de Fronteiras e Programa Turismo de Fronteiras (FRONTUR); Questões Migratórias; Facilitação de Transportes Rodoviários em Fronteiras; Áreas de Livre Comércio (ALC), bem como, em áreas de infraestrutura. (KRUGUER, et al, 2017).

Uma pesquisa desenvolvida por Kruger, 2017, na Universidade de São Paulo, analisou as políticas públicas no desenvolvimento das faixas de fronteira. Dentre os objetivos da pesquisa estavam a identificar as ações governamentais em relação ao desenvolvimento sustentável em áreas de fronteiras de todo país. Ao final a partir dos dados coletados, foi possível observar lacunas nas pesquisas que abordam o desenvolvimento da faixa de fronteira brasileira, e como sugestão apontou-se a necessidade de avaliar, profundamente, os resultados de cada uma das políticas públicas implementadas nas regiões de fronteira, empregando metodologias variadas que incluam análises de desempenho dessas ações para a promoção do desenvolvimento local.

Em 2012, o estado do Rio Grande do Sul, criou o plano de desenvolvimento de integração de fronteiras, que busca promover o desenvolvimento econômico e social dos territórios de fronteira, fortalecendo as cadeias produtivas existentes e promovendo crescimento econômico com sustentabilidade ambiental e equidade social, com ações voltadas à política, economia, território, entre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A construção do desenvolvimento da região de fronteira não é apenas uma tarefa que se dá nos campos econômico, político e social. A verdadeira integração, que cimta relações duradouras, depende também da integração das pessoas, dos povos. Esta convivência e intercâmbio permanente, que já existe, devem ser potencializados por políticas públicas que permitam uma maior aproximação (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O estado desenvolve através dos COREDEs, (Conselho Regional de Desenvolvimento) ações pontuais relativas ao território de fronteira. Entre elas, estão os programas de fomento e cooperação na área de ciência tecnologia e inovação, que envolve termos de cooperação envolvendo agente de fomento de ambos os países. E dentre as ações de desenvolvimento e integração entre os povos, está a criação de cursos binacionais de fronteira, os quais podem dupla validação dos diplomas e reserva de vagas para estrangeiros nos cursos a nível médio (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Ao longo de muitos anos, os governos dos países membros do Mercosul buscam alternativas para promover integração econômica, social, cultural e educacional. Além disso visam promover intercâmbio, interação entre povos, estudos e pesquisas a serem compartilhadas. Assim, temos que o MERCOSUL trata-se de um bloco econômico que surgiu a partir do Tratado de Assunção, assinado em março de 1991. Este bloco se iniciou com o objetivo de promover a integração dos membros nas diversas áreas relevantes, tratando-se de uma união aduaneira, é composta por Estados partes e Estados Associados, sendo os Estados partes: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. No momento a Bolívia está em processo de adesão. Os Estados Associados são: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Suriname e Guiana (VASCONCELOS; HISSA, 2020).

O procedimento de validação e reconhecimento de diplomas estrangeiros diz respeito a política educacional que se estabeleceu após o acordo Mercosul. Hizume e Barreyro (2017) referem que, no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) “surge a necessidade de circulação de profissionais diplomados para atingir os objetivos do bloco econômico regional desde sua constituição, em 1991 pelo Tratado de Assunção, com o trânsito de mão de obra qualificada e a emergência de um mercado de trabalho transnacional. A partir desta demanda, em 1998 foi instaurado o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do

Mercosul, Bolívia e Chile (Mexa) em que foram definidas as diretrizes de um processo de acreditação comum para os Estados participantes.”

O Mexa representa uma inovação em matéria educacional, sendo um esforço realizado por Estados com sistemas educacionais diferentes para “estandardizar a qualidade de seus cursos de graduação a fim de possibilitar o estabelecimento um sistema de acreditação regional” isso significa que seus formatos ímpares descortinam questões subjacentes e situações institucionalmente inusitadas que repercutem na consolidação do processo de acreditação regional (HIZUME E BARREYRO, 2017).

Muniz e Muniz (2017) mencionam a importância de determinadas políticas pois elas possibilitam a integração educacional do país, e ainda, podem se constituir como mecanismos para fortalecer esse processo e concretizar a “justiça social prevista no Tratado de Assunção”. Outra questão pertinente está em relação a esses estudantes que buscaram formação no estrangeiro como seria validado e reconhecido os diplomas para que possam ser considerados no Brasil. Até 2016 a validação e reconhecimento acontecia diretamente na Universidade pública ou privada. Desde que possuísse cursos *stricto sensu* na área de reconhecimento e validação. A partir da portaria normativa n.º 22, instituída em dezembro de 2016, o Ministério da Educação implementou a plataforma Carolina Bori para gestão e execução destes processos de reconhecimento e validação.

O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação (Arcu-Sul) é responsável pela execução e acreditação de cursos universitários no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL. A Plataforma Carolina Bori, surge a partir destes acordos relacionados ao Mercosul com parcerias entre o Brasil e Universidades estrangeiras, para facilitação deste processo de validação e apoio às Universidades nesta etapa, fazendo a intermediação entre o requerente e a Universidade e normatizando o processo.

As Universidades habilitadas a realizar o reconhecimento e validação podem aderir a plataforma e fazem parte da lista de instituições. Além destes atores (requerente e universidade) a plataforma conta com a participação do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as normas referentes à validação e também analisa possíveis recursos; o Ministério da Educação que estabelece sobre as orientações gerais e também administra a plataforma e ainda a CAPES que atua juntamente com as demais instituições para estabelecer regras gerais para validação. Atualmente a Plataforma conta com 173 instituições entre públicas e privadas que efetivam a validação e reconhecimento de diplomas estrangeiros (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL, 2018).

Discussões sobre a validação e reconhecimento de diplomas estrangeiros estão em evidência desde a assinatura do Tratado de Assunção e no Brasil a partir de legislações específicas que tratam diretamente sobre o tema, isso possibilitou a implementação da transnacionalização da educação superior stricto sensu. Ainda, os acordos firmados decorrentes da implementação do Mercosul facilitaram a possibilidade da existência destes processos de facilitação. Botto (2015) escreve acerca da transnacionalização e educação superior, fazendo menção a constituição histórica da transnacionalização e apresenta o Mercosul em comparação a transnacionalização do ensino superior de outros países, e outros modelos como a União Europeia, como forma de possibilitar tal aproximação.

Os acordos firmados pelo Brasil no Mercosul preveem a facilitação da convivência das localidades fronteiriças, porém, é realizado de forma geral. Cada região deve adequar a cumprir as leis de acordo com sua realidade social. As políticas de facilitação de validação e reconhecimentos de diplomas estrangeiros são uma possibilidade de implementar os acordos firmados e unificar as fronteiras.

Sobre o assunto, podemos citar:

En el contexto latino-americano, el MERCOSUR fue el proceso de integración Sur-Sur que más avanzó en la materia. Al igual

que en otras regiones, esta política se orientó hacia tres tipos de programas: la acreditación regional de títulos, la movilidad transnacional de estudiantes y profesores, y la cooperación interinstitucional para la transferencia de recursos. La comparación de los distintos bloques sugiere que si bien se trataba de las mismas políticas, las modalidades y el tipo de bien regional alcanzado varió en cada uno de ellos. En el caso latinoamericano, se priorizó una política de acreditación de títulos que no interviniera sobre las regulaciones nacionales, sino que estableciera un parámetro de comparabilidad de la calidad entre las instituciones que otorgaran un mismo título (BOTTO, 2015, p. 105).

O atual cenário acerca da validação de diplomas, ocorre através do compilado de diversas normas estabelecidas entre leis, decretos e acordos internacionais firmados pelo Brasil que possibilitam a implementação da política de validação de diplomas estrangeiros. A validação de diplomas é uma demanda relevante que recai sobre o sistema de ensino brasileiro. O reconhecimento e validação de diplomas estrangeiros está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente no art. 484, e § 1º, 2º e 3º, que dispõe das atribuições das instituições do ensino superior para expedição de diplomas, para isso torna-se necessário apresentar alguns dados relevantes acerca da validação de diplomas estrangeiros no Brasil.

Os decretos n.º 5.104/2004 e n.º 145/2011, auxiliaram o Brasil de forma a implementar políticas de acesso e harmonia de localidades fronteiriças. Entre os assuntos abordados pelos decretos está a cooperação em matéria educativa, incluindo entre elas o intercâmbio de docentes, alunos e materiais.

É dada especial importância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 determina que uma das finalidades da educação superior é “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (VENTURA e LINS, 2014).

Assim como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Capítulo IV, Da Educação Superior, art. 48, dispõe no seu § 2º que os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. O § 3º do mesmo artigo da lei, dispõe que os diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (BRASIL, 2020).

O reconhecimento e validação de diplomas estrangeiros está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente no art. 48<sup>4</sup>, e § 1º, 2º e 3º, que dispõe das atribuições das instituições do ensino superior para expedição de diplomas, para isso torna-se necessário apresentar alguns dados relevantes acerca da validação de diplomas estrangeiros no Brasil.

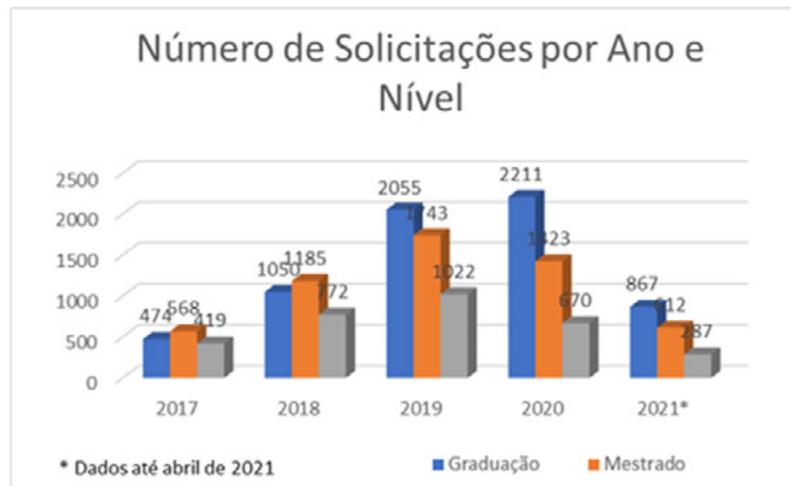
A Portaria Normativa nº 22, instituída em 13 de dezembro de 2016, dispõe acerca das sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, prevendo em seu

- 4 Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.
- § 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.
- § 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.
- § 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (BRASIL, 1996).

artigo 5º, o estabelecimento pelo Ministério da Educação a implementação da plataforma Carolina Bori<sup>5</sup> (BRASIL, 2016b).

A validação e reconhecimento de diplomas é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual menciona a atribuição das instituições de ensino superior sobre a validação de diplomas. Este tópico irá apresentar dados relativos aos processos de validação e reconhecimentos de diplomas estrangeiros, realizados através da Plataforma Carolina Bori. Os dados apresentados são relativos ao banco de dados disponibilizados no site da Plataforma no período de 2016 até 2021.<sup>6</sup>

Gráfico 1 - Número de solicitações por ano e nível



Fonte: Pesquisa de Mestrado de Sandra Menuzzi (2021).

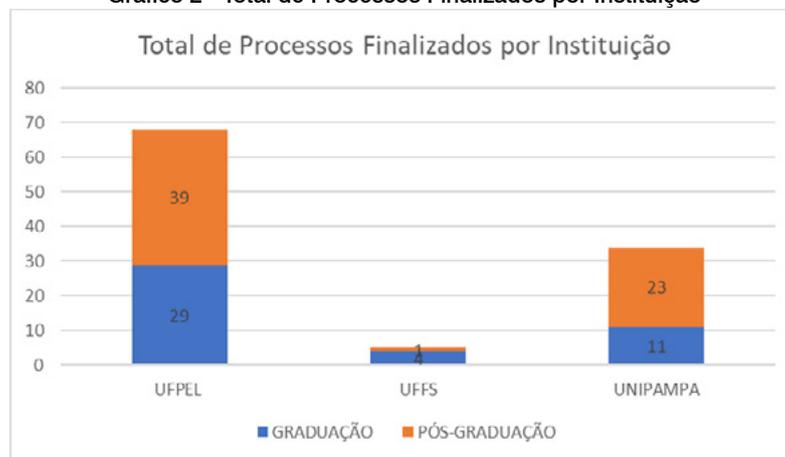
sumário

- 5 A Plataforma Carolina Bori é uma política pública implementada pelo governo federal para facilitar os processos de validação de diplomas estrangeiros. A plataforma possui como objetivos principais: permitir que as partes interessadas façam a solicitação e escolham a universidade credenciada para revalidação; possibilitar que os processos de revalidação e reconhecimentos sejam finalizados na plataforma; criar um banco de dados com informações de diplomas revalidados e reconhecidos em território nacional facilitando assim melhoria na implementação de políticas públicas; e, por fim, proporcionar a comunicação entre as instituições e o Ministério da Educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).
- 6 As reflexões sobre as demandas de validações de títulos internacionais faz parte de pesquisa de dissertação de Mestrado em Políticas Públicas da Unipampa, de Sandra Menuzzi, intitulada " As validações de títulos internacionais na faixa de fronteira do RS.

Em relação a revalidação, existem 107 Universidades Públicas aptas, entre federais, estaduais e municipais, a realizarem revalidação de diplomas estrangeiros. Desse total, 71 instituições aderiram ao processo de revalidação de diplomas na plataforma Carolina Bori. Já a validação de diplomas, são 203 Universidades aptas, entre públicas federais, estaduais, municipais e instituições privadas com e sem fins lucrativos. Desse total, 109 instituições aderiram ao processo de reconhecimento de diplomas na plataforma Carolina Bori (BRASIL, 2020).

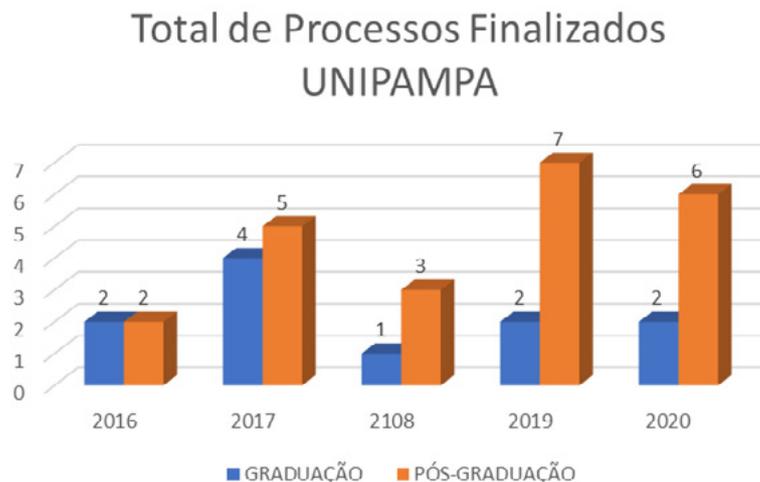
Já quanto ao número de solicitações por nível de ensino, percebe-se que o ano de 2017 houve 1.461 solicitações, sendo destas 474 de graduação, 568 de mestrado e 419 de doutorado. Em 2018, houve 3.007 solicitações, sendo 1.050 de graduação, 1.185 de mestrado e 772 para doutorado. Em 2019, houve 4.820 solicitações, sendo 2.055 para graduação, 1.743 para mestrado e 1.022 para doutorado. Em 2020, houve 4.304 solicitações, sendo destas 2.211 para graduação, 1.423 para mestrado e 670 para doutorado. Nos quatro primeiros meses de 2021, já houve 1.766 solicitações, sendo 867 de graduação, 612 de mestrado e 287 de doutorado, conforme o Gráfico 1 (BRASIL, 2020).

Gráfico 2 - Total de Processos Finalizados por Instituição



Fonte: Pesquisa de Mestrado de Sandra Menuzzi (2021).

Gráfico 3 - Total de Processos Finalizados UNIPAMPA



Fonte: Pesquisa de Mestrado de Sandra Menuzzi (2021).

O gráfico dois analisa as Universidades de fronteira<sup>7</sup>, onde observa-se um total de três Universidades que estão cadastradas na Plataforma Carolina Bori. O Gráfico dois contempla as Universidades e os processos de validação e reconhecimento realizados e finalizados pelas instituições no período de 2016 até 2021. Como observa-se a Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) são as Universidades que mais vem validando títulos internacionais na faixa de fronteira entre do Brasil com a Argentina e Uruguai. Ca destacar que também foram identificadas validações na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O gráfico três apresenta as validações da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que especificamente a realizou até então um total de 34 processos, sendo destes 11 de graduação e 23 de pós-graduação.

7 Os dados apresentados foram coletados do Portal Moodle do Ministério da Educação e estão disponíveis no site da Plataforma Carolina Bori.

Os processos de validação e reconhecimento de diplomas realizados pelas universidades de fronteira são importantes pois através disso o indivíduo se qualifica para o exercício de uma profissão, desenvolve o estudo teórico e prático, além de desenvolvimento intelectual, habilitando para uma visão crítica do mundo e assim conseguindo exercer a sua cidadania. O cenário nacional demonstra déficit de mão de obra qualificada e especializada no Brasil, isso tudo porque o acesso ao ensino superior é dificultado por questões históricas de acesso ao ensino superior e também por questões burocráticas. Muitas pessoas buscam cursar ensino superior em outro país tendo em vista a facilidade de acesso, por outro lado, os estrangeiros possuem dificuldade em reconhecer sua formação profissional para ingressar no mercado de trabalho brasileiro (BRASIL, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que toca aos mecanismos da Governança da integração regional fronteiriça observa-se diversas leis, decretos e normativas das Repúblicas do Brasil e Argentina, assim como normativas internacionais que vem normatizando os processos fronteiriços. Entre estas leis destaca-se Lei Federal Argentina nº 26.523/2009 e o Decreto 8636 do Brasil, Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas, firmado em Porto Iguazú na Argentina em 2005. Este decreto é de suma importância para a integração regional visto que abre a possibilidade a partir de relações bilaterais e regionais, do direito a educação, saúde, trabalho e mobilidade para moradores que residam até 50 Km da sede das cidades gêmeas.

Conforme a Política Nacional de Desenvolvimento Regional Brasileiro criada em 2002 e reeditada a partir do Decreto nº 9.810, de 30 de maio de 2019, as faixas de fronteira no Brasil encontram-se como

áreas prioritárias pelo PNDR, tendo como principais objetivos a convergência e combate as assimetrias regionais; competitividade regional e geração de emprego e renda; agregação de valor e diversificação econômica; construção de cidades policêntricas<sup>8</sup>. Cabe destacar também nos últimos anos a constituição do PDFF (Política Nacional de Desenvolvimento das Faixas de Fronteira no Brasil).

Já na Argentina percebe-se a partir do novo Governo Nacional do Presidente Alberto Fernández que o país irá dar uma atenção especial para os espaços de fronteira, pois conta com uma Diretoria Nacional de Fronteiras vinculada ao Ministério de Segurança.

Além das normativas legais outros mecanismos vêm dando funcionalidade na governança territorial da integração fronteiriça, como as comissões setoriais dos CIF's. A partir de uma análise criteriosa das atas dos dois primeiros Comitês de Integração de São Borja e Santo Tomé observa-se que algumas comissões vêm atuando de forma articuladora com as Prefeituras, Consulados e organismos nacionais e estaduais, como as Comissões de Educação, Cultura e Universidades e de Facilitação fronteiriça.

Neste sentido deve-se reforçar sobre os processos de instalação dos CIF's que são realizados durante um dia, que contam com uma organização colaborativa entre os Consulados, Prefeituras, comissões setoriais, em conjunto com as Universidades e diversas instituições fronteiriças. As Universidades vêm assumindo um papel central neste Comitê estudado, visto que muitos professores, pesquisadores e estudantes tem dado um amparo técnico, funcional e acadêmico nas comissões setoriais, nos debates e organização estrutural das atividades, mecanismos estes que tem tido diversas tramas realizadas em conjunto com os

8 Construir uma rede de cidades mais equilibrada, com maior harmonia entre os diferentes níveis hierárquicos, identificando e fortalecendo polos, em diferentes escalas, que possam operar como vértices de uma rede policêntrica que contribua para a desconcentração e interiorização do desenvolvimento.

consulados o que passa a formalizar as ações como diplomáticas na região, ou seja, os espaços de fronteira passam a ter a oportunidade de estar mais próximo dos poderes decisórios centrais nacionais.

No que toca aos mecanismos de integração utilizados pelos setores educacionais destaca-se a organização de eventos científicos, palestras, cursos, validação de diplomas, elaboração de projetos de cursos Binacionais, acordos de cooperação técnica, científico e cultural, pesquisas em conjunto, reuniões de trabalho, entre outros.

Em relação aos processos que vem envolvendo a governança da integração fronteira entre cidades gêmeas do Brasil e Argentina, destaca-se que vem ocorrendo na governança da integração fronteira, a partir do organograma percebe-se que o CIF, suas comissões, as relações bilaterais entre as Prefeituras municipais, assim como os processos relacionados aos consulados e chancelarias nacionais vem conduzindo processos e ações deliberativas no que toca a integração fronteira. As redes Universitárias vêm tendo destaque ao longo dos mais diversos processos da integração fronteira, seja na organização de cursos, eventos, na organização das atividades do CIF e nas relações diplomáticas com os consulados.

Entre os atores que vem participando observa-se uma grande diversidade de atores das mais variadas escalas de poder, sendo que a Mercovia S.A, empresa que por vinte e cinco anos (até 2021) mantém a concessão da ponte da Integração, mantém uma relação de força e regulatória muito grande perante aos processos de integração, pois cobra tarifas para passagem tanto para cidadãos fronteiriços, como para de outras localidades. Neste mesmo de ano de 2021 foi renovado o contrato da Concessão da Ponte da Integração, o que acarreta sobrecarga econômica na comunidade, a qual é penalizada com a cobrança do pedágio vicinal para fronteiriços, fator este que torna-se literalmente um fechamento dos territórios para novos diálogos, novas visões e novas formas de dinamização social e econômica.

A partir das análises das validações dos títulos internacionais destaca-se que as Universidades que estão localizadas nas faixas de fronteiras vêm contribuindo para que estas regiões periféricas da Argentina e Brasil, tornem-se polos educacionais. Estes fatores estão proporcionando a qualificação acadêmica e técnica para os atores regionais, sendo que as validações de títulos proporcionam a diversificação de profissionais das mais variadas formações, trazendo aos territórios novas ideias, práticas profissionais e novas dinâmicas socioeconômicas. Para finalizar, destaca-se que este texto busca instigar as gestões públicas municipais, estaduais e federais sobre a importância de pensar os espaços de fronteira em diálogo com os territórios irmãos que estão no entorno da bacia Platina, para além de algumas visões de fechamento social que perduram em muitos territórios fronteiriços.

## REFERÊNCIAS

ARGENTINA. *Constituição Nacional Argentina*, Buenos Aires, 1994.

BANDEIRA, Pedro S. Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional. In: BECKER, Dinizar F.; BANDEIRA, Pedro S. **Desenvolvimento local-regional – determinantes e desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, vol. 1, p. 23-128, 2000.

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

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas**. Casa Civil, 2017. Disponível em < [www.casacivil.gov.br/orgaos-vinculados/comite-interministerial-de-governanca](http://www.casacivil.gov.br/orgaos-vinculados/comite-interministerial-de-governanca)>. Acesso em jun. 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020c**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. (2016 a). **Secretaria do Governo Federal. Mercosul lança Subgrupo de Trabalho de Integração Fronteiriça. 2016a.** Disponível em < <http://www.portalfederativo.gov.br/noticias/destaques/mercosul-lanca-subgrupo-de-trabalho-de-integracao-fronteirica-1> > . Acesso em jun. 2021.

BRASIL. (2016b). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: < <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/14122016-portaria-normativa-n-22-de-13-de-dezembro-de-016.pdf> > . Acesso em: 13 jan.2021.

BRASIL, **Decreto 8636 de 13 de janeiro de 2016, Promulga o Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas**, firmado em Puerto Iguazú, em 30 de novembro de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de janeiro de 2016.

BOTTO, Mercedes. La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) em perspectiva comparada. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. VI, n.º 16, 2015. Disponível em: < <http://ries.universia.net/> >

CIBIM, J. C. **O desafio da governança nas bacias hidrográficas transfronteiriças internacionais**: um olhar sobre a Bacia do Rio da Prata. 2012. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012. Disponível em: < [http://www.iee.usp.br/producao/2012/Teses/Tese%20Juliana%20Cibim\\_Revisada.pdf](http://www.iee.usp.br/producao/2012/Teses/Tese%20Juliana%20Cibim_Revisada.pdf) > . Acesso em: 16 nov. 2016.

COMITÊ DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA SÃO BORJA-SANTO TOMÉ. **Ata da Comissão de Educação, Cultura e Universidades**. São Borja, Brasil, 2018.

COSTA, Marcus Vinícius da. **Nação, contrabando e alianças políticas na fronteira oeste do Rio Grande do Sul na segunda metade do Século XIX**: relações transfronteiriças entre as comunidades de São Francisco de Borja e Santo Tomé. 2013. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103533> > . Acesso em: 25 mar. 2020.

DALLABRIDA, Valdir Roque. GOVERNANÇA TERRITORIAL E DESENVOLVIMENTO: as experiências de descentralização político-administrativa no Brasil como exemplos de institucionalização de novas escalas territoriais de governança. **Anais do 1º Circuito Debates de Ideias do IPEA**, 2011.

FERREIRA, Rubens da Silva. Estudantes estrangeiros no Brasil: informação e processos de produção de diferença. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.25, n.º 3, p.82-98, set/2020. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3369> >.

GRANATO, Leonardo. As Relações Bilaterais Argentino-brasileiras no Quadro da Integração Regional: de um Quadro de Rivalidade ao Despertar de uma Efetiva Cooperação, **Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, v.1, n.2, 2012. ago-dez

GRANATO, Leonardo. REBOUÇAS, Ian. Estado, autonomia e integração regional na América Latina. *Latinoamérica*. **Revista de estudios Latinoamericanos**, México, núm. 66, Janeiro-Junho, 2018. pp. 261-285

HIZUME, G. de C.; BARREYRO, G. B. O mecanismo experimental de acreditação do Mercosul (MEXA): a construção de um processo regional de certificação de qualidade de cursos de graduação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 46-65, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7680. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650575> > Acesso em: 10 out. 2021.

KRUGER, C. et al. Análise das políticas públicas para o desenvolvimento da faixa de fronteira brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo, vol. XX, n.º 4. p.41-62, out.-dez. 2017.

KNOPP, G. (2011). **Governança social, território e desenvolvimento. Perspectivas em Políticas Públicas**, 4(8), 53-74.

MARIANO, MP. **Processos de integração regional e política externa**. In: **A política externa brasileira e a integração regional: uma análise a partir do Mercosul** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. pp. 85-107.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL BRASILEIRO. **Portaria 125 de 21 de março de 2014 que estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição**, Brasília, 2014.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. **Comitês de Integração fronteiriça**, Brasília, 2018.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**, Brasília, 2003.

NETO, Walter Antonio Desiderá. PENHA, Bruna. **As regiões de fronteira como laboratório da integração regional no Mercosul**. In: NETO, Walter Antonio Desiderá. PENHA, Bruna. DE MORAES, Rodrigo Fracalossi. **O Mercosul e as regiões de fronteira**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

PIERANTI, O. P., Rodrigues, S. & Peci, A. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. In: **Anais do XXXI ENCONTRO DA ANPAD (p. 1-16)**. Rio de Janeiro, ANPAD, 2007.

PINTO, Muriel Pinto. **A identidade socioterritorial missioneira da cidade histórica de São Borja-RS: as hegemonias de poder sobre uma identidade tradicional enraizada entre antigas reduções Jesuítico-Guarani**. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015. (Tese de Doutorado), Porto Alegre, 2015.

RETAMOSO, Alex Sander Barcelos. **Fronteira, ponte e rio: limites e passagens para diferentes atores em São Borja**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10044>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

RETAMOSO, Alex. COLVERO, Ronaldo. PINTO, Muriel. Integração ou separação? Uma reflexão sobre a governança territorial no Prata a partir da construção da ponte da integração São Borja-Brasil/ Santo Tomé-Argentina, **Revista Confins [Online], 31, 2017**. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/11960>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RHODES, R.A.W. The new governance: governing without government. In: **Political Studies**, v.44, n.4, p. 652-667, 1996.

RICHARD, Yann. Integração regional, regionalização, regionalismo: as palavras e as coisas, **Confins [Online]**, 2014. 20. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/8939>> Acesso em: 22 dez. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Estado do Rio Grande do Sul – PDF/ RS**. Porto Alegre, RS, 2012.

ROSENAU, James N. Governança, ordem e transformação na política mundial. In: Rosenau, James; CZEMPIEL, Ernest-Otto. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. Brasília: UnB/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, p11-46, 2000.

SIMMEL, G. A ponte e a porta. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, n. 12, p. 11-15, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6379>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

VASCONCELOS, K. V. L.; HISSA, C. A revalidação dos diplomas de ensino superior no âmbito do MERCOSUL: processo burocrático ou desburocrático?. **Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ**. RJ. v.3, n.1, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/inter/article/view/29993/17621> > Acesso em: 10 out. 2021.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima.; LINS, Maria Antonieta Del Tedesco. Educação superior e complexidade: integração entre disciplinas no campo das Relações Internacionais. Educação Superior e complexidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n.º 151, p.104/131, jan./mar. 2014. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/198053142780> > . Acesso em 14 jan. 2021.

## Sobre as organizadoras

### **Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques**

Graduação em Letras Português-Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009), graduação em Letras Licenciatura Plena Português e Literatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009) e doutorado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2016). É professora adjunta da Universidade Federal do Pampa. Atua, principalmente, nos seguintes temas: fronteira (s), línguas em contato, espanhol coloquial, gêneros discursivos, identidade, ensino de línguas (espanhol e portuguesa para hispanos).

*E-mail: [mariamarques@unipampa.edu.br](mailto:mariamarques@unipampa.edu.br)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6868123567566302>*

### **Fernanda Ziani Mendes**

Graduação em Direito pela Universidade da Região da Campanha (1994). Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Participa no grupo de pesquisa GESTAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. É servidora federal e ocupa o cargo de Assistente em Administração na Universidade Federal do Pampa desde 2010. Tem interesse em temas relacionados à gestão da internacionalização da Educação Superior.

*E-mail: [fernandazianimendes@gmail.com](mailto:fernandazianimendes@gmail.com)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1010644537152562>*

## Sobre os autores e As autoras

### **Aden Rodrigues Pereira**

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (1994), mestrado em Letras/Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), especialização em Tradução Português Espanhol pela Universidade Gama Filho (2012) e doutorado em Estudos da Tradução na PGET pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora adjunta IV da UNIPAMPA. Vem desenvolvendo atividades de

ensino, pesquisa e extensão desde 1994 em IEs públicas na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística de Corpus, PLA, Estudos de Tradução, Educação a Distância, Línguas de Fronteira, Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas, Psicolinguística, Variação Linguística.

*E-mail:* [adenpereira@unipampa.edu.br](mailto:adenpereira@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1609153936087156>

#### **Alex Sander Barcelos Retamoso**

Administrador. Mestre em Desenvolvimento (PPGDP-UNIJUÍ). Doutor em Ciências Sociais (PPGCS-UNISINOS). Administrador da Unipampa, São Borja. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Labpoliter (CNPQ/UNIPAMPA).

*E-mail:* [alexretamoso@unipampa.edu.br](mailto:alexretamoso@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0901618842564347>

#### **Amanda Luisa Arcoverde Gomes**

Graduanda de Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Graduada em Administração com Habilitação em Marketing pela Faculdade de Mercado Amplo (FAMA), Recife/PE (2004). Voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID LETRAS (2019). Participante no projeto de pesquisa (COVID-19 memórias linguísticas) e dois grupos de estudos (CEMMEL - Multiletramentos e (Re)lendo Émilie Benveniste), todos oferecidos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bolsista Projeto de Extensão ENTRE NOSOTROS? Docentes em diálogos digitais e o PROPOR - Programa de Apoio de Ações de Formação Continuada de Profissionais de Educação Básica, no período de setembro e dezembro de 2020. Voluntária do projeto de extensão do ensino de português para hispanohablantes no Centro de Línguas da Unipampa, Campus: Jaguarão/RS em parceria com o CLIP - Centro de Línguas do Pampa (2022)

*E-mail:* [amandagomes.aluno@unipampa.edu.br](mailto:amandagomes.aluno@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4228528418141174>

#### **Ana Luisa Peil Bresque**

Graduação em Letras Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa.

*E-mail:* [luisapeil05@gmail](mailto:luisapeil05@gmail)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1685364149488894>

#### **Bruna Machado da Rosa**

Graduação em Letras- Português pela Universidade Federal do Pampa (2021), campus Jaguarão. Atualmente é pesquisadora na área de tecnologias e

ensino de línguas e estudante da segunda graduação, Letras Adicionais (Inglês e Espanhol e respectivas literaturas), Campus Bagé. Tem experiência na área elaboração de materiais didáticos à luz das Metodologias Ativas e para Português como Língua Adicional. Atuou na docência compartilhada no projeto de extensão Curso Preparatório para o Celpe Bras de 2020 a 2022.

*E-mail: brunamdr2.aluno@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0920766401412242>.*

### **Clara Zeni Camargo Dornelles**

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela mesma instituição (2000). Em 2008, concluiu o doutorado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas, onde desenvolveu tese sobre a inovação na formação de professores de português como língua materna. Atualmente é docente no curso de Letras Línguas Adicionais - Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas e atua no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA.

*E-mail: claradornelles@gmail.com*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8907950516727239>*

### **Clóvis Da Rolt**

Docente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Câmpus Jaguarão-RS. Possui graduação em licenciatura em Artes Plásticas (Universidade de Caxias do Sul), bacharelado em Filosofia (Centro Universitário Claretiano), mestrado em Ciências Sociais (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e doutorado em Ciências Sociais (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Integralizou créditos e carga horária da Especialização em Ética e Filosofia Política (Universidade de Caxias do Sul) sem concluí-la. Realizou período de estudos de doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Granada (Espanha), mediante bolsa do Programa de Formação Permanente da Fundación Carolina e Junta de Andaluzia. Foi colunista do Jornal Gazeta de Bento Gonçalves-RS durante sete anos (2003-2009) e atuou na Fundação Casa das Artes de Bento Gonçalves como assistente do setor de Artes (ministrando oficinas de arte e atuando no planejamento e assessoria de exposições). Junto à Fundação Casa das Artes, atuou no Projeto URBAL-Victur (Projeto em parceria com a União Europeia para a arte, a cultura e o turismo). Como poeta, possui seis livros publicados.

*E-mail: clovisrolt@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3184320228056552>*

**Fernanda Ziani Mendes**

Graduação em Direito pela Universidade da Região da Campanha (1994). Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Participa no grupo de pesquisa GESTAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. É servidora federal e ocupa o cargo de Assistente em Administração na Universidade Federal do Pampa desde 2010.  
*E-mail: fernandazianimendes@gmail.com*  
*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1010644537152562>*

**Flávia Azambuja**

Licenciada em Letras Português, Licenciada em Letras Línguas Adicionais e Mestra em Ensino de Línguas pela UNIPAMPA.  
*Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9411302164170953>*

**Hernán Olmedo González**

Pesquisador e professor do Programa de Estudios Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinador Académico del Diploma de Posgrado em Estudios Internacionales – Sistema Internacional e Integración- de la Universidad de la República (Uruguay).  
*E-mail: [hernan.olmedo@cienciassociales.edu.uy](mailto:hernan.olmedo@cienciassociales.edu.uy)*

**Ismael Mauri Gewehr Ramadam**

Graduado em Análise de Sistemas de PUC-RS e Graduado em Comércio Exterior Unisinos. Mestre em Administração pela UFRGS. Doutorando em Desenvolvimento Regional (PPGDR-UNIJUÍ). Professor Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Diretor Regional Fronteira Oeste e Campanha. Professor Colaborador Mestrado Políticas Públicas UNIPAMPA São Borja. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPQ – Labpoliter – Laboratório de Políticas Públicas e Territórios fronteiriços.  
*E-mail: [ismael-ramadam@uergs.edu.br](mailto:ismael-ramadam@uergs.edu.br)*  
*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9261723695908957>*

**Jeferson Francisco Selbach**

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1996), Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007). Professor Associado IV da Universidade Federal do Pampa,

onde pesquisa sobre o urbano, história e cotidiano. Chefe de gabinete da Reitoria 2019-2021. Atual Diretor de Assuntos Institucionais e Internacionais (DAIINTER).

*E-mail: jefersonselbach@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159503312832478>*

#### **Jorama de Quadros Stein**

Graduação em Letras Português / Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007). É mestre em Linguística Aplicada pelo PPGLA, da UNISINOS. Doutorou-se pela mesma instituição, com tese vinculada ao grupo de estudos em enunciação, na linha de pesquisa em Interação e Práticas Discursivas. Estágio doutoral como bolsista PDSE na Universidade Sorbonne Nouvelle Paris-3, no departamento de Linguística da Escrita. Atualmente é docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), câmpus Jaguarão. É docente colaboradora do Programa de Residência Pedagógica.

*E-mail: joramaquadros@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7527506706635979>*

#### **Kamilla Raquel Rizzi**

Doutora em Ciência Política, Mestre em Relações Internacionais e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora associada I de Relações Internacionais da Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA. Professora do corpo permanente do Mestrado em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGRI/UFSM). Atualmente também coordena o curso de pós-graduação lato sensu Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas - 2ª edição, ofertado pela Universidade Federal do Pampa. Atua como professora convidada no curso de pós-graduação lato sensu Especialização em Geopolítica e Defesa - EaD, ofertada pela UFRGS e no Posgrado en Estudios Internacionales ofertado pela Universidad de la Republica (UDELAR/Uruguai). É coordenadora do Núcleo de Análise de Política Externa Brasileira (NaPEB/UNIPAMPA), pesquisadora do GeÁFRICA/UNIPAMPA e pesquisadora associada do Centro Brasileiro de Estudos Africanos (CEBRAFRICA) e do Núcleo de Estratégia e Relações Internacionais (NERINT/UFRGS).

*E-mail: kamillarizzi@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9053641677315001>*

#### **Katia Vieira Morais**

Professora associada de língua inglesa no curso de letras-línguas adicionais no campus Bagé da universidade federal do pampa (UNIPAMPA). Atuou em

gestão como coordenadora de curso de graduação (2011-2012), coordenadora do programa idiomas sem fronteiras (2013-2019), coordenadora de relações internacionais (2018-2019) e coordenadora de idiomas (2020). Desde 2014, coordena o projeto Fulbright/Capes English Teaching Assistants. membro fundadora da sociedade brasileira de retórica. Membro do grupo de pesquisa diálogos do pampa desde 2011. Doutora em retórica, escrita e ensino de inglês pela University of Arizona (2010). Bolsista Fulbright também na University of Arizona onde completou mestrado em inglês (2003-2005). Possui graduação em ciências jurídicas e sociais (1998) e licenciatura em letras- português e inglês (1988) pela Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRGS). Interesse de pesquisa em retórica e ensino da escrita em inglês.

*E-mail: [katiamorais@unipampa.edu.br](mailto:katiamorais@unipampa.edu.br)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0541535366437976>*

#### **Lorena Paola Pereira Silva**

Licenciada em Pedagogia (Unipampa). Maestra de Educación Común (DGEIP) em Río Branco (Uruguay). Docente Efectiva de Portugués. Departamento de Segundas Lenguas (DGEIP).

#### **Maria Alejandra Liendo**

Possui graduação em Engenharia Química - Universidad Tecnológica Nacional (1999), mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) doutorado (2011) e pós doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Pampa. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciência dos Materiais (NEPCMat).

*E-mail: [marialiendo@unipampa.edu.br](mailto:marialiendo@unipampa.edu.br)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2328292247686759>*

#### **Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques**

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009), graduação em Letras Licenciatura Plena Português e Literatura P pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2009) e doutorado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2016). É professora adjunta da Universidade Federal do Pampa.

*E-mail: [mariamarques@unipampa.edu.br](mailto:mariamarques@unipampa.edu.br)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6868123567566302>*

### **Maria Eduarda Motta dos Santos**

Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em agosto de 2015. É Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL na área de Estudos da Linguagem: Ensino e Aprendizagem de Línguas, professora de Língua Inglesa na Escola ESL English Academy (Bagé/RS), professora de Língua Inglesa no Instituto Federal Sul-rio-grandense, membro voluntário (professora) do Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA) e revisora do Jornal Universitário do Pampa (Junipampa).

*Email: [me.mottasantos@gmail.com](mailto:me.mottasantos@gmail.com)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8332467166262185>*

### **Marilene Gabriel Dalla Corte**

Pós-doutora em Educação - PUCRS; Doutora em Educação - PUCRS; Mestre em Educação - UFSM; Especialista em Administração e Supervisão Escolar - UFSM; Especialista em Psicopedagogia - FAFRA; Graduada em Pedagogia - FIC. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do GESTAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa ELOS voltado para pesquisas sobre o campo curricular, perpassando pelas políticas públicas e práticas educativas.

*E-mail: [marilenedallacorte@gmail.com](mailto:marilenedallacorte@gmail.com)*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554366181630485>*

### **Muriel Pinto**

Professor Adjunto III da Unipampa - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja-RS. Doutor em Geografia pela UFRGS (2015)/ Bolsista Capes. Mestre em Desenvolvimento Regional/ Bolsista CAPES pela Universidade de Santa Cruz do Sul RS (UNISC). Licenciado em Geografia pela (URI) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Santo Ângelo/ RS (2007). Cursou Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia na Universidade Estadual do RS. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UNIPAMPA) - Mestrado Profissional. Professor dos Cursos de Graduação em Licenciatura em Ciências Humanas, Ciências Sociais -Ciência Política e Curso de Direito da UNIPAMPA e da Licenciatura em Geografia-EAD (UAB-Unipampa). Líder do Grupo de Pesquisa Labpoliter - Laboratório

de Políticas Públicas e Territórios fronteiriços (CNPQ/UNIPAMPA). Membro do Comitê de Integração Fronteira São Borja-BRA/ San Tomé-ARG (CIF).

*E-mail:* [murielpinto@unipampa.edu.br](mailto:murielpinto@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4605424722032113>

#### **Paula Oliveira Pinheiro**

Assessora Especial da Diretoria de Assuntos Institucionais e Internacionais da Unipampa. Possui mestrado em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa (2021), Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Regional de Blumenau (2012) e graduação em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Atualmente é tradutora/intérprete - Espanhol da Universidade Federal do Pampa.

*E-mail:* [paulapinheiro@unipampa.edu.br](mailto:paulapinheiro@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0906801106842618>

#### **Paula Trindade da Silva Selbach**

Paula Trindade da Silva Selbach, Pedagoga (ULBRA, 2005), Mestre em Educação (UFPel, 2007) e Doutora em Educação (UFRGS, 2015). Professora Adjunta IV na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação PPGEDU /UNIPAMPA.

*E-mail:* [paulaselbach@gmail.com](mailto:paulaselbach@gmail.com)

*Endereço Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3827667376371440>

#### **Rafael Balardin**

Professor Adjunto de Relações Internacionais da UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa) e Pesquisador Associado do NERINT/UFRGS (Núcleo Brasileiro de Estratégia e Relações Internacionais). Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais pela UFRGS (2016), Mestre em Relações Internacionais pela UFRGS (2005) e graduado (licenciatura e bacharelado) em História pela UFRGS (2002). Coordenador Adjunto do curso de graduação de Relações Internacionais; Coordenador do GEELAm (Grupo de Estudos Estratégicos Latino-Americanos) e do NaPEB (Núcleo de análise de Política Externa Brasileira).

*E-mail:* [rafaelbalardin@unipampa.edu.br](mailto:rafaelbalardin@unipampa.edu.br)

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6845593933063244>

#### **Régis Sebben Paranhos**

Doutor em Física, especialidade energia, engenharia de processos, pela Universidade de Rouen, na França (2004 - 2007); Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Minas, Metalurgia e Materiais (PPG3M) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Graduação em Engenharia Civil (1989) e Graduação em Engenharia de Minas (1985) (UFRGS). A partir de 2009, é professor da Universidade Federal do Pampa na área de Tecnologia Mineral, e desde 2012 integra o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Mineral (PPGTM). Em 2014, realizou estágio Pós-Doutoral no Institut Français des Sciences et Technologies des transport, de l'aménagement et des réseaux (IFSTTAR), na França, como bolsista do programa CAPES/COFECUB no projeto Re-Maud sobre reciclagem de materiais de construção e demolição. De 2018 a 2020 foi bolsista de produtividade em pesquisa (nível 2) do CNPq.

*E-mail: regisparanhos@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9554511794614148>*

#### **Sandra Michelli Greff Menuzzi**

Bacharela em Direito. Mestranda em Políticas Públicas (PPGPP-UNIPAMPA). Advogada. Integrante do Grupo de Pesquisa Labpoliter – Laboratório de Políticas Públicas e Territórios fronteiriços (CNPQ/ UNIPAMPA).

*E-mail: sandramenuzzi.aluno@unipampa.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6858840134896923>*

## Índice Remissivo

### A

acadêmica 7, 15, 16, 17, 41, 44, 45, 54, 57, 58, 63, 74, 75, 88, 108, 109, 110, 118, 120, 122, 125, 132, 166, 201, 202, 210, 211, 213, 216, 217, 257

alunos 17, 27, 32, 34, 44, 53, 59, 60, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 108, 116, 123, 125, 127, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 249

Argentina 25, 53, 55, 57, 58, 61, 69, 77, 90, 92, 93, 119, 131, 141, 164, 192, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 233, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

at home 14, 39, 175, 176, 193, 196

### B

Brasil 22, 25, 38, 41, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 65, 66, 69, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 139, 141, 147, 150, 160, 164, 165, 166, 167, 170, 204, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260

### C

Campus Jaguarão 70, 75, 83, 87, 91, 92, 95, 97, 135, 263

Capes/Brafitec 107, 108, 110, 111, 112, 116, 118, 120, 125, 129

CAPES/Fulbright 169, 170, 171, 186, 196

CELPE-BRAS 134, 147, 151

Cidades Gêmeas 221, 222, 223

construção 22, 25, 38, 41, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 65, 66, 69, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 139, 141, 147, 150, 160, 164, 165, 166, 167, 170, 204, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260

cooperação 12, 13, 14, 16, 26, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 69, 77, 78, 81, 82, 152, 153, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 224, 225, 233, 234, 235, 237, 244, 246, 249, 256

crossborder 39

### D

digitais 139, 148, 149, 154, 159, 164, 166, 263

dimensão 22, 25, 38, 41, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 65, 66, 69, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 139, 141, 147, 150, 160, 164, 165, 166, 167, 170, 204, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260

## E

educação 13, 14, 17, 28, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 60, 63, 65, 69, 72, 81, 92, 109, 110, 119, 120, 124, 132, 152, 154, 158, 203, 207, 208, 209, 210, 217, 219, 220, 238, 243, 248, 249, 254, 257  
educação superior 13, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 55, 65, 69, 72, 109, 110, 119, 120, 124, 132, 209, 217, 219, 248, 249  
educacionais 15, 18, 22, 26, 27, 31, 45, 80, 154, 202, 204, 209, 221, 222, 224, 226, 243, 247, 256, 257  
english 169, 170, 171, 180, 186, 187, 189, 190, 194, 195, 196, 267, 268  
Estados 23, 40, 41, 43, 50, 51, 52, 56, 58, 60, 79, 119, 153, 164, 229, 234, 246, 247  
estratégica 13, 20, 118, 233, 243

## F

fronteira 55, 67, 68, 207, 218, 224, 225, 239, 244, 253, 255, 260, 263, 265  
fronteiriços 13, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 83, 84, 85, 86, 89, 206, 222, 226, 235, 239, 243, 254, 256, 257, 265, 269, 270

## G

Google Meet 148, 154  
governança 221, 222, 223, 226, 236, 237, 238, 254, 259, 260

## I

idiomas 14, 149, 150  
impacto 14, 91, 92, 126, 129, 203  
institucional 14, 19, 21, 27, 36, 49, 50, 53, 57, 58, 66, 74, 82, 109, 132, 155, 217, 232, 233, 236, 237, 239  
integração 14, 19, 26, 43, 44, 54, 56, 60, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 89, 90, 93, 109, 124, 131, 153, 201, 202, 204, 207, 208, 211, 212, 215, 216, 217, 221, 222, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 241,

243, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 256, 259, 260, 261  
internacional 22, 25, 38, 41, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 65, 66, 69, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 103, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 137, 139, 141, 147, 150, 160, 164, 165, 166, 167, 170, 204, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 231, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260  
internacionalização 12, 20, 22, 23, 32, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 69, 81, 89, 93, 108, 109, 110, 112, 118, 119, 120, 124, 126, 132, 134, 135, 147, 148, 149, 152, 153, 166, 167, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 262  
internationalization 64, 131, 169, 172, 173, 196, 197

## L

língua adicional 134, 136, 137, 142, 146, 147, 149, 150, 156, 167, 168, 264, 268

## M

Moodle 148, 154

## N

normativas 21, 23, 24, 29, 36, 75, 201, 216, 254, 255

## P

particular 40, 41, 49, 54, 63, 95  
periféricos 40, 50, 51, 52, 211  
plataformas 29, 139, 140, 148, 149, 154, 159, 160, 163, 164  
português 33, 97, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 146, 147, 149, 150, 156, 157, 167, 168, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

pós-graduação 28, 31, 34, 40, 41, 42, 48,  
49, 52, 58, 59, 61, 62, 63, 110, 111, 118,  
131, 146, 155, 213, 250, 253, 258, 266

## **R**

reconhecimento 13, 53, 68, 69, 71, 74, 75,  
76, 77, 78, 80, 82, 85, 87, 88, 108, 111,  
125, 130, 156, 201, 205, 206, 211, 212,  
213, 217, 246, 247, 248, 249, 250, 251,  
252, 253, 254, 258

regional 14, 22, 26, 41, 49, 54, 62, 76, 78,  
79, 80, 92, 93, 106, 109, 131, 204, 206,  
207, 208, 212, 217, 218, 219, 220, 222,  
223, 225, 228, 229, 231, 232, 233, 234,  
246, 247, 249, 254, 255, 257, 259, 260  
Relações Internacionais 40, 41, 52, 59, 60,  
61, 62, 63, 65, 66, 213, 261, 266, 269

## **S**

Sul global 200, 201, 202, 208, 209

## **T**

teaching 167, 169, 170, 196, 267

## **U**

Unipampa 12, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30,  
31, 32, 33, 35, 36, 38, 69, 70, 71, 72, 73,  
74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87,  
89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 103,  
104, 116, 136, 146, 149, 150, 151, 153,  
154, 155, 167, 169, 170, 180, 186, 191,  
192, 193, 194, 196, 231, 241, 251, 263,  
267, 268, 269

Universidade Federal do Pampa 7, 23, 36,  
41, 52, 57, 58, 60, 68, 69, 71, 92, 108, 111,  
132, 135, 139, 167, 170, 197, 204, 207,  
218, 240, 253, 262, 263, 264, 265, 266,  
267, 268, 269, 270

uruguayos 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,  
76, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# **A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA**

estudos e casos de internacionalização