

Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica

Daniela Cunha Terto
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Kelly Aline Hipólito de Medeiros
Lenina Lopes Soares Silva
Organizadoras



PROPI

Pró-Reitoria de
Pesquisa e Inovação

PPGEP

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Norte

editora
FAMEN

Daniela Cunha Terto
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Kelly Aline Hipólito de Medeiros
Lenina Lopes Soares Silva
Organizadoras

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

I61	Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica / Organização de Daniela Cunha Terto, Kadydja Karla Nascimento Chagas, Kelly Aline Hipólito de Medeiros e Lenina Lopes Soares da Silva – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025. 810 kb. : PDF. ISBN: 978-65-87028-78-1. DOI: https://doi.org/10.36470/famen.2025l27 . 1. Educação Profissional. I. Terto, Daniela Cunha (org.). II Chagas, Kadydja Karla Nascimento (org.). III. Medeiros, Kelly Aline Hipólito de (org.). IV. Silva, Lenina Lopes da(org.). V. Título. CDD: 370 CDU: 37
-----	---

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370
2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040
CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMEN

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editor Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva
Dr. Manuel Tavares
Dr. Dionísio Luís Tumbo
Dr. Gabriel Linari
Dra. Cristina Rafaela Ricci
Me. Gustavo Adolfo Fernández Díaz
Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Dra. Márcia Adelino da Silva Dias
Dr. Adir Luiz Ferreira
Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira
Dra. Juliana Alencar de Souza
Dr. Júlio Ribeiro Soares
Dra. Leila Salim Leal
Dra. Christiane Mylena T. de M. Gameleira
Dr. José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti
Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas
Dr. Avelino de Lima Neto
Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade
Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias
Dr. Bruno Lustosa de Moura
Dra. Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti
Dr. José Moisés Nunes da Silva

Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Dr. José Flávio da Paz
Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Ma. Valdete Batista do Nascimento
Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Ma. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Bibliotecário e Diagramação: Miqueias Alex de Souza Pereira

Projeto gráfico, diagramação e capa: Eddean Riquemberg C. Xavier

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>



Endereço: R. São Severino, 18 - Bom Pastor, Natal - RN, 59060-040.
Sala 08.

Contatos: (84) 987553681 / editora@famen.edu.br

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Marcelo Bregagnoli

Reitor do IFRN

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação do IFRN

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pró-Reitora de Extensão do IFRN

Samira Fernandes Delgado

Pró-Reitora de Ensino do IFRN

Anna Catharina da Costa Dantas

Diretor Geral do Campus Natal Central

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional
do IFRN**

José Moisés Nunes da Silva

**Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação de Educação
Profissional do IFRN**

Ilane Ferreira Cavalcante

Organizadoras

Daniela Cunha Terto

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Kelly Aline Hipólito de Medeiros

Lenina Lopes Soares Silva

SOBRE A ORGANIZADORA



DANIELA CUNHA TERTO

Doutora em Educação (2017) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da área de Políticas e gestão escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, da Linha de pesquisa Política e prática em educação profissional. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/IFRN, e do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional - OPPEp/IFRN. Investigadora colaboradora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho/Portugal, vinculada à Linha temática 1 - Diversidade, democratização e inclusão social. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, com fomento do CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, gestão educacional, políticas educacionais, Políticas de Educação Profissional.

<http://lattes.cnpq.br/5995982936289626>

<https://orcid.org/0000-0003-0307-6572>

daniela.terto@ifrn.edu.br

SOBRE A ORGANIZADORA



KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS

Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Minho e em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFRN. É professora do PPGEP/IFRN e atua como vice-líder do Observatório de Políticas em Educação Profissional do IFRN (OPPEP/IFRN). Temas de interesse: Educação, Educação Física, Lazer, Ludicidade, Formação e Autoformação Profissional.

<http://lattes.cnpq.br/2409854653619871>

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>

kadydja.chagas@ifrn.edu.br

SOBRE A ORGANIZADORA



KELLY ALINE HIPÓLITO DE MEDEIROS

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Fez mestrado em Educação Profissional no PPGEP/IFRN. Foi bolsista de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o mestrado (2022-2024) e, é novamente bolsista de Demanda Social da CAPES no doutorado (desde 2025). cursou licenciatura em química no IFRN/Campus Currais Novos, entre os anos de 2016 e 2021. Durante os anos de 2022 e 2025 integrou o grupo de pesquisa Observatório da Diversidade, onde desenvolveu pesquisas sobre relações de gênero, feminismo, sexualidade e diversidade. Atualmente faz parte do Núcleo de pesquisa em Multireferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) e do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN).

<http://lattes.cnpq.br/1049047457715251>

<https://orcid.org/0000-0001-9408-2067>

kellyalinem@gmail.com

SOBRE A ORGANIZADORA



LENINA LOPES SOARES SILVA

Fez Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Temas de interesse: educação, ensino-aprendizagem, organização escolar, mediação pedagógica, políticas educacionais, memória e história da educação.

<http://lattes.cnpq.br/1487610808390702>

<https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>

leninasilva@hotmail.com

SOBRE O AUTOR



ANDREILSON OLIVEIRA DA SILVA

Doutor em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Servidor público federal, atua como professor de Matemática desde o ano de 2000, tendo ingressado no IFRN em 2010. Possui experiência em funções de gestão acadêmica e administrativa, além de atuar na coordenação de programas educacionais voltados ao fortalecimento da permanência e inclusão estudantil. Sua área de pesquisa está centrada no financiamento da educação, com ênfase em políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, sobretudo no que diz respeito à assistência estudantil, custo-aluno e equidade no acesso e permanência.

<http://lattes.cnpq.br/4746545450165693>

<https://orcid.org/0000-0001-5547-8587>

SOBRE A AUTORA



ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

Pós-Doutorado pela Universidade do Minho em Portugal e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Piauí. Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela UFRN. Pedagoga, Psicopedagoga, Psicanalista e Jornalista pela UFRN. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão, internacionalização e inovação. No IFRN, atua como Professora do Programa de Pós-Graduação Acadêmica (PPGEP/IFRN), do Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF/IFRN) e dos Cursos Superiores de Graduação. Coordenadora Institucional do Programa Pibid/IFRN financiado pela agência de fomento CAPES, no período de 2013 até 2018. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/IFRN financiado pela agência CAPES, de 2018 até o ano corrente. Coordenadora do Projeto de Extensão "Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do IFRN", desde 2017. Membro dos Grupos de Pesquisa credenciados ao CNPQ: "Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS), da UFRN, "Observatório de políticas públicas de educação profissional (OPPEP)" e Observatório da Diversidade (ObDiversidade) do IFRN. Integra a Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). No Jornalismo, integra a equipe de redação e de reportagem do veículo de comunicação Potiguar Notícias (portal eletrônico, rádio, TV digital e redes sociais). As atividades profissionais realçam proximidade com os campos epistêmicos: Formação de professores, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica, Ensino Superior, Processos Cognitivos, Teorias da Aprendizagem, Teorias da Comunicação e Espaços Educativos não Escolares.

<http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>

<https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

SOBRE O AUTOR



AVELINO ALDO DE LIMA NETO

Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry – Montpellier III e pela UFRN. Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN). Líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq) e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq.

<http://lattes.cnpq.br/3231870235953025>

<https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

SOBRE O AUTOR



BELMIRO GIL CABRITO

Belmiro Gil Cabrito é licenciado em Economia (1972) e em Ciências Sociais e Políticas (1978) pela Universidade Técnica de Lisboa e mestre (1993) e doutor (2000) em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. É Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) e investigador da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do IEUL. Foi (e ainda é) orientador de estudantes de doutoramento e de pós-doutoramento portugueses, angolanos, espanhóis e brasileiros, membro do Conselho Científico de várias revistas de educação brasileiras e portuguesas e colabora com Professores de Universidades Brasileiras (UFRN, UFPA, UFG, UFRJ). Tem inúmeros artigos publicados em vários jornais nacionais e internacionais com revisão de pares.

<http://lattes.cnpq.br/0292908748165267>

<https://orcid.org/0000-0003-0420-5639>

SOBRE O AUTOR



BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA

Doutor em Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri – Espanha com período de Cotutela Internacional no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia em Ensino de Língua Espanhola pela FTC (2011). Possui graduação em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e desde 2010 é professor efetivo de Língua Espanhola na mesma instituição. Ministra aulas nos cursos técnicos em Guia de Turismo e Eventos no Campus Natal-Cidade Alta, além de ministrar disciplinas na graduação: Produção Cultural, Gestão Desportiva do Lazer e Letras-Espanhol. Atua como professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Profissional do IFRN. Atualmente é coordenador e professor do Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros do Campus EaD do IFRN. Tem experiência em Sociolinguística e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: variação linguística e ensino; interculturalidade e espanhol para fins específicos.

<https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>

<http://lattes.cnpq.br/5546959627627188>

SOBRE O AUTOR



BRUNO FERREIRA DE LIMA

Possui graduação em Letras (2003), mestrado (2012) e doutorado (2017) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor efetivo de língua inglesa e Assessor de Mobilidade Internacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Lingüística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Línguas Estrangeiras, Cultura, Telecolaboração/COIL, Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural.

<https://orcid.org/0000-0002-0771-8010>

<http://lattes.cnpq.br/5277289850796300>

SOBRE A AUTORA



CAROLINE STEPHANIE CAMPOS ARIMATEIA MAGALHÃES

Doutoranda pela Universidade de Coimbra/Portugal (2023), mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - PPGEP/IFRN (2016). Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e psicóloga pela Universidade Potiguar (2004). Professora titular na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte e Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Temas de interesse: Educação Profissional, Gestão democrática, Plano Nacional de Educação, Formação política dos estudantes, Avaliação de Políticas Públicas, Formação e Trabalho Educativo do Técnico Administrativo, Políticas e Diretrizes Curriculares, Cultura escolar e Educação de Jovens e Adultos.

<http://lattes.cnpq.br/3220911491341837>

<https://orcid.org/0009-0002-1831-908X>

SOBRE O AUTOR



EDSON RAIMUNDO DA SILVA

Edson Raimundo da Silva é graduado em Letras e pós-graduado em Psicopedagogia. Atualmente, é mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua na área da educação, com ênfase em leitura, produção textual e formação docente. Suas pesquisas concentram-se nas relações entre linguagem, trabalho e formação humana integral.

<https://orcid.org/0009-0000-5624-239X>

<http://lattes.cnpq.br/9641862964744765>

SOBRE O AUTOR



FELIPE MORAIS DE MELO

Licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas (2008) pela Universidade Potiguar (UnP) e em Letras - Língua Portuguesa (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN na área de Linguística Aplicada (2012) e doutor pelo mesmo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, com período sanduíche de 1 ano na Universidad Autónoma de Querétaro (México) fomentado pelo programa PDSE da CAPES. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Suas pesquisas têm se voltado especialmente para as questões da linguagem relacionadas à variação e à mudança, com destaque para estudos sobre tradições discursivas, constituição de corpora, escrita e história das ideias linguísticas. Desde 2024, tem se dedicado também ao estudo das políticas linguísticas. Atualmente (2025-) é Assessor de Políticas Linguísticas da Diretoria Sistêmica de Internacionalização da Reitoria do IFRN.

<https://orcid.org/0000-0003-1881-6262>

<http://lattes.cnpq.br/8770003932240580>

SOBRE A AUTORA



FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

Bolsista de Pós-doutorado Sênior do CNPq. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP-IFRN. Realizou Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, com Estágio Doutoral no Exterior/CAPES, na Universidade de Lisboa. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRN. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atua principalmente na área de pesquisa Educação, Gênero e História da Educação, bem como Formação Docente para a Educação Básica e Profissional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Formação Docente, atuando principalmente com os seguintes temas: educação, gênero, história da educação, história da profissão docente, formação de professores, educação profissional, práticas escolares e ensino-aprendizagem.

<http://lattes.cnpq.br/4779942540702598>

<https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>

SOBRE A AUTORA



IAPONIRA DA SILVA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pelo PPGEPI-IFRN, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra-PT, atua como professora na Rede Municipal de Ensino de Natal e no apoio técnico pedagógico no IFRN.

<http://lattes.cnpq.br/6487212145274506>

<https://orcid.org/0000-0003-3691-1589>

SOBRE A AUTORA



ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, em Portugal. É doutora em Educação e mestra em Estudos da linguagem pela UFRN. Tem graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas também pela UFRN. É professora de língua portuguesa do IFRN e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Profissional, Educação à Distância, tecnologias e acessibilidade em educação; formação de professores, gênero e literatura. Publicou, entre outros, O romance da Besta Fubana: festa, utopia e revolução no interior do Nordeste (2008), Vestígios (2009) e Paisagens Impróprias (2024).

<http://lattes.cnpq.br/7082961004575723>

<https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

SOBRE A AUTORA



IVANA LÚCIA DA SILVA

Doutora em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem mestrado em Educação pela UFRN (2004) e é licenciada em Educação Física também pela UFRN (2001). É professora de educação física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atua nas áreas de Educação Física Escolar e Técnica de Atletismo do IFRN.

<http://lattes.cnpq.br/4783267390849532>

<https://orcid.org/0000-0002-0447-5842>

SOBRE O AUTOR



JOAQUIM ANTÔNIO DE SOUSA PINTASSILGO

Possui Licenciatura em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1982), Mestrado em História Cultural e Política pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1987) e Doutorado em Geografia e História pela Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca (1996). Atualmente é Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação

<http://lattes.cnpq.br/0794805080071436>

<https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>

SOBRE O AUTOR



JOSENILDO DINIZ SILVA

Técnico em Edificações e Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atuou como bolsista voluntário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrou projetos de pesquisa com foco na gestão e no financiamento da educação profissional, bem como nas políticas educacionais no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos efeitos da pandemia de COVID-19 sobre o direito à educação no Brasil e em Portugal. Atualmente, é bolsista em pesquisa vinculada à temática do financiamento da educação e membro do projeto de extensão "Pandemia, vida de professores e educação como direito: trocas de experiências entre professores brasileiros e internacionais".

<http://lattes.cnpq.br/9416340958184910>

<https://orcid.org/0000-0001-5508-8394>

SOBRE A AUTORA



LUANNA MELO ALVES

Brasileira, graduada em Letras e Artes com Habilitação em Língua espanhola (UERN), especialista em Leitura e Produção Textual (UERN), mestra em Ensino (POSENSINO – UFERSA/UERN/IFRN), doutoranda em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – (UCoimbra / Portugal), professora de Espanhol do IFRN/Campus Lajes.

<http://lattes.cnpq.br/2929315697600403>

<https://orcid.org/0009-0004-7082-3106>

SOBRE A AUTORA



MARAISA DAMIANA SOARES ALVES

Possui graduação em Licenciatura em Espanhol (2010) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mestrado (2018) Doutorado (2022) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No Doutorado realizou período sanduíche na Pontifícia Universidad Católica de Chile. Atualmente é professora efetiva de Língua Espanhola e Assessora de Protocolos e Processos Internacionais do IFRN. Tem experiência na área de Linguística Teórica, atuando principalmente nas seguintes linhas: Tradução Colaborativa, Sociolinguística Variacionista, Linguística Textual e Ensino de Línguas Estrangeiras.

<http://lattes.cnpq.br/7403087107953622>

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-5416-4567>

SOBRE A AUTORA



MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA

Graduada em Pedagogia e Especialista em Formação do Educador pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), é Mestre (2010) e Doutora (2014) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, exerce a docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus São Paulo do Potengi e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), onde também coordenou a linha de pesquisa “Política e Práxis da Educação Profissional” (2018–2021). Desde 2021, integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), orientando dissertações de mestrado e teses de doutorado. É pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa Educação, Sociedade e Tecnologia (IFRN), Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN) e Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OPPEP). Coordena e participa de projetos de pesquisa voltados para a análise das políticas educacionais, com ênfase no financiamento da educação básica e profissional, valorização do magistério, gestão democrática e formação docente. Destacam-se, entre os projetos coordenados, o estudo sobre Gestão e financiamento da educação profissional e as perspectivas do PNE (2014–2024), e a pesquisa desenvolvida em parceria com a Universidade de Lisboa intitulada Políticas de financiamento da educação no Brasil e Portugal em tempos de pandemia (2019–2021). É vice-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação do RN (ANPAE) e associada da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), com produção e atuação nas áreas de políticas públicas, financiamento da educação, gestão democrática e formação de professores.

<http://lattes.cnpq.br/2209638083101531>

<https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

SOBRE A AUTORA



MARIA AUGUSTA VILALOBOS FILIPE P. DO NASCIMENTO

Licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, pela Universidade de Coimbra. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra desde 2015, leciona nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Entre 1986 e 2015, foi docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, exercendo funções na área da formação de professores, com investigação nos domínios da identidade e profissionalidade docentes e das estratégias e práticas de formação, com ênfase na análise das práticas profissionais. Para além da atividade docente e de orientação de teses e dissertações, tem participado em diversos projetos e júris de provas públicas de mestrado e doutoramento.

SOBRE A AUTORA



MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

Doutoranda em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/PPGEP) com período sanduíche na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FILOUBA). Mestra em Educação Profissional pelo IFRN (2022). Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade pelo IFRN (Campus Canguaretama). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). É bolsista CAPES pelos Programas de Demanda Social e de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Tem interesse nos temas: gênero, sexualidade, práticas pedagógicas, violência de gênero, história das mulheres, corpo e subjetividades e Educação Profissional.

<http://lattes.cnpq.br/7512311288246738>

<https://orcid.org/0000-0002-3863-6683>

SOBRE A AUTORA



MARIA JORGE FERRO

Formação em Psicologia pela Universidade de Coimbra, com grau de doutoramento na especialidade de Aconselhamento (2010) e mestrado em Psicologia da Educação (2001). Licenciatura pré-Bolonha em Psicologia Pedagógica (1993). Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Docente do Ensino Superior desde 1994 (inicialmente na Universidade Católica Portuguesa e desde 1998 na Universidade de Coimbra). Tem colaborado no Programa de Doutoramento em Arte Contemporânea do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra desde 2016. É membro da Comissão de Ética da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra desde 2019.

<https://orcid.org/0000-0002-0083-2371>

SOBRE A AUTORA



MYLENNNA VIEIRA CACHO

Doutora em Teoria Literária, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2020). É docente efetiva de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, desde 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), lotada atualmente no Campus São Gonçalo do Amarante, onde foi Coordenadora de Extensão, tendo anteriormente, por dois anos, exercido funções de substituta eventual na Diretoria Acadêmica e de Assessora de Relações Internacionais (ARI). Professora vencedora do Relato de Prática da VII Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), em 2021, na categoria Documentário.

<http://lattes.cnpq.br/5604426085322960>

<https://orcid.org/0000-0001-6606-7011>

SOBRE O AUTOR



RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA

Possui Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Macau (2018). É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do IFRN - Campus Natal Central (2022), no qual atualmente faz o curso de doutorado. É bolsista CAPES, e dedica-se à pesquisas vinculadas ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), na Linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

<http://lattes.cnpq.br/9367894831287236>

<https://orcid.org/0000-0002-8205-8614>

SOBRE A AUTORA



RITA DE CÁSSIA ROCHA

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), traz em sua formação um olhar atento às políticas públicas e aos sujeitos da educação. É também especialista em Impactos da Violência na Escola (Fiocruz/RJ), em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos (CEFET-RN) e em Didática do Ensino em Geo-História. Graduada em Pedagogia pela UFRN e licenciada em Geografia pela Universidade Potiguar, construiu sua trajetória profissional com o compromisso de articular teoria e prática em defesa de uma escola pública democrática e socialmente referenciada. Atua como professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e como pedagoga no IFRN – Campus Santa Cruz, dedicando-se a projetos e pesquisas nas áreas de Políticas Educacionais, Gestão, Currículo e Educação Popular.

<http://lattes.cnpq.br/6940678320234781>

<https://orcid.org/0000-0002-5746-9948>

SOBRE O AUTOR



SAMUEL DE CARVALHO LIMA

Samuel de Carvalho Lima: Autor do livro de crônicas "Coisa de viado" (Camaçari/BA: Arpillera, 2025). Atualmente, exerce o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ABRALITEC) (2023-atual). É professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Mossoró (2011-atual), e atua nos seguintes cursos: Mestrado e Doutorado em Ensino (Posensino e Renoen); Especialização em Educação e Contemporaneidade; Licenciatura em Matemática; Técnicos de Nível Médio Integrados, Educação de Jovens e Adultos e Subsequente (Informática, Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Petróleo e Gás). É líder do grupo de pesquisa Ensino de Línguas Cidadania (CNPq/IFRN), onde realiza e orienta investigações fundamentadas teórico-metodologicamente a partir do conceito de língua do Círculo de Bakhtin.

<https://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

<http://lattes.cnpq.br/3773118523077604>

SOBRE O AUTOR



SHILTON ROQUE DOS SANTOS

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) com Doutorado Sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Mestre em Educação pelo mesmo programa. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é Assistente em Administração do IFRN, membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OppEP-IFRN-CNPq) e tem como temas principais de pesquisa: Educação Profissional, Estado, Marxismo, Materialismo-histórico-dialético e Avaliação de Políticas Públicas.

<http://lattes.cnpq.br/3342976547060385>

<https://orcid.org/0000-0001-5662-4259>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	44
PREFÁCIO	
INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	61
CAPÍTULO I	
DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RESSIGNIFICANDO NARRATIVAS.....	68
CAPÍTULO II	
REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO IFRN A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM A UNIVERSIDADE DE COIMBRA	93
CAPÍTULO III	
ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE MOBILIDADE E INTERCÂMBIO INTERNACIONAIS DE ESTUDANTES NO IFRN	112
CAPÍTULO IV	
POLÍTICAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS GLOCAIS DO IFRN	126
CAPÍTULO V	
POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO	150
CAPÍTULO VI	
DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA: DIFERENTES TRAJETÓRIAS, PROBLEMAS SEMELHANTES	169
CAPÍTULO VII	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESPANHA, EMPREGABILIDADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO LABORAL DOS EGRESSOS	183
CAPÍTULO VIII	
CONECTANDO FRONTEIRAS ACADÊMICAS: VIVÊNCIAS DE DOUTORAMENTO EM REGIME DE COTUTELA ENTRE A UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O IFRN.....	195
CAPÍTULO IX	
MEMÓRIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA ARGENTINA	216

CAPÍTULO X	
DE FORA PARA DENTRO: O ACORDO BILATERAL BRASIL - CANADÁ E O PROGRAMA MULHERES MIL	242
CAPÍTULO XI	
EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ENTRE LISBOA E NATAL	278
CAPÍTULO XII	
O TEMPO VIVIDO NO DOUTORADO E SEUS SIGNIFICADOS EM UM RELATO DE PESQUISA DE PÓS-DOUTORADO INTERNACIONAL	296
CAPÍTULO XIII	
A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE A PARTIR DO CURSO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS.....	321
POSFÁCIO	
MOBILIDADE ACADÊMICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL EM UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	342
GLOSSÁRIO DE TERMOS-CHAVE	345

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos o livro: Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma coletânea com treze trabalhos acadêmico-científicos que tem como finalidade precípua declarada nos conteúdos, promover o diálogo sobre o tripé que une o tema da obra: pesquisa, ensino e formação de professores e pesquisadores, visando a difusão e transmissão de conhecimentos sobre a área da educação com ênfase na educação profissional e tecnológica, no sentido de fomentar novos conhecimentos por meio da divulgação científica dos saberes já produzidos para impulsionar os debates, bem como a divulgação sistematizada acerca de internacionalização nos espaços acadêmico-científicos.

O referido livro faz parte do Planejamento estratégico do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – PPGEPI/IFRN, para o quadriênio 2025-2028 e é organizado pelas professoras doutoras: Daniela Cunha Terto, Kadydja Karla Nascimento Chagas e Lenina Lopes Soares Silva, e pela doutoranda Kelly Aline Hipólito de Medeiros.

Os capítulos abordam predominantemente processos de internacionalização em pesquisa, ensino e formação de servidores e professores que são pesquisadores vinculados à educação profissional e tecnológica, com foco em políticas públicas, formação acadêmica e relatos de experiências e seus desenvolvimentos e desdobramentos quando atravessam fronteiras. Nestes, são exploradas a mobilidade estudantil e docente e as parcerias entre Brasil, Portugal, Espanha e Canadá, examinando programas de cooperação, financiamento educacional e as implicações da globalização na formação profissional. Eles também analisam experiência de doutorado, experiência de ensino de português para estrangeiros, a gestão do tempo e a trajetória de mulheres negras na pós-graduação, destacando a importância da perspectiva decolonial e da

sistematização de experiências formativas implicadas na conceitualização de formação humana integral.

Assim, podemos afirmar que, este documento detalha temas, ideias e fatos relevantes extraídos das experiências vivenciadas no processo de internacionalização acadêmica, suas implicações e as experiências do IFRN nesse processo, destacando-se o conceito de internacionalização acadêmica como um processo multifacetado com diversas interpretações práticas que podem, em síntese, serem formuladas conceitualmente por meio de definições em perspectivas, a exemplo temos:

a) **Definição abrangente:** Knight (2004, p. 11) define a internacionalização acadêmica como "o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária." Esta definição é amplamente adotada e ressalta a integração intencional de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos sistemas de educação (Capítulos I, II, III e VIII);

b) **Conexão com a Globalização:** Morosini (2006) aponta que a conceituação da internacionalização está sempre ligada à globalização, embora haja uma distinção crucial. A globalização é um fenômeno mais amplo, geralmente associado a fluxos econômicos e tecnológicos, enquanto a internacionalização é uma resposta a esses fluxos no contexto educacional (Prefácio, capítulos II, IV, VIII e X);

c) **Impacto da Globalização:** A globalização dos mercados interfere em várias esferas, incluindo a educação superior e a ciência, impulsionando a mobilidade acadêmica (Lombas, 2017, p. 312) (Prefácio e Capítulo 2);

d) **Distinção entre os termos:** Knight (2004) alerta para a confusão entre os termos, enquanto Cabral Neto (2004, p. 113) argumenta que "mundialização é um fato; a globalização é o discurso," sugerindo que a globalização é a narrativa em torno das transformações objetivas da mundialização (Capítulos II e X);

e) **Múltiplas formas de Internacionalização:** Bartell (2003, apud Morosini, 2006) e Knight (2004) descrevem diversas maneiras de realizar a internacionalização, incluindo: presença de estrangeiros e estudantes-

convênio no campus; concessões de pesquisa internacional e projetos cooperativados; associações internacionais e consultoria para universidades estrangeiras; cooperação internacional e colaboração entre escolas e faculdades; e imersão internacional no currículo (Prefácio e capítulos II e III);

f) **Internacionalização em casa:** Gouveia (2018), inspirada em Beelen e Jones (2015), destaca este conceito, que busca democratizar o acesso à formação internacional por meio de recursos didáticos, tecnológicos e culturais no próprio ambiente escolar (Capítulo III e IV);

g) **Internacionalização Crítica e Descolonial:** Uma perspectiva emergente defende uma internacionalização que resista a tendências eurocêntricas e neocoloniais, promovendo a cooperação Sul-Sul, valorizando saberes marginalizados e buscando a transformação social e a justiça (Leal & Moraes, 2018) (Capítulos I e IV);

h) **Português Brasileiro para Estrangeiros:** no processo de internacionalização trata-se de um investimento que possibilita aos estrangeiros que chegam ao Brasil se apropriarem da Língua Portuguesa, possibilitando ao estrangeiro sua inserção e imersão intercultural o que favorece o combate a preconceitos para uma formação humana integral e global (Capítulo XIII).

Observamos que, no livro há discussões, interpretações e reflexões que se encaminham para dimensões que remetem às experiências de internacionalização que vão além de aspectos meramente prático-utilitários ou instrumentais, tais como:

a) **Experiência de Formação:** Larrosa (2002) diferencia "experimento" (genérico, busca consenso) de "experiência" (singular, produz diferença e pluralidade). A experiência de internacionalização, quando dotada de sentido, é uma experiência de formação que "nos forma e nos transforma", abrindo para o desconhecido e permitindo "ser o que (ainda) não se é, de ser de outro modo" (Prefácio);

b) **Dimensão Estética:** Há uma percepção de ausência da dimensão estética na literatura sobre internacionalização. Pensar a dimensão estética é analisar o significado que o sujeito atribui à experiência, que é única, individual

e formativa. Não se refere ao belo ou ao feio, mas à possibilidade de vivenciar uma relação sujeito-objeto apreendida pelo seu significado, não por sua utilidade (Souza e Ribeiro, 2024). Essa dimensão permite "estranhar o que lhe é familiar e desautomatizar o olhar", implicando criticidade, reflexão, autonomia epistemológica, sensibilidade e criatividade na formação (Prefácio);

c) Integrando o Cognitivo e o Emocional: Freire (1993, p. 10) enfatiza que "estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional" (Prefácio).

Verificamos também nos capítulos que compõem este livro que, a internacionalização da educação profissional e tecnológica não é um processo isento de conflitos e reproduções de hierarquias de poder, posto que, nele se observam, segundo os autores - tensões e desafios, que podem ser agrupados em duas categorias. quais sejam:

1 COLONIALIDADE E HEGEMONIA EPISTÊMICA

a) Internacionalização Fundadora e Liberal: Kreimer (2011) descreve a ciência latino-americana como "internacionalizada" desde sua gênese, dependente de lideranças europeias (internacionalização fundadora). Posteriormente, a "internacionalização liberal" institucionalizou políticas científicas e tecnológicas, mas manteve redes hierárquicas entre grupos hegemônicos (Europa/EUA) e contextos periféricos (América Latina), com estes últimos frequentemente subsidiários na produção de conteúdo técnico (Capítulo II);

b) **Pasteurização/Macdonaldização da Educação:** Morosini (2006) menciona a "pasteurização/macdonaldização da educação superior" (Altbach, 2004) como um risco, resultando em perda de autonomia intelectual e cultural para os menos poderosos (Prefácio);

c) **Desobediência Epistêmica:** O conceito de "desobediência epistêmica" (Mignolo, 2008, Capítulo 1) propõe um movimento para além da

crítica ao eurocentrismo, exigindo o resgate de conhecimentos silenciados e a criação de alternativas para dar voz aos excluídos. "Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade" (Mignolo, 2008, p. 304) (Capítulo I);

d) **Exemplos de Colonialidade:** A autora do Capítulo 1 relata experiências em Portugal, como o termo "brasileiro" para se referir ao seu idioma, a representação simplória de "territórios ultramarinos" no parque "Portugal dos Pequenitos", e a dicotomia "os de cima e os de baixo", que revelam lógicas colonialistas e eurocêntricas (Capítulo I);

e) **Colonialidade Linguística:** Veronelli (2021, p. 91) explica que a colonialidade da linguagem é um processo que acompanha a colonialidade do poder, desumanizando populações colonizadas através da racialização e transformando a linguagem em um instrumento de poder que reproduz hierarquias (Capítulo I);

f) **Eurocentrismo na Educação:** A autora do Capítulo I observa exemplos de eurocentrismo na educação portuguesa, como a exposição "Vais explorar? Não percas o Norte" que ignora o Sul, e a frase manuscrita "Na nossa turma 5 alunos têm parentes em África. África fica a sul de Portugal", que demonstra uma visão eurocêntrica mesmo em escolas inovadoras (Capítulo I);

g) **Invisibilidade do Sul Global:** A valorização de experiências e vivências no sentido Sul-Norte, com produção e inovação científica e tecnológica centrada no Norte global, evidencia a invisibilidade do Sul global, impossibilitando a discussão de relações desiguais (Parra-Sandoval, 2022). O "Sul" aqui não se refere ao sul geográfico, mas a conhecimentos e culturas marginalizadas pelo colonialismo e capitalismo moderno (Capítulo IV);

h) **Pedagogia da Libertação:** Catherine Walsh (2013) propõe a pedagogia da libertação para superar a colonização cultural, atacando condições ontológicas-existenciais e de classificação racial/gênero para transformar estruturas de poder globais (Capítulo I).

2 DESIGUALDADES E EXCLUSÃO SOCIAL

a) **Brasil:** A Reforma Capanema (1942) e o Decreto 2208/97 (1997) segregaram a formação técnica e a educação profissional, reforçando a dualidade educacional e privatizando o ensino. O Novo Ensino Médio (NEM) é criticado por ampliar desigualdades e direcionar a educação para o "trabalho simples" (Graweryszewski et al., 2023, p. 84) (Capítulo VI);

b) **Dualidade Educacional:** Os Capítulos VI e VII destacam a dualidade educacional no Brasil e na Espanha, onde a Educação Profissional foi historicamente relegada aos "excluídos da sociedade" ou considerada uma "via alternativa" à formação acadêmica universitária, reforçando a distinção de classes sociais;

c) **Experiência de Racismo:** A autora do Capítulo IX relata experiências de racismo sutil na Argentina, como olhares atravessados, desvios de olhar e revistas de bolsas em supermercados, que causam medo e um constante estado de alerta (Capítulo IX);

d) **Espanha:** A Formación Profesional (FP) foi vista como formação para os "fracassados na escola" (Merino, 2013, p. 8), sem acesso direto ao ensino universitário. Apesar de esforços para "dignificar" a FP, a realidade social e trajetórias educativas dos estudantes continuaram a condicionar as escolhas e encaminhamentos (Capítulo VI);

e) **Globalização e Políticas Neoliberais:** No capítulo XIII o estudo aborda o histórico da internacionalização na educação, contrastando a mobilidade acadêmica com a modalidade remota e seus desafios de inclusão digital no contexto de políticas neoliberais. Assim, detalha o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no IFRN e enfatiza a importância da interculturalidade e do combate a preconceitos para uma formação humana integral e global nas práticas educacionais que coexistem com o processo de internacionalização;

f) **Mulheres Negras na Pós-Graduação:** Dados do Censo Demográfico de 2020 do IBGE revelam um abismo na quantidade de mulheres negras doutorandas no Brasil, no Nordeste e em Natal. Essa ausência é reflexo de exclusão, barreiras institucionais e desigualdades estruturais que afetam o

acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados (Capítulo IX);

g) **Pirâmide Social Interseccional:** Davis (2017) e Ribeiro (2017) discutem a pirâmide social que entrelaça raça, classe social e gênero, colocando mulheres negras na base, demonstrando sua vulnerabilidade. A ascensão da mulher negra, nesse contexto, pode colaborar com a elevação de todo o campo social (Davis, 2017) (Capítulo IX);

h) **Teoria do Capital Humano:** A teoria do capital humano, que defende o investimento em formação profissional como solução para o desemprego, é amplamente questionada pelos dados da Espanha, onde o aumento de matrículas na FP não reduziu as altas taxas de desemprego. Essa teoria é vista como um "veículo ideológico" que naturaliza desigualdades e fomenta o mercado da educação (Capítulo VII).

Apesar dos desafios, a internacionalização oferece inúmeros benefícios e oportunidades para indivíduos e instituições que podem ser elencados como:

a) **Complementaridade de Forças e Recursos:** A internacionalização favorece a "complementaridade de forças e recursos entre instituições situadas em diferentes realidades, o que leva a um enriquecimento contínuo e mútuo de oportunidades de novos conhecimentos e, da mais valia e equidade à qualidade do processo educativo" (González, 2012) (Prefácio);

b) **Influência no Ambiente Receptor:** A presença massiva de estudantes e pesquisadores estrangeiros influencia o ambiente das instituições receptoras, constituindo um importante recurso acadêmico de expertise técnica e perspectiva transcultural (Lombas, 2017, apoiando-se em Altbach, 1998) (Prefácio);

c) **Absorção e Geração de Conhecimento:** As instituições se beneficiam da absorção de conhecimentos de outros lugares, trocas e geração de novos saberes, muitos dos quais não são difundidos por outros meios (Laudel, 2003) (Prefácio);

d) **Transferência de Conhecimento para Origem:** A mobilidade internacional permite que egressos tragam e disseminem informações,

práticas, hábitos e valores adquiridos, viabilizando relações entre seus países de origem e aqueles que os acolheram (Lombas, 2017, p. 317) (Prefácio);

e) **Expansão do Reconhecimento:** Para um país como Portugal, a internacionalização de suas IES pode assegurar o reconhecimento do bom trabalho desenvolvido (Crespo de Carvalho, 2024, p.1) (Capítulo II);

f) **Desenvolvimento Pessoal e Profissional:** A internacionalização contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, ampliando habilidades de pesquisa e redes acadêmicas (Neves Junior et al., 2020) (Capítulo IX);

g) **Formação Crítica e Cosmopolita:** Moura (2022) propõe uma abordagem transversal da internacionalização, vinculada à formação crítica e cosmopolita dos estudantes, especialmente na escola pública (Capítulo III);

h) **Superação de Barreiras Culturais:** Permite experiências de aprendizagem que seriam impossíveis sem a quebra de barreiras, incentivando profissionais com mentalidade internacional e competências interculturais (Capítulo II e XIII);

i) **Transformação e Reparação Histórica:** O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, focado em estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e outros grupos excluídos, é um "gesto concreto de reparação histórica" que promove o empoderamento, a transformação e a construção de redes para mulheres negras, impactando a formação de modo profundo (Capítulo IX).

A leitura do prefácio e dos doze capítulos traz também o histórico e a estrutura, bem como as modalidades e experiências marcantes do processo de internacionalização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o que possibilita demonstrar um amadurecimento significativo em suas políticas internas como sintetizamos a seguir:

1 HISTÓRICO E ESTRUTURA

a) **Início e Institucionalização:** O IFRN desenvolve ações de internacionalização desde antes de ter uma nomenclatura formal,

inicialmente com ações pontuais. Após sua institucionalização em 2008, intensificou esforços, criando a Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI/IFRN) para articular parcerias (Capítulo II e XIII);

b) **Documentos Orientadores:** PDI (2019-2026): O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN (2019-2026) contempla a internacionalização como meta estratégica, visando a consolidação de parcerias existentes e o desenvolvimento de projetos/ações, com foco na mobilidade de discentes e servidores, e na participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão (Prefácio e Capítulos II, IV e VIII);

c) **Organização Didática (OD):** A OD do IFRN reconhece a mobilidade estudantil como parte integrante da estrutura acadêmica, alinhada ao projeto político-pedagógico institucional de formação omnilateral. Embora use os termos "mobilidade" e "intercâmbio" de forma indistinta, a prática institucional se assemelha mais ao conceito de mobilidade com transferência de créditos (Capítulo III);

d) **PDP (2024):** O Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP) para 2024 vincula a internacionalização à elevação do nível de titulação de servidores, aquisição de conhecimentos técnico-pedagógicos e aperfeiçoamento de competências profissionais (Capítulo VIII);

e) **Áreas de Atuação:** A internacionalização no IFRN é um macroprocesso que abarca acordos de cooperação, mobilidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos), financiamento, programas conjuntos de titulação e processos de interculturalidade (Capítulo IV).

2 MODALIDADES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

a) **Mobilidade Acadêmica:** É um pilar fundamental da internacionalização no IFRN. Entre 2022 e 2024, houve um crescimento significativo na quantidade e diversidade de experiências de mobilidade estudantil (Capítulos III e IV);

b) **Estudantes:** O IFRN tem fomentado o envio de estudantes para cursar componentes curriculares em instituições parceiras (Colômbia, Equador, Uruguai, Portugal) e o intercâmbio intensivo de estudantes

vinculados a projetos de extensão, inclusive do Ensino Médio Técnico (Capítulos III, IV e XIII);

c) **Servidores:** A capacitação de servidores em nível de pós-graduação é um destaque, como o convênio com a Universidade de Coimbra para doutoramento (Capítulo II);

d) **Parcerias e Acordos:** O IFRN possui uma crescente rede de 27 acordos vigentes com instituições internacionais de diversos países da África, América Central, América do Norte, América do Sul e Europa. A política é manter pelo menos uma atividade vigente com cada parceiro (Capítulos II, IV e XIII);

e) **Exemplos Notáveis:** Parcerias com a Universidade de Coimbra (Portugal) para doutoramentos em regime de cotutela (Capítulo VIII), Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) para intercâmbios de curta duração (Capítulo IV), e a experiência de pesquisa sobre financiamento da educação com a Universidade de Lisboa (5);

f) **Internacionalização "em casa":** O IFRN promove iniciativas como o Programa de Português Língua Adicional (PLA) em Rede, oferecido a servidores e estudantes de universidades parceiras, visando atrair pesquisadores e estudantes estrangeiros para o Brasil (Capítulo II e XIII);

g) **Produção e Comunicação Técnico-Científica:** Incentivo à participação em projetos de pesquisa, eventos e publicações conjuntas com pesquisadores de diversos países (Prefácio e Capítulo II).

3 EXPERIÊNCIAS MARCANTES

a) **Doutorado-Sanduiche e Cotutela:** A experiência de doutoramento em regime de cotutela entre o IFRN e a Universidade de Coimbra é um exemplo de integração acadêmica profunda, que desafia os doutorandos a transitar entre dois sistemas de ensino com dinâmicas distintas. Oferece "profundas oportunidades de aprofundamento teórico e de ampliação dos horizontes da pesquisa" (Capítulo VIII);

b) **Desafios da Cotutela:** Incluem a adaptação linguística e discursiva ao português europeu, diferenças epistemológicas, burocracia administrativa e custos financeiros (Capítulo VIII);

c) **Experiência de Internacionalização de Estudante Negra (Argentina):** O relato de doutorado-sanduiche na Argentina, por meio do Programa Abdias Nascimento, destaca a importância da internacionalização como "gesto concreto de reparação histórica" e um meio de empoderamento e transformação para estudantes de grupos historicamente excluídos. A experiência, apesar dos desafios (racismo, adaptação cultural), é um "divisor de águas" na formação da pesquisadora (Capítulo IX);

d) **Mobilidade para a Colômbia (2023):** Dez alunos de diferentes campi do IFRN e dois servidores realizaram 14 dias de imersão cultural na Colômbia, por meio de projetos de extensão. Essa experiência é descrita como um "marco histórico para o IFRN", destacando a troca de conhecimentos e experiências em uma cooperação Sul-Sul (Capítulo IV);

e) **Pesquisa sobre Financiamento da Educação (Brasil-Portugal):** Um projeto de pesquisa colaborativo entre IFRN, Universidade de Lisboa e UFRN analisou políticas de financiamento da educação em tempos de pandemia. A experiência evidenciou o potencial da pesquisa como espaço formativo e de fortalecimento de redes acadêmicas solidárias (Capítulo V);

f) **Programa Mulheres Mil:** Um acordo bilateral Brasil-Canadá de 1975 levou ao desenvolvimento do Projeto Mulheres Mil em 2007 no IFRN, que se tornou um programa nacional. Este programa oferece qualificação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade, sendo um exemplo de internacionalização da educação para o trabalho precário, mas também uma iniciativa que busca inclusão social e equidade de gênero. Atualmente, o modelo é expandido para a África (Capítulo X).

A experiência do doutorado é complexa e envolve dimensões temporais e desafios pessoais e acadêmicos, diante dessa experiência podemos visualizar reflexões sobre o tempo e a formação no doutorado apresentado em um relato de experiência pós-doutoral na Uminho/PT na qual se analisou as seguintes dimensões:

a) **Tempo no Doutorado:** O doutorado é um "ritual de passagem", um tempo multidimensional que corresponde ao tempo de vida do sujeito e se inscreve em perspectivas temporais mais longas. É essencial saber gerir o tempo (Chronos, a passagem cronológica, e Kairós, a intensidade do tempo) (Ferry, 2014; Negri, 2003; Brandão, 2014) (Capítulo XII);

b) **Solidão e Autonomia:** Muitos participantes descrevem o doutorado como um período de "solidão" e "trabalho individualizado", mas também de desenvolvimento de "autonomia" e "competências" para a produção científica (Capítulo XII);

c) **O Papel dos Orientadores:** Orientadores exercem influência significativa, sendo crucial o apoio e a gestão da relação orientando-orientador para o sucesso da investigação (Capítulo XII);

d) **Desafios e Frustrações:** O percurso doutoral é marcado por "altos e baixos", frustrações e desafios que exigem adaptação e superação, como a quebra de perspectivas iniciais e a necessidade de lidar com reformulações (Capítulo XII).

A apresentação interpretativa dos treze capítulos e do Prefácio nos ajudou a mostrar a complexidade e a riqueza da internacionalização acadêmica apresentada no livro, tanto em suas dimensões conceituais e éticas, quanto em suas manifestações práticas no IFRN e nas experiências individuais dos pesquisadores.

Já o Posfácio não foi objeto dessa Apresentação, no entanto, ele traz reflexões que nos encaminham para demonstrar que se trata de uma internacionalização crítica, inclusiva e transformadora que emerge como um tema central, o qual destacamos no coletivo de uma nuvem de palavras extraídas dos títulos e palavras-chaves dos resumos dos capítulos (figura 1).

No quadro 1 apresentamos os capítulos e seus autores, bem como o objetivo de cada um.

Nº	CAPÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS
1	Desobediência epistêmica na internacionalização da educação profissional: ressignificando narrativas	Caroline Stephanie Campos Arimateia Magalhães	"[...] analisar sob perspectiva descolonial, a trajetória do processo de construção do objeto da minha pesquisa de doutoramento sobre a internacionalização na Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil."
2	Reflexões sobre os processos de internacionalização no IFRN a partir de uma experiência com a universidade de Coimbra	Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN) Luanna Alves (IFRN) Maria Jorge Ferro (Universidade de Coimbra)	"[...] traz reflexões sobre a internacionalização nas instituições de ensino superior, como foco no IFRN, indicando as ações desenvolvidas por esta instituição brasileira e os aspectos que as três autoras destacam como relevantes nessa vivência em particular, quais sejam: a parceria estabelecida por meios institucionais, a abertura ao

			diálogo, a equidade nas relações e parcerias, a partilha de interesses comuns e o respeito às diferenças."
3	Entre o documento e a prática: um olhar sobre mobilidade e intercâmbio internacionais de estudantes no IFRN	Bruno Ferreira de Lima Maraisa Damiana Soares Alves	"[...] analisa a mobilidade estudantil no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir do estabelecimento de paralelos entre sua Organização Didática e os conceitos formulados e disseminados por associações de educação internacional como a Faubai (Associação Brasileira de Educação Internacional)."
4	Políticas da internacionalização na educação profissional: estratégias e perspectivas <i>glocais</i> do IFRN	Mylenna Vieira Cacho	"[...] analisar a internacionalização sob uma perspectiva decolonial e crítica, refletindo a concepção na rede federal e tecnológica, com ênfase na discussão dos documentos e ações do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)."
5	Políticas de financiamento da educação no Brasil e em Portugal em tempos de pandemia: sistematização de uma experiência de internacionalização	Andreilson Oliveira da Silva Ramon Igor da Silveira Oliveira Josenildo Diniz Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira Belmiro Gil Cabrito	"[...] analisar o impacto da pandemia de Covid-19 no financiamento da educação básica e profissional, buscando compreender quais políticas e ações de financiamento foram implementadas pelo Brasil e por Portugal para garantir o direito à educação na pandemia, especialmente para estudantes socioeconomicamente vulneráveis."
6	Dualidade educacional no Brasil e na Espanha: diferentes trajetórias, problemas semelhantes	Shilton Roque dos Santos	"[...] apresentar as semelhanças e distinções no debate acerca da educação profissional e da dualidade educacional entre ambos os países a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, concluindo que apesar de uma história parecida no que diz respeito a construção e desenvolvimento da Educação Profissional e industrialização, alguns fenômenos sociais como a universalização da educação e acesso ao ensino universitário são grandes traços de distinção."
7	Educação profissional na Espanha, empregabilidade e teoria do capital humano:	Shilton Roque dos Santos	"[...] analisar, a partir das estatísticas de inserção laboral do <i>Instituto Nacional de Estadística</i>

	uma análise da inserção laboral dos egressos		(INE) e do <i>Ministério de Educación y Formación Profesional</i> , esse crescimento em número de matrículas face o contexto social do desemprego, e a validade da teoria do capital humano enquanto alicerce dessa política."
8	Conectando fronteiras acadêmicas: vivências de doutoramento em regime de cotutela entre a Universidade de Coimbra e o IFRN	Iaponira da Silva Rodrigues Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento	"[...] apresenta um relato de experiência sobre o doutoramento em Ciências da Educação, realizado em regime de cotutela entre a Universidade de Coimbra (UC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)."
9	Memórias de internacionalização: relato de experiência de uma estudante negra na argentina	Maria Carolina Xavier da Costa Ilane Ferreira Cavalcante Avelino Aldo de Lima Neto	"[...] compartilhar uma experiência de internacionalização atravessada por vivências interseccionais entre raça e gênero, afetos e lutas, que tomaram lugar a partir do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento durante o doutorado-sanduiche na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FILOUBA)."
10	De fora para dentro: o acordo bilateral Brasil - Canadá e o Programa Mulheres Mil	Lenina Lopes Soares da Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira Rita de Cássia Rocha	"[...] examina a influência das diretrizes internacionais e do neoliberalismo na educação profissional brasileira, especialmente após a década de 1990. Ele problematiza como a globalização afeta a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para mulheres."
11	Educação física e esporte: entre Lisboa e Natal	Ivana Lúcia da Silva Francinaide de Lima Silva Nascimento Joaquim António de Sousa Pintassilgo	"[...] identificar as aproximações e particularidades nas trajetórias de vida e atuação profissional de professoras de Educação Física, considerando suas experiências vividas, explorando as narrativas de professoras de Educação Física no Brasil e em Portugal."
12	O tempo vivido no doutoramento e seus significados em um relato de pesquisa de pós-doutorado internacional	Kadydja Karla Nascimento Chagas	"[...] apresenta a experiência do doutoramento e seus significados para orientadores e orientandos em universidades de Portugal e Brasil. Aborda a percepção do

			tempo nesse processo, destacando desafios como a solidão, estresse e a dificuldade de conciliar a vida acadêmica com a pessoal e profissional."
13	A internacionalização do Instituto Federal do Rio Grande do Norte a partir do curso de português brasileiro para estrangeiros	Edson Raimundo da Silva, Felipe Moraes de Melo, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Samuel de Carvalho Lima	Tem o "[...] propósito investigar o complexo processo de internacionalização que vem se intensificando nas instituições brasileiras voltadas à promoção do ensino, especialmente naquelas dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)."

Fonte: elaboração das organizadoras, 2025.

Diante do exposto, na Apresentação, e sintetizado no quadro 1, reafirmamos que a coletânea retratar e ressaltar a importância da mobilidade acadêmica para possibilitar o compartilhamento de experiências de ensino, pesquisa, extensão e também de visão de mundo, o amadurecimento pessoal e a **sistemática reflexão crítica dos discursos hegemônicos** em tempos de globalização neoliberal, e ressaltamos o rigor teórico-metodológico e crítico apresentado nos textos.

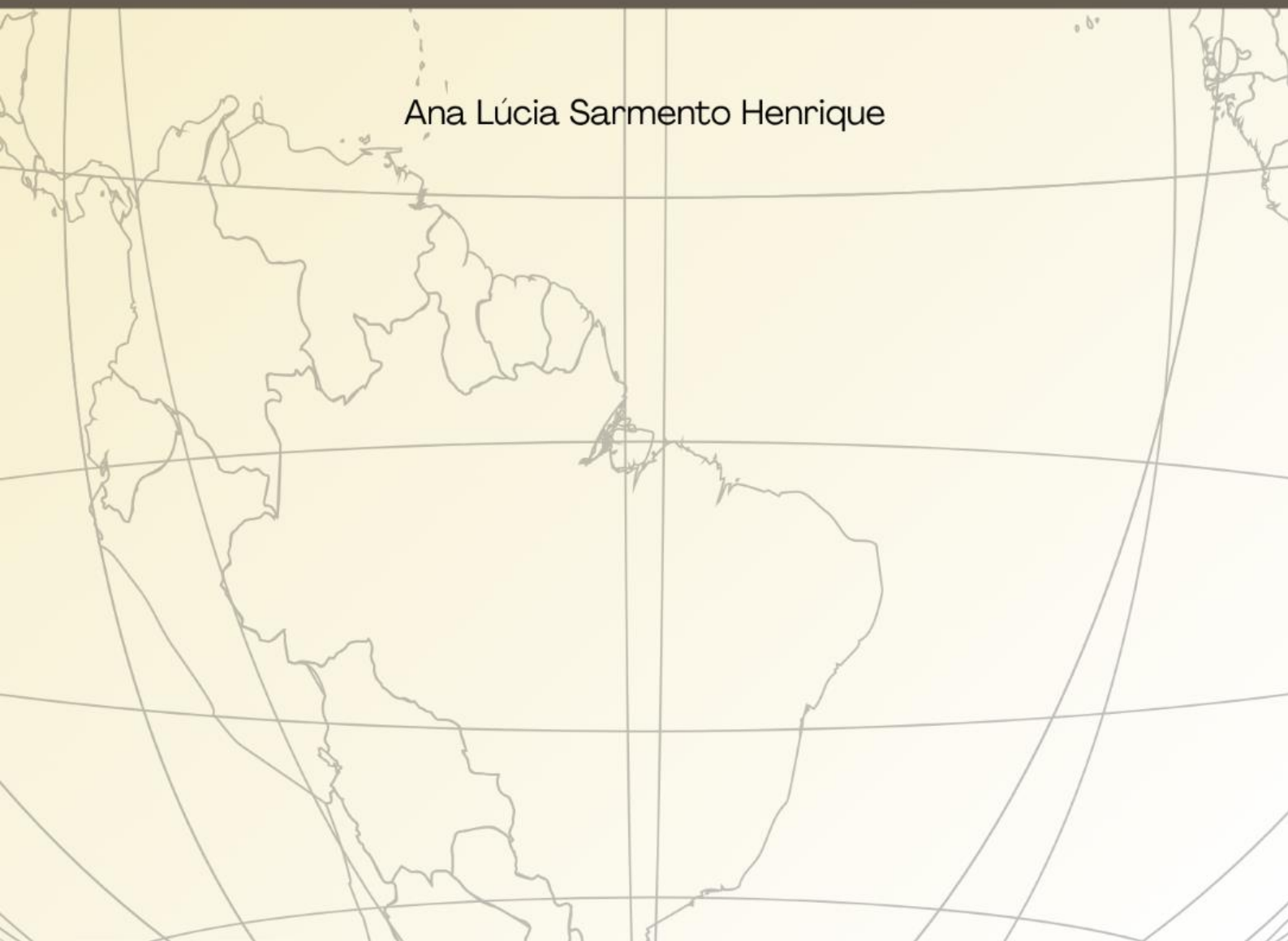
Sendo assim, pontuamos que a leitura da obra é vista como suporte referencial de reflexão sobre a **educação profissional em uma perspectiva internacional**, bem como sobre o significado da formação humana integral e da condição humana global.

Convidamos à leitura!

Daniela Cunha Terto
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Kelly Aline Hipólito de Medeiros
Lenina Lopes Soares Silva
Organizadoras.

PREFÁCIO

Ana Lúcia Sarmento Henrique



PREFÁCIO

INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Ana Lúcia Sarmiento Henrique¹

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. ... etc
Perdoai,
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros, 2002, p. 79).

Essa breve discussão sobre internacionalização parte do pressuposto de que a experiência dotada de sentido é experiência de formação (Larrosa, 2002). Para o pesquisador, "a experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (Larrosa, 2002, p. 21, grifo nosso). Acrescenta ainda que a experiência, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

Ainda na concepção de Larrosa (2002), quando se fala de experiência, não se pode confundir com experimento, pois o experimento é genérico e sua lógica produz o consenso ou a homogeneidade; enquanto a experiência é singular e sua lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Se o experimento é repetível e previsível, a experiência é irrepetível. Na experiência, sempre há algo como a primeira vez, com uma dimensão de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid, analuciasarmenrohenrique@gmail.com

incerteza que não pode ser reduzida, não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” Larrosa (2002). Portanto, a experiência dotada de sentido é a possibilidade de formação, de ser o que (ainda) não se é, de ser de outro modo.

A partir desse pressuposto, pode-se pensar as experiências de internacionalização, para além da formalização de convênios ou parcerias, como experiências dotadas de sentido, sejam elas de participação em eventos internacionais, em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, na produção de conhecimento em colaboração com pesquisadores de diversos países ou em cotutelas na orientação discente.

Morosini (2006), ao focar o conceito de internacionalização em um estado do conhecimento sobre o tema, aponta que sua conceituação sempre se liga à globalização (Altbach; Teichler, 2004; Marginson; Rhoades, 2002; Bartell, 2003), ou à pasteurização/macdonaldização da educação superior (Altbach, 2004), com perda de autonomia intelectual e cultural por aqueles que são os menos poderosos.

Ainda em Morosini (2006), Bartell (2003) aponta que há diversas formas de realizar a internacionalização:

[...] presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; e o grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

Knight (2004, p. 11) afirma que a internacionalização acadêmica é "o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária".

A internacionalização é fruto das relações econômicas que interferiram em várias esferas. Nas palavras de Lombas (2017, p. 312), a “lógica dos

mercados globais, compreendida pelo intenso fluxo internacional e por noções como de competitividade, integração e colaboração, passou a fazer parte, mais intensamente, do *modus operandi* [...]. A educação superior e a ciência são casos exemplares a esse respeito, tendo em vista as transformações que se fizeram sentir em seu interior e que readequaram suas relações com o ambiente externo, inclusive impulsionando a mobilidade acadêmica".

Podemos dizer com González (2012), Professora da Faculdade de Enfermagem da Universidade Andrés Bello do Chile, que a internacionalização

[...] favorece a complementaridade de forças e recursos entre instituições situadas em diferentes realidades, o que leva a um enriquecimento contínuo e mútuo de oportunidades de novos conhecimentos e, da mais valia e equidade à qualidade do processo educativo. [...] se concretiza no desenvolvimento de estratégias que incrementam a mobilidade institucional, atraindo mais estudantes estrangeiros e procurando novas fontes de financiamento.

Lombas (2017), apoiando-se em Altbach (1998), lembra que os efeitos da mobilidade internacional transcendem as expectativas individuais, uma vez que a presença massiva de estudantes e pesquisadores estrangeiros passa a influenciar o ambiente das instituições receptoras, constituindo-se um importante recurso acadêmico de expertise técnica e de perspectiva transcultural.

Da mesma forma, na atividade de pesquisa, as instituições ainda se beneficiam com a absorção de conhecimentos provindos de outros lugares, com as trocas e a geração de novos saberes, muito dos quais não são difundidos por outros meios (Laudel, 2003). Como a mobilidade internacional é um movimento predominantemente de circulação, com o retorno ao país após a consecução das atividades propostas,

[...] o estudo e a pesquisa no exterior são importantes elementos de transferência de conhecimentos para os locais de origem. Os egressos trazem consigo e disseminam em seu cotidiano acadêmico ou profissional as informações, práticas, hábitos, valores que foram adquiridos, e viabilizam as relações entre seus

respectivos países e aqueles que os acolheram em sua trajetória internacional (Lombas, 2017, p. 317).

Saindo da esfera macro para uma instituição acadêmica de ensino superior, tomemos como exemplo o IFRN. Analisando o PDI (2019-2026) (IFRN, 2023), no que concerne à internacionalização, encontramos, entre as quatro perspectivas estratégicas, a do Estudante e da Sociedade (ES-5), cuja meta é desenvolver a internacionalização no IFRN, a partir da consolidação de parcerias já existentes com instituições estrangeiras, por meio do desenvolvimento de projetos/ações e participação em eventos, visando à inserção da instituição no cenário internacional, por meio da mobilidade discente e de servidores, do incentivo à participação em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão bem como em eventos internacionais no país e no exterior (IFRN, 2023).

No que se refere às atividades de extensão, elas se pautam pela “difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, no desenvolvimento e na transferência de tecnologias sociais e ambientais, na internacionalização e na busca pelo reconhecimento institucional junto à sociedade” (IFRN, 2023, p. 26).

Ainda no PDI (2019-2026), no que se refere às ações vinculadas à dimensão Desenvolvimento Científico e Inovação Tecnológica, têm-se as seguintes diretrizes:

[...] Fomentar a mobilidade acadêmica internacional entre pesquisadores, com o objetivo de fortalecer a internacionalização de projetos de pesquisa e inovação;
[...]
Fomentar a internacionalização das ações de pesquisa, tendo em vista ampliar a cooperação para realização de ações conjuntas em nível de projetos, programas, publicações, entre outras; [...] (IFRN, 2023, p. 87).

Já as ações vinculadas à dimensão Produção e Comunicação Técnico-Científica e Tecnológica, a diretriz que se refere à internacionalização busca o

Fortalecimento dos programas de pós-graduação, de modo a possibilitar a internacionalização de suas ações, sejam em estágio pós-doutoral, em graduação/pós-graduação do tipo sanduíche ou em programas de pós-graduação; [...] (IFRN, 2023, p. 88).

Observa-se que as diretrizes postas no PDI (2019-2026) estão em consonância com o que está posto no conceito de internacionalização expresso por Morosini (2006), com base em pesquisadores internacionais e que se fundamentam nas ações institucionais de cooperação, na mobilidade de pesquisadores e na produção do conhecimento acadêmico.

Pelo exposto, as discussões sobre o conceito de internacionalização e seus efeitos abordam a dimensão técnica, como realização de convênios de cooperação interinstitucionais, a colaboração entre pesquisadores (docentes, discentes e técnico-administrativos; a dimensão político-epistemológica, como a discussão sobre a produção de conhecimento em espaços hegemônicos e a possibilidade de pasteurização da educação a nível mundial. Essas são discussões humanas prático-utilitárias importantes e fundamentais para que a internacionalização possa se materializar, no entanto, elas desconsideram a dimensão estética desse processo.

Souza e Ribeiro (2024, p.216) lembram que, em oposição à tendência prático-utilitária, "as relações estéticas são dialéticas nas relações entre sujeito e objeto, sendo este último apreendido pelo sujeito mais por sua forma e significado do que por sua função 'útil'". Pensar a dimensão estética da experiência no processo de internacionalização é analisar o significado que o sujeito atribuiu à experiência por que passou, experiência única, individual e formativa.

Portanto, quando falamos da dimensão estética, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético, não nos referimos a preceitos morais (ao dever ser de qualquer ordem) ou ao que se relaciona ao belo ou ao feio, "restrita ao mero prazer e entretenimento, nem se subordina a campos do conhecimento específico (como a arte, por exemplo), e nem devia voltar-se a objetivos outros que não a própria experiência e o conhecimento que da estética poderá advir" (Souza e Ribeiro,

2024, p. 216). Nos referimos à possibilidade de vivenciar uma relação sujeito e objeto que seja apreendida pelo sujeito por seu significado e não por sua utilidade. Nesse caso, já estamos falando em experiência e o ela que pode trazer para a formação do sujeito.

Essa experiência dotada de sentido é a dimensão estética da formação humana, que permite ao sujeito estranhar o que lhe é familiar e desautomatizar o olhar. Se pensarmos essa formação em relação à docência, esse estranhamento/desautomatização implica criticidade, reflexão, autonomia epistemológica, sensibilidade e criatividade. Assim, a dimensão estética na formação docente se funda no movimento dialético entre pensar e sentir.

Nas palavras de Freire,

[...] estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 1993, p. 10).

Ou nas palavras de Zanella (2020, p.104-105), as

[...] possibilidades de leitura da realidade, que compreendem o olhar, o ouvir e o sentir, mediados pelos processos psicológicos superiores e a dimensão afetivo-volitiva que se apresenta como amálgama da própria existência humana, são sociais e historicamente constituídos. Reinventá-los é, portanto, possível e fundamental para a transformação do que está posto e se apresenta como cristalizado, é condição para a instituição de novos modos de ser e a criação de realidades outras [...].

A ausência da dimensão estética na literatura que trata da internacionalização foi percebida ao ler o título deste livro e os artigos que o compõem. Com a percepção dessa ausência, a partir da dimensão estética e considerando o sujeito que participa do processo de internacionalização e sua experiência nesse processo, se poderia perguntar:

- a) Que sentido(s) o sujeito que experiencia a mobilidade acadêmica atribui a essa experiência?
- b) Que sentido(s) o sujeito atribui à experiência de deparar-se com visões hegemônicas, eurocêntricas em seu processo de mobilidade acadêmica?
- c) Que sentido(s) a instituição que promove a mobilidade acadêmica atribui a esse processo em relação ao sujeito que a vivencia?
- d) Que sentido(s) o sujeito que experiencia a mobilidade atribui ao tempo em que vive essa experiência?
- e) Qual o sentido da solidão, do estresse e da dificuldade de conciliar a vida acadêmica com a pessoal e profissional para a formação do sujeito que experiencia a mobilidade?

Algumas respostas podem ser encontradas nos capítulos que constituem este *e-book*. Outras seguirão em aberto como possibilidade de produção acadêmica futura sobre a dimensão estética da internacionalização, pois, como afirma Manoel de Barros, no poema que abre este prefácio: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude” e, concordando com o poeta, devemos proferir palavras que não nos aceitem como somos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GONZÁLEZ. Internacionalización Académica **Rev. esc. enferm.** USP 46 (6). Dic 2012. DOI: doi.org/10.1590/S0080-62342012000600001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026)**. Edição revisada. 2023. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2640/PDI_2019_2026_-_1%C2%AA_Revis%C3%A3o_2023.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20 a 28.

LOMBAS. Maria Luiza de Santana. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, no 44, jan/abr, 2017, p. 308-333. DOI: doi.org/10.1590/15174522-019004413.

MOROSINI. Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educ. rev.** (28). Dez 2006. DOI: doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008.

SOUZA. Amaxwell Davi Barros de; RIBEIRO. Cynara Teixeira. Reflexões sobre a dimensão estética da formação docente inicial a partir da psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski. **Revista Momento – diálogos em educação**. v. 33, n. 3, p. 213-230, set./dez., 213 - 230.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação Estética e Atividade Criadora. *In*: ZANELLA, A. V. (org.). **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020, p. 89-106.

CAPÍTULO I

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RESSIGNIFICANDO NARRATIVAS

Caroline Stephanie Campos Arimateia Magalhães

CAPÍTULO I

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RESSIGNIFICANDO NARRATIVAS

Caroline Stephanie Campos Arimateia Magalhães¹

INTRODUÇÃO

Invadida por pensamentos desnorteadores, iniciei o exercício de desobediência epistêmica em busca de pensamento outro para sulear-me. Com esforço cognitivo para superar a tendência hegemônica na produção do conhecimento, apostei em sentir as experiências vivenciadas na mobilidade acadêmica² na cidade de Coimbra, Portugal, para refletir e definir o objeto da minha investigação de doutoramento.

Assim sendo, o objetivo do presente capítulo é analisar sob perspectiva descolonial a trajetória do processo de construção do objeto da pesquisa de doutoramento sobre a internacionalização da educação profissional e tecnológica, especificamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (RFEPECT).

Estruturado em narrativas, no gênero textual memória, no qual primeiramente compartilho a trajetória das minhas vivências, com aporte teórico descolonial; em seguida, exponho o processo metodológico de sistematização das experiências para construção desse estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico; e, por último, com pensamento crítico de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Coimbra, Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte, caroline.magalhaes@ifrn.edu.br.

² Parte do programa de internacionalização do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), previsto no EDITAL Nº 8/2023 - CODEPE/DIGPE/RE/IFRN 29 de junho de 2023.

fronteira, abro o debate sobre alternativas epistemológicas fora do eixo hegemônico.

As narrativas desacomodam o leitor e o convidam à reflexão e debate da temática, com o propósito de romper paradigmas eurocentrados e produzir conhecimento onde o subalterno possa falar e ser ouvido, com metodologia que localiza e historiciza os sujeitos e seus saberes.

DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA DESCOLONIAL

Portugal constituiu-se o *lócus* das minhas experiências, no contexto de mobilidade acadêmica no ano de 2024, para o doutoramento em educação pela Universidade de Coimbra – UC, no qual integrava grupo de servidores do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Norte – IFRN. A primeira missão era definir o objeto a ser investigado no doutoramento que se iniciava, e essa trajetória, se estendeu durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024, que aqui compartilho como memória.

Movida pela tendência quase natural à homogeneização e categorização binária entre centro e periferia, inicialmente considerei definir como objetivo da pesquisa, comparar a Educação Profissional ofertada no Brasil e em Portugal. Contudo, ao visitar o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), percebi que exigiria longo período de presencialidade em Portugal e seria um desafio metodológico contextualizar histórico, econômico e socialmente modelos de dois países distintos, com estudo das relações complexas de forma global, então declinei dessa primeira ideia.

Na intenção de experienciar a mobilidade na cidade de Coimbra, busquei interagir com pessoas; vivenciar hábitos e rotina; utilizar espaços, serviços privados e públicos (transporte, saúde, educação e lazer); e consumir a cultura local (participando de eventos, lendo e ouvindo música), fora da rota acadêmica e turística.

Nessas interações, descobri que meu idioma era o “brasileiro”, quando na reunião de pais da escola pública, na qual matriculei meus filhos, uma mãe

disse em tom incomodado, que a filha estava falando mais “brasileiro” do que português, em razão da exposição às telas, com conteúdo de *youtubers* brasileiros. Na condição de psicóloga ocorreu-me, naquele momento, pensar que o excesso de telas era uma problemática a ser considerada.

Para conhecer a história e cultura local, visitei o espaço “Portugal dos pequenitos” um parque temático lúdico, pedagógico e turístico em miniatura com réplicas de casas, monumentos nacionais e, o que eles chamam de antigos territórios ultramarinhos, que são os países colonializados representados de maneira simplória, com imagens que retratam uma natureza “*in natura*”, primitiva das terras, invisibilizando a presença dos seus moradores – os povos originários. Sobre esse aspecto, o autor³ Silva (2016), esclarece:

A ideia de primitivismo, associada aos territórios portugueses de além-mar, evidenciava o posicionamento soberano da metrópole, apelando ao mesmo tempo ao prazer da descoberta através do exotismo das formas e dos objetos. Tratava-se de uma «incorporação da periferia» (Matos, 2010, 21) não apenas geográfica, que tomava como adquirida a posição central portuguesa, mas também civilizacional, em que o papel dado ao “outro” (Matos, 2010, 17) exterior é de permanente dependência da orientação imperial (Silva, 2016, p. 1).

O tratamento do “Outro” externo, como exótico, subdesenvolvido e atrasado, são pilares estruturantes das relações centro-periferia, onde a dominação e exploração, tornam-se justificáveis em nome da missão civilizatória. (Grosfoguel, 2008). Essa lógica dicotômica se manifestou no título

³ Doutorou-se, em 2013, na área de Teoria e História da Arquitetura pela Universidade de Coimbra, com a tese *Arquitetura Hospitalar e Assistencial Promovida por Bissaya Barreto*. Ao longo do seu percurso integrou linhas de investigação dedicadas à arquitetura e território português no século XX, bem como à intervenção dos diversos regimes na política de obras públicas. Publicou e participou com comunicações em diversas conferências e colóquios internacionais. Atualmente desenvolve investigação de pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra sobre o tema do impacto das construções hospitalares em Portugal no século XX. ricardojeronimosilva@ces.uc.pt. Disponível em: <https://journals.openedition.org/midas/993#authors>. Acessado em: 10.05.2025.

da última atividade com meus filhos, na experiência do espaço exploratório⁴ em Coimbra.

A proposta consistia na leitura do livro infantil "Os de cima e os de baixo", da escritora Paloma Valdivia, com áudio narrativo e imagens dos habitantes do Sul e Norte da Terra, projetadas no Hemispherium⁵. Neste estudo, não é propósito detalhar a dinâmica ou analisar a intenção da atividade, todavia, importa destacar essa experiência singela, como o início do meu despertar – que mais tarde o denominaria de "despertar descolonial".

A dicotomia sugerida no título do livro causou um desconforto inicial. Além disso, considerando minha condição de mulher, brasileira, imigrante, mãe, pesquisadora, psicóloga e professora da educação infantil, surgiu uma inquietação: por que era necessário abordar esse tema com crianças de 3 a 7 anos⁶? Um ano mais tarde, essa abordagem faria mais sentido.

A partir desse despertar, tudo interessava e iniciei o ciclo contínuo de observação contemplativa⁷ – crítica – pesquisas breves, para cada inquietação. Por meio da desobediência epistêmica aprimorei a percepção das sutilezas da lógica da colonialidade, revisitando estruturas de conhecimento que moldaram a compreensão histórica, geopolítica e social de cada indivíduo e do povo brasileiro.

Refleti sobre a semântica do termo "atraso" do Brasil, em 3 ou 4 horas em relação ao fuso horário de Portugal; e do País que opera sob o calendário⁸

⁴ O Exploratório - Centro Ciência Viva de Coimbra é um espaço de promoção da ciência e da cultura científica localizado em Coimbra, em Portugal. Instalado num complexo de 2500 m², o Exploratório Centro Ciência Viva de Coimbra assume-se como uma entidade de promoção de cultura científica para a Região Centro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Explorat%C3%B3rio_-_Centro_Ci%C3%Aancia_Viva_de_Coimbra

⁵ Projeção hemisférica, ou seja, acontece a 360 graus num teto em formato de cúpula

⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/UCExploratorio/?locale=pt_BR

⁷ Termo tem origem na "Ciência contemplativa", desenvolvida pelo físico e filósofo Alan Wallace, cujo princípio fundamental é integrar contemplação e ciência para investigação da realidade. Segundo o autor, quando o observador refina sua capacidade de atenção, ele faz a observação contemplativa, que se assemelha à métodos científicos, permitindo um conhecimento mais profundo e direto dos fenômenos. WALLACE, B. Alan. Princípios da Ciência Contemplativa. Instituto de Ciências Contemplativas, 2020. Disponível em: <https://cienciacontemplativa.org/2020/02/11/ciencia-contemplativa-o-que-e/>. Acesso em: 05 maio 2025.

⁸ A Etiópia é o país que utiliza o calendário mais "atrasado" em relação ao calendário gregoriano, que é o mais utilizado mundialmente. O calendário etiope está cerca de 8 anos

mais “atrasado” em relação ao mundo – a Etiópia. Questionei a escolha do marco zero do fuso horário e se já perdi o Norte? E o Sul?. Se há estranheza ao inverter a ordem, Sul e Norte? Qual origem da bandeira do Brasil? As representações cartográficas dos países e continentes no Mapa Mundi apresentam distorções? A Europa não é um continente? Não lembro se nos tempos de escola contestei o termo “descobrimento”, mesmo sabendo que os povos originários já habitavam esse território. Será que o sistema de ensino brasileiro perpetua essa lógica com o uso do termo “descobrimento”, para referir-se à invasão portuguesa?

Essas são inquietações aparentemente ingênuas, que guardam alguma lógica colonialista para refletir no campo epistêmico, entretanto, por não ser propósito desta pesquisa não avança enquanto investigação.

Com aprofundamento no exercício da observação contemplativa crítica, ainda na experiência de mobilidade acadêmica em Coimbra, interessei-me pelos dados sobre o envelhecimento da população portuguesa e emigração de seus jovens qualificados, representando desvantagem econômica para o País. Observei presença significativa de idosos portugueses em cargos públicos, contrastando com a ocupação, nos postos de trabalho menos intelectualizados, por jovens, em sua maioria negros e imigrantes. Por outro lado, as contribuições dos trabalhadores estrangeiros⁹, especialmente brasileiros, à segurança social portuguesa, são suficientes para pagar 17% das aposentadorias e pensões dos cidadãos portugueses.

Esse cenário encaminhou uma segunda possibilidade de investigação, o trabalho digno de imigrantes brasileiros em Coimbra, representação social e formação profissional ofertada pelo IEFP, todavia recaía na mesma demanda, essa abordagem exigiria mais tempo em Portugal, além de que a

atrasado, contando com 13 meses no ano e um mês extra com 5 ou 6 dias, conforme menciona reportagem da BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-africa-57443424>. Acessado em: 27/04/2025.

⁹ Reportagem portuguesa, disponível em <https://www.publico.pt/2024/11/20/publico-brasil/noticia/imigrantes-garantem-recursos-pagamento-17-aposentadorias-portugal-2112695>

temática da imigração era deveras saturada nas pesquisas desenvolvidas pela Universidade de Coimbra.

Uma alternativa seria priorizar um campo empírico brasileiro, e, nesse caso, surgiu na minha trajetória uma terceira possibilidade de investigação, tendo como foco os colegas servidores do IFRN em contexto de mobilidade acadêmica, entretanto, o caráter endógeno poderia limitar a relevância da pesquisa, exigindo uma abordagem mais ampla para resultados significativos.

Até este ponto da trajetória, observei que estava latente a dimensão internacional, e uma ideia embrionária envolvia a internacionalização no Sul e Norte global – a quarta possibilidade. A tendência à homogeneização estava evidente, ademais, o tema era demasiadamente amplo e sem delimitação de participantes em campo empírico, e, portanto, também não evoluiu como projeto de pesquisa.

O diálogo da internacionalização com a Educação Profissional brasileira se mostrou como caminho promissor, surgiu a quinta proposta de pesquisa, a internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, mas faltava escolher participantes para empiria.

A busca pelo objeto de pesquisa exigiu tempo considerável e, invadida – não pela primeira vez – pelo sentimento de zanga, não percebi que essa trajetória havia delineado uma investigação; com a educação profissional como *lócus*, o arcabouço conceitual sobre modernidade/colonialidade, sistema mundo, colonialidade do poder, geopolítica do conhecimento e saberes subalternos, entretanto, ainda era necessário um elemento fundante e articulador, que conferisse coesão à pesquisa.

Em diálogo com colegas servidores do IFRN e professores da UC, emergiu a temática da internacionalização na educação profissional técnica de nível médio – o elemento essencial à estrutura investigativa.

Embora, a internacionalização em si, apresente-se como temática amplamente explorada, o campo empírico da Educação Profissional e Tecnológica, sob o viés da colonialidade do poder, conferiu ineditismo à

pesquisa, especialmente no contexto do ensino médio, última etapa da educação básica no Brasil.

Pronto! Chegamos ao fim da trajetória em busca da delimitação do objeto de pesquisa para o doutoramento, descrita resumidamente no esquema da figura 1.

Figura 1 - Esquema da trajetória para delimitação do objeto



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O esquema da figura 1 ilustra não apenas a trajetória, mas evidencia, especialmente, o processo de construção do objeto, estruturado em etapas relacionadas, interdependentes e contínuas, onde cada fase contribui para o desenvolvimento da seguinte.

O objeto foi definido, contudo, ainda resta o relato da experiência ocorrida um ano mais tarde – a visita à sede de um Agrupamento de escolas¹⁰, que integrou a programação de evento científico, promovido por Universidade portuguesa, do qual participei na condição de comunicadora. O objetivo consistia em conhecer o referido agrupamento, unidade piloto de projeto com currículo e prática inovadora.

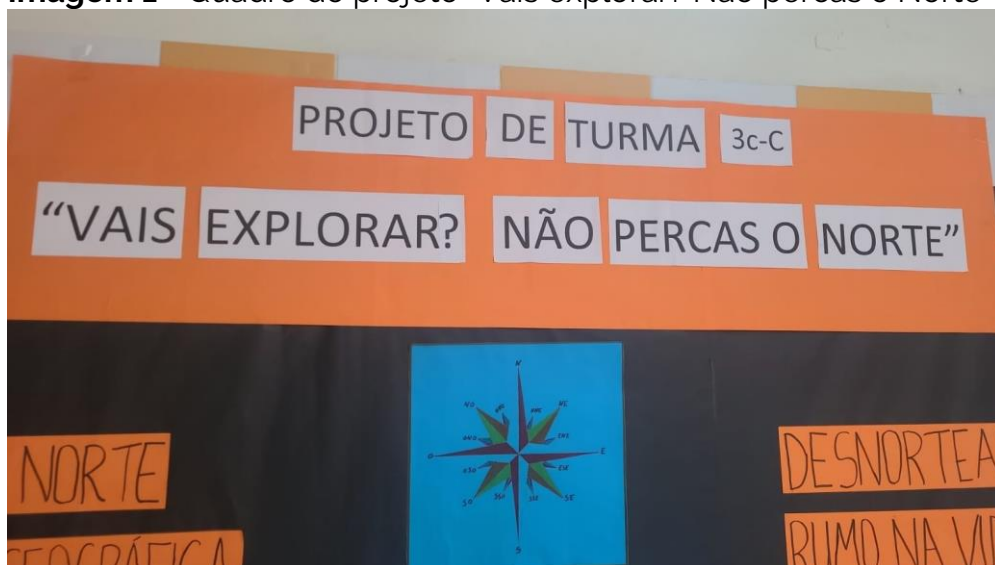
Durante o intervalo da programação de acolhimento aos visitantes, percorri os corredores da escola e dediquei algum tempo observando a

¹⁰ O nome do agrupamento foi suprimido para assegurar a preservação da sua identidade.

exposição do conteúdo de um quadro¹¹ (imagem 1), fruto do projeto “Vais explorar? Não percas o Norte”.

O título do referido projeto instigou-me a pensar que, ao nomear um extremo, em dinâmica contínua, quase inevitável, o outro extremo se manifesta no pensamento, à revelia do nosso desejo, foi então que percebi, perderam o Sul..

Imagem 1 - Quadro do projeto “Vais explorar? Não percas o Norte”



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Abaixo da rosa dos ventos (visível na imagem 1), o quadro apresenta outras informações esquematizadas, que não estão disponíveis na imagem 1¹², com frases na seguinte sequência: a) “Saber quem eu sou!”; b) “valorizar minhas raízes culturais”; c) “saber o que quero para o meu futuro”; d) “para então compreender bem o que é a interculturalidade”. O autor angolano Kiluange (2024), quando trata da descolonização dos currículos, explica que

as experiências de aprendizagem a que se expõem os educandos não são espontâneas, nem involuntárias, nem “inocentes”. Elas são

¹¹ A imagem não está na sua integralidade, por questões éticas, atendendo o Regulamento Geral de Proteção de Dados em Portugal e na Europa, para preservar a identidade da escola e dos estudantes.

¹² A imagem não está na sua integralidade, por questões éticas, atendendo o Regulamento Geral de Proteção de Dados em Portugal e na Europa, para preservar a identidade da escola e dos estudantes.

política e socialmente orientadas com o fim de desenvolver nos educandos formas específicas de pensar, sentir, valorar e agir (Kiluange, 2024, p. 100).

Nesse sentido, invadida – não pela primeira vez – por um banzo profundo, especialmente por saber que muitos estudantes daquela escola eram oriundos do Sul global, emocionada silencieei. Resolvi filmar as produções dos estudantes, para analisá-las posteriormente.

Meses mais tarde, na oportunidade da escrita deste capítulo, retomei a filmagem e fui surpreendida ao encontrar o Sul, da seguinte forma: “Na nossa turma 5 alunos têm parentes em África. África fica a sul de Portugal”. A frase manuscrita, acompanhava ilustrações representando as cinco crianças, com seus respectivos nomes. Nessa frase, sem sombras, o eurocentrismo desnudo, em toda sua essência, em uma escola pública piloto, reconhecida por suas práticas inovadoras.

Essa experiência na escola reacendeu uma inquietação vivenciada quase um ano antes, e já narrada anteriormente, quando me questionei do porquê da necessidade de abordar precocemente a temática “Os de cima e os de baixo” entre o público infantil. Ao narrar essas memórias para o presente estudo, pesquisei sobre a autora Paloma Valdivia e suas obras, que abordam temas sensíveis para conversar com as crianças.

Identifiquei sua origem chilena, que lhe confere um lugar de fala a partir do Sul global, aspecto que contribuiu para desconstrução da impressão dicotômica e incômoda que me trouxe o título do seu livro, transformando-se em um convite à reflexão e construção de pensamento crítico.

Nessa obra “Os de cima e os de baixo”, a autora Valdivia (2010), apresenta narrativa visual e textual que explora a dualidade de dois grupos que coexistem em dois planos distintos, mas que se complementam. O enredo desloca a centralidade da posição geográfica Sul e Norte global, para os habitantes, valorizando a cultura e as pessoas onde elas estão, sinalizando um claro rompimento com a centralidade de referência eurocêntrica.

Essa abordagem dialoga com a reflexão do sociólogo porto-riquenho Grosfoguel (2008), que afirma:

Um diálogo intercultural Norte-Sul não pode ser alcançado sem que ocorra uma descolonização das relações de poder no mundo moderno. Um diálogo de tipo horizontal, por contraposição com o diálogo vertical característico do Ocidente, exige uma transformação nas estruturas de poder globais (Grosfoguel, 2008, p. 139).

Alinhada à ideia de diálogo horizontal de Grosfoguel (2008), a obra de Valdivia (2010), propõe uma visão relacional, desconstruindo uma hierarquia rígida, em que as diferenças não implicam em relação vertical de superioridade e inferioridade, ao contrário valoriza as pessoas e sua compreensão mútua.

O livro de Valdivia (2010) apresenta proposta ousada ao avançar no movimento de descolonização e transformação das relações de poder. Ao trabalhar de forma dialética a dicotomia dos termos “em cima” e “em baixo”, reconhece que não se pode presumir consenso ou relação de igualdade entre povos e culturas que historicamente estão em polos da diferença colonial (Grosfoguel, 2008).

Essa forma de imaginar um mundo no qual muitos mundos podem coexistir, é uma opção descolonial, adotada pela autora Valdivia (2010), que alimenta o pensamento descolonial (Mignolo, 2008).

Enfim, a experiência de análise do quadro da escola respondeu à minha inquietação, relatada anteriormente, e justificou o porquê de introduzir precocemente, entre crianças portuguesas, atividades como a leitura do livro “Os de cima e os de baixo”. Por ser uma proposta pedagógica libertadora, essa iniciativa contribui para descolonizar o saber, pensar e agir, configurando-se como um caminho frutífero para romper com as estruturas de poder, humanizando as relações e valorizando a dignidade da pessoa humana.

Segundo Catherine Walsh (2013), a pedagogia da libertação tem como objetivo a superação da colonização cultural, e o trabalho a ser feito é:

[...] atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...] (Walsh, 2013, p. 55).

A autora enfatiza que a colonialidade não pode ser superada apenas no campo cultural, e que o processo de libertação começa pela compreensão e questionamento da dominação racista, colonial, capitalista e do sistema; bem como, da necessária resistência e luta pela superação.

Esse “começo” do processo de libertação, para autora brasileira Borges (2022), é gradual à medida que as experiências e leituras aprofundam um olhar mais crítico, capaz de enxergar a continuidade da colonialidade na sociedade e no sistema educativo, reprodutor dessa lógica. Esse é o “despertar descolonial” um “[...] pensar crítico (novo ou ampliado) sobre as manifestações de colonialidade de poder que são percebidas latentes e entrelaçadas nas dinâmicas sociais” (Borges, 2022, p.190).

Conforme mencionei anteriormente, meu despertar descolonial ocorreu no primeiro ano da minha experiência de mobilidade acadêmica, embora tenha assumido essa nomenclatura “descolonial”, um ano mais tarde, por meio do aprofundamento teórico que contribuiu para avançar em novas buscas e reflexões.

DESOBEDIÊNCIAS NO PERCURSO DAS EXPERIÊNCIAS

Neste estudo, reafirmamos, abordagem qualitativa e caráter exploratório, pautado na concepção metodológica dialética e no pensamento de fronteira, combina elementos de metodologias flexíveis, que privilegiam a observação contemplativa e a proximidade com a realidade investigada. Apresenta-se em texto narrativo do gênero memória e epistemologia descolonial, caracterizando-se como um percurso de desobediência epistêmica, que rompe paradigmas hegemônicos da produção do conhecimento.

As narrativas deste estudo superam o relato anedótico, linear e cronológico, indo além da função meramente ilustrativa. O sociólogo peruano Holliday (2006), argumenta que a sistematização das experiências, se sustenta em uma fundamentação teórica e filosófica sobre o conhecimento e sobre a realidade histórico-social. Esse processo é um exercício teórico,

quando se compartilha criticamente os resultados da interpretação do que foi vivido no particular. Segundo o autor, os produtos da interpretação “devem ser pensados com vistas a gerar um processo de comunicação viva e retroalimentadora entre as experiências [...] de tal modo que nos permita olhar nossas próprias experiências com novos olhos” (Holliday, 2006, p. 34).

Para sistematizar as experiências da minha trajetória em delimitar um objeto de estudo para a pesquisa de doutoramento, segui as etapas fundamentadas na perspectiva do autor Holliday (2006), que sugere, inicialmente, “pensar no que se faz” – nesse caso, minha trajetória acadêmica – e definir um produto para fazer coisas pensadas, ou seja, o meu objeto de pesquisa definido.

Figura 2 - Esquema com etapas de sistematização da narrativa



Fonte: Elaboração da autora, com adaptação das etapas de sistematização de Holliday (2006).

O esquema da figura 2 descreve as etapas da sistematização das minhas experiências, conforme segue: a) objetivei o vivido, conforme item 1.1 na figura acima, para entender a lógica da colonialidade, nas relações e contradições entre os diferentes elementos presentes nas vivências da mobilidade acadêmica; b) estructurei uma narrativa comunicável, representado no 1.2 da figura, revisitando registros e memórias, e, nesse processo, percebi vazios de interpretação, os quais só ficaram evidentes ao

tentar explicá-los; por fim, uma terceira objetivação, descrita no 1.3 do esquema acima, confrontando criticamente as experiências com as teorias decoloniais. Como afirma Holliday (2006):

Tudo isso só tem sentido na medida em que nos ajuda a entender como chegamos ao momento em que estamos; quer dizer, a explicar-nos nossa própria trajetória e não para reconstruir o passado por reconstruir e sim para poder compreender melhor nosso presente, localizando - a partir da trajetória acumulada - os elementos, características, contradições e desafios da etapa atual em que nos encontramos (Holliday, 2006, p. 30).

Com esse processo de sistematização de minha trajetória de mobilidade acadêmica, compreendi não apenas a experiência passada, mas, desaprendi narrativas históricas naturalizadas em nosso país, incorporando novos elementos que resultaram no meu objeto de pesquisa.

DESOBEDIÊNCIA COMO RESULTADO: RESSIGNIFICAÇÃO DE NARRATIVAS

Segundo Holliday (2006) é fundamental organizar, categorizar, analisar, sintetizar, refletir sobre dados e informações. Nesse sentido, os resultados deste estudo, foram sintetizados e apresentados com recursos visuais, para mobilizar e disseminar conhecimentos e aprendizagens de forma acessível e dinâmica.

O semiólogo argentino Mignolo (2017), no pensamento de fronteira, não aborda metodologia científica de modo específico, entretanto, essa teoria dialoga com investigações exploratórias, que contribuem para compreensão das epistemologias subalternas.

Destaca ainda, a necessidade de se identificar a colonialidade, exigindo postura crítica do investigador em relação às estruturas de poder, contribuindo, assim, para desafiar paradigmas eurocêntricos, valorizando conhecimentos historicamente silenciados, através da capacidade de aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo (Mignolo, 2017), com desobediência epistêmica para superar o eurocentrismo.

Na esteira desse pensamento, estruturei a quadro 1, de forma sintética, com as experiências que vivenciei e relatei anteriormente, identificando aspectos da colonialidade e relacionando-os com o pensamento epistemicamente desobediente, para sulevar em direção a um pensamento outro.

Quadro 1 - Resultados teóricos da trajetória do estudo

ITEM	EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	ASPECTO DA COLONIALIDADE	DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA
1	Percepção da categorização binária Centro e Periferia, na comparação Brasil x Portugal	Tendência à homogeneização e valorização do Norte global	Reflexão sobre a comparação e declínio da proposta da pesquisa, buscando uma perspectiva mais crítica e descolonial.
2	Identificação do idioma "Brasileiro", por portugueses	Colonialidade linguística	Estudar a hierarquização linguística e valorizar a diversidade da língua brasileira.
3	Visita ao "Portugal dos Pequenitos"	Narrativas eurocentradas	Problematização e questionamentos sobre diversos aspectos no campo da história, geografia, educação.
4	Percepção de desconforto com o título do livro "Os de cima e os de baixo"	Lógica hierárquica centro-periferia	Crítica à perpetuação da colonialidade e valorização do eurocentrismo
5	Observação da presença de imigrantes em postos de trabalho precarizados em Coimbra	Hierarquias socioeconômicas racializadas	Reflexão sobre a colonialidade na divisão social e técnica do trabalho e a contribuição econômica dos imigrantes aos cofres portugueses
6	Identificação de distorções na representação cartográfica geopolítica	Eurocentrismo	Observação crítica das distorções que reforçam desigualdades entre Sul e Norte global.
7	Percepção do termo "descobrimento" para referir-se à invasão portuguesa ao Brasil	Colonialidade do saber	Crítica ao sistema de ensino como reprodutor da colonialidade e reflexão sobre a comemoração ao "descobrimento do Brasil".
8	Questionar aspectos naturalizados de diversos campos teóricos.	Epistemologias marginalizadas	Crítica às narrativas históricas e geopolíticas construídas sob a lógica eurocêntrica
9	Exposição "Vais explorar? Não percas o Norte"	Eurocentrismo	Reflexão sobre o eurocentrismo na educação portuguesa; a falta de

			representatividade para estudantes do Sul global e a educação na perpetuação da colonialidade
10	Percepção sobre introdução precoce da temática "Os de cima e os de baixo" com público infantil		Pensamento crítico de fronteira e a educação libertadora e ferramenta descolonial

Fonte: Elaboração da autora (2025)

NO quadro 1, os itens quatro e dez trazem o mesmo elemento para análise, o livro da autora Valdivia (2010), "Os de cima e os de baixo", entretanto, há diferença entre eles. O aspecto da colonialidade está presente no quarto, enquanto que, no décimo item, a lógica eurocêntrica é rompida, pois apesar do título sugerir perspectiva hegemônica, o conteúdo se alinha com a perspectiva descolonial.

Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade (Mignolo, 2008, p. 304).

A exterioridade nasce fora das estruturas epistemológicas dominantes, a partir da valorização dos saberes que foram marginalizados ou apagados pela colonialidade/modernidade. O domínio epistêmico europeu é resultado de um processo intencional de delimitação entre interior e exterior, como forma de validar sua posição única e legítima, que garante a supremacia do conhecimento.

Pensar descolonialmente requer um movimento para além da crítica ao eurocentrismo, exige desobediência para reivindicar e resgatar conhecimentos silenciados e criar alternativas de dar voz aos excluídos das narrativas dominantes (Mignolo, 2008).

Nesse estudo, minha desobediência epistêmica se manifestou de forma clara, inicialmente pela opção por um texto narrativo em primeira pessoa do singular; onde inseri as minhas experiências vivenciadas, como fundamento teórico-metodológico da pesquisa; abordando o meu despertar descolonial a partir do pensamento de fronteira.

Manifestei desobediência de forma sutil, assim como funciona a lógica da colonialidade, usando intencionalmente e de forma pulverizada o termo "invadida", cuja função não é tão somente descrever um estado emocional ou cognitivo, mas se insere como um elemento discursivo na crítica, em referência à invasão dos portugueses ao Brasil, e – não pela primeira vez – suas permanentes invasões que perpetuam a vívida colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nesse sentido, ao trazer a frase inicial, "invadida por pensamentos desnorteadores", reconheço a presença de uma estrutura que impede de sulear-me e superar a tendência hegemônica na produção de conhecimento. Esse movimento é contra-hegemônico advém com uso do próprio termo "Sulear"¹³, que rompe a lógica do termo "nortear" como referência universal, invertendo e valorizando as referências epistemológicas e culturais do Sul global.

Outra sutileza na minha narrativa, além do termo "invadida", são palavras de matriz africana e amplamente utilizadas, seguramente, no nordeste brasileiro, "zanga"¹⁴ e "banzo"¹⁵. O emprego da palavra "zanga", intensifica a percepção de invasão e, ao mesmo tempo, é um resgate de elemento linguístico, que sinaliza resistência e ruptura com a lógica eurocêntrica da língua portuguesa.

E o "banzo" rememora o transporte forçado e ausência de pertencimento dos escravizados, no período colonial, que os levavam à

¹³ Paulo Freire disseminou o termo que foi criado pelo geógrafo brasileiro Márcio D'olne.

¹⁴ Tem origem banto, provavelmente do Quicongo. *Zanga* é super poder, é ancestral e por isso contemporâneo. É o momento áureo da autoconsciência negra, é a negritude como força intempestiva, como ação – zangar. *Zanga* não é raiva negra! A raiva não é um sentimento que alcança a plenitude intempestiva da *zanga*. *Zanga* é todo um sistema de luta negra, um gênio ativo que franze o rosto e não pestaneja na hora das guerras. *Zanga*, existencialmente, é um facho da luz explosiva da negritude. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bRcix>. Acessado em: 09/05/2025.

¹⁵ Banzo (do quimbundo mbanza, "aldeia") era como se chamava o sentimento de melancolia em relação à terra natal e de aversão à privação da liberdade praticada contra a população negra no Brasil na época da escravidão. Foi também uma prática comum de resistência aos maus tratos e ao trabalho forçado. Disponível em: <https://encurtador.com.br/4iApO>. Acessado em: 08/05/2025.

extrema melancolia e até a morte. Uma memória histórica que não pode ser apagada.

Esse exercício de valorização da nossa origem linguística trouxe à tona a memória da experiência já descrita anteriormente, com relação ao meu idioma ser o “brasileiro”.

Após o meu despertar descolonial compreendi que não se tratava apenas de uma mãe comentando sobre o uso excessivo de telas ao qual a filha estava sendo submetida, mas sim de uma fala com nítida colonialidade linguística.

A pesquisadora argentina Veronelli (2021), que investiga a relação entre linguagem, poder e colonialidade, explica que:

A colonialidade da linguagem é o termo que estou propondo para nomear um processo que acompanha a colonialidade do poder. É um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização. O problema que a colonialidade da linguagem propõe é a relação entre raça/linguagem (Veronelli, 2021, p. 91).

A partir desse conceito compreendi que não há neutralidade na linguagem, pois ela funciona como instrumento de poder, reproduzindo hierarquias, dentro de um processo histórico de desumanização, vinculado à lógica de racialização. O português de Portugal, na perspectiva colonialista da mãe portuguesa, é reconhecido como único recurso de comunicação válido, culto e legítimo. Assim, a linguagem opera como ferramenta de controle, identidade e dominação cultural, reforçando e reproduzindo colonialidade do poder.

Por fim, a descrição da minha pausa silenciosa ao observar o quadro, na visita à escola de referência em práticas inovadoras, deve ser interpretada como um ato de resistência. Incrédula ao presenciar um eurocentrismo sem pudor, percebo que as consequências dessa colonialidade se manifestam no campo intelectual, social e, nesse caso, atinge o individual. A minha narrativa convida o leitor a pensar a pesquisadora enquanto sujeito em sua totalidade, suas emoções e sensações, e o meu silêncio, portanto, denuncia a

hierarquização do saber e desafia a pensar formas de subverter as estruturas impostas pela colonialidade.

A colonialidade e outros termos e conceitos interrelacionados, emergiram do exercício desse estudo e, diante da complexidade do campo teórico decolonial, desenvolvi um esquema visual para facilitar a compreensão, visualizado na figura 3:

Figura 3 - Pauta conceitual do campo teórico decolonial



Fonte: Elaboração da autora (2025), a partir dos teóricos mencionados no esquema.

A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global (Grosfoguel, 2008, p. 124).

No topo da figura 3, a criação da ideia de raça como princípio organizador de um todo histórico-estrutural e heterogêneo que constituiu a matriz de poder colonial, e estruturou todas as múltiplas hierarquias do sistema mundo (Quijano, 1992), com relações de dominação e exploração que se consolidaram ao longo de séculos no período colonial, e se manifesta na atualidade através da colonialidade do poder.

Para Grosfoguel (2008), o colonialismo e a colonialidade refere-se a opressão/exploração de grupos étnicos/racializados subordinados por

grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais.

Portanto, apesar do fim das administrações coloniais formais, com a descolonização jurídica-política, segundo argumentam Farias (2021) e Mignolo (2008), os povos não europeus continuam sendo explorados e dominados em diversas esferas, como na economia global e na produção de conhecimento, perpetuando-se na perspectiva da colonialidade do poder. É preciso a libertação das formas estreitas de pensar as relações coloniais, e concretizar o inacabado sonho do século XX que é a descolonização (Grosfoguel, 2008).

Nesse contexto, as teorias descoloniais surgem como um movimento intelectual e político que busca superação da colonialidade, por meio do deslocamento epistemológico, ou seja, uma mudança na forma como o conhecimento é produzido e valorizado.

Conforme demonstrado na figura 2, coexistem os dois termos (des)colonial e (de)colonial, com diferenças na grafia e debate teórico-conceitual, mas convergem na proposta de romper com colonialidade, valorizando os saberes marginalizados, reformulando narrativas dominantes, em busca da construção de um pensamento outro.

Com uma leitura ainda preliminar, aventuro-me a diferenciar, de modo simplificado, o pensamento decolonial e descolonial. O primeiro coloca em ênfase as rupturas epistêmicas e o segundo a ação prática e política de forma crítica e transformadora.

Minha trajetória, até o presente momento, conduz-me à adoção do termo descolonial, por compreender que descolonizar é a ação, é um projeto político, social e epistemológico, que exige "aprender a desaprender", questionar e romper com epistemologias hegemônicas, valorizando saberes marginalizados (Freire, 2014).

O despertar descolonial é a tomada de consciência da realidade do sujeito, que se organiza para transformá-la e, nesse sentido, a educação deve ser um ato de resistência, um espaço para construção da autonomia que

fortaleça a participação ativa dos sujeitos, no movimento de descolonização, emancipação e transformação social (Freire, 2014).

Considerando meu objeto de pesquisa, delineado ao longo deste estudo – as políticas de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Brasil (RFEPCT) – optei, em específico, pela oferta da educação profissional técnica de nível médio. Essa fundamenta-se por duas razões:

a) as produções científicas sobre internacionalização concentram-se no ensino superior, então, optar pelo nível médio, sob perspectiva descolonial, confere ineditismo à minha pesquisa; e

b) a proposta de formação humana integral para o nível médio, constitui campo fértil ao debate e ações descoloniais, pois valoriza a autonomia, estimula a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, contribuindo para o tensionamento das relações de dependência e subalternidade historicamente presentes na educação brasileira.

Para melhor visualização da estrutura dessa pesquisa de doutoramento, elaborei o esquema da figura 4.

Figura 4 - Síntese do projeto de pesquisa de doutoramento



Fonte: Elaboração da autora (2025)

O esquema apresenta o delineamento da minha pesquisa de doutoramento, cujo título expressa o propósito central do estudo – sulear as discussões sobre internacionalização – deslocando a centralidade do Norte para o Sul global, a partir do despertar descolonial dos envolvidos no processo.

Na contextualização da problemática, na figura 3, estão situados os aspectos centrais da pesquisa – a internacionalização, a descolonialidade e a educação profissional. Esses aspectos estão inseridos no contexto, em que:

- há prevalência de modelos teórico-práticos hegemônicos e eurocentrados, que formatam a educação e internacionalização brasileira;
- as políticas públicas de governo possuem ações descontinuadas;
- o histórico da dualidade do ensino profissional no Brasil, que tensionam os moldes dessa formação e do seu público de referência; e

d) diante desse cenário, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o desafio de desenvolver práticas e ações de internacionalização em uma perspectiva “Paulo Freiriana” crítica, emancipatória e transformadora, capaz de romper com a colonialidade (Freire, 2014).

Entende-se por internacionalização “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11).

Nesse sentido, interessa analisar concepções e ações das Políticas de internacionalização do ensino técnico de nível médio, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira (RFEPECT). A pesquisa qualitativa, com abordagem histórico-crítica, com técnicas de entrevista e questionários, direcionados aos membros do Fórum de Relações Internacionais da RFEPECT; e análise documental, será desenvolvida ao longo do período do doutoramento em educação pela Universidade de Coimbra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, a partir da análise de experiências concretas no gênero memória e do pensamento crítico de fronteira, abro o debate sobre alternativas epistemológicas fora do eixo hegemônico, para dar voz aos excluídos das narrativas dominantes.

A mobilidade acadêmica concretizou minhas experiências e, para além de um simples deslocamento geográfico, ela possibilitou um atravessamento epistemológico, que gerou engajamento crítico, tensões e ressignificações, desafiando e transformando a estrutura do meu pensamento. Essa experiência permitiu o processo de aprender a desaprender as práticas e teorias naturalizadas pela colonialidade; bem como aprendi a reaprender por meio de questionamentos e busca por conhecimentos outros.

Com compromisso de produzir conhecimento por meio de desobediência epistêmica, reivindiquei e resgatei conhecimentos

silenciados, atingindo o objetivo de analisar, sob perspectiva descolonial, a minha trajetória na construção do objeto da pesquisa sobre a internacionalização da educação profissional e tecnológica.

À medida que avançar no desenvolvimento da minha pesquisa de doutoramento, vou aprofundar conhecimentos, discussões e pensar possibilidades de internacionalização que rompam com a lógica eurocêntrica. A internacionalização precisa ser um espaço de produção epistêmica, que valorize as experiências locais e que potencializem as redes de colaboração entre países.

Nesse sentido, este capítulo contribui para reflexão sobre as etapas que antecedem um projeto de pesquisa, e que não há neutralidade científica pois os nossos objetos estão intrinsecamente ligados às nossas práticas e às reflexões sobre a vida cotidiana. Compreendi que a desobediência epistêmica é uma ferramenta poderosa para desnaturalizar o conhecimento hegemônico e construir um pensamento crítico e transformador de sujeitos e suas realidades.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. A. (Des)Colonialidade Linguística e Interculturalidade nas Duas Principais Rotas da Mobilidade Estudantil Brasileira. **Comunicação e Sociedade**, v. 41, 22 jun. 2022.

FARIAS, N. D. **Internacionalização da Educação Superior**: olhares do Sul. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. [s.l.] Editora Paz e Terra, 2014.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115–147, 1 mar. 2008.

HOLLIDAY, O. J. **Para Sistematizar Experiências**: uma Proposta Teórica e Prática. 2. ed. Brasília: Editora Ufpb, 2006.

KILUANGE, F. Descolonização do currículo de formação de Oficiais das Forças Armadas Angolanas. In: Macedo, I.; Oliveira, T.; Martins, M. de L. (eds.) **Existir e resistir na sociedade contemporânea**. Contributos para o debate sobre comunicação e cultura. UMinho, Braga: Editora Húmus, 2024.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5–31, mar. 2004.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. p. 287–324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01, 2017.

QUIJANO, A.. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 1992.

SILVA, R. J. **Portugal dos Pequenitos**: a cristalização de um império ou uma brincadeira de crianças? *Midas*, v. 6, 2016.

VALDIVIA, P.. **Os de cima e os de baixo**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80, 19 fev. 2021.

WALSH, C.. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO IFRN A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM A UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)

Luanna Alves (IFRN)

Maria Jorge Ferro (Universidade de Coimbra)

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO IFRN A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM A UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN)¹

Luanna Alves (IFRN)²

Maria Jorge Ferro (Universidade de Coimbra)³

INTRODUÇÃO: POR QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO?

Este trabalho é fruto de uma experiência de internacionalização no estabelecimento de convênio entre o IFRN e a Universidade de Coimbra. As autoras são professoras dessas instituições e uma delas, doutoranda aprovada em edital do convênio, enquanto as outras duas são orientadoras da cotutela em cada instituição. Este trabalho se debruça sobre a relação que se estabeleceu a partir dos primeiros passos dados em relação ao convênio entre as instituições observando, além das questões específicas que define o acordo entre as duas instituições, os laços pessoais e humanos que constituem essas relações. Para isso, se faz necessário compreender, inclusive, historicamente, como se dão as relações internacionais entre países do que se consideram respectivamente centro e periferia, ou, no caso, entre o país colonizador e a colônia.

Para Kreimer (2011), a ciência latino-americana se constitui, desde sua gênese, como internacionalizada, uma vez que nasce completamente dependente de "lideranças" europeias. Essa é a natureza da colonização, que não se resume ao processo de construção do suposto descobrimento do

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ilane.ifrn@gmail.com.

² Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, luanna.alves@ifrn.edu.br.

³ Doutora em Aconselhamento, Universidade de Coimbra, mariajorgef@fpce.uc.pt.

país, mas se estende à própria formação de seus sistemas internos de organização social e educacional. É o que o autor chama de “internacionalização fundadora”.

Em Portugal, entre 1812-14, emerge o reconhecimento da Academia Real das Ciências de Lisboa (fundada em 1779) de trabalhos desenvolvidos pelas colônias acerca do “reconhecimento dos territórios, riquezas naturais e vida das populações das colônias... Além dos estudos da História, Língua, Literatura e da instituição vacínica” (Simões Redinha, 2024, p.152). A relação entre Portugal e suas colônias, portanto, se alterou ao longo do tempo, principalmente a partir do reconhecimento de que as colônias também poderiam produzir conhecimentos.

No final da segunda Guerra Mundial, Kreimer (2011) aponta a emergência de uma “internacionalização liberal”, pois se estabelecem políticas científicas e tecnológicas e protocolos de cooperação internacional nas áreas de ciências e tecnologias que se institucionalizaram. Essas relações foram se modificando e se tornando mais radicais durante as últimas décadas do século XX, quando ficam evidentes as redes formadas entre pesquisadores de grupos hegemônicos e os de contextos periféricos. Esse contexto, diz ele, aponta alguns aspectos contraditórios, pois se observam

pesquisadores efetivamente integrados, que participam de programas de pesquisa internacionais, frequentam congressos regularmente, administram dados que os permitem orientar suas pesquisas para esta ou aquela direção e muitas vezes recebem subsídios de fontes internacionais. Por outro lado, grupos e pesquisadores mal integrados, cujo grau de internacionalização é deficiente – ou nulo – e que trabalham de modo isolado, por vezes orientados a necessidades locais, e que tentam frequentemente imitar as agendas de pesquisa dos grupos mais integrados (Kreiman, 2011, p. 56).

O autor indica que, da mesma forma que entre os países, há centro e periferia em diálogos não necessariamente equilibrados em relação ao seu poder, também, dentro dos países periféricos, se observam grupos mais privilegiados e grupos menos privilegiados em relação às parcerias internacionais. Kreimer aponta que esse contexto se estabelece no âmbito de

mudanças mais profundas no campo das ciências e da construção de conhecimentos. Há cada vez mais uma corrida pela produtividade e uma competição, em termos globais, entre grupos hegemônicos, que ele centraliza entre o grupo Europeu versus o grupo dos Estados Unidos.

Enquanto na União Europeia, na década final do século XX, se estabelecem uma série de iniciativas de financiamento de pesquisas, nos estados Unidos há uma grande quantidade de recursos aplicados a Pesquisa e Desenvolvimento, com participação do capital privado. Isso estimulou a ampliação das parcerias e dos grupos internacionais de pesquisa, chegando a se constituírem os grupos de "mega science" com a reunião de mais de 500 pesquisadores. Nesses grupos, os líderes são sempre grupos internacionais, sejam europeus, sejam estadunidenses, raramente se constituem equipes com liderança latino-americana, embora haja a participação ativa de pesquisadores dessa região do globo.

Essas organizações globais apresentam, para o autor, aspectos que reproduzem as estruturas hierárquicas de divisão centro versus periferia, com os pesquisadores latino-americanos muito mais voltados para a produção de conteúdo técnico, subsidiários aos problemas científicos estabelecidos. Essas equipes periféricas, embora aumentem de forma significativa seus recursos, mantêm sua subserviência em termos de produção aos líderes dos respectivos grupos. Essa reflexão já deixa evidente que os processos de internacionalização são eivados de tensões e conflitos que reproduzem, muitas vezes, as relações de poder estabelecidas entre os países, instituições e pesquisadores parceiros.

O contexto apontado por Kreimer (2011) já deixa evidente que a questão da internacionalização é complexa e se nos debruçarmos sobre o conceito, em si, isso não é diferente. Ele tem sido muito utilizado no âmbito do ensino superior e da pós-graduação para indicar a dimensão internacional que pode ser dada a essa formação. E, embora tenha se tornado a "menina dos olhos" de alguns setores das instituições de ensino superior, pode gerar confusão, conflito ou problemas de interpretação quando não analisado à luz de sua contextualização e das relações estabelecidas entre as instituições.

A depender da forma como se analise o conceito de internacionalização, ele pode ser visto como mobilidade acadêmica, entre diversos agentes do âmbito educacional tais como estudantes, professores, servidores técnicos; pode ser percebido ainda como conexões entre pesquisadores de âmbito internacional, por meio de parcerias, projetos e produções acadêmico-científicas. Pode ainda ser compreendido como a oferta de formação, cursos, capacitações de um país para outro a partir de acordos ou franquias ou mesmo por meio de educação a distância; assim como também pode ser percebido como a inclusão, no currículo, de uma dimensão mais global de conhecimento, por meio de materiais, teorias e práticas pedagógicas de caráter mais intercultural e global. Assim, são muitas possibilidades de interpretação e de prática, inclusive, conforme afirma Knight (2004), há confusão entre internacionalização e globalização.

Evidentemente, a Internacionalização é uma das interferências da globalização dos mercados na educação. É impossível ignorar os efeitos da globalização na educação assim como é um risco à sobrevivência das próprias Instituições de Ensino Superior (IES), visto que a academia é afetada por fatores como: investimentos em pesquisa e desenvolvimento a partir de padrões mundiais; propriedade intelectual; publicações internacionais; amplo acesso à internet; padrões internacionais de difusão do conhecimento. A internacionalização é tão importante que é item de avaliação quadrienal das pós-graduações *stricto sensu* no Brasil.

A internacionalização, em geral, é um processo que compreende ações nacionais, setoriais e institucionais – em cada uma dessas instâncias, há ações específicas que podem ser desenvolvidas. Desde ações mais amplas, que estabelecem políticas e diretrizes que irão guiar as ações de institucionalização dentro de cada âmbito, até ações mais restritas, que se referem à missão da instituição, propósitos, valores, funções e políticas (estudo no exterior, recrutamento de estudantes, ligações e parcerias internacionais, oferta de cursos transfronteiriços, licenças para estudo – *sabbaticals* – internacionais, entre outros);

As ações mais amplas dizem respeito ao planejamento de diretrizes para analisar as implicações da (e para a) internacionalização, incluindo manutenção da qualidade, planejamento, pessoal, finanças, desenvolvimento de professores, apoio aos estudantes, entre outros (Knight, 2004).

Sob essa perspectiva, entre os papéis institucionais, está a construção de relacionamentos formais com IES estrangeiras de forma a garantir aos acadêmicos que seus estudos no exterior serão válidos e reconhecidos em seu país de origem. Em geral, os acordos são negociados pelos reitores e responsáveis pelas relações internacionais das IES e são mais voltados para os aspectos administrativos e operacionais, tais como: admissões e transferências de alunos; apoio estudantil; equivalências curriculares; e crédito acadêmico. Dessa forma, a instituição estabelece um fluxo de intercâmbio entre indivíduos de diferentes nacionalidades e culturas, o que, por sua vez, indica a necessidade de profissionais com uma mentalidade mais internacional e dotados de competências interculturais.

Entre os benefícios que podem ser constatados estão a construção de novos padrões, metodologias, materiais e práticas de ensino trazidas pelas IES estrangeiras e levadas pelas IES nacionais para as parceiras estrangeiras, oportunizando aos estudantes e profissionais dessas instituições experiências de aprendizagem que seriam impossíveis sem essa quebra de barreiras.

Também pode haver boas experiências com a participação em tutorias e cotutorias, publicações conjuntas, participação em pesquisas, participação em eventos, intercâmbio de professores e estudantes entre as instituições parceiras. Mas há também os riscos e esses residem nos esforços nacionais de controle de qualidade dos cursos e na criação de credenciais adicionais que outorguem status e prestígio para as IES estrangeiras (Schwartzman, 2003). Assim como há ainda os riscos de relações não igualitárias, comuns nas relações entre países centralizadores de poder mais hegemônico e países emergentes.

Os elementos-chave dos processos de internacionalização, no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras tem sido, prioritariamente, a

Mobilidade Acadêmica de estudantes, pesquisadores, professores, material de ensino, programas, conhecimento etc. – através de fronteiras nacionais/regionais com diferentes geografias e jurisdições.

Essa mobilidade ocorre de diversas formas, como afirma Knight (2004): a mobilidade de pessoas (quando uma pessoa se desloca ao exterior com finalidades educacionais); a mobilidade de programas (quando um programa educacional é implementado no exterior); e a mobilidade de instituições ou provedores (quando uma instituição ou provedor se instala ou investe no exterior com finalidades educacionais). Seja qual for a mobilidade, duas condições são fundamentais para o seu fortalecimento: a possibilidade de reconhecimento pelo país de origem dos estudos realizados no exterior e a harmonização dos currículos com vistas à flexibilização dos conteúdos.

No caso de um país da dimensão de Portugal “pequeno, ... aberto ao exterior, mas com uma fraca diplomacia económica” (Crespo de Carvalho, 2024, p.1), a internacionalização das suas Instituições de Ensino Superior pode assegurar a expansão do reconhecimento do bom trabalho que têm vindo a desenvolver. Ainda que com reconhecida rigidez de processos burocráticos e persistente “resistência à mudança e à diversidade cultural” (Crespo de Carvalho, 2024, p.1), a internacionalização é uma necessidade e é um facto.

Aspectos como a língua e a localização geográfica de Portugal, o clima e a segurança do país, são apontados como pormenores de atração para quem deseja trabalhar e estudar no ensino superior. Daí que o incentivo à inovação, à investigação, como aponta Crespo de Carvalho (2024, p.1), em “áreas estratégicas para o desenvolvimento económico e social, e que podem gerar soluções para os problemas globais” serão tão mais bem-sucedidas quanto os diversos atores nestas ações se comuniquem positivamente, acrescentamos nós, depois de refletirmos a partir dos pontos nevrálgicos que o autor deixa como nota: “superar a mentalidade provinciana e conservadora (...) romper o isolamento e a competição (...) investir a sério na internacionalização” (Crespo de Carvalho, 2024, p.1). Tais desafios implicam compromisso e a aceitação de demandas que, além de promoverem o

pensamento crítico e criativo, podem, de fato, estar na gênese da construção de soluções para o bem comum.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NO IFRN

Na relação entre as duas instituições envolvidas, cabe pensar na relação de uma instituição de Educação Profissional, caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no Brasil, com uma história já centenária, e de uma das instituições universitárias mais antigas da Europa, caso da Universidade de Coimbra, em Portugal. Como se estabeleceu esse convênio e quais os processos nele incorporados?

O IFRN desenvolve ações de internacionalização desde muito antes de ter essa nomenclatura. Eram, a princípio, ações pontuais, com parcerias estabelecidas por intermédio de professores e pesquisadores e que ganhavam o status de parcerias institucionais no processo de mediação desses professores e pesquisadores com a instituição. Caso, por exemplo, da parceria estabelecida há mais de uma década com o Instituto Cervantes, que estabeleceu, no Campus Natal Central, no início dos anos 2000, o Centro de Referência do Instituto Cervantes, com a recepção de intercambistas e voltado para a formação de professores de Língua Espanhola na licenciatura que se estava firmando no IFRN à época. Essa é apenas uma ação, mas a instituição sempre esteve aberta à mobilidade discente, recebendo, inclusive, estudantes intercambistas de vários países ao longo de sua história e mantendo, em sua estrutura permanente, um assessor de relações internacionais que viabilizava essas parcerias e esses diálogos interinstitucionais.

Após a institucionalização como Instituto Federal (com a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) o IFRN tem envidado esforços no sentido da ampliação de suas parcerias internacionais. Um dos exemplos foi o convênio, estabelecido com a Universidade do Minho, em Portugal, para a capacitação de servidores em nível de doutorado. Constitui-se na instituição a Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (Aseri/IFRN), vinculada à Pró-Reitoria

de Extensão (Proex), responsável pela articulação das parcerias com instituições internacionais, sendo o setor responsável por promover e fomentar a área. Para isso, formalizou a representação de um assessor de relações internacionais em cada campus do IFRN e vem ampliando o diálogo com instituições não apenas europeias, mas hispano-americanas, de forma a reforçar o diálogo sul/sul. Alguns exemplos dessas parcerias têm se dado por meio do diálogo e construção de projetos de pesquisa com agentes da Universidade de Buenos Aires (UBA), com a Universidade Pedagógica Nacional (Unipe), da Colômbia.

Diálogos também já foram iniciados com universidades africanas, como a Universidade Internacional do Cuanza (Unic), a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), fortalecendo, também, as relações com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Atualmente, em âmbito europeu, o IFRN possui parceria com a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Atividades Físicas e Esportivas (Staps) e com o Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Didática, Educação, Formação EA 3749 (Lirdef), ambos da Universidade de Montpellier, da França. Acordos também foram estabelecidos com instituições portuguesas, como a Universidade de Lisboa (ULisboa), a Universidade de Coimbra (UC) e o Instituto Politécnico da Guarda (IPG).

No PDI (2019-2026) da instituição, uma das diretrizes que guiam a dimensão do Desenvolvimento Científico e Inovação Tecnológica consiste no fomento à mobilidade acadêmica internacional entre pesquisadores de forma a fortalecer os projetos de pesquisa e inovação estreitando parcerias internacionais. Diretriz similar se encontra no âmbito da Produção e Comunicação Técnico-Científica e Tecnológica, pontuando a necessidade de fomentar programas de cooperação internacional e/ou de elevação da titulação em nível de mestrado e doutorado por meio de programas interinstitucionais (MINTER e DINTER) apoiados pela Capes. Essas diretrizes podem ser viabilizadas por meio da manutenção de parcerias já existentes

com instituições estrangeiras e com o estabelecimento de novas parcerias com instituições do cenário internacional.

No sentido da consolidação dessas diretrizes, a ASERI se estabelece como uma Assessoria importante no organograma institucional. Ela permite a descentralização da gestão dos processos de internacionalização pois se compõe de uma equipe de assessores. O trabalho da ASERI permitiu que, desde 2021, o IFRN passasse de dois convênios com instituições de ensino portuguesas para vinte e sete acordos vigentes com instituições internacionais de diversos países da África, da América Central, da América do Norte e da América do Sul, além de ampliar o diálogo com mais universidades lusas por meio de acordos recentemente estabelecidos, renovados ou ampliados. A efetivação desses acordos está sustentada pelas atividades em pleno desenvolvimento. De acordo com a atual política de relações internacionais, a proposta é manter pelo menos uma atividade vigente entre o IFRN e cada instituição parceira.

Essas ações se estendem não só no âmbito do ensino superior e da pós-graduação, mas à educação básica técnica e tecnológica (EBTT), prioritária na instituição. Nos anos de 2023 e 2024, foram selecionados estudantes de cursos de ensino médio técnico integrado, de diversos campi do IFRN, membros de projetos de extensão no âmbito das relações internacionais e estudantes da Licenciatura em Língua Espanhola, do campus Natal-Central, para participar de intercâmbios de curta duração em países como Colômbia, Uruguai, Equador e Espanha. Em Bogotá, Colômbia, os estudantes foram recepcionados e acompanhados por membros da Universidad Pedagógica Nacional (UPN); em Montevideu, Uruguai, a orientação foi realizada por pesquisadores da Universidad Tecnológica (UTEC); na Província de Santa Elena, no Equador, as atividades foram desenvolvidas sob a orientação de docentes e técnicos da Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE); e, os estudantes da Licenciatura em Língua Espanhola tiveram a oportunidade de participar de um intercâmbio para a cidade de Almería, na Espanha. Todas as atividades foram supervisionadas por docentes do IFRN.

Os estudantes intercambistas do IFRN relataram, em evento acadêmico, que nas respectivas universidades participaram diariamente de atividades como oficinas de leitura e artesanato, elaboração e edição de podcast, aulas de língua castelhana e discussões sobre aspectos de interculturalidade de cada país. Além disso, participaram de apresentações culturais e musicais e desfrutaram de passeios guiados aos principais pontos turísticos pelas cidades. Ressaltaram que o grupo responsável pela acolhida dos servidores e alunos do IFRN planejou cada atividade com base nos projetos em que os intercambistas estavam envolvidos no Brasil, como bolsistas em projetos de extensão acadêmica.

Outra atividade significativa no âmbito dos acordos internacionais do IFRN é o programa de Português Língua Adicional (PLA) em Rede, iniciado em 2021, executado por meio do Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) - níveis básico e intermediário-, que tem sido oferecido aos servidores e estudantes de universidades parceiras, como a Universidad Estatal Península de Santa Elena (Equador), a Universidad de Almería (Espanha) e a Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) dentre outras. Em sua primeira edição, realizada em maio de 2021, o curso também foi ofertado a estudantes de outras instituições selecionados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), por meio do Edital/05 - CONIF.

A oferta do curso está alinhada à política de internacionalização do Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (Forinter) do Conif, que busca expandir o ensino de Português Língua Adicional (PLA) e cultura brasileira como uma ação conjunta para toda a rede federal, de modo que essa política linguística possa atrair pesquisadores e estudantes estrangeiros para as mais diversas regiões do Brasil.

No Curso de Português Brasileiro para Estrangeiros, ofertado pelo IFRN, as aulas ocorrem no formato virtual, com encontros semanais de uma hora e meia de duração, por meio do Google Meet. Todo o material e as avaliações são disponibilizados na plataforma Moodle. Ao final de cada

módulo, é promovido um evento acadêmico intitulado "Jornada de Português Brasileiro para Estrangeiros", transmitido ao vivo pelo canal do campus Natal Zona Leste do IFRN (ZL/IFRN) no YouTube. Ao término de cada módulo, são emitidos certificados.

A capacitação em nível de pós-graduação dos servidores do IFRN é outro exemplo de destaque nas interações entre o instituto e as universidades parceiras internacionais. Dentre os diversos acordos para esse fim, ressaltamos a qualificação em nível de doutorado através da parceria do IFRN com a Universidade de Coimbra- UCoimbra (Portugal), como parte da Política de Desenvolvimento de Pessoal do IFRN, aprovada pela Resolução 18/2021-CONSUP/IFRN.

Participam dessa capacitação um grupo de servidores de diversas áreas do conhecimento, com projetos de investigação que, em sua maioria, abordam temas emergentes das problemáticas do cotidiano da sala de aula na instituição ou das atuações nos mais variados núcleos de ensino, pesquisa ou extensão. Entre os temas de pesquisa destacam-se: o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Inteligência Artificial (IA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Políticas de Internacionalização, Representações Sociais na Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), e o uso do texto literário no ensino de espanhol, além de outras temáticas.

A instituição, portanto, tem ampliado a sua concepção sobre internacionalização, publicando editais de fomento para projetos de extensão com atividades de internacionalização, editais que garantem a tradução para línguas estrangeiras de artigos acadêmicos oriundos das pesquisas dos pesquisadores da instituição e editais que fortalecem e contribuem, por meio de fomento, os acordos interinstitucionais já existentes.

Sobre a Universidade de Coimbra há muito a dizer visto que celebrou a 1 de março o seu 735º aniversário e é "uma Universidade Património Mundial da Humanidade" (desde 22 de junho de 2013). Nesse texto, no entanto, vale enfatizar que, apesar do peso da história, ela tem vindo a acompanhar os esforços de contato e ligação com o exterior desde há longa data e por meio

de variados programas e protocolos com foco em estudantes, docentes e investigadores, quadros técnicos e administrativos da instituição. Através da Divisão de Relações Internacionais, tanto a comunidade acadêmica interna quanto visitante pode procurar alternativas e soluções para as suas intenções de desenvolvimento respetivamente, fora ou dentro dos espaços desta tão antiga, mas contemporânea Escola. O IFRN é um de seus parceiros mais recentes, em acordo que ainda está em suas etapas iniciais.

VIVENDO PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Apesar de ser esse o foco maior, a internacionalização não se dá apenas por vias institucionais, podendo emergir de parcerias entre estudantes e pesquisadores. Sua formalização é que tem caráter mais institucional. Nesse processo, o docente pode ser um catalisador e um grande agente da formação de redes de relacionamentos entre pesquisadores e IES.

No que tange a ações mais individuais, a internacionalização pode ocorrer a partir de relacionamentos pessoais com pesquisadores de outros países. Por exemplo, com o convite e a inserção de pesquisadores estrangeiros nos grupos de pesquisa ou na formação de redes internacionais de pesquisa, que congreguem pesquisadores e estudantes.

Na efetivação dessas parcerias, a produção conjunta de produtos para publicação, como a organização de livros, de dossiês ou mesmo a produção de artigos e capítulos de livros é um passo importante. Essas são ações que podem ocorrer tanto em âmbito pessoal (na relação entre os pesquisadores de forma mais individualizada) quanto em âmbito institucional, por meio dos convênios estabelecidos entre as instituições.

Uma parceria ou um convênio que considere de forma equânime as instituições, geralmente também conta com outras parcerias, como a coorientação ou cotutela de mestrandos e doutorandos, a participação em bancas e em eventos e a elaboração conjunta de projetos para submissão em editais.

O convênio entre o IFRN e a Universidade de Coimbra foi firmado em 2019, e foi lançado, em 2023, um edital de seleção de servidores para cursar doutorado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC), em Portugal. Este edital foi promovido pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Diretoria de Gestão de Pessoas (CODEPE/DIGPE), em articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e a Assessoria de Extensão e de Relações Internacionais da Pró-Reitoria de Extensão (ASERI/PROEX), com apoio financeiro do IFRN.

Nesse processo, após a ida dos doutorandos à Coimbra e o desenvolvimento das etapas iniciais do seu curso, com a totalização de créditos na instituição europeia e após a qualificação de seu projeto de pesquisa ao longo de 2024, o IFRN enviou uma comissão com as prováveis orientadoras brasileiras para Portugal, a fim de estabelecer laços iniciais de trabalho e afinar os processos de orientação tanto na instituição europeia quanto na brasileira. Esse foi um contato para o estabelecimento de relações pessoais entre os envolvidos em cada coorientação, mas também tinha um caráter institucional, visto que a agenda dessa missão previu a organização de uma reunião entre a orientanda e as duas orientadoras cuja pauta girava em torno do prazo para finalização do doutoramento, do avanço que já havia sido feito pela doutoranda na instituição portuguesa, dos aspectos inerentes aos acordos de cotutela e de convênio entre as duas instituições, inclusive os aspectos financeiros, assim como da estrutura do trabalho a ser desenvolvido, incluindo o tempo de cotutela na instituição brasileira.

A recepção na instituição portuguesa foi feita pelo professor que iniciou os contatos com o IFRN para o estabelecimento do convênio e, por meio dele, as professoras brasileiras foram apresentadas e puderam marcar as reuniões de trabalho não só com as orientadoras brasileiras. Definidos esses primeiros contatos, um aspecto importante dessa missão foi o estabelecimento de laços, que se deram de imediato entre as duas orientadoras e delas com a orientanda, no caso específico das autoras deste texto. Nesse caso, em âmbito mais pessoal, as pesquisadoras encontraram

muitos interesses em comum em suas pesquisas. Desse encontro já emergiram algumas possibilidades de parceria em eventos, produções acadêmicas e culturais.

Uma parceria de trabalho não é algo muito fácil e a identificação entre as pessoas envolvidas na pesquisa é essencial. Há, no entanto, muitos entraves nesse caminho quando trilhado internacionalmente. Entre esses entraves, por exemplo, as questões que dizem respeito às legislações dos diferentes países e das diferentes instituições. Assim como os calendários, que nem sempre são concomitantes ou mesmo o fuso horário, que dificulta reuniões e encontros virtuais. Essas dificuldades, no entanto, podem ser ultrapassadas quando o interesse que une os envolvidos é significativo e acaba por manter esses vínculos mesmo quando os convênios institucionais se desmancham.

Num mundo e período histórico tão conturbado quanto o que vivemos, marcado por instabilidade política alargada, (além dos conflitos armados, ou das notícias falsas e aparente apatia das populações, de entre os problemas mais prementes depois da pandemia que assolou as vidas de todas as pessoas há já cinco anos) até manobras de descrédito da ciência, reencontrar planos de comunicação plena parece-nos fulcral para a recuperação mesmo da nossa humanidade. Sendo o mundo acadêmico tantas vezes palco de formas de competição entre áreas e, conseqüentemente, de pessoas, a possibilidade de parcerias que decorrem dos acordos internacionais são, por maioria de razão, delicados: assentam no encontro e nas trocas entre protagonistas de origens culturais distintas, logo a importância da disponibilidade para uma experiência de alteridade tem de estar na base de cada processo.

Ainda que o mundo em que vivemos esteja, como apontado acima, sob um manto de preocupações tantas vezes sentidas como paralisantes, os encontros felizes nunca deixam de ser possíveis, ou não fosse essa a definição de serendipidade, termo que nos chega desde 1754, cunhado por

Walpole⁴. Continuando nesse retorno bem atrás no tempo, podemos ainda lembrar a relação de Portugal com o Brasil no que diz respeito à ciência. Esta relação estará para sempre associada ao nome de José Bonifácio de Andrada e Silva que, em 1818, apontou a importância radical da ciência como via para a sã convivência entre pessoas e comunidades (Simões Redinha, 2024).

Apesar da organização, dos horários e hábitos de trabalho poderem ser diversos, o reconhecimento de preocupações comuns e interesses de investigação partilhados são o que possibilita a fruição de discussões que conduzem a soluções. Essa experiência de trabalho, na definição de projetos de investigação, estratégias de pesquisa, até à organização de documentos escritos em cada um dos momentos do processo, só será plenamente compensatória se as partes estiverem disponíveis para o reconhecimento das diferenças e para a definição de um plano comum de gestão dos esforços. A comunicação fluida e preocupada com o dar-se a saber e sentir-se compreendida, quando marca o início dos processos de contato, é de muito bom augúrio.

Poder atender a cada urgência em respeito pelas necessidades de reorganização e/ou gestão pessoal de tarefas talvez seja o aspecto mais crítico no arrancar dos processos, mas a possibilidade de manutenção dos contatos, por via dos canais de comunicação que vão desde o uso do telefone, às reuniões através de plataformas digitais é, neste pleno século XXI, a ferramenta que marca a nossa era.

Se durante a pandemia da COVID-19 foi possível a organização de encontros de trabalho e a efetivação de reuniões não só para reflexão conjunta, mas também de implementação de projetos de investigação entre grupos de investigadores dos dois lados do Atlântico (cf. Lima Moreira; Campos, 2021), neste ano que marca o quinto aniversário daquela que terá sido a primeira grande provação do mundo neste novo século, surge este

⁴ Serendipidade (*serendipity*) foi um termo cunhado pelo britânico Horace Walpole em uma carta ao seu amigo, e diplomata, Horace Mann, em 1754, definido a partir de um exemplo, a fábula sobre 3 príncipes de Sarandip. Serendipidade, conforme o autor, é a capacidade de descobrir coisas e adquirir conhecimento a partir do acaso, da coincidência, do inesperado.

estabelecimento de parceria interinstitucional (IFRN e UC) que nos permite aprender em conjunto e produzir conhecimento ombreado. Concordamos com Almeida (2012) que lembra que o ensino superior, para que possa cumprir com o seu papel social, deve valorizar a formação pedagógica, num programa de intercâmbio como o aqui em apreço, necessariamente as vertentes investigativas e pedagógicas serão postas à prova e improvisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a motivação, a felicidade do encontro e o interesse das três pesquisadoras (aqui autoras) tem movido a produção de produtos que vão firmar academicamente essa parceria para além do processo de doutoramento que o originou. Esse, talvez, seja o melhor resultado de uma relação que poderia ter sido regida pelos conflitos internacionais, interinstitucionais ou mesmo hierárquicos, mas foi movido pela alegria do encontro e pelo compartilhamento dos interesses.

Se nos séculos que nos antecederam, "as associações científicas foram as armas usadas pelos movimentos culturais progressistas para vencer o conservadorismo das instituições instaladas, ao mesmo tempo que criavam ciência e a divulgavam." (Simões Redinha, 2024, p. 15) saibamos nós agora, por que esse avanço não possa ser realizado através dos projetos de internacionalização das Instituições de Ensino Superior, por levar além-fronteiras as questões que desejamos ver investigadas na busca de soluções para as demandas deste mundo contemporâneo que, talvez mais do que nunca, requer equilíbrios urgentes a bem de toda a humanidade. Investigação a investigação, a cada uma de nós caberá uma parcela do lugar que queremos cumprir com a nossa ação profissional e na vida: em parceria, será a tarefa sempre bem mais gratificante.

Nesse processo, aprendemos que a internacionalização não se dá apenas por meio de intercâmbios, mas também pela construção de pontes de saberes, que podem ser efetivadas na mediação das relações virtuais e até mesmo dentro de nossas próprias salas de aula. Isso inclui projetos

desenvolvidos por meio de plataformas online, bem como a elaboração de produções acadêmicas, como: artigos científicos, livros, capítulos de livros, em colaboração com pesquisadores das instituições parceiras; e, tantas outras propostas a partir da criatividade e disponibilidade dos participantes.

Essas relações expandem as possibilidades de conhecimento, abrem as portas para ampliarmos nossas competências e no fluxo dessas interações, também contribuímos com a nossa cultura, história e perspectiva investigativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e Políticas Institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

COURA, Kamila Veloso. **Internacionalização do ensino superior**: razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/213.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2021.

CRESPO DE CARVALHO, José. Ainda a Internacionalização das Universidades. **Jornal de Negócios**, 26 fev. 2024. Disponível em <https://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/deans-corner/jose-crespo-de-carvalho/detalhe/ainda-a-internacionalizacao-das-universidades> Acesso em 7 de março de 2025.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, 2004. Disponível em <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2021.

KREIMER, Pablo. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. **Cienc. Cult.** vol.63 no.2 São Paulo Apr. 2011. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000200018 Acesso em 20 de fev., 2025.

LIMA MOREIRA, Sueli; CAMPOS, Rita. **Diálogos com António Nóvoa**: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil.. *CesContexto. E-coleções*. 2021. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes-e->

colecoes/cescontexto/numeros/debates-28 Acesso em 7 de março de 2025.

SIMÕES REDINHA, José. **O Associativismo em Ciência e a sua Expressão na Química**. Imprensa da Universidade de Coimbra – IUC. Coimbra, 2024.

CAPÍTULO III

ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE MOBILIDADE E INTERCÂMBIO INTERNACIONAIS DE ESTUDANTES NO IFRN

Bruno Ferreira de Lima
Maraisa Damiana Soares Alves

CAPÍTULO III

ENTRE O DOCUMENTO E A PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE MOBILIDADE E INTERCÂMBIO INTERNACIONAIS DE ESTUDANTES NO IFRN

Bruno Ferreira de Lima¹
Maraísa Damiana Soares Alves²

INTRODUÇÃO

A partir de 2022, após o abrandamento das barreiras sanitárias no período pandêmico, o IFRN aportou recursos para custeio total ou parcial da mobilidade internacional de dezenas de estudantes a destinos nas Américas e na Europa. No centro dessas iniciativas, está o envio de estudantes para cursar componentes curriculares de suas graduações por um semestre letivo em países como Colômbia, Equador, Uruguai e Portugal, uma ação sem precedentes por seu volume. Como parte de seus pré-requisitos, cada estudante deveria ter consigo um Plano de Estudos confeccionado em alinhamento com a coordenação de seu curso, elencando não só das disciplinas a serem cursadas no exterior como também outras atividades pertinentes à sua formação, como participação em projetos, eventos, visitas técnicas, entre outros. Ademais, cada estudante voltava com o compromisso da participação em publicações, palestras e eventos de divulgação da experiência justamente com o fito de se tornar uma influência positiva para a comunidade do seu entorno. Não raro, formou-se também uma rede de apoio entre os próprios estudantes de modo que os “veteranos da mobilidade” ajudassem os “calouros” com relatos práticos de sua vivência no exterior.

¹Doutor em Estudos da Linguagem, UFRN, bruno.lima@ifrn.edu.br

²Doutora em Estudos da Linguagem, UFRN, maraisa.alves@ifrn.edu.br

Para além da permanência de um semestre letivo numa instituição parceira no exterior, o IFRN também fomentou integralmente o intercâmbio intensivo de estudantes vinculados a projetos de Extensão por meio de editais. Esse programa, aliás, veio a solucionar um grande desafio próprio da natureza dos Institutos, que é a Internacionalização dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Acompanhados de servidores, os grupos de alunos em intercâmbio foram o público-alvo de uma série de atividades acadêmico-culturais que cobria todas as áreas temáticas da Extensão do IFRN. A propósito, o intercâmbio de estudantes do Ensino Médio desenhado pelo IFRN foi premiado com destaque entre as experiências exitosas de Internacionalização na edição de 2024 da Reditec, um reconhecimento merecido a um trabalho de fôlego.

Neste trabalho, nos interessa apresentar esses dois tipos de ações, já que entendemos que elas estão alinhadas a conceitos que discutiremos adiante. Cumpre anunciar que será feita uma distinção entre mobilidade e intercâmbio, ideias que frequentemente são tomadas como sinônimas sobretudo em documentos oficiais do IFRN. Pensamos que tal distinção conceitual é pertinente ao aperfeiçoamento das políticas institucionais e para a valorização da experiência estudantil.

Antes, porém, pretendemos apresentar um panorama da Internacionalização enquanto conceito teórico-prático, seu cenário na Rede Federal de Ensino, contextualizar as experiências no IFRN e analisar os documentos institucionais que regem a experiência internacional de estudantes no nosso instituto.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Internacionalização da educação é um tema recorrente, pelo menos, desde a década de 1980, com estudos construídos para o desenvolvimento dessa área. A literatura é amplamente desenvolvida sobre a Internacionalização da Educação Superior, notadamente, com foco na realidade das universidades, e com políticas e ações voltadas para o seu

fortalecimento. Por esse motivo, e por ser um campo relativamente recente, o conceito de Internacionalização não é pacificado, ganhando, portanto, diferentes significados. Vejamos, a seguir, alguns deles:

Para algumas pessoas, significa uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica para alunos e professores; vínculos, parcerias e projetos internacionais; e novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a oferta de educação para outros países por meio de novos tipos de arranjos, como campi, filiais ou franquias, utilizando uma variedade de técnicas presenciais e a distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outros ainda veem projetos de desenvolvimento internacional e, alternativamente, a ênfase crescente no comércio no ensino superior como internacionalização (Knight, 2004, p.5-6).

Nas últimas décadas, tem-se percebido que, mesmo com foco em institucionalidades diferentes, conceitos como o de Knight (2004) costumam ser aplicados à Educação Básica no intuito de orientar suas ações. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), o espaço para construção das bases conceituais da Internacionalização é ainda mais aberto. No entanto, já é possível identificar esforços para a produção de uma ideia genuinamente voltada à Educação Básica.

A saber, segundo Lima e Maranhão (2009), a Internacionalização deve ser entendida como um processo estratégico que integra a dimensão internacional ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Para os autores, esse processo deve respeitar as especificidades dos estudantes do ensino médio e ampliar seus horizontes culturais e profissionais. Alves e Allan (2020), por sua vez, enfatizam que internacionalizar a educação básica é promover transformações curriculares e culturais na escola, com vistas à formação para a cidadania global, um claro aceno ao papel da internacionalização. A definição adotada pelos autores inclui práticas multilíngues, interculturais e pedagógicas que permitam ao estudante compreender o mundo em sua complexidade.

Moura (2022) propõe uma abordagem transversal, na qual a Internacionalização está vinculada à formação crítica e cosmopolita dos estudantes, especialmente na escola pública. Enquanto isso, Gouveia (2018), inspirada em Beelen e Jones (2015), destaca o conceito de "Internacionalização em casa", que busca democratizar o acesso à formação internacional por meio de recursos didáticos, tecnológicos e culturais no próprio ambiente escolar.

No caso específico da RFEPCT, nos últimos anos, nota-se que os esforços acadêmicos para a produção de sentidos sobre a Internacionalização ainda não acompanham os processos administrativos (como a composição de fóruns e grupos de trabalho para a definição de indicadores) para o desenvolvimento da pasta de Relações Internacionais. Mesmo assim, temos que Lima (2021) estabelece a Internacionalização como um processo complexo e **em transformação** caracterizada como uma responsabilidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inter-relacionando-se com a educação integral, a pesquisa, a extensão, a gestão, a **capilaridade da rede federal e o impacto social** "(Lima, 2021, grifos nossos).

Essa concepção, na nossa visão, reforça a importância de compreender a Internacionalização como um fenômeno pedagógico amplo, que dialoga diretamente com os objetivos da educação omnilateral defendida pelo IFRN e respeita a natureza complexa da Rede. Na próxima seção, abordaremos alguns aspectos e ações da Gestão da Internacionalização no IFRN.

A internacionalização no IFRN

O processo de Internacionalização do IFRN vem amadurecendo visivelmente, tanto no plano teórico quanto no prático, ao longo dos últimos anos. Fruto de um claro entendimento de que tal processo é uma responsabilidade da Rede Federal, e que deve acompanhar sua capilaridade

(Lima, 2021), a Internacionalização impacta transversalmente o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Gestão no Instituto.

Ações como lançamento de editais com fomento a projetos de Pesquisa e Extensão, incentivos à Pós-Graduação no exterior, recebimento de pessoal de instituições parceiras e publicações conjuntas dão sinal da variedade e frequência das políticas, o que concorre para a criação de uma **cultura da Internacionalização** no Instituto (grifo nosso). Aqui, consideramos que a criação e, mais ainda, a consolidação de uma cultura de Internacionalização desempenham um papel fundamental na manutenção de ações no curso do tempo. Falaremos mais detidamente desse tema em breve.

Antes, porém, é preciso lembrar que existem vários caminhos para que a necessidade uma política pública seja percebida pelo radar do gestor, ou seja, para que ela entre em sua agenda. Um desses caminhos é o interesse pessoal do gestor da vez numa dada temática. A formação acadêmica ou profissional, o perfil sociohistórico e o poder de influência do gestor sobre sua base, entre outras, são costumeiramente variáveis presentes nesse modelo de tomada de decisão. Numa análise aligeirada, pode-se dizer que a implementação de uma política a partir da decisão do gestor (*top-down*) tende a ser mais ágil, pois se aproveita da disposição das lideranças. No entanto, mesmo que essa qualidade se verifique na prática, esse modelo de implementação de políticas sofre com o risco de descontinuidade quando da sucessão de poder.

De outro modo, quer-nos parecer que o investimento numa cultura, isto é, numa coleção de saberes, hábitos, competências e rotinas repetidas e transmitidas adiante, confere mais robustez à existência de políticas, tornando-as mais perenes e, por assim dizer, menos dependentes dos interesses do gestor da vez (assim sendo, mais pendente a um modelo *bottom-up*). Seria ingênuo crer que, estabelecido este modelo, as ações se tornam imunes a intercorrências. Definitivamente, não é o que defendemos. Acreditamos, isso sim, que a cultura induz a criação de todo um aparato institucional capaz de tornar as ações mais sustentáveis. Antes que essa

breve digressão se encerre, frisamos novamente a importância da variedade e da frequência (juntas às componentes listadas no começo deste parágrafo) quando o que se pretende é o fortalecimento de políticas institucionais em detrimento a políticas de gestão.

Retomando o caso específico do IFRN, temos que os processos de tomada de decisão envolvem vários atores, entre os quais estão, em distintos momentos, os gestores das áreas finalísticas também. Além deles, no próprio ambiente das Relações Internacionais do Instituto, foram compostas diferentes Assessorias, aumentando a capacidade de atuação do setor, e respondendo aos indicadores de desenvolvimento institucional, são elas: A Assessoria de Parcerias Internacionais; a Assessoria de Políticas Linguísticas; a Assessoria de Protocolos e Processos Internacionais; e a Assessoria de Mobilidade Internacional. A propósito, os dados de mobilidade serão o foco nos próximos parágrafos.

MOBILIDADE ESTUDANTIL VERSUS INTERCÂMBIO: DO CONCEITO À PRÁTICA

Antes que apresentemos os dados de mobilidade do Instituto, é necessário retomar os conceitos de mobilidade e intercâmbio estudantil. Em linhas gerais, mobilidade refere-se ao deslocamento de estudantes entre instituições de ensino, podendo ocorrer em nível nacional ou internacional, de forma física ou virtual. Independentemente da fonte consultada, a mobilidade é um dos pilares da Internacionalização, já que é um caminho para a troca de saberes, culturas e experiências. Ressaltamos que, como consagrado na literatura específica, a mobilidade pode ocorrer de diferentes formas: em disciplinas isoladas, durante semestres acadêmicos inteiros, através de estágios curriculares, e até mesmo através da participação virtual em cursos de outras instituições.

Já o termo intercâmbio é geralmente associado à troca bilateral entre estudantes de instituições parceiras, comumente em âmbito internacional, e por tempo determinado. É uma modalidade tradicional de mobilidade,

frequentemente restrita a programas presenciais e culturais. De acordo com Lima e Maranhão (2009), o intercâmbio tem um forte apelo simbólico e midiático, sendo muitas vezes compreendido como sinônimo de mobilidade.

Percebamos que, como apresentado nos parágrafos anteriores, embora muito parecidos a uma primeira vista, os termos mobilidade e intercâmbio conservam marcas distintivas importantes: de modo geral, a mobilidade implica em transferência de créditos entre instituições, isto é, o estudante de uma instituição que é recebido por outra, ao retornar, traz consigo os créditos cursados no destino para aproveitamento na origem. Nesses termos, uma instituição não tem nenhum nível de interferência na oferta da outra. Já no que se refere ao intercâmbio, temos um enquadramento que envolve a colaboração, a interculturalidade e a interdisciplinaridade como características fundantes. Ademais, neste segundo caso, costumeiramente, as decisões quanto ao andamento das iniciativas (intercâmbios) são fruto de intensas e extensas negociações nas quais inclusive os estudantes envolvidos tomam parte. Cabe salientar que essa compreensão de intercâmbio e mobilidade são corroboradas e encorajadas por associações de educação internacional como a Faubai (Associação Brasileira de Educação Internacional), por exemplo.

No IFRN, em diversas ocasiões desde 2021, a gestão da Internacionalização optou, para fins operacionais, seguir a orientação da Faubai quanto à adoção dos termos supracitados. A medida exprime não só uma tentativa de alinhamento aos demais afiliados da associação como também um exercício de atualização de nomenclaturas. Todavia, ao analisarmos a Organização Didática (OD), documento que traz o conjunto de prescrições para a vida escolar da comunidade acadêmica do IFRN, vê-se que mobilidade e intercâmbio são usados de modo indistinto como se sinônimos fossem. Pela importância da OD, a seguir, daremos espaço a uma breve exposição sobre esse documento nos parágrafos a seguir.

Organização didática do IFRN e mobilidade

A Organização Didática (OD) do IFRN contempla a mobilidade estudantil, reconhecendo-a como parte integrante da estrutura acadêmica da instituição. A ação, conforme prevista no documento, está alinhada ao projeto político-pedagógico institucional do IFRN, cujo objetivo é promover uma formação omnilateral. Esse conceito compreende a formação ampla do sujeito, integrando dimensões científicas, técnicas, éticas, culturais e sociais. A mobilidade contribui para isso ao expor os estudantes a realidades diversas, ampliando suas perspectivas profissionais e socioculturais. Além disso, ao possibilitar experiências acadêmicas em diferentes contextos, a mobilidade contribui para a construção da autonomia, para o desenvolvimento de competências interculturais e para a articulação entre teoria e prática, pilares fundamentais da educação profissional tecnológica oferecida pelo IFRN.

Embora, se veja nos capítulos e seções da OD uma mudança no uso dos termos mobilidade e intercâmbio que deixam claro o entendimento de que institucionalmente eles são sinônimos, se tomamos com referente o proposto pela Faubai, é possível depreender que, na realidade, a Organização nos fala de mobilidade. Uma evidência disso está na descrição do passo-a-passo que o estudante deve observar antes de sua experiência internacional.

A primeira medida é a celebração de um acordo de cooperação formal, sem o qual o aproveitamento da experiência não é garantido. Em seguida, tendo já firmado acordos de cooperação, cuida de selecionar o estudante e oferecer-lhes as condições para permanência fora do país sem nenhuma interferência nas disciplinas da instituição estrangeira. Em seguida, a OD preconiza a elaboração de um Plano de Estudos pelo estudante juntamente com a Coordenação de Curso, e sua posterior aprovação em Colegiado. Esse Plano de Estudos, por sua vez, depende da confecção de uma tabela de equivalências entre as disciplinas do curso de origem do estudante, no IFRN, e aquelas que ele deverá cursar no destino. Note-se que nem a equivalência de disciplinas e nem a existência de um Plano indicam a interferência nos programas e ofertas de parceiros internacionais. Da forma como está posta

hoje, a análise está pautada em conteúdos e carga horária apenas, algo que deve, sim, constar no rol de critérios para aprovação da empreitada, porém, sem esquecer que uma disciplina que eventualmente não atinja o percentual de equivalência preconizado ainda poderá ser de grande valia na formação do estudante. A OD segue com outras prescrições para o processo de acompanhamento da mobilidade estudantil, do registro da experiência através de relatórios e do aproveitamento dela no histórico escolar. Não há menção possível de observação a um intercâmbio no formato recomendado pelas associações de educação internacional.

Cumpre enfatizar que é louvável que um texto produzido há mais de uma década consiga se manter sendo uma referência para ações de envio e recebimento de estudantes de maneira satisfatória até hoje. Na ocasião de sua publicação, não só o mundo era outro como, principalmente, o estágio de amadurecimento da Internacionalização do IFRN era diferente no sentido da multiplicidade de acordos, infraestrutura de funcionamento, visibilidade de ações etc. Porém, hoje, frente ao volume de ações internacionais do Instituto, em especial, no que tange ao envio e recebimento de estudantes, entendemos que cabe o registro na OD de uma distinção conceitual entre mobilidade e intercâmbio. Anualmente, o IFRN recebe dezenas de estudantes internacionais para curtos períodos de permanência, para vivências panorâmicas da vida da comunidade escolar nos campi de Natal e do interior com um impacto muito positivo. Se a prática do dia-a-dia for capaz de provocar revisões estruturais nos documentos oficiais, então é plausível acreditar que também à Organização Didática do IFRN atualizações, ao menos no que tange à internacionalização, seriam muito bem-vindas.

MOBILIDADE E INTERCÂMBIO NO IFRN (2022-2024)

Nos últimos anos, o IFRN tem intensificado sua atuação no campo da internacionalização, por meio de programas e parcerias que promovem a mobilidade acadêmica internacional. Entre os anos de 2022 e 2024, foram observados avanços significativos na quantidade e diversidade de

experiências de mobilidade estudantil promovidas pela instituição. No quadro 1, apresentamos dados gerais de Mobilidade do IFRN.

Quadro 1 - Dados de Mobilidade no IFRN -2022-2024

Mobilidade	2022	2023	2024
Discentes enviados	9	29	39
Discentes Recebidos	31	45	46
TOTAL	40	74	85

Fonte: elaboração própria (2025).

Os números apresentados no quadro 01, mostram uma crescente nos dados de Mobilidade Estudantil entre 2022 e 2024, com um crescente trânsito de estudantes em Mobilidade *in e out*. Em 2022, os principais destinos dos estudantes do IFRN incluíram Colômbia, Uruguai e Equador, em instituições parceiras do Instituto. No total, 09 estudantes participaram de mobilidade internacional física, com destaque para os cursos superiores de tecnologia.

Em 2023, com a consolidação de novos acordos de cooperação, houve um aumento no número de estudantes envolvidos em ações de Mobilidade. Além da Mobilidade internacional física, o IFRN passou a investir fortemente na mobilidade virtual, permitindo que estudantes participassem de disciplinas e projetos com instituições da América Latina e Europa, mesmo sem sair do país.

Em 2024, a mobilidade estudantil continuou em crescimento, com o fortalecimento do programa IFRN Internacional, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Foram registrados o envio de 39 estudantes para intercâmbio em Instituições parceiras e o recebimento de 46 estudantes internacionais, através de ações com diferentes instituições estrangeiras parceiras.

Entre 2022 e 2024, em diversos momentos, conviveram no IFRN três perfis de estudantes: aqueles que já haviam sido contemplados com experiências internacionais e voltado; aqueles que estavam desenvolvendo sua mobilidade; e um terceiro grupo que se preparava para viajar. Esses três

perfis, de forma muito espontânea e orgânica, fazem circular a informação de que ter acesso a igual oportunidade é possível, independentemente do campus onde o estudante esteja matriculado (note-se a menção à capilaridade da rede).

Os dados institucionais entre 2022 e 2024 evidenciam um movimento claro de ampliação e diversificação da mobilidade estudantil no IFRN, coerente com os princípios pedagógicos e estruturais da Organização Didática. A variedade de modalidades oferecidas – que incluem desde Mobilidade intercampi até participação em projetos internacionais virtuais – reforça a compreensão da Mobilidade como um fenômeno complexo e multifacetado.

Esses dados demonstram não apenas o crescimento quantitativo da Mobilidade estudantil no IFRN, mas também sua diversificação em termos de modalidades, destinos e perfis de estudantes atendidos. A análise evidencia que o uso do termo "intercâmbio" se torna limitado diante da multiplicidade de experiências e objetivos envolvidos, reforçando a pertinência da adoção do termo "Mobilidade estudantil" como diretriz conceitual e estratégica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No recorte temporal utilizado para análise neste trabalho, consideramos que o IFRN demonstrou avanços significativos na internalização do que se refere à promoção de mobilidade e intercâmbio estudantis como parte de sua missão institucional. Entendemos que a inclusão dessas práticas na Organização Didática como componente estratégico da formação dos estudantes legitimaria sua importância e possibilitaria maior institucionalização das ações, bem como a busca por recursos específicos.

Defendemos que a Mobilidade e o Intercâmbio estudantis no IFRN revelam-se como componentes essenciais da formação integral dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, profissional, ético e intercultural. Com base na Organização Didática do IFRN e nas

diretrizes da Faubai, observou-se que a adoção da distinção entre os termos pode oferecer maior clareza conceitual e flexibilidade política para estruturar e consolidar Projetos de Internacionalização. Os dados dos anos de 2022 a 2024 confirmam a expansão e diversificação dessas ações, evidenciando a compreensão de uma internacionalização que tem em conta a capilaridade da rede, a transformação social, além de uma comunhão de esforços para a permanência e o êxito dos discentes.

Esperamos que as discussões propostas neste artigo possam contribuir para o debate sobre Internacionalização nos Institutos Federais e que, ao fim e ao cabo, incentivem outras instituições da RFEPECT a adotarem uma abordagem mais ampla, crítica, acessível e inclusiva sobre as políticas de internacionalização. A grande questão que se põe no pano de fundo não é internacionalizar *com* quem, e sim, internacionalizar *para* quem. O fortalecimento dessas ações depende da continuidade do apoio institucional, da ampliação de parcerias e da valorização da pluralidade de experiências que a mobilidade pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

FAUBAI. Associação Brasileira de Educação Internacional. Disponível em: <https://faubai.org.br>

IFRN. Organização Didática do IFRN. Resolução 26/2024-CONSUP.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LIMA, Maria Aparecida C.; MARANHÃO, Cibele L. Intercâmbio ou mobilidade estudantil? In: **A internacionalização da educação superior: experiências e reflexões**. São Paulo: EDUC, 2009.

LIMA, Samuel de Carvalho. Internationalization from a Dialogical Perspective: A Responsibility of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, 2021.

IFRN. Relatórios Institucionais - 2022–2024, documentos internos e comunicados oficiais disponíveis nos portais institucionais e das pró-reitorias envolvidas).

MOURA, M. A. **Internacionalização e educação básica**: um olhar necessário. Revista Educação em Perspectiva, UFV, 2022.

GOUVEIA, A. B. Internacionalização em casa: estratégias para a educação básica. **Revista Interfaces da Educação**, v. 9, n. 26, p. 51-70, 2018.

ALVES, M. F.; ALLAN, L. M. **Internacionalização da Educação Básica no Brasil**: conceitos, práticas e desafios. Brasília: Instituto Crescer/UnB, 2020. Disponível em: educapes.capes.gov.br

LIMA, M. A. C.; MARANHÃO, C. L. Intercâmbio ou mobilidade estudantil? In: LIMA, M. A. C. et al. **A internacionalização da educação superior**: experiências e reflexões. São Paulo: EDUC, 2009.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATEGIAS E PERSPECTIVAS GLOCAIS DO IFRN

Mylenna Vieira Cacho



CAPÍTULO IV

POLÍTICAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS GLOCAIS DO IFRN

Mylenna Vieira Cacho¹

A política pública diz respeito a um conjunto de decisões, ações e programas que são responsabilizadas por um governo para resolver problemas públicos e melhorar a vida dos cidadãos, tendo dois elementos essenciais em seu processo de formulação: a definição da agenda, ou seja, o direcionamento da atenção em torno de identificação de problemas específicos, e a definição das alternativas, que se refere a busca inicial de aplicação dos possíveis planos de ação, confrontados com os custos e efeitos estimados. Assim, "A definição de problemas constitui-se, portanto, em um dos elementos mais fundamentais para explicar a formação da agenda governamental" (Capella, 2018, p. 14).

Tem-se que, no século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, as políticas públicas direcionadas à área da educação são caracterizadas pela democratização e massificação de seus sistemas, elevação do nível de instrução da população e formação da mão de obra que contribuisse com o desenvolvimento econômico e garantisse a aptidão aos cidadãos a viverem em sociedades modernas e pluralistas (Lessard; Carpentier, 2016).

Diante disso, a evolução das políticas educacionais pode ser caracterizada por três períodos: a modernização e democratização da educação (1945-1973); a crítica do Estado-providência e movimento conservador de restauração educativa (desde os choques do petróleo até os

¹ Doutora em Literatura pela UFPE. Professora de efetivação de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN/*Campus* São Gonçalo do Amarante. E-mail: mylenna.vieira@ifrn.edu.br.

anos de 1990); e a produção dos conhecimentos e competências na sociedade e a economia do saber (de 1990 até hoje). Ressalta-se que a mudança de um modelo para outro não significa o desaparecimento completo do primeiro (Lessard; Carpentier, 2016).

O primeiro período (1945-1973), intitulado também de “Trinta Gloriosos”, caracteriza-se pela ascensão e intervenção do Estado-providência e pelo desenvolvimento de um sistema educativo democrático e de massa, com legitimação das políticas com princípios da igualdade de oportunidades, bem como a Teoria do Capital Humano.

Destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (1945) que orienta práticas igualitárias e a educação como prioridade para garantir o futuro da sociedade, e, conseqüentemente, uma tentativa de uma melhora no desenvolvimento social e econômicos dos países. Nesse contexto, “[...] mesmo que internacionalização ou globalização da educação ainda não fossem termos correntes, o desenvolvimento da educação pública e gratuita já era alvo de uma forte convergência internacional” (Lessard; Carpentier, 2016, p. 17).

O segundo período define-se pela crítica ao Estado-providência e aos modelos de políticas educacionais adotados no período anterior, parecendo custoso e ineficaz, assumindo, agora, um movimento conservador de restauração educativa. Nesse contexto, a educação pública sofre ataques, o Estado é acusado pela sua ineficiência, e ambos são culpabilizados pela falta de qualidade de serviços ofertados.

A crítica ao modelo utilizado pelo Estado-providência nos “Trinta Gloriosos” persiste no terceiro período. A educação passa a ser vista como um sistema que gera recursos. Assim, métricas (avaliações dos aprendizados, dos profissionais da educação e dos estabelecimentos) são utilizadas para avaliar a qualidade educacional, inclusive com comparativos internacionais; uma política baseada em resultados, com sistemas de regulação e avaliação. As organizações internacionais² influenciam na elaboração e na

²Dentre os organismos internacionais destacam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e

implementação de políticas educacionais, exercendo o seu papel de “[...] defensoras de uma convergência mundial em torno de uma educação submissa às exigências da economia do saber” (Lessard; Carpentier, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva de educação baseada em resultados, destaca-se a Nova Gestão Pública (NGP), definido por Vigoda (2003, p. 1) como “[...] um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de áreas afins e que tem por finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e o desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas”. Tal filosofia foi aplicada na agenda dos governos na pauta da educação, dando mais autonomia para as escolas no que se refere à organização interna, curricular e direcionamento de recursos.

Diante disso, a reflexão sobre a influência de organismos internacionais, como os grupos de pressão sobre as políticas educacionais, e sobre as orientações da internacionalização é necessária, tendo em vista que a dimensão do poder simbólico exercido pelos grupos de pressão define os contornos que a política vai assumindo, já que em seus documentos oficiais encontram-se o pensamento dominante hegemônico mundial.

Segundo Carvalho (2016), a política educacional, além de revelar os anseios e as demandas sociais, também transparece o projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado, definindo-a como

[...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação (Carvalho, 2016, p. 81).

Ainda nessa discussão, as políticas educacionais não podem ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais, uma vez que a sua eficácia está relacionada à disseminação dos novos paradigmas. O autor observa alguns temas recorrentes nos debates recentes, destacando a adaptação à globalização³ econômica e os benefícios da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que se fazem presentes na educação, destacando a "[...] descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados, prestação de contas; boa governança; qualidade da Educação; reformas curriculares; padrões educacionais; profissionalização docente" (Akkari, 2011, p. 18).

Nesse cenário, o Estado exerce uma nova configuração no campo da Educação: ele continua a investir uma parcela do seu orçamento e, ao mesmo tempo, se desobriga da organização e gestão cotidiana do sistema, atribuindo essas funções para níveis intermediários e locais. Dessa forma, vê-se que o Estado não assume o papel de regulador e avaliador, definindo grandes orientações e metas em prática de um sistema de monitoramento e avaliação do cumprimento dos resultados desejados, sendo também um espaço de parcerias com atores privados dispostos a tomar uma parte significativa do mercado.

Logo, compreende-se que o Estado estabelece novas formas de controle na educação que possibilita que os adeptos da ideologia neoliberal visualizem a escola pública, diante do abandono e do fracasso escolar, como um grande mercado, colocando-se como "salvadores" e culpabilizando os sujeitos que lá atuam como responsáveis pela situação atual vivenciada. Sobre isso, Akkari (2011, p. 21) acrescenta que "Segundo a orientação neoliberal, o mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública, e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a

³ Definida como "[...] produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisões coletivas, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais [...]" (Morrow; Torres, 2004, p. 28).

descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados".

Ou seja, "Se, por um lado, a escola conquista a autonomia, por outro, é obrigada a prestar contas desta autonomia, através, por exemplo, das avaliações externas, centralizadas" (Drabach; Souza, 2014, p. 237). Tais ações são identificadas mundialmente e, por meio delas, uma vez que "[...] os imperativos econômicos se sobrepõem aos interesses sociais coletivos, tornando a gestão educacional uma área estratégica para superar a crise econômica" (Barleta, 2015, p. 53).

Diante disso, no século XXI, segundo Marcelino e Lauxen (2021, p.17), novas competências são exigidas decorrentes da globalização, que se caracteriza "[...] pela integração entre nações nas questões sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e/ou acadêmicas". Dessa forma, a globalização impulsiona a internacionalização no ensino, ao passar a incluir outros conhecimentos (multilinguismo e atitudes sociais e interculturais), além do acadêmico e profissional, uma vez que, segundo Morosini (2017), globalização e internacionalização são conceitos imbricados.

Nessa perspectiva, ações como a de cooperação, de intercâmbios e mobilidades entre as comunidades acadêmicas, nas instituições educacionais, são necessárias. Segundo Stalivieri (2014), outras estratégias também merecem destaques, como: participação ativa de redes internacionais com objetivos claros; engajamento em projetos de pesquisa globalmente relevantes; busca por financiamento de fontes nacionais e estrangeiras; coordenação e participação em eventos internacionais; colaboração com organizações internacionais; gerenciamento de acordos científicos e acadêmicos internacionais; oferta de programas conjuntos de titulação; divulgação de informações relevantes para oportunidades internacionais; e promoção de relações abertas com parceiros externos para fomentar novas formas de cooperação acadêmica internacional.

Ressalta-se, ainda, dentre essas ações, a *Internacionalização em Casa*, cujo objetivo é propiciar métodos de ensino e aprendizagem com abordagens internacionais, destacando a Internacionalização do Currículo.

Sobre esses meios para implementação de atividades de internacionalização, Miura (2006, p.72) acrescenta:

[...] acordos institucionais entre a instituição nacional e a estrangeira, programas de cooperação e pesquisa em conjunto, desenvolvimento de novas tecnologias e programas de mobilidade de professores, pesquisadores e alunos, [...] grade curricular com conteúdo internacional, aprendizagem de língua estrangeira, utilização de literatura internacional, ensino em língua estrangeira e treinamento intercultural.

A internacionalização se entrelaça a questão da interculturalidade, tendo em vista a interação entre culturas ou aspectos culturais, permitindo que ocorra competências interculturais ao se ter o contato com pessoas de diversas formações. Por outro lado, nesse contexto, os organismos internacionais estimulam as instituições educacionais se internacionalizem a partir de políticas de valorização de experiências e vivências no sentido Sul-Norte, com produção e inovação científica e tecnológica centrada no Norte global (Parra-Sandoval, 2022).

Tal realidade evidencia a invisibilidade do Sul global, impossibilitando a discussão das relações desiguais no que se refere a questões políticas, econômicas e culturais dos países integrados no processo de internacionalização e, conseqüentemente, obstaculizando reflexões sobre os desequilíbrios, históricos e contínuos, nas relações entre o norte e Sul global, aumentando os abismos sociais, tecnológicos e humanos.

Para esta discussão, enfatiza-se que o Sul não corresponde ao sul geográfico do mundo, mas aos conhecimentos e às culturas marginalizados pelo colonialismo e capitalismo moderno. Dessa forma, a internacionalização “[...] pode ser um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar” (Almeida Filho, 2008, p. 110), com viés de democratização da educação, de desenvolvimento de solidariedade, de promoção de justiça social, de redução de assimetrias e de transformação dos povos.

Considerando o exposto, o objetivo deste artigo é analisar a internacionalização sob uma perspectiva decolonial e crítica, refletindo a concepção na rede federal e tecnológica, com ênfase na discussão dos

documentos e ações do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Trata-se de um estudo exploratório, com base na análise documental e exposição de relato de uma mobilidade internacional para a Colômbia, ocorrida em 2023 (Edital nº 07/2022–PROEX/IFRN).

Para melhor organização deste artigo, além desta Introdução, optou-se pela disposição das discussões em três seções: “Concepção da internacionalização na rede federal de educação profissional e tecnológica”, “O IFRN e as conexões com a internacionalização” e “Extensionistas em mobilidade internacional para a Universidade Pedagógica Nacional (UPN)/Colômbia: um marco histórico para o IFRN”. Na sequência, encontram-se as considerações finais e, por fim, as referências utilizadas neste estudo.

CONCEPÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A promulgação da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008) institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), trazendo mudanças significativas no contexto da educação profissional e tecnológica no País, principalmente decorrentes da expansão da rede federal e do montante de recursos investidos.

As políticas públicas para a formação profissional e tecnológica estão incorporadas às diretrizes e concepções dos Institutos Federais em uma perspectiva que extrapola a dicotomia de formação intelectual e manual ao se tratar de Educação Profissional. O foco é o desenvolvimento integral dos seus atores, atendendo particularidades local e regional, e atentos às demandas do mundo globalizado. Nesse sentido, “torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da Paz” (Doc. Política de Relações Internacionais dos IFs, 2009, p. 3).

Dessa forma, o fortalecimento da educação profissional brasileira está intrinsicamente relacionado ao processo de internacionalização da Rede Federal. Os trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II atuam integralmente para garantir benefício e crescimento mútuos. Seus dirigentes máximos defendem, no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que a internacionalização é um importante mecanismo para a qualidade da educação e essencial para o desenvolvimento institucional e de pessoas.

Compreende-se, ainda, a internacionalização como um processo indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que, ao garantir oportunidades de vivências a estudantes e servidores em cenários multiculturais, possibilita o desenvolvimento de relevantes aspectos científicos e tecnológicos, além da reflexão das particularidades e diferenças, do estímulo à solidariedade e da promoção à cultura da paz entre os povos. Desse modo, dentre as áreas estratégicas para a internacionalização, o Conif destaca, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Áreas estratégicas para a internacionalização

Promover a sensibilização institucional para desenvolver a cultura para a internacionalização
Internacionalização como ação transversal ao ensino, pesquisa e extensão
Atuação no âmbito de redes, fóruns e associações nacionais e internacionais
Fortalecimento do intercâmbio de conhecimentos, da mobilidade acadêmica e dos estágios profissionais
Fortalecimento da cooperação técnica e acadêmica Sul-Sul
Implementação da Agenda de Desenvolvimento Sustentável
Fortalecimento do ensino de idiomas
Formação de servidores e gestores – integralidade e multiculturalidade

Fonte: <https://portal.conif.org.br/internacional>.

A partir da análise dessas áreas estratégicas, percebe-se que o Conif aponta para políticas que resistem às tendências eurocentradas e neocoloniais na educação, uma vez que visa fortalecer a cooperação Sul-Sul, buscando dar voz aos saberes e às histórias silenciadas, como também às linguagens subalternizadas. Ao se estabelecer essas relações diversificadas

e horizontalizadas, permite que as instituições interajam “[...] em condições mais igualitárias, coadjuvando a formação de sujeitos políticos, preparados para envolver-se criticamente na complexidade do mundo globalizado, sensibilizados com os assuntos relevantes a sua sociedade e engajados com o destino histórico de seus povos” (Leal; Moraes, 2018, p. 19).

Essa perspectiva direciona para o entendimento de que a implementação de políticas públicas de internacionalização para a Educação Profissional, voltada para uma concepção de interculturalidade, solidariedade e repartição, considera o conhecimento não como uma força produtiva subordinada às demandas do mercado, mas como essencial para a libertação humana.

A internacionalização, nesse entendimento, ocorre em uma perspectiva contra-hegemônica, que se expressa por meio da diversidade e solidariedade, fortalecendo, assim, a educação como um bem público com parcerias simétricas e estratégias decoloniais de promoção de justiça social. Ressalta-se, ainda, que para o fortalecimento das áreas estratégicas da internacionalização, o Conif, periodicamente, discute e define ações de Relações Internacionais, articula e divulga com potenciais parceiros a Rede, possibilita oportunidades de formação/capacitação e organiza eventos internacionais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) exerce uma função muito significativa na oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Estado, pois ao promover uma formação acadêmica de excelência, enfatiza a humana, cidadã e global. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da concepção de internacionalização, discutida no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se reflete na busca de garantir oportunidades interculturais a seus estudantes e servidores, possibilitando o desenvolvimento de relevantes aspectos científicos e tecnológicos, além da reflexão das particularidades e diferenças, do estímulo à solidariedade e da promoção à cultura da paz.

O IFRN E AS CONEXÕES COM A INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização está intrínseca à cultura organizacional do IFRN por permitir a difusão do conhecimento com vistas à melhoria social, com foco na integração com a pesquisa, a extensão e a mobilidade de estudantes e servidores. É um processo participativo, dinâmico e multidirecional que requer constantes diálogos e reflexões com as partes envolvidas, no processo de elaboração de propostas, a fim de se ter o fortalecimento da competitividade internacional, a promoção da troca de conhecimentos e experiências e a articulação da pesquisa com a sociedade internacional.

Dessa forma, no IFRN, a internacionalização é um macroprocesso, o qual se insere ações que abarca acordos de cooperação internacional, mobilidade acadêmica de docentes, discentes e corpo administrativo, financiamento, acordos acadêmicos e científicos, programas conjuntos de titulação e processos de interculturalidade. Os documentos institucionais vislumbram ações políticas de fortalecimento da internacionalização. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) contempla como uma das dezesseis diretrizes da extensão e da interação com a sociedade a “ampliação, por meio do programa de intercâmbio para alunos e servidores, da relação com organismos internacionais” (IFRN, 2012, p. 192).

Acrescenta-se ainda

Outro fator importante a ser considerado, para que a conjuntura democrática seja vivenciada satisfatoriamente, é a estrutura organizacional sistêmica. Isso implica situar, sistematicamente e horizontalmente, a nova realidade institucional no âmbito do pensamento sistêmico, sob a égide das ações coletivas, das ideias compartilhadas e das aprendizagens em equipe (IFRN, 2012, p. 57-58).

Dessa forma, em uma perspectiva sistêmica, o IFRN tem a Diretoria da Internacionalização (Dint), que em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão (Proex), é responsável por ações de promoção e fortalecimento da consolidação da atuação da instituição no cenário educacional e científico internacional. Para isso, dentre as suas funções, destacam-se: a articulação

com parceiros internacionais, o assessoramento na comunicação com entidades internacionais, o apoio a alunos estrangeiros no IFRN e a divulgação de oportunidades de mobilidade estudantil.

Para uma melhor efetivação e articulação dos objetivos do Dint, cada *campus* do IFRN possui um gestor de internacionalização. Suas atribuições são imprescindíveis para o fortalecimento e comunicação das ações da área, como pode ser visualizado no quadro 2.

Quadro 2 - Atribuições dos gestores de internacionalização dos Campi do IFRN

Assessorar a Direção-Geral do <i>campus</i> e demais direções e coordenações nos assuntos de relações internacionais
Divulgar oportunidades de participação em programas de intercâmbio internacional
Encorajar a participação em convênios que envolvam instituições estrangeiras
Auxiliar estudantes e convidados estrangeiros em atividades no <i>campus</i>
Estimular o desenvolvimento de material para divulgação do <i>campus</i> no exterior
Estimular o desenvolvimento de ações de internacionalização em casa
Incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras no <i>campus</i>
Acompanhar os indicadores de internacionalização do <i>campus</i>
Manter registro das atividades de internacionalização do <i>campus</i>
Dar publicidade às ações de internacionalização do <i>campus</i>
Colaborar na produção do Relatório de Gestão

Fonte: <https://portal.conif.org.br/internacional>.

Além dessas atribuições, tais gestores participam de discussões e ações essenciais, como a organização de eventos (Simpósio de Internacionalização, com três edições realizadas), revisão e atualização constante da minuta da Política Linguística, dentre outras. Destaca-se, ainda, a constituição desses membros na elaboração de dois documentos relevantes: a "Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN" e o "Regimento interno do comitê de internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte".

Enfim, atualmente, muitas são as ações de políticas de fortalecimento e melhoria da internacionalização na instituição. Dentre elas, estão as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026, respondendo aos indicadores constantes na dimensão Estudantes e Sociedade, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Metas da internacionalização estabelecidas da internacionalização no PDI(2019-2026)/IFRN

Objetivo estratégico	Descrição do objetivo estratégico	Indicador	Finalidade	Fórmula de cálculo	Metas Gerais							
					2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
ES-5 Desenvolver a internacionalização no IFRN	Consolidar as parcerias já existentes com instituições estrangeiras, por meio do desenvolvimento de projetos/ações e participação em eventos, visando a inserção da instituição no cenário internacional.	Índice de mobilidade internacional (servidor e discente)	Acompanhar o número de servidores e discentes envolvidos em atividades de intercâmbio (mobilidade internacional), enviados (por países) e recebidos.	Número de servidores (docentes e TAE) em atividades de intercâmbio (em relação ao total por categoria)	43	61	79	106	108	130	137	156
				Número de discentes em atividades de intercâmbio (em relação ao total por categoria)	27	72	129	190	197	254	261	261
				Pessoal recebido para colaboração e intercâmbio no IFRN	25	48	50	74	77	100	103	126
		Número de projetos de cooperação internacional (com e sem financiamento externo)	Fomentar parcerias institucionais em nível internacional e acompanhar os número de projetos de cooperação em andamento.	Número de projetos de cooperação internacional em andamento por ano	15	17	19	22	24	26	28	30
		Número de participações em eventos internacionais (servidor e discente, presencial e/ou a distância)	Acompanhar o número de servidores e discentes envolvidos em eventos no exterior.	Percentual de servidores e discentes que participaram de eventos internacionais em relação ao total em mobilidade.	48%	49%	51%	52%	54%	54%	54%	54%

Fonte: Elaborado pela Comissão Temática de Políticas de Desenvolvimento Institucional (2019)

Com tais metas estabelecidas e planejadas, percebe-se que uma série de parcerias com instituições, organismos ou organizações internacionais vem sendo implementada no IFRN. O PDI (2019-2026) vislumbra a importância destes vínculos estabelecidos e se propõe a consolidá-los e estruturá-los, de forma a permitir que todos os *campi* possam se beneficiar das possíveis ações decorrentes dessas parcerias firmadas. Têm-se, em 2025, (figura 2) vinte e sete instituições parceiras⁴ com o IFRN.

⁴ Este número corresponde ao que está exposto no SUAP em 03/05/2025.

Figura 2 - Instituições parceiras do IFRN

Número	Campus	Conveniadas	Objeto	Data de Início	Data de Vencimento
01/2024	RE	-	Memorando de entendimento sobre um Centro de Orientação EducationUSA Reconhecido	6 de Fevereiro de 2024	06/02/34
05/2024	RE	Universidad Provincial de Córdoba (UPC)	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a UPC visando desenvolver em conjunto ações de mútuo interesse para desenvolver, manter e aprofundar atividades acadêmicas, científicas e técnicas.	12 de Dezembro de 2024	12/12/29
04/2024	RE	Instituto Politécnico de Santarém	Cooperação acadêmica, científica e cultural entre o IPSantarém e o IFRN, em todos os campos de interesse em comum.	24 de Setembro de 2024	24/09/29
03/2024	RE	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC)	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a UDFJC.	6 de Junho de 2024	06/06/29
02/2024	RE	Instituto Cervantes	O objetivo deste convênio é reconhecer o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como Centro de Exame DELE e regular a colaboração na gestão e administração dos exames para obtenção dos "diplomas de espanhol como língua estrangeira, DELE", tanto de seus próprios alunos quanto de outros candidatos que desejam fazer o exame acima mencionado no referido Centro.	15 de Maio de 2024	15/05/29
01/2019	RE	-	Acordo de Cooperação entre o IFRN e a Universidade de Coimbra/Portugal.	20 de Janeiro de 2019	20/01/29
07/2023	RE	-	Cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a University of Western Cape (África do Sul) - Intercâmbios.	25 de Novembro de 2023	25/11/28
06/2023	RE	-	Cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a Faculdade de Turismo e Gastronomia da Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), México.	23 de Outubro de 2023	23/10/28
05/2023	RE	-	Cooperação acadêmica entre o IFRN e a Universidad Nacional del Litoral (Argentina)	6 de Setembro de 2023	06/09/28
04/2023	RE	-	Cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a Rotary Club Natal Potiguar.	10 de Agosto de 2023	10/08/28
03/2023	RE	-	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile visando desenvolver em conjunto ações de mútuo interesse para desenvolver, manter e aprofundar atividades acadêmicas, científicas e técnicas.	19 de Junho de 2023	19/06/28
02/2023	RE	-	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e o IBEJA visando desenvolver em conjunto ações de mútuo interesse para desenvolver, manter e aprofundar atividades acadêmicas, científicas e técnicas.	19 de Junho de 2023	19/06/28
01/2023	RE	-	Cooperação acadêmica entre o IFRN e o IPCA (Portugal), em áreas de mútuo interesse.	1 de Junho de 2023	01/06/28
01/2018	RE	-	Protocolo de Cooperação Acadêmica, Científica e Cultural entre o Instituto Politécnico de Guarda (Portugal) e o IFRN.	12 de Abril de 2018	25/10/28
08/2023	RE	-	Cooperação acadêmica, científica e cultural entre o IFRN e a Universidade Católica de Moçambique - Acordo de Cooperação Internacional.	29 de Novembro de 2023	29/03/28
09/2022	RE	-	Acordo de cooperação acadêmica entre o IFRN e a Universidade de Jean Monnet (UJM) - Saint-Etienne, França	4 de Outubro de 2022	04/10/27
08/2022	RE	-	Consolidar e desenvolver ações recíprocas, que possibilitem a Aprendizagem Intercultural de estudantes intercambistas vinculados ao AFS Intercultura Brasil como alunos bolsistas por um período de, no máximo, 1 (um) ano letivo e por meio da troca de experiências entre os participantes estrangeiros e o corpo discente e docente do IFRN mediante disponibilidade de vagas.	13 de Junho de 2022	13/06/27
07/2022	RE	-	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a UTEC.	26 de Maio de 2022	26/05/27
06/2022	RE	-	Estabelecer uma intenção de cooperação mútua e ampla entre o IFRN e a UNA visando desenvolver em conjunto ações de mútuo interesse.	6 de Maio de 2022	06/05/27
05/2022	RE	-	Protocolo de Intenções entre o IFRN e a Universidade da Coruña (UDC) - Espanha	18 de Abril de 2022	18/04/27
04/2022	RE	-	Acordo Geral de Cooperação entre o Instituto Politécnico do Porto e o IFRN	7 de Abril de 2022	07/04/27
03/2022	RE	-	Protocolo de Cooperação entre o IFRN e a Universidade do Minho (Portugal)	28 de Março de 2022	28/03/27
01/2022	RE	-	ACORDO MARCO PARA A COOPERAÇÃO ACADÊMICA, CIENTÍFICA E CULTURAL ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (BRASIL) E A UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL (COLÔMBIA): Fomentar a cooperação acadêmica, científica e cultural entre AS PARTES, baseada no respeito mútuo da autonomia de cada uma delas, em conformidade com as leis e regulações vigentes de cada país e instituição e conforme plano de trabalho em anexo.	1 de Fevereiro de 2022	01/02/27
04/2021	RE	-	Convênio de cooperação acadêmica entre a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Buenos Aires e o IFRN. Promover a mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação. Promover a permanência de docentes por curtos períodos. Realizar conjuntamente estudos e projetos de investigação sobre temas de interesse comum. Fornecer informações não confidenciais de maneira recíproca em relação a currículos, material educacional e resultados de pesquisa.	23 de Dezembro de 2021	23/12/26
03/2021	RE	-	Acordo de Cooperação Internacional entre o IFRN (Brasil) e a UNIC (Angola)	17 de Novembro de 2021	17/11/26
01/2021	RE	-	Acordo de Cooperação Universitária entre a Universidade de Montpellier - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Atividades Físicas e Esportivas (STAPS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.	27 de Maio de 2021	27/05/26
02/2022	RE	-	Protocolo de Intenções entre o IFRN e a Universidad Estatal Península de Santa Elena - UPSE (Equador)	23 de Março de 2022	23/03/26

Fonte: SUAP/IFRN – 2025.

Diante do exposto, vê-se que parcerias com países da América Latina e África estão se consolidando, como Argentina, Equador, Uruguai, Chile, Colômbia, África do Sul e Moçambique. Há fortalecimento também de vínculos

na Europa com a ampliação de acordos com Portugal e Espanha. Isso reforça a ideia de expansão da internacionalização, visto que “[...] o intercâmbio aumentou nos últimos anos especialmente entre vizinhos, que possuem um semelhante nível de desenvolvimento. Este fenômeno assumiu maiores proporções com a instabilidade financeira e o crescimento do protecionismo [...]” (Soares Filho, 2009, p. 32).

Quanto à mobilidade de estudantes, o Capítulo V da Organização Didática do IFRN esclarece todas as condicionais e processos, destacando o

Art. 238. A mobilidade de estudantes poderá ser realizada por meio de:

- I. intercâmbio de estudantes do IFRN para outras instituições de ensino;
- II. intercâmbio de estudantes de outras instituições de ensino para o IFRN; ou
- III. transferência de estudantes de instituições de ensino estrangeiras para o IFRN.

Parágrafo único. Em todos os casos, deverá ser estabelecido termo de convênio do IFRN com a instituição de ensino com a qual ocorrerá a mobilidade de estudantes (IFRN, 2024, p. 56).

Apesar da crescente efetivação das ações da internacionalização no IFRN, com atendimento à comunidade acadêmica dos vinte e dois *campi*, muitos ainda são os desafios, sobretudo, no que se refere a recursos para custear a mobilidade internacional dos estudantes, tanto para o envio quanto para o recebimento. Como estratégia adotada, têm-se a oportunidade de alunos do ensino superior cursar um semestre acadêmico no exterior e os intercâmbios de curta duração, o que possibilita a participação de um maior número de alunos, inclusive os do ensino médio integrado, sem o comprometimento do orçamento.

Sobre essa última estratégia mencionada, destaca-se o projeto-piloto, ocorrido em 2023, em que dez alunos de diferentes *campi* e dois servidores passaram catorze dias na Colômbia, realizando atividades de trocas de conhecimentos, saberes e experiências com a sociedade internacional, relacionadas com os projetos de extensão aprovados pelo Edital nº 07/2022–PROEX/IFRN.

EXTENSIONISTAS EM MOBILIDADE INTERNACIONAL PARA A UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)/COLÔMBIA: UM MARCO HISTÓRICO PARA O IFRN

Dentre as ações de fortalecimento da cultura da internacionalização do IFRN, encontram-se os editais ofertados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Destaca-se, para o relato desta experiência, os dez projetos aprovados no Edital de nº 07/2022-PROEX/IFRN, o qual direcionava que as metas e as atividades estivessem relacionadas ao âmbito da internacionalização.

No quadro a seguir, é apresentado os dez projetos aprovados pela ordem de classificação e seus respectivos *campus*. Vê-se que a contemplação atende a diferentes *campi*, na perspectiva de expandir a internacionalização nas diversas regiões do estado do Rio Grande do Norte, conforme quadro 3.

Quadro 3 - Projetos aprovados pelo Edital nº 07/2022-PROEX/IFRN

Nº	PRJETO	CAMPUS
1	Pandemia, vida de professores e educação como direito: trocas de experiências entre professores brasileiros e internacionais	SPP
2	Club de lectura: "lectura en acción - lea"	LAJ
3	Letramento Racial Crítico: diálogos afrolatinoamericanos	CNAT
4	Intercâmbio Virtual: conectando culturas	CN
5	"Entrelínguas": a produção de um podcast educativo para o ensino de línguas - 2ª Temporada	AP
6	Entre o local e o internacional: os entrelaços dos artesãos de São Gonçalo do Amarante/RN	SGA
7	Parceiro linguístico: Conversação e Mediação Intercultural	CAL
8	Observatório de Lazer, Esporte e Educação - OLE: consolidação e ampliação da ações de Internacionalização	PAAS
9	Look out world, here i come!	PF
10	Atividades de internacionalização no <i>Campus</i> Caicó	CA

Fonte: SUAP/IFRN – 2025.

Ressalta-se que, tais projetos estão direcionadas a Áreas Temáticas e Linhas de Extensão: 1. Comunicação; 2. Cultura; 3. Direitos Humanos e Justiça; 4. Educação; 5. Meio ambiente; 6. Saúde; 7. Tecnologia e Produção; e 8. Trabalho. Ademais, todos eles têm viés de ações de internacionalização e

contemplam temáticas bem distintas de acordo com as perspectivas vocacionais locais: trocas de experiências entre professores brasileiros e internacionais (São Paulo do Potengi); clube de leitura (Lajes); letramento racial (Natal Central); intercâmbio cultural virtual (Currais Novos); produção de *podcast* sobre línguas (Apodi); artesanato e internacionalização (São Gonçalo do Amarante/RN); conversação e mediação intercultural (Natal-Centro Histórico); lazer, esporte e educação (Parelhas); confecção de um manual para mobilidade internacional (Pau dos Ferros); e fomento de atividades de internacionalização (Caicó).

O cronograma das ações dos referidos projetos durou doze meses, de junho de 2022 a junho de 2023, devido à ampliação de mais cinco meses do previsto pelo supracitado Edital, que previa inicialmente sete. Esse acréscimo de tempo foi motivado por uma alocação de recursos, a qual possibilitou que o(a) estudante bolsista de cada um dos dez projetos selecionados fosse contemplado(a) com a mobilidade internacional de curta duração para a Colômbia.

Eram doze “embaixadores” do IFRN ao todo: dois servidores e dez estudantes. Destes, sete eram alunas matriculadas em cursos do Ensino Médio Integrado, e três, rapazes, todos matriculados em cursos de graduação. Um marco histórico para o IFRN, tendo em vista que, até então, nunca havia tido uma representação tão grande em uma mobilidade internacional promovido pela instituição.

Foram catorze dias de imersão cultural colombiana, vivenciada com muita intensidade. Todas as ações foram muito bem articuladas e integradas com as temáticas dos projetos aprovados do Edital nº 07/2022–PROEX/IFRN. No entanto, para que isso fosse possível, diálogos constantes ocorriam entre o IFRN e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN), cuja parceria acontece desde 01 de fevereiro de 2022, com vigência do Acordo nº 01/2022 até 2027 (Figura 02), a qual objetiva fomentar a cooperação acadêmica, científica e cultural entre as partes, embasada no respeito mútuo da autonomia de cada uma delas, e de acordo com as leis e as regulações vigentes de cada país e instituição.

A chegada a Bogotá, capital da Colômbia ocorreu no sábado, dia 03/06/2023.

Porém, as atividades oficiais, de fato, iniciariam na segunda, dia 05/06. O domingo, 04/06, era para integrar mais o grupo, com realizações de atividades imersivas culturais, como a visita ao *Cerro Monserrate* e a participação em um festival de salsa, aberto ao público, no *Parque Simón Bolívar*.

Na UPN, atividades didáticas foram realizadas, como experimentos de Química, oficinas de Literatura, de História e de Geografia colombiana. Ainda, houve rodas de conversas sobre a cultura local e Clube do Livro, bem como na criação de *podcasts* na *Pedagógica Radio – Voces y sonidos que enseñan*, onde os estudantes gravaram. No prédio da universidade, também, os intercambistas estudaram sobre a Língua Espanhola, com especial atenção à variedade linguística e cultura colombiana; discutiu-se sobre povos indígenas e afro; visitaram a Editora Universitária; e conheceram a fauna e a flora da Colômbia no *Museo de Historia Natural – Casa de la Vida*, coordenado pelo Departamento de Biologia.

Outras atividades foram realizadas em outros espaços pertencentes à UPN, como a aula de espanhol, produzida na sede do Parque Nacional. Neste momento, refletiram muito sobre a organização e a orientação geográfica na cidade de Bogotá/Colômbia, colocando em prática o conteúdo aprendido ao saírem do bairro histórico *La Candelaria* para a *Praça Bolívar*. No percurso, observaram os nomes de ruas, avenidas, arquiteturas, monumentos históricos, artesanato, além, claro, de estarem sempre atentos aos costumes e hábitos locais.

Outro desses espaços de partilhas e experiências, foi a *finca* (fazenda) da UPN, localizada no município de Villeta, aproximadamente 84 quilômetros de Bogotá/Colômbia. Nos dois dias em que ali estiveram, houve uma integração com os outros intercambistas brasileiros e de outros países da América Latina, com destaque para cinco do IFRN, que ali estavam, selecionados pelo Edital nº 06/2022 PROEX/IFRN, e que foram cursar um semestre letivo na referida universidade colombiana. O grupo realizou

atividades em conjunto, como a oficina de estamperia em camisas, a produção de cartazes culturais e um momento externo em *Bocatoma*, uma pequena cachoeira.

Dentre as atividades planejadas e programadas, registra-se a ida ao Instituto Pedagógico Nacional (IPN), uma instituição que atende toda a educação básica. A recepção foi feita pela banda da escola. Ali, realizaram-se oficinas e partidas de futebol de campo e de voleibol na versão Brasil X Colômbia. Ficaram todos impressionados com a inclusão, a valorização do esporte e da cultura, bem como o trato com a questão agrícola familiar. Um espaço bastante acolhedor, integrativo e de respeito.

Destacam-se, ainda, visitas a espaços de cultura e de aprendizagem, como à ida ao *Museo del Oro*, com exposição de trabalhos pré-colombianos que demonstram, historicamente, a rotina e o cotidiano do povo; e ao *Museo Botero*, constituído pelas obras doadas do artista plástico colombiano Fernando Botero. Bem como, ao Centro Cultural Gabriel Garcia Márquez, um espaço com livrarias e cafeteria, com exposições temporárias de arte moderna ou contemporânea.

Em momentos livres, aproveita-se para conhecer lugares da capital colombiana, que não haviam ido, como o Jardim Botânico de Bogotá José Celestino Mutis. Fundado em 1955, é o maior do país, com uma variedade de plantas. Passaram horas no local, em contato com a biodiversidade. Enfim, muitas foram as atividades e lugares que conheceram. Sempre aproveitando ao máximo cada vivência, as músicas, o artesanato, a cultura.

Poucas foram as dificuldades encontradas na travessia da mobilidade, pois houve todo um aparato da UPN, e toda a comitiva do IFRN estava empenhada em aprender e aproveitar ao máximo a cada instante. Ressalta-se que a língua espanhola não foi um empecilho para a comunicação, pois todos tinham noções básicas e não mediam esforços em colocar em prática o que sabiam e o que estavam aprendendo. Quanto à comida, também não tiveram problema, alguns pratos tinham feijão como a *Bandeja Paisa* e outros da culinária local que gostaram muito, como as *Arepas*, *Ajiacos*, os *Arequipes* e o café colombiano.

Diante do exposto relatado, compreende-se que a internacionalização é uma ação de melhoria educacional, sendo imprescindível para o favorecimento do desenvolvimento social, econômico, tecnológico e cultural do país, sobretudo, quando ocorre por meio da cooperação Sul-Sul, por meio de uma língua não hegemônica como o espanhol, entre os países da América Latina.

Tal experiência exitosa, possibilitou que outras ações desta natureza fossem possíveis de serem realizadas em anos subsequentes, como ocorreu com o Edital 06/2024/PROEX-IFRN, no qual previu a contemplação de vinte e um estudantes de projetos aprovados dos diferentes *Campi* do IFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou reflexões sobre as políticas educacionais atuais, direcionadas ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, que atendem aos interesses de uma disputa de um capitalismo mundial verticalizado com objetivo de atender a interesses hegemônicos, ou seja, pautadas em uma educação a serviço do capital, como mercadoria, direcionada à formação de seres para atender a uma lógica individualista, de mérito e esforço pessoal. Um panorama de retrocessos à educação pública brasileira, cujas lutas históricas estiveram associadas à democratização e universalização.

Nesse contexto, atores hegemônicos globais se articulam na promoção de políticas educacionais internacionais, a fim de que estas atendam aos seus interesses e anseios do capital imperialista mundial. Tal fenômeno já é perceptível no âmbito internacional, sobretudo, no cenário latino-americano, incluindo o Brasil.

Na contramão desses interesses, o processo de internacionalização, em uma perspectiva crítica e inclusiva, decoloniza saberes, propõe a promoção de solidariedade, busca reduzir assimetrias de conhecimento e poder, além de transformar povos. Para isso, a política de internacionalização

educacional não deve medir esforços para se direcionar para a promoção da justiça social e da democratização do ensino.

Nesse direcionamento de discussão, o objetivo deste estudo foi analisar a internacionalização sob uma perspectiva decolonial e crítica, refletindo a concepção na rede federal e tecnológica, com ênfase na discussão dos documentos e ações do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Tratou-se de um estudo exploratório, com base na análise documental e exposição de relato de uma mobilidade internacional para a Colômbia, ocorrida em 2023 (Edital nº 07/2022–PROEX/IFRN).

Verificou-se que a rede federal tecnológica, incluindo o IFRN, incorpora a concepção de internacionalização, como um processo de formação que resiste às tendências eurocentradas e neocoloniais, buscando relações internacionais de cooperação, de diversidade e horizontalidade, principalmente, na relação Sul-Sul. Forma-se, com isso, sujeitos políticos, críticos com a complexidade do mundo globalizado, além de sensibilizados com os assuntos relevantes com sua sociedade, diminuindo os abismos sociais, tecnológicos e humanos.

Dessa forma, apesar dos desafios existentes, sobretudo no que se refere a recursos financeiros, enfatiza-se que estratégias de fortalecimento da política da internacionalização estão sendo realizadas, como a internacionalização curricular, trabalhos colaborativos entre instituições parceiras, mobilidade a curto prazo, programas sobre competências interculturais, ações de políticas linguísticas, dentre outras.

Nesse contexto de discussão, o relato de mobilidade para a Colômbia com atores do IFRN, apresentado, enfatiza que esse tipo de experiência, assim como as diversas outras atividades de internacionalização, é um vetor de autoestima e de reconhecimento de identidade, como cidadãos, agentes de transformação *glocal* (global + local), a partir do outro.

Portanto, a continuação da implementação de ações de políticas públicas da internacionalização deve ser incentivada e efetivada nas instituições de ensino da rede federal e tecnológica, tendo em vista que se trata de um vetor fundamental para a libertação humana por ter em sua

essência a interculturalidade, a solidariedade e o respeito às diferenças, promovendo, assim, a justiça social e a educação como um bem público.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA FILHO, N. de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008.

BARLETA, I. A. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP**: concepções e desafios. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**, 30 dezembro de 2008.

BRASIL. **Políticas de Relações Internacionais dos Institutos Federais**. FORINTER, 2009.

CARVALHO, E. J. G. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20435/231819822016106>.

CAPELLA, A. C. N.. **Formulação de Políticas**. Brasília: Enap, 2018.

DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a Gestão democrática e o Gerencialismo na/da gestão da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v16i33.2851>

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. (Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012). Natal, 2012.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRN, 2019-2026**. (Aprovado pela Resolução 22/2019-CONSUP/IFRN, de 14/05/2019). Natal, 2019.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **EDITAL Nº. 07/2022-PROEX/IFRN** - Seleção pública de projetos de atividades de internacionalização. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/extensao/editais/2022/edital-n-072022-proexifrn-internacionalizacao/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **EDITAL Nº. 06/2024-PROEX/IFRN** - Seleção de projetos extensão com foco na internacionalização - exercício 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/extensao/editais/2024/edital-n-062024-proexifrn-internacionalizacao/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Organização didática do IFRN. (Homologada pela Resolução 26/2024-CONSUP/IFRN, de 12/04/2024 Natal, 2024.

KNIGHT, J. *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*. **Journal of Studies in International Education**, v. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5.refs.html>. Acesso em: 2 abr. 2025.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 87-87, 2018.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A.. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARCELINO, J. M., LAUXEN, S. L. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?** Série RIES/Pronex Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MIURA, I. K.. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento. 2006**. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOROSINI, M.. Dossiê: Internacionalização da educação superior – apresentação. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.288-292, set. /dez. 2017.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

PARRA-SANDOVAL, M. C.. Internacionalización de la Educación Superior: lo que Subyace en el Discurso de UNESCO y OCDE. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.

SOARES FILHO, J.. MERCOSUL: surgimento, estrutura, direitos sociais, relação com a Unasul, perspectivas de sua evolução. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 46, p. 21-38, jul./set. 2009.

STALLIVIERI, L.. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. (2014). Disponível em: <https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em 10 abr. 2025.

VIGODA, E.. New public management. In: RABIN, J. (ed.). **Encyclopedia of Public Administration and Public Policy**. New York: Marcel Dekker, 2003. (v. 2).

CAPÍTULO V

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Andreilson Oliveira da Silva
Ramon Igor da Silveira Oliveira
Josenildo Diniz Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Belmiro Gil Cabrito

CAPÍTULO V

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Andreilson Oliveira da Silva¹

Ramon Igor da Silveira Oliveira²

Josenildo Diniz Silva³

Maria Aparecida dos Santos Ferreira⁴

Belmiro Gil Cabrito⁵

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, representou um marco disruptivo nas políticas educacionais em todo o mundo. A doença respiratória causada pelo SARS-CoV-2, Coronavirus, altamente contagiante descoberto na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019, conduziu a necessidade de suspensão das aulas presenciais e de adaptação emergencial dos sistemas de ensino, ao mesmo passo em que expôs desigualdades estruturais e evidenciou fragilidades do financiamento público da educação, especialmente no que diz respeito à garantia desse direito para os estudantes mais vulneráveis.

É diante desse cenário que emerge o Projeto de Pesquisa “Políticas de financiamento da educação no Brasil e em Portugal em tempos de pandemia

¹ Doutor em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, andreilson.oliveira@ifrn.edu.br.

² Doutorando em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ramonigo21@gmail.com.

³ Licenciado em matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, josenildodiniz6@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, maria.santos@ifrn.edu.br.

⁵ Doutor em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, b.cabrito@ie.ulisboa.pt.

(2019 a 2021): prioridades e garantia do direito à educação", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e contemplado pelo Edital nº 14/2021 – PROPI-ASERI/RE/IFRN⁶, voltado à promoção de parcerias acadêmicas internacionais.

O desenvolvimento do projeto, finalizado em 2024, articulou-se a três aspectos centrais: o primeiro se refere ao atendimento à exigência do supracitado edital quanto à realização do estudo em acordo de cooperação internacional; o segundo, à possibilidade de reunir pesquisadores da área de financiamento da educação de diferentes nacionalidades e níveis de formação em um mesmo projeto; e o terceiro, à potencial contribuição teórico-metodológica do estudo, considerando a análise do financiamento educacional no recorte de período pandêmico (2020-2024), quando se aprofundaram desigualdades já existentes, em especial entre os segmentos mais vulneráveis da população estudantil.

Desse modo, mais do que uma proposta de investigação, o projeto foi uma experiência coletiva de formação e cooperação científicas que, desenvolvido em parceria com a Universidade de Lisboa (ULisboa), promoveu a articulação entre investigadores de diferentes etapas e instituições de ensino através do envolvimento de estudantes da graduação, do mestrado e do doutorado, e de pesquisadores do IFRN e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conduzindo a um importante intercâmbio formativo de experiências, conhecimentos e metodologias.

A escolha por Portugal como país parceiro ancorou-se, para além das aproximações históricas e culturais entre este e o Brasil, na perspectiva de desenvolver uma análise comparativa entre dois sistemas educacionais marcados por contextos distintos, mas, afetados por um mesmo evento global: a crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19.

⁶ Informações sobre o Edital nº 14/2021 - PROPI-ASERI/RE/IFRN encontram-se publicadas no *site* do IFRN, através do link: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/editais-e-chamadas-publicas/editais-2021/edital-n1421-projetos-de-pesquisa-no-ambito-de-acordos-de-cooperacao-internacional/>

Em face desse quadro, a questão norteadora do projeto buscou compreender quais políticas e ações de financiamento da educação foram implementadas por Brasil e Portugal com vistas à garantia do direito à educação em contexto de pandemia. A partir dela, foram definidos três eixos centrais de análise: o financiamento da educação básica e profissional; a pandemia da Covid-19 como evento crítico e condicionante das políticas públicas; e o direito à educação enquanto princípio normativo e ação estatal.

O projeto teve como metas a realização de levantamento bibliográfico e documental sobre o financiamento da educação em ambos os países, a produção de quadros comparativos entre os contextos nacionais, a organização de textos científicos e a formação de pesquisadores. Nesse sentido, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreendendo que a realidade educacional é atravessada por múltiplas determinações de ordem econômica, política, histórica, cultural e ideológica.

Ao longo de sua execução, foram produzidas dezenas de trabalhos acadêmicos, incluindo monografias, dissertações e teses em andamento, além de artigos, resumos e comunicações apresentados em eventos nacionais e internacionais. A sistematização dessas ações revelou o potencial da pesquisa como espaço formativo, de socialização do conhecimento e de fortalecimento das redes acadêmicas entre Brasil e Portugal.

Este artigo busca apresentar de forma sistematizada a experiência vivida durante o desenvolvimento do projeto, estruturando-se em cinco seções: a primeira, sendo esta introdução; a segunda, que apresenta brevemente os fundamentos teóricos que orientaram este estudo, com enfoque na internacionalização e financiamento da educação; a terceira, que discute a metodologia adotada pela pesquisa; a quarta, que sistematiza os principais indicadores de produção científica e formativa gerados ao longo do projeto; e a quinta e última, que apresenta as considerações finais acerca do que foi discutido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A internacionalização da educação superior constitui um campo em permanente e dinâmico processo de transformação, sendo profundamente influenciado por fatores como a globalização, as assimetrias econômicas, sociais e culturais entre países, bem como pela contínua redefinição do papel das instituições de ensino em um mundo complexamente interconectado.

Como destacam Knight (2004, 2008) e De Wit *et al.* (2015), a internacionalização, do ponto de vista educacional, se trata de um processo intencional de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária, visando à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento da função social das instituições.

Um elemento importante refere-se às razões que mobilizam as instituições a se internacionalizarem. Teixeira *et al.* (2021) identificaram como motivações centrais a qualificação docente, a formação discente com enfoque profissional e cultural, o aumento de prestígio institucional e a resposta a pressões externas. Esses achados indicam que, a internacionalização, quando orientada por princípios formativos e solidários, pode fortalecer o papel público das instituições de ensino.

Nos últimos anos, a concepção da internacionalização ampliou-se para além da mobilidade física de estudantes e professores, abarcando também propostas voltadas à inclusão de perspectivas internacionais nos currículos, à formação crítica e à promoção da justiça social. Diante disso, Brandalise e Heinzle (2023) propõem uma distinção conceitual entre internacionalização da educação, associada às políticas e estratégias nacionais e institucionais, e internacionalização *na* educação, voltada às práticas pedagógicas e experiências concretas que ocorrem no espaço acadêmico, diferenciação necessária para evitar reduções da internacionalização à lógica mercantil ou à competitividade por rankings internacionais.

Nesse contexto, torna-se pertinente adotar uma leitura teórico-metodológica crítica da internacionalização, como a de Andrade, Romani-

Dias e Silva (2021), que a compreendem como parte das contradições do capitalismo educacional e das disputas na educação superior. Ao pensar a internacionalização como processo gradual de aprendizagem institucional, sustentado por redes, compromissos e desenvolvimento progressivo, torna-se possível identificar impulsionadores, viabilizadores e obstáculos, permitindo reconhecer os limites e possibilidades concretas enfrentados pelas instituições brasileiras no cenário internacional.

Autores como De Wit et al. (2015) e Leask (2015) apontam ainda para a importância de democratizar os processos internacionais nas universidades, assegurando que a internacionalização não se restrinja à elite acadêmica ou à mobilidade transnacional. Estudos como o de Carvalho e Moraes (2024), por exemplo, demonstram que as percepções de estudantes estrangeiros sobre o Brasil tornam-se mais positivas após vivências formativas no país, evidenciando o caráter transformador das experiências interculturais.

Tais perspectivas tornam-se ainda mais relevantes quando mediadas por realidades adversas, como em contextos marcados por crises sanitárias e econômicas, caso da pandemia da Covid-19, em que a mobilidade foi restringida e as desigualdades educacionais intensificadas. Sob esse prisma, a pandemia revelou os limites de modelos de internacionalização baseados exclusivamente na circulação física e reforçou a importância de redes colaborativas, trocas virtuais e produção científica conjunta entre instituições de diferentes países.

No cenário das práticas educativas, especialmente aquelas desenvolvidas em experiências coletivas de formação e investigação, como as evidenciadas em contextos de internacionalização, a sistematização de experiências tem se afirmado como uma metodologia potente para transformar a prática em objeto de análise ao mesmo passo em que produz novos conhecimentos. Trata-se de um processo intencional e crítico de interpretação dos processos vividos, que busca identificar os sentidos das ações, reconstruir os caminhos trilhados e extrair aprendizagens capazes de orientar futuras intervenções (Holliday, 2006; Vaz; Souza, 2023).

Diferente de um simples relato ou organização cronológica dos fatos, a sistematização se ancora na relação dialética entre teoria e prática, pressupondo um movimento de volta reflexiva sobre a ação, com vistas à compreensão das contradições, limites e potenciais da experiência. Como afirma Holliday (2006), sistematizar é reconstruir uma experiência vivida a partir de sua ordem interna, identificando seus principais componentes, relações e significados, a fim de produzir conhecimento novo, contextualizado e compartilhável.

Como ressaltam Rodrigues e Souza (2023), a sistematização trata de uma prática epistemológica que visa articular os sujeitos aos processos históricos vividos, considerando as categorias do materialismo histórico-dialético como chaves para a leitura da realidade. Essa concepção propõe uma práxis integradora, situada e transformadora, opondo-se à visão positivista da ciência, que se assenta em aspectos como a neutralidade científica e a fragmentação do conhecimento.

No âmbito da formação docente e da investigação educativa, a sistematização é valorizada por conceber a prática como ponto de partida e de chegada de um ciclo reflexivo. Nessa perspectiva, os registros, as narrativas e os relatos de experiência assumem papel fundamental, pois são dispositivos que permitem objetivar a prática, distanciá-la e analisá-la com maior profundidade, favorecendo o processo de autoformação e de produção de saberes pedagógicos (Bremm; Güllich, 2023).

Estudos de Bremm e Güllich (2020, 2023) demonstram ainda como a sistematização possibilita transformar vivências singulares em experiências compartilhadas, de valor formativo não apenas para os sujeitos diretamente envolvidos, mas também para coletivos, redes e comunidades acadêmicas, sendo o conhecimento gerado implicado pela transformação da prática e da realidade. Por isso, a sistematização de experiências pode ser compreendida como uma prática de resistência ao individualismo acadêmico, à fragmentação do conhecimento e à invisibilidade de saberes construídos no cotidiano (Carnut et al., 2020).

Nesse sentido, o projeto de cooperação internacional entre o IFRN e a ULisboa, ao promover a formação de estudantes e pesquisadores em diferentes níveis, constitui-se como campo fecundo para a sistematização de experiências. A reflexão sobre os processos vividos, os desafios enfrentados, as metodologias adotadas e os conhecimentos produzidos revelam-se essenciais para dar visibilidade à dimensão formativa da pesquisa, para fomentar práticas futuras e para fortalecer a internacionalização como um processo dialógico e emancipatório.

Assim, ao ser integrada ao percurso do projeto, a sistematização se apresenta como mais do que um produto final ou um relatório: ela é compreendida como parte constitutiva da própria experiência formativa e investigativa, enquanto prática que produz sentidos, saberes e memórias. Como aponta Holliday (2006), ao sistematizar, os sujeitos apropriam-se de suas experiências, de modo a reinterpretá-las e colocá-las em diálogo com outras experiências e com o saber científico, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento transformador.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, por entender que os objetivos propostos exigiam apreensão de significados, contextos e intencionalidades expressas nas políticas educacionais. No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, a pesquisa ancora-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que concebe a realidade social como um todo dinâmico, contraditório e em constante transformação. Essa abordagem compreende os fenômenos sociais como produtos históricos concretos, situados em contextos específicos, e cujas análises devem levar em conta as determinações estruturais, políticas, econômicas e culturais.

Segundo Lefebvre (1972), o método dialético permite organizar e esclarecer os domínios mais afastados da prática imediata, conferindo sentido às ações humanas em sua complexidade. É a partir desse princípio

que o projeto buscou interpretar o financiamento da educação em tempos de pandemia, considerando a relação entre estrutura, conjuntura e ação institucional.

Foram definidas três categorias centrais de análise, sendo essas: financiamento da educação básica e profissional – compreendendo os mecanismos, fontes e critérios de alocação de recursos nos dois países; pandemia da Covid-19 – enquanto evento crítico que gerou reconfigurações nas políticas educacionais; e direito à educação – como horizonte normativo e constitucional a ser garantido pelas ações estatais, especialmente para os segmentos mais vulnerabilizados.

Nesse sentido, a análise teve como eixo central a garantia do direito à educação, por via do financiamento educacional, em contextos de crise sanitária e ajuste fiscal. Dado o referencial teórico-metodológico utilizado na presente investigação, as políticas de financiamento da educação são compreendidas como parte de um processo mais amplo de conformação do Estado em moldes neoliberais, em especial a partir dos anos 1990, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Em virtude da pandemia da Covid-19, parte significativa das atividades previstas no projeto de pesquisa foi desenvolvida de forma remota. As reuniões do grupo, que ocorriam semanalmente com a participação de pesquisadores do Brasil e de Portugal, por exemplo, se deram por meio da plataforma Google Meet, através da utilização de equipamentos eletrônicos diversos, como celulares, computadores, *notebooks* e *tablets*.

O Google Sala de Aula também foi uma ferramenta utilizada como ambiente de compartilhamento de materiais de leitura, documentos, legislações, cronogramas e atas de reunião, organizando a comunicação e o acesso às informações da pesquisa. Somente com o arrefecimento da crise sanitária, as reuniões passaram a ocorrer de forma híbrida, com parte dos encontros realizados presencialmente.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para o levantamento, sistematização e análise dos dados, um dos primeiros passos foi o mapeamento do estado do conhecimento sobre o financiamento da

educação em tempos de pandemia, tanto no Brasil quanto em Portugal. No caso brasileiro, esse processo envolveu a busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), utilizando os descritores “financiamento da educação” e “financiamento da educação profissional”, sem delimitação temporal. A leitura atenta dos resumos permitiu a seleção de 81 trabalhos relevantes, dos quais 58 eram dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado, sendo que 10 deles abordavam especificamente o financiamento da educação profissional.

Em Portugal, o levantamento foi conduzido na Biblioteca Virtual da Universidade de Lisboa (ULisboa), com o uso dos descritores “financiamento da educação”, “direito à educação”, “direito” e “pandemia”. Após ajustes nos termos de busca, foram identificadas 17 produções pertinentes, sendo quatro teses e quinze dissertações. Todo esse material foi sistematizado a partir da leitura dos resumos, da exclusão de duplicidades e da organização por quadros temáticos, o que permitiu uma análise comparativa entre os dois contextos nacionais.

Além disso, produções científicas foram também localizadas em bases de dados e periódicos especializados, tanto no Brasil quanto em Portugal. No caso brasileiro, a busca incluiu plataformas como SciELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, a Biblioteca Digital da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o repositório da Universidade do Contestado (UnC) e os Anais e a Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA). Em Portugal, foram utilizadas as bases institucionais da Universidade de Lisboa e revistas como a Revista Trabalho, Política e Sociedade, que permitiram o acesso a mais reflexões sobre o contexto do financiamento educacional português.

Outro procedimento adotado foi a pesquisa documental, baseada na análise de legislações, diretrizes, relatórios e portarias que regulamentam o financiamento da educação. No Brasil, foram consultadas fontes oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

O Sistema de informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), a Câmara dos Deputados, o Tesouro Nacional e o Ministério da Educação.

Um documento de destaque nesse conjunto foi o relatório produzido pelo MEC, que sistematiza as ações emergenciais realizadas no período de março de 2020 a março de 2021, voltadas à educação durante a pandemia. Em Portugal, foram acessados documentos disponíveis nos portais institucionais da área da educação e da Universidade de Lisboa, bem como o Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE), que forneceram elementos sobre a organização e o financiamento do sistema educacional em resposta à crise sanitária.

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A internacionalização vivenciada no âmbito do projeto ora sistematizado se alinha às propostas de uma prática emancipadora e crítica, que valoriza o conhecimento compartilhado, a formação coletiva e o enfrentamento das desigualdades. Em um contexto de pandemia - marcado por retrações orçamentárias e aprofundamento das vulnerabilidades sociais -, a construção de redes acadêmicas solidárias, como a realizada entre o IFRN, a ULisboa e a UFRN, evidencia o potencial formativo e político da internacionalização como projeto de transformação educacional e social.

A relevância dessa rede acadêmica manifesta-se desde a constituição do projeto de pesquisa e da escolha dos seus integrantes, visto que a coordenadora do estudo convidou o docente estrangeiro com base no reconhecimento de sua atuação anterior em pesquisas relacionadas ao financiamento da educação, realizadas juntamente com doutorandas da UFRN, em experiências formativas internacionais com a ULisboa. O professor estrangeiro, por sua vez, também considerou vínculos acadêmicos previamente estabelecidos para convidar outros dois docentes para constituir o grupo de pesquisadores.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram enfrentados múltiplos desafios, sobretudo no início das atividades, quando o distanciamento social

impôs o uso de plataformas digitais como o Google Meet e o Google Sala de Aula para a realização de reuniões, orientação de estudos e compartilhamento de materiais. A experiência remota, no entanto, não impediu a consolidação de um grupo de pesquisa comprometido, que se manteve ativo em reuniões semanais, mesmo diante das limitações tecnológicas enfrentadas por parte dos participantes.

Com o arrefecimento da crise sanitária, essa rede pôde ser estreitada, e as reuniões, que antes eram exclusivamente on-line, passaram a ocorrer de forma híbrida, com parte dos encontros realizados presencialmente. Nesses encontros, eram colocadas em pauta as metas pensadas para o projeto e postas em discussão leituras teóricas, essenciais para compor o arcabouço do projeto.

Para além, eram compartilhadas plataformas diversas para coletas de dados e discutidas as dificuldades, obstáculos e desafios encontrados pelos membros do projeto nos processos de pesquisa, movimento essencial para compreender o conjunto de entraves e limitações vivenciadas e desenvolver estratégias possíveis para superá-las.

Eram ainda abordados e discutidos, de maneira colaborativa, os objetivos, metodologias e resultados de estudos geralmente realizados em pequenos grupos. Essa tática foi considerada importante por tentar, primeiro, contemplar o máximo de aspectos referentes ao direito à educação e ao seu financiamento em tempos de pandemia no Brasil e em Portugal; segundo, por possibilitar um olhar colaborativo do trabalho por todos os pesquisadores envolvidos no projeto; e terceiro, por viabilizar a divulgação desses achados em periódicos especializados, que habitualmente impõem um número limitado de autores em suas publicações.

Abrem-se parênteses para tratar dos indicadores de produção gerados no decorrer da pesquisa, que evidenciam não apenas a consolidação das metas estabelecidas no projeto, mas também os desdobramentos que ultrapassaram o escopo inicialmente previsto, reafirmando a relevância da temática e o compromisso com a divulgação dos resultados provenientes desse estudo.

Do ponto de vista da formação acadêmica, o projeto contribuiu diretamente para a elaboração de uma monografia de graduação já defendida, duas teses de doutorado em andamento, além de várias dissertações de mestrado em construção, com objetos de estudo diretamente relacionados ao financiamento da educação, à assistência estudantil e/ou às políticas emergenciais adotadas no contexto da pandemia. Os resultados também foram amplamente explorados em diversos eventos científicos, com exposições comparativas dos orçamentos dos Institutos Politécnicos de Portugal e dos Institutos Federais de Educação do Brasil, bem como das ações de assistência pensadas por ambos os países para garantir o direito à educação aos estudantes, tendo o contexto da pandemia como plano de fundo.

De acordo com o relatório do projeto de pesquisa, foram elaboradas mais de 30 produções entre artigos, capítulos de livro, resumos completos e expandidos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais, bem como monografias, dissertações e teses. A orientação desses trabalhos foi realizada no âmbito do Curso de Licenciatura em Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), o que demonstra a articulação entre os níveis de formação e o fortalecimento das pesquisas vinculadas às políticas de financiamento educacional.

No ano de 2022 foi concretizada uma das metas mais relevantes do projeto: a mobilidade internacional. A viagem técnica à cidade de Lisboa envolveu a coordenadora do projeto e dois discentes do PPGEP/IFRN, sendo um mestrando e um doutorando, e tinha como objetivos o estreitamento das relações entre os pesquisadores brasileiros e portugueses e, conseqüentemente, entre o IFRN e a ULisboa e, mais especificamente, o atendimento à meta de coleta de dados em lócus, estabelecida pelo projeto de pesquisa.

A vivência da mobilidade internacional ampliou significativamente a dimensão formativa da pesquisa. Durante três semanas, a coordenadora e os estudantes mantiveram uma rotina de estudos, reuniões e análise

documental em ambiente universitário lusitano, sendo acolhidos no gabinete de um dos professores parceiros da ULisboa. Esse momento significativo, para além da coleta de dados em território europeu, foi primordial para fortalecer a cooperação entre as instituições, promover o diálogo metodológico e estreitar laços acadêmicos.

Nesse sentido, essa etapa fortaleceu a articulação entre o IFRN e a Universidade de Lisboa, possibilitando reuniões presenciais, debates teóricos, e trocas metodológicas, fundamentais ao levantamento de fontes para o desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento da compreensão sobre as políticas de financiamento da educação em Portugal durante o período pandêmico, potencializando a articulação entre os pesquisadores brasileiros e portugueses.

Os dados coletados foram sistematizados em quadros comparativos entre Brasil e Portugal, considerando tanto os referenciais normativos quanto os contextos institucionais e sociais de cada país, com foco na pandemia. Foram identificadas produções como pesquisas empíricas, artigos teóricos e compilações documentais que versavam sobre o direito à educação, financiamento da educação profissional, ações de assistência estudantil e o papel das políticas públicas em contextos de pandemia. Essa sistematização não apenas subsidiou trabalhos acadêmicos, mas também se tornou instrumento de consulta interna para orientações e seminários no âmbito dos programas de pós-graduação.

A análise priorizou a identificação de ações emergenciais, prioridades de investimento, fontes de financiamento, impactos da pandemia nas políticas educacionais e os limites enfrentados para a efetivação do direito à educação. A interpretação, por sua vez, foi conduzida sob o princípio da totalidade concreta, característico do materialismo histórico-dialético, compreendendo os elementos empíricos como expressões de mediações sociais mais amplas. A partir disso, buscou-se evidenciar não apenas as políticas formuladas, mas suas contradições, ausências, desigualdades e impactos sobre a população estudantil.

Apesar de não constar no escopo do projeto uma avaliação profunda sobre o regime fiscal em vigor em Portugal, a análise documental e bibliográfica revelou uma série de ações emergenciais e adaptações institucionais voltadas à manutenção da educação pública durante o período pandêmico. No país, os efeitos da pandemia escancararam a desigualdade de condições de acesso ao ensino remoto, a fragilidade das redes de apoio à permanência estudantil e a importância estratégica da assistência educacional enquanto política pública.

Entre as demais atividades programadas para o período de estadia no país esteve a participação e apresentação de resultados preliminares da pesquisa, o que ocorreu através de comunicações orais realizadas em evento científico internacional organizado pelo Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Nessa ocasião, foram apresentados dois trabalhos que tratavam (a) das legislações infrainstitucionais do IFRN para assegurar o direito à educação através do financiamento das ações da assistência estudantil no período da pandemia da Covid-19, e (b) do monitoramento das ações de inclusão digital implementadas pela Rede Federal de Educação brasileira no período da pandemia. A comunicação científica também foi amplamente impactada pelo cenário pandêmico e a apresentação ocorreu por meios digitais. Apesar disso, parte do evento se deu de forma presencial, na cidade de Braga, nas instalações da Universidade do Minho.

De acordo com Bueno (2010, p. 5), a comunicação científica assume um papel de relevância na medida em que visa “à disseminação de informações especializadas entre os pares, com o intuito de tornar conhecidos, na comunidade científica, os avanços obtidos” em determinado campo de estudo. Este debate entre pesquisadores, além de essencial para a promoção da circulação do saber científico, é considerado como parte fundamental do processo natural de produção e legitimação desse tipo de conhecimento.

Outra importante atividade realizada em Portugal refere-se à participação na aula intitulada Pandemia, Educação e Despesas do Estado, a qual foi lecionada pelos membros do projeto de pesquisa no âmbito do

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do Instituto Universitário da Universidade de Lisboa.

A aula, compartilhada entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros, caracterizou-se duplamente, primeiro, como mais uma oportunidade de socializar o conhecimento produzido, segundo, como uma contrapartida oferecida à instituição parceira, na forma de uma divulgação preliminar dos dados recolhidos em um dos seus programas de doutorado, representando um gesto de agradecimento ao acolhimento e às contribuições prestadas.

A experiência docente em Portugal não se limitou a essa, visto que, a convite dos pesquisadores portugueses, os pesquisadores brasileiros puderam participar de uma reunião do sindicato de professores das escolas politécnicas do país, voltadas para a formação profissional. A participação proporcionou não somente um espaço de escuta e troca entre profissionais da educação, mas também o reconhecimento de desafios comuns enfrentados por professores de países distintos. Esse contato permitiu observar de forma direta, além dos mecanismos de organização coletiva no campo da educação, os impactos da pandemia sobre o sistema educacional português.

Para além da inserção no contexto acadêmico e profissional, os pesquisadores visitantes ainda tiveram a oportunidade de vivenciar uma imersão cultural, através de atividades que extrapolaram os limites da universidade e incluíram experiências gastronômicas típicas da região, visitas a museus e a pontos turísticos, onde puderam prestigiar manifestações artísticas locais e compreender aspectos históricos relevantes de Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto de pesquisa “Políticas de financiamento da educação no Brasil e em Portugal em tempos de pandemia (2019 a 2021): prioridades e garantia do direito à educação” resultou em uma expressiva e diversificada experiência científica, didático-pedagógica e institucional, o que

reflete o esforço coletivo de estudantes da graduação e da pós-graduação, professores pesquisadores brasileiros e portugueses, vinculados ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e à Universidade de Lisboa (ULisboa).

Durante a permanência no país europeu, foi possibilitado o acesso a materiais físicos, documentos institucionais e, principalmente, a experiências de viabilidade inexistente para as plataformas digitais, como a vivência no âmbito da Universidade de Lisboa. Ao mesmo tempo, a estadia dos pesquisadores não se restringiu ao desenvolvimento de atividades acadêmico-científicas, mas promoveu uma vivência formativa mais ampla, articulando saberes formais e informais, e enriquecendo o processo de intercâmbio institucional.

Por fim, os indicadores de produção do projeto demonstram o impacto positivo da pesquisa na formação crítica dos discentes envolvidos, no fortalecimento das parcerias institucionais e na ampliação do debate acadêmico sobre as relações entre financiamento público, direito à educação e justiça social. A produção gerada expressa não apenas a realização das metas previstas, mas, sobretudo, o compromisso político e científico com a democratização da educação, especialmente em momentos de agravamento das desigualdades sociais, como ocorreu durante a pandemia da Covid-19.

Apesar do número elevado de produções, nem todas as metas previstas para o período de vigência do projeto puderam ser integralmente concretizadas. A publicação conjunta com os professores portugueses, por exemplo, não foi possível em função da demora na tramitação da cooperação formal entre as instituições. Contudo, propostas de socialização dos resultados do projeto permanecem em curso, como ocorreu com o convite para um dos professores estrangeiros ministrar uma palestra sobre o financiamento da educação profissional em Portugal, em Simpósio organizado pela Linha de Pesquisa de Políticas e Práxis em Educação Profissional, do PPGEPI/IFRN.

Existe ainda a previsão de realização de uma mesa temática que reunirá pesquisadores do projeto, estudantes envolvidos e a comunidade em geral, como forma de democratizar o conhecimento produzido e ampliar o debate sobre as políticas de financiamento educacional em contextos de crise sanitária, o que aponta para a perenidade dos impactos da pesquisa, que continua a gerar desdobramentos teóricos mesmo após a conclusão do projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patricia Mara Simões; ROMANI-DIAS, Marcelo; SILVA, Caio Sousa da. A internacionalização das instituições de ensino superior sob a luz da teoria de Uppsala: estudo de casos em escolas de negócios. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 20, p. 1-22, 2021.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1-17, 2023.

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. A sistematização de experiências como propulsora da investigação-formação-ação em Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 28, n. 1, p. 56-77, 2023.

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Sistematização de experiências: conceito e referências para formação de professores de Ciências. **Revista REAMEC**, v. 8, n. 3, p. 553-573, 2020.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Inf. Inf.**, v. 15, p. 1-12, 2010.

CARNUT, Leonardo; MENDES, Áquilas; GUERRA, Lúcia Dias da Silva; GORAIEB, Thaís Teodoro; LOPES, Tarsila Teixeira Vilhena. Sistematização de experiências como método para elaborar a crítica política. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 16, p. 1-19, 2020.

CARVALHO, Renato Pereira Lima de; MORAES, Mario Cesar Barreto. Internacionalização e ensino superior: um estudo comparativo entre as percepções de estudantes brasileiros e norte-americanos sobre a realidade das instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. 1-21, 2024.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva. **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Union, 2015. 319 p.

Holliday, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. 128 p.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil**: The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 241 p.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. London: Routledge, 2015. 208 p.

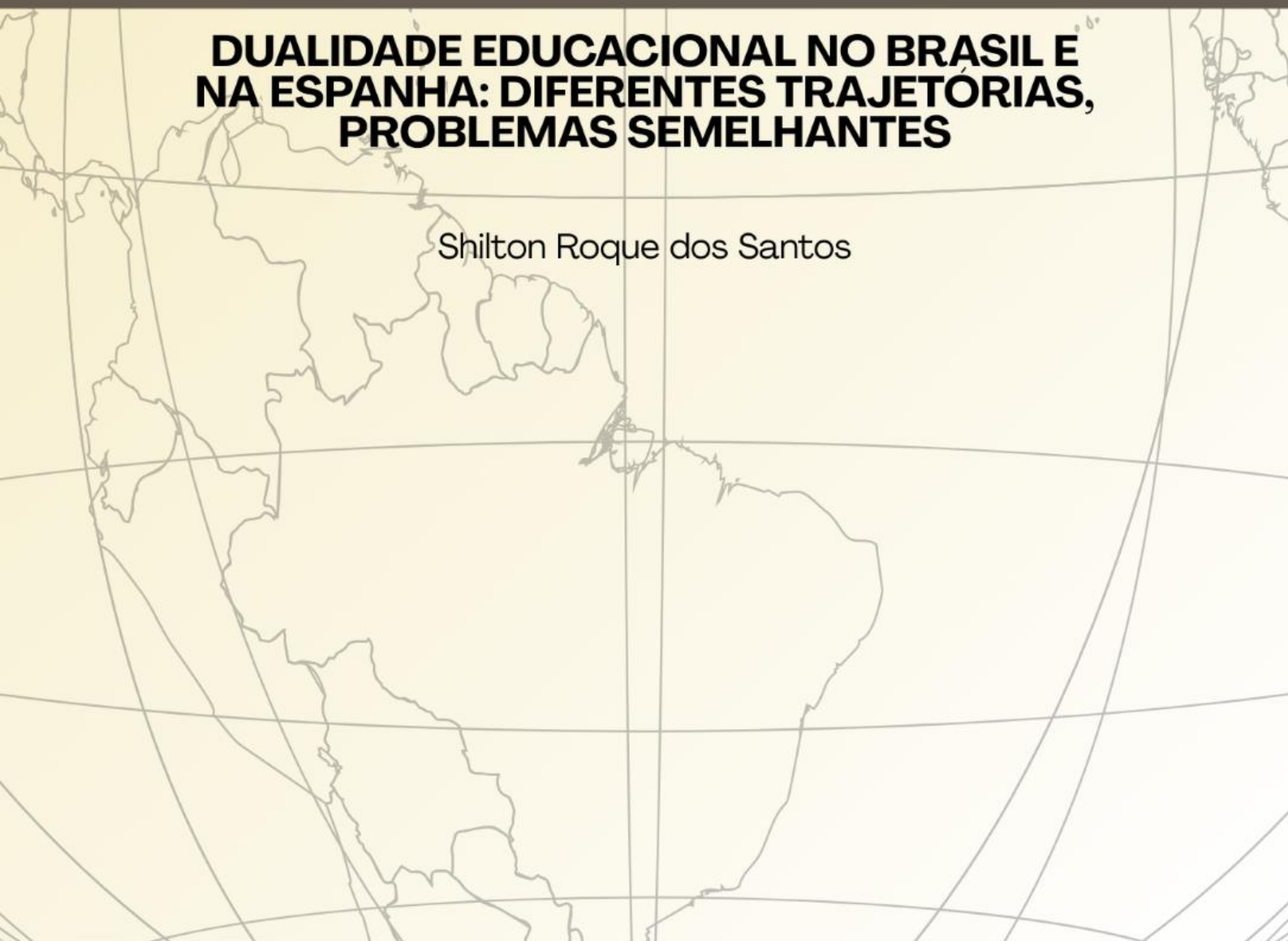
VAZ, Joelma Castro Rodrigues; SOUZA, Tiago Zanguêta. A sistematização de experiências e suas raízes no método dialético. **Cadernos da Fucamp**, v. 22, n. 54, p. 96-110, 2023.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima; SOARES, Maria Elias; OLIVEIRA JÚNIOR, Marcos Antônio Cavalcante de; BARROSO, Elane dos Santos Silva; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa. Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de ensino superior no Ceará. **Avaliação**, v. 26, n. 3, p. 800-821, 2021.

CAPÍTULO VI

DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA: DIFERENTES TRAJETÓRIAS, PROBLEMAS SEMELHANTES

Shilton Roque dos Santos



CAPÍTULO VI

DUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E NA ESPANHA: DIFERENTES TRAJETÓRIAS, PROBLEMAS SEMELHANTES

Shilton Roque dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Brasil e Espanha apresentaram um trajeto histórico muito distinto até o século XIX. Basta dizer que um deles, durante o desenvolvimento do colonialismo, ocupou o lugar de colônia e sofreu com saques, genocídio e dominação, enquanto o outro exerceu o papel de metrópole justamente canalizando riquezas e exercendo domínio político, econômico e social de suas colônias.

Todavia, o século XX representa para ambos os países um período de industrialização tardia, com algumas consequências semelhantes para o posicionamento desses países no capitalismo mundial, mas também para o desenvolvimento do seu conflito interno de classes (Oliveira, 2013; Furtado, 1998; Marini, 2022). Soma-se a isso o fato de tal período ter sido marcado, em ambos, por processos de ditadura capitalista, de caráter militar e fascista.

Essas semelhanças se desdobram também na construção e no desenvolvimento da Educação Profissional, tanto em sua origem (ao ser considerada uma formação para os excluídos da sociedade) quanto no presente (como uma educação considerada uma via alternativa à formação acadêmico universitária), sendo parte de um processo de exclusão, divisão e determinação social de classes.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) shilton.roque@ifrn.edu.br

No Brasil, discute-se a necessidade de compreender a Educação Profissional como dimensão indissociável da Educação; na Espanha, debate-se a necessidade de “dignificar” as ofertas de *Formación Profesional*. Sentenças e conceitos diferentes, mas que guardam, em sua essência, a busca e a luta pela superação dessa dualidade educacional.

Este estudo discute e apresenta as características, semelhanças e diferenças no desenvolvimento Educação Profissional entre esses dois países, para uma melhor compreensão da raiz dessas dualidades, problemas e questões que enfrentamos no campo da educação, chegando a uma leitura de como tais processos são influenciados pelo desenvolvimento do capitalismo mundial, que, apesar de se manifestar de diversas formas em cada país, não deixa de ser um só e conformar uma totalidade.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender tanto o desenvolvimento histórico dessas ofertas de Educação Profissional na Espanha (Merino, 2013), como no Brasil (Manfredi, 2016; Cunha, 2005), além da conformação, justificativa e implicações sociais dos documentos legais que as regulamentaram e regulamentam – *Ley General de Educación* (LGE), *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), na Espanha (España, 1970;1990), e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação no Brasil (1996) – o que corresponderá também a uma pesquisa documental. Ademais, consultou-se uma bibliografia que informa acerca das questões e dos temas os quais perfazem o atual debate em Educação Profissional em cada um desses países.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro aspecto a se analisar é a semelhante constituição inicial e o significado da Educação Profissional nesses países. Se, no Brasil, Manfredi (2016) e Schwartz e Bomeny (2000) explicam que a industrialização tardia e ademais rarefeita se traduziu em uma Educação Profissional que não era industrial, mas, sim, com mais características de assistência social aos órfãos e aos mais pobres, na Espanha, Dávila Balsera *et al.* (2014) explicam que,

apesar da existência de algumas zonas industrializadas no início do século, como a Catalunya e as Astúrias, a *Formación Profesional* estava mais próxima de um ensino de artes e ofícios, e com uma perspectiva de contenção social. Tendo em vista esse ponto de partida, pode-se dizer que, em ambos os países, a distinção de classes sociais que marca a Educação Profissional é um traço que já nasce junto a esta.

Além do desenvolvimento dos processos industriais, outro aspecto central para este trabalho é a constituição dos sistemas educacionais ao longo do século e a continuidade e a consolidação de processos de dualidade nestes. No Brasil, com a Reforma Capanema (Brasil, 1942) e as suas Leis Orgânicas do Ensino Secundário, a formação técnica de segundo grau era reservada aos jovens que não conseguissem notas suficientes nos exames para seguir na oferta que encaminhava e preparava a educação universitária. Inclusive, o diploma dos cursos técnicos não permitia aos estudantes prestarem o exame vestibular (até a flexibilização e a revogação desse dispositivo legal), demarcando educacionalmente a distinção de classe que formava o nosso quadro social.

Na Espanha, tampouco tal processo foi diferente. Além de a *Formación Profesional* ter sido relegada do sistema educacional, mesmo com a *Ley General de Educación* (España, 1970), suas ofertas eram voltadas aos jovens que não conseguiam concluir a educação primária (FP1). Esses cursos de educação profissional eram obrigatórios (assim como a profissionalização do segundo grau no Brasil na mesma época), e essa oferta fora apelidada de *basurero* (lixeiro), por ser o destino dos jovens que não concluíam o primário. Outra característica que lembra a organização dos cursos no Brasil é que tal oferta não permitia acesso ao ensino universitário, tendo caráter terminal, recebendo um carimbo social de uma educação de segunda/terceira classe. Merino (2013) ilustra bem esse cenário:

Una de las innovaciones que supuso el decreto del año 1974, que comentamos en el apartado anterior, fue que hizo obligatorio para los jóvenes que no obtuvieran el graduado escolar (el título acreditativo al finalizar la escuela primaria) cursar la FP1. De hecho, la mayoría de chicos que estaban en esta situación fueron a la FP1,

aunque muchos no aguantaran los dos años que duraba. Por eso la FP se generó la imagen de que era una formación para los fracasados en la escuela. [...] **el estigma de la FP como destino (algunos incluso lo llamaron “basurero”) del fracaso escolar se fue consolidando durante los años 70 y 80. Debido a este fenómeno, durante esos años se generó un discurso de la llamada “dignificación” de la formación profesional [...]** (Merino, 2013, p. 8, grifos nossos).

Durante esse período (que corresponde à ditadura franquista na Espanha e empresarial-militar no Brasil), outra aproximação interessante se desenvolve: os programas de formação acelerada, *Formacion Profesional Acelerada* (FPA), na Espanha, e o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), no Brasil. Em ambos os casos, tratava-se de grandes programas de formação em massa, de formação estreita, com carga-horária limitada e destinada justamente à classe trabalhadora. Não coincidentemente, são características de outro programa editado nos anos 2010 no Brasil, o Pronatec. Para explicar um pouco como tais objetivos eram explicitamente classistas, tomam-se emprestadas as palavras de Dávila Balsera *et al.* (2014, p. 72) sobre a FPA:

El objetivo de la FPA era «formar en seis meses obreros especializados, dejándoles ejecutar obras racionalmente seleccionadas, bajo la vigilancia de profesores monitores [...] «capacitar en cursos breves al mayor número de individuos procedentes de sectores de bajo desarrollo económico [...].

Gallego e Rodriguez (2011) aportam que a FP, nesse período, era marcada justamente pela dualidade formativa e se orientava mais ao adestramento que à aquisição de competências profissionais e, ao final, alcançava pouca inserção laboral dos jovens.

Com o fim de ambas as ditaduras, a franquista na Espanha (1975) e a empresarial-civil-militar no Brasil (1985), alguns processos no campo da educação começaram a tomar rumos distintos nesses países. A Espanha realizou o famoso *vuelo educativo* e teve sua taxa de escolarização modificada de 43%, em 1975, para 83% em 1996 (San Segundo; Petrongolo, 2000), chegando à geração considerada por alguns autores como a mais bem

formada da história, com mais de 40% dos jovens tendo concluído estudos universitários (Pineda-Herrero; Agud-Morell; Ciraso-Cali, 2016).

Nesse período, fora editada a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), que exigia os estudos de *bachirelatto* para o acesso tanto à Universidade quanto à Formação Profissional de Grau Superior, tendo este dispositivo o objetivo de “dignificar” a FP, igualando os acessos aos cursos, ampliando o tempo de escolarização geral, e com vistas a reduzir a dualidade.

Porém, tal ação recebeu críticas (Merino, 2013) ao não permitir o acesso direto dos cursos de FP de Grau Médio ao Superior, exigindo a realização do *bachirelatto* ou exames específicos para tal. Se, por um lado, essa legislação ampliava a escolarização e o acesso a disciplinas de formação geral aos estudantes de FP, por outro, dificultava a verticalização entre as ofertas de FP.

Mesmo com o referido esforço legislativo, ainda assim, a dualidade educacional perpassava as novas ofertas e se transferia para a nova realidade. Merino (2013, p. 8-9) explica como a realidade social e as trajetórias educativas dos estudantes seguiram condicionando a possibilidade de escolha destes para cada via formativa, assim como o encaminhamento pelos centros educacionais:

Pero en la legislación y en el modelo de enseñanza comprensiva que había inspirado esta legislación había un supuesto que iba a ser falso, a saber, que todos los jóvenes con el graduado tendrían las mismas competencias adquiridas, y que la elección entre bachillerato o formación profesional estaría menos condicionada por las trayectorias educativas y sociales previas [...].

[...] o cierto es que muchos centros realizan clasificaciones de los alumnos en función de capacidades o resultados, en los que los alumnos más brillantes se encaminan a la continuidad de estudios en el bachillerato, los alumnos con menor rendimiento se encaminan hacia la formación profesional y los alumnos con problemas de aprendizaje y/o de conducta se encaminan para la salida del sistema educativo, o como paliativo, la entrada en los programas de cualificación inicial.

Enquanto isso, no Brasil, apesar da efervescência política e da construção popular de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por

parte dos sindicatos, movimentos sociais e com inserção da academia, o avanço da forma política neoliberal que se espalhava em toda a América Latina pôs a baixo o projeto de LDB popular e, somado a isso, implantou uma contrarreforma da educação profissional, por meio do Decreto 2208/97 (Brasil, 1997), separando ainda mais as vias formativas, privatizando a educação profissional e reforçando, de cima a baixo, a dualidade Educacional em nosso país.

Ademais, não se avançou na universalização da nossa educação básica, que, ainda hoje, não chega à metade da população (IBGE, 2019). Menos ainda, em formação universitária, pois nossa modesta meta do atual Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, é de 33% de matrículas líquidas no Ensino Superior.

Apesar de tais distinções do ponto de vista do acesso à educação geral por parte da população, o cenário de crise do capital que se agudizou após 2008 ampliou vertiginosamente as matrículas em FP na Espanha (Termes, 2022; 2023; Merino, 2013), assim como no Brasil (Santos, Alves, De Azevedo, 2021), e, nos dois países, com processos de privatização e mercantilização da educação, vendida como instrumento de empregabilidade, afastando-se da perspectiva da formação humana e aproximando-se dos ditames estreitos do mercado (Carvajal Muñoz, 2021; Santos, Alves, De Azevedo, 2021).

Na Espanha, esse processo de crescimento de matrículas foi acompanhado de um fenômeno distinto do Brasil, a ausência de vagas, o que, para alguns autores, como Pareja (2021), foi mote para a ampliação da oferta privada de formação profissional, prejudicando o acesso às camadas populares, assim como a qualidade dessa educação, ao se constatar a carência de maior controle administrativo desses centros privados. Merino (2013, p. 11) sintetiza, assim, esse momento de crescimento das matrículas em FP:

Y es precisamente a partir de la gran recesión iniciada en el 2008 cuando la formación en general, y la formación profesional en particular, han recuperado el valor de refugio (o parking, según se mire), llegando a saturar la capacidad de plazas de muchos centros. De nuevo otra paradoja: tantos años de campañas a favor de la FP,

y cuando hay un crecimiento sustantivo de la demanda no hay capacidad de respuesta suficiente por parte de la oferta.

No mesmo período, o Brasil editou um programa de formação em massa, voltado a cursos de carga-horária mais curtos, como demonstram Santos (2019) e Silva (2015). Esta última, inclusive, reforça, em sua pesquisa, que o referido Programa entrou na agenda do governo para atender as propostas dos organismos multilaterais, e não da população. Com foco na tese da empregabilidade e da teoria do capital humano (Schultz, 1973), o citado Programa não logrou êxito em modificar a situação de desemprego que se agudizava no Brasil, mas, nos termos de Santos (2020, p. 105), junto com o crescimento das matrículas em Educação Profissional, ampliou-se também a dualidade educacional no Brasil:

Nesse sentido, os dados e concepções que dão base ao PRONATEC (e seu novo braço estratégico) não nos permitem concluir algo distinto do aprofundamento da dualidade na oferta educacional em nosso país, um retrocesso nas políticas de educação profissional, redução das verbas públicas para políticas de educação profissional com base em concepções mais avançadas, enriquecimento e empoderamento do campo hegemônico que defende a educação numa perspectiva instrumental, privatização da educação profissional, ampliação do capital das empresas do ramo educacional e o fortalecimento da ideologia propagada por esse campo hegemônico.

As dinâmicas de transformação social e aprofundamento de problemas e contradições do capital impuseram ainda outras mudanças na Educação Profissional de ambos os países. Racero Montes e Castillo Garcia (2022) fundamentam a atual realidade do desemprego juvenil, abandono escolar e desprestígio social da FP como contexto para a construção da nova *Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional* (Espanha, 2023).

A análise tanto do texto legal, quanto da sua base política anterior, o *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo* (Espanha, 2019), permite concluir que se trata de um aprofundamento a adesão aos princípios da pedagogia das competências (Ramos, 2001; Paiva, 2011) e da

teoria do capital humano, pelo excesso de citações desses conceitos e fundamentação do texto legal, explicitamente, com base nessas teorias.

A própria Lei, já em sua exposição de motivos, demonstra que haverá uma maior participação das empresas nos programas formativos e indica amplos processos de certificação profissional e promoção da modalidade a distância. Tendência e características da pedagogia do capital em nosso circuito histórico, o que, ao nosso ver, afasta a FP de uma perspectiva de formação humana integral e a aproxima cada vez mais dos objetivos que o capital tem para a educação profissional. Isso se torna ainda mais problemático quando, ao serem resgatados os estudos de Termes (2022), passa-se a compreender que, assim como no Brasil, a FP se constitui, na sociedade espanhola, como uma trajetória formativa destinada historicamente à classe trabalhadora.

No contexto brasileiro, a Contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), editada em um período de retrocessos políticos, logo após o golpe político e midiático de 2016, que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2010 – 2016), gestou o Novo Ensino Médio (NEM), em um circuito de avanço da extrema-direita sobre as instituições políticas e estrutura estatal, financiado pelas demandas do capital e aos dispor delas.

No campo da Educação Profissional, o NEM se constitui justamente como um espaço de ampliação das desigualdades educacionais e sociais e do direcionamento dessa educação para uma forma aligeirada e sob os interesses do capital e da sua manutenção enquanto modo de reprodução. Graweryszewski *et al.* (2023) explicam de onde vêm os fundamentos dessa proposta, bem como a maneira como esses problemas se materializam a partir dela:

A pedagogia do capital envolve elementos que têm sido constantemente reiterados como pilares da genérica denominação de 'educação para o século XXI', como alguns deles: ênfase nas competências e comportamentos adaptativos, em detrimento da difusão sistemática das bases do conhecimento científico e tecnológico; prioridade em cursos de formação de curta duração e/ou que reflitam a 'demanda do mercado' para contratação de força de trabalho; acesso a diferentes tipos de certificação,

supostamente em sintonia com as aspirações da juventude, medidas cujo o ápice é o novo ensino médio (Graweryszewski *et al.*, 2023, p. 79).

A inspiração do NEM se encontra na profissionalização obrigatória realizada na ditadura empresarial-civil-militar, por intermédio da Lei 5692/1971, que objetiva a formação para o trabalho simples destinado a um contingente substancial do exército industrial de reserva: a juventude da classe trabalhadora. Subsumindo a escola pública aos interesses da classe dominante local e internacional, promove uma formação aligeirada e minimalista da classe trabalhadora e dificulta o acesso desta juventude aos conhecimentos fundamentais para a construção da interação crítica e ativa no mundo do trabalho e, dialeticamente, de sua consciência de classe (Graweryszewski *et al.*, 2023, p. 84).

O NEM segue sem ser implementado integralmente no Brasil enquanto política pública, mesmo passando por três gestões do governo federal. Ainda se trata de um campo de lutas em aberto, com os movimentos de luta pela educação com trabalhadores, pesquisadores e militantes rechaçando a referida proposta desde seu gérmen e demandando à atual presidência do Partido dos Trabalhadores sua revogação. Todavia, se, por um lado, ainda não ocorreu sua implementação na íntegra, o presente governo não acenou no sentido de sua revogação, tampouco o Projeto de Lei n. 5230, do Ministério da Educação, que tramita no congresso, atende as demandas daqueles, estando essa questão como um campo de lutas em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade educacional nasce junto à Educação Profissional no Brasil e na Espanha, com características que se aproximam em diversos processos sociais e períodos históricos, de acordo com os resultados dos conflitos sociais e desenvolvimento do capitalismo.

O caso espanhol, que hoje, mesmo com uma realidade educacional muito distinta em comparação à do Brasil, apresenta fenômenos sociais parecidos com os dos brasileiros, como desindustrialização e altos índices de desemprego. Já no campo da educação, identifica-se ali também uma

dualidade classista, que se configura no acesso distinto entre via acadêmica e via profissional.

Tais aproximações e comparações ensinam que tal dualidade é um processo inerente ao capital enquanto força social que, enquanto tal, subordina a si, o Trabalho, a Educação e o Estado. E, por mais que seja importante e necessário avançar em políticas no campo específico da educação, da integração da educação profissional, por mais que se busque “dignificar” tais ofertas, como dizem os espanhóis, um movimento de superação da dualidade demanda não só de políticas educacionais, mas sim superação do sistema capitalista, também do capital enquanto força social. Nesse sentido, ações e políticas que mirem nesse objetivo necessitam conceber e ter como bases a educação e o trabalho enquanto processo ontológico de formação e construção humana, e não somente estarem adstritos às demandas do capital em seu tempo histórico de crise, agudização e precarização das relações de trabalho e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 4.244**, de 9 de abril de 1942 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,dois%20cursos%20de%20segundo%20c%C3%ADclo. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Presidência da República. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

CUNHA, L. A.. **O ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Flacso, 2005.

DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L. M.; MURUA CARTÓN, H. La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. **Historia de la Educación**, v. 33, p. 43–74, 2014. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/12596>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ESPAÑA. Jefatura de Estado. **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**. 1990. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>. Acesso em: 01 jun.2023.

ESPAÑA. Jefatura de Estado. **Ley 14/1970, de 4 de agosto, de General de Educación y Fincanciamento de la Reforma Educativa**. 1970. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FURTADO, C.. **O Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALLEGO ORTEGA, J.L.; RODRÍGUEZ FUENTES, A. La formación profesional en España: historia y actualidad. **Revista Educação Skepsis**, v. 3, n. 2, p. 2054-2105, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/39424>. Acesso em: 20 set. 2023.

GAWERYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da Classe Trabalhadora. In: LEHER, Roberto (org.) **Educação no Governo Bolsonaro** – inventário da devastação. Expressão Popular: São Paulo, 2023, p 77-98.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MANFREDI, S.. **A Educação Profissional Ontem e Hoje**. Jundiaí: Paco Industrial, 2016.

MARINI, R. M.. **Dialética da Dependência e outros escritos**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MERINO, R. P.. Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 66, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1222>. Acesso em: 01 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica a razão dualista**. O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAIVA, V.. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLE, P.; FRIGOTTO, G.. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEDA-HERRERO, P.; AGUD-MORELL, I., CIRASO-CALÍ, A. Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. **Revista de educación**, n. 372, p. 141-169, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5399793>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SAN SEGUNDO, M. J.; PETRONGOLO, B. ¿Estudias o trabajas? Los efectos del desempleo sobre la escolarización. In: SÁEZ, F (org.). **Formación y empleo**. Madrid: Fundación Argenteria-Visor Dis, 2000, p. 421-449.

SANTOS, S. R. dos. **Ligando Campos**: Estado, Avaliação e Educação Profissional do Campo. Natal: Editora IFRN, 2020.

SANTOS, S. R. dos; ALVES, Y. V.; DE AZEVEDO, M. A.. Estado Neoliberal e Educação Profissional no Brasil: transformações de paradigmas em nosso circuito histórico. **Direito Público**, v. 18, n. 98, jul. 2021. ISSN 2236-1766. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, M. H. B.; COSTA, V. M. R.. A Reforma da Educação. In: **Tempos de Capanema**. Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit6.htm>. Acesso em: 28 dez 2023.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TERMES, A.. Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n.178, p. 143-164, 2022.

TERMES, A.. **Vías distintas, itinerarios desiguales**: la división entre FP y Bachillerato. [Matéria disponibilizada em 31 de maio de 2022 na internet] 2022. Disponível em: <https://agendapublica.elpais.com/noticia/17114/oferta-demanda-fp-ajustes-mercado-politica-educativa>. Acesso em: 01 abr. 2023

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESPANHA, EMPREGABILIDADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO LABORAL DOS EGRESSOS

Shilton Roque dos Santos

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESPANHA, EMPREGABILIDADE E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO LABORAL DOS EGRESSOS

Shilton Roque dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Durante a última década (2010-2020), a sociedade espanhola vivenciou um aumento de mais de 380% das matrículas em Educação Profissional (Descubre la FP, 2021), com sua maior oferta nos cursos de *Formación Profesional de Grado Superior*, tendo ultrapassado, nesse período, o número de matrículas dos cursos universitários (SIU, 2023), ocorrendo mais que o dobro de matrículas deste.

Esse crescimento não é isolado: pareados a tal fenômeno, os índices de desemprego e desemprego juvenil na Espanha não deixam de ocupar o primeiro lugar dentro da comunidade Europeia, conforme dados da Eurostat (2023), e atingem, no primeiro trimestre de 2023, a marca de mais de 13,26% e 30%, respectivamente, tendo chegado, em 2013, a alarmantes 26,94% de índice geral e 56,9% de desemprego juvenil (INE, 2023).

Desemprego e Educação Profissional apresentam uma relação estreita não apenas na sociedade espanhola, e isso não se restringe a esse período. A teoria do capital humano afirma que o investimento em formação profissional é um caminho para alterar a realidade social de um país e individualmente das pessoas. Essa mesma teoria é citada nos documentos legais referentes à Educação Profissional da Espanha, assim como nos

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN) shilton.roque@ifrn.edu.br

documentos da Comunidade Europeia (Carvajal Muñoz, 2021), tratando-a como motor da empregabilidade juvenil e pressionando o país a ampliar o investimento nesses cursos como forma de solucionar esse problema social.

Todavia, apesar dos esforços, tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo, o referente acréscimo de matrículas em *formación profesional* não tem modificado a realidade do desemprego, menos ainda do desemprego juvenil. Soma-se a isso uma contraditória ausência de vagas públicas para esses cursos (Comisiones Obreras, 2022), que se desdobram em transferência de recursos públicos para instituições privadas (Molino, 2022), que possuem mensalidades de alto valor.

Com base nesse fenômeno, o presente capítulo analisa a inserção laboral dos egressos desses cursos, à luz do fenômeno do desemprego e dos termos da teoria do capital humano, para discutir sua validade, bem como os resultados dessa política de ampliação de matrículas ao ser realizada nos termos dessa teoria.

Para a realização da presente análise, serão utilizados os dados das pesquisas de inserção laboral do *Instituto Nacional de Estadística* – INE (INE, 2020) e do *Ministerio de Educación y Formación Profesional* – MEFP (España, 2022). Assim como os documentos legais mais recentes referentes às transformações na política de formação profissional desse país, em especial, o *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo* (España, 2019) e a *Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (España, 2023).

Além dos dados estatísticos, far-se-á necessária uma pesquisa bibliográfica e documental para serem compreendidos os elementos que conformam educacionalmente os documentos legais sobre Educação Profissional (Muñoz, 2021), como os debates sobre as campanhas massivas de incentivo ao ingresso nos cursos ora estudados (Pareja, 2021), e a contraditória ausência de vagas, apesar delas (Merino, 2013).

Somam-se a essas referências trabalhos, como o de Termes (2022), que analisa esse fenômeno face ao recorte social que encaminha alunos para tais cursos a partir do seu lugar de classe, e estudos, como o de Carabaña

(2000), que investiga se há alguma proteção ao desemprego por meio da formação nesses cursos, junto à bibliografia de Schultz (1973), Frigotto (1999) e Alves (2018), que nos colocam a par da teoria do capital humano e seu desdobramento em empregabilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, há que se abordar o contexto histórico no qual se insere esse fenômeno do crescimento do desemprego e da formação profissional. Nisso, é importante destacar que a sociedade espanhola mais que dobrou sua taxa de escolarização entre 1975 e 1996 (San Segundo; Petrongolo, 2000), circunstância conhecida, pela literatura em educação naquele país, como o grande voo educacional. Hoje, mais de 80% da sua população tem o Ensino Secundário Obrigatório.

É inegável a importância do crescimento da educação e da universalização desta em qualquer sociedade, tendo como horizonte a formação humana. Todavia, a educação não está isolada do modo de produção que fundamenta a sociedade, o capital, e como ele perpassa, influência e determina os mais diversos campos.

Uma aproximação entre o capital e a educação está nos termos da teoria do capital humano, por meio da qual seu fundador, Schultz (1973), explica como as nações devem investir em educação, mas também as pessoas em âmbito privado, como forma de ter um retorno financeiro e, assim, modificar sua situação no que diz respeito à produção e à apropriação de riquezas.

Em tempos de pós-fordismo (Máscaro, 2013), crise do capital, ascenso do neoliberalismo e surgimento do neoconservadorismo, a referida teoria se desdobra no conceito de empregabilidade (Alves, 2018), transferindo, para o âmbito individual, a responsabilidade pela condição de emprego ou desemprego, desabonando o Estado e as empresas da responsabilidade dessa geração de emprego, deslocando os esforços sociais do campo das políticas públicas de emprego para o das políticas de formação profissional.

Do ponto de vista macro, a teoria do capital humano pode ser posta em xeque por meio de uma leitura da situação de desemprego da sociedade espanhola, pois, após tantos anos de investimento e modificação da situação educacional daquela sociedade, esta, ainda assim, apresenta altos números de desemprego, figurando não só como o maior da comunidade Europeia, como um dos maiores do mundo (Alvarenga, 2021).

Mas, como explica Frigotto (1999), ao ser posta à prova, a supracitada teoria deslocou seu escopo teórico do âmbito macro das nações para o individual, como subterfúgio para algum tipo de validação, uma vez que ela não conseguia explicar por inteiro a razão das desigualdades entre nações, como teorizou seu fundador.

Desse modo, neste estudo, antes de discutir outros aspectos fundamentais dessa teoria, resolveu-se analisar a inserção laboral dos estudantes de formação profissional, tendo em vista o crescimento dessa oferta como resultado das grandes campanhas realizadas pelo Estado Espanhol, como forma de incentivar as matrículas em Formação Profissional, apresentando esses cursos como caminho mais curto ao acesso a emprego (Figura 1).

Figura 1 - Propaganda *Formación Profesional*



Fonte: acervo pessoal do autor.

Os dados da *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral* 2019 (INE, 2020) apontam que a taxa de desemprego dos egressos dos cursos de *Formación Profesional de Grado Medio* (CFGM) em 2019 estava em 16%, e de *Grado Superior* (CFGS), em 12,6%, o que corresponde a índices muito próximos da taxa geral para aquele ano, 14%, sendo a taxa dos primeiros cursos superior a esta, inclusive.

Ademais, descobrimos que, metodologicamente, esses resultados correspondem a um período de 4 anos depois da formação. Ou seja: se esses índices, que já são próximos da taxa de desemprego geral após um considerável período, esses números pioram quando a leitura se aproxima da conclusão do curso. Por meio de dados do MEFP (Espanña, 2022), foi possível aferir que, após o primeiro ano de conclusão, a taxa de filiação é de 52% dos egressos em CFGS, e 39% em CFGM. O que, para a presente análise, mais uma vez, põe em xeque a teoria do capital humano.

Todavia, apesar de concluirmos e demonstrarmos, por diversos meios e pesquisas, que a teoria do capital humano, na realidade, não condiz com seus pressupostos, ela ainda segue pautando o discurso e sendo base política de diversas organizações internacionais, tais como a OCDE (Mon; Lombardia, 2021). Essa organização indica, em seus guias, maior investimento nesses cursos, e a Comunidade Europeia os absorve de modo que, em seus documentos, conforme Carvajal Muñoz (2021, p. 272), desloca o conteúdo desses cursos para os objetivos diretos do mercado:

El análisis de estos trece documentos confirma un mercado enfoque economicista de la formación profesional, descuidando los objetivos sociales, a pesar de que esta formación está dirigida, principalmente, a los colectivos más vulnerables frente al mercado de trabajo [...].

Os documentos legais que regulam essas ofertas na Espanha (Espanña, 2019; 2023), também têm base nessas teorias e priorizam, em seu escopo, uma aproximação do processo de formação à esfera produtiva, de modo as empresas terem mais peso na definição dos programas formativos.

Dentre os destaques do *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo* (España, 2019), encontrou-se, exatamente, o que Grawryszewski *et al.* (2023) chamaram de pedagogia do capital, que cada vez mais se insere nos processos de formação e educação da classe trabalhadora. A título de exemplo, podem ser citados os seguintes objetivos desse plano: facilitar a oferta modular com certificados provisórios (Objetivo 9), promover a modalidade a distância (Objetivo 9) e facilitar o processo de certificação de competências (Objetivo 11), como parte do receituário dessa pedagogia do capital.

Soma-se a isso o fato de a pedagogia das competências ser base de mais da metade dos eixos e objetivos desse Plano e que este indica expressamente a opção pela compreensão da Formação Profissional como formação de capital humano, a qual é crucial para a redução do desemprego enquanto política pública.

Nesse mesmo diapasão, a *Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional* (España, 2023, p. 10), que resulta do supracitado Plano, expõe textualmente essa aproximação aos ditames do capital:

Entre sus principios vertebradores está la colaboración público-privada y, singularmente, la participación de las empresas en la definición de perfiles competenciales y el establecimiento de los programas formativos.

Carvajal Muñoz (2021) e Cruz Castro (2001) nos confirmam que as instituições responsáveis pela oferta de Formação Profissional estão sendo realmente empurradas para a perspectiva da formação estrita e estreita ao mercado, como forma de adequar-se às prioridades do desenho político dos fundos estruturais, tendo acesso, consequentemente, a eles, mantendo, assim, sua atividade.

Como resultados mais amplos, para além da manutenção do desemprego, esse crescimento de matrículas não tem sido acompanhado de um aumento de oferta pública. Por exemplo: em Madrid, mais da metade dos

solicitantes de CFGS não obtiveram vagas públicas (Comisiones Obreras, 2022), o que resulta, segundo Pareja (2021), num crescimento de uma oferta privada.

Tal fato fez com que essa oferta mais que triplicasse em uma década, assim como a transferência de recursos públicos para bolsas nessas instituições, que, nos termos de Molino (2022), por vezes, não cobrem o valor do curso. Assim, considera-se que isso propicia um cenário favorável ao aumento dos valores desses cursos e dinamiza um mercado da educação.

Nesse sentido, e com todos esses dados, torna-se possível construir uma relação entre o discurso governamental e privado da necessidade de ampliação da oferta de formação profissional, com a exigência desde acima dos organismos políticos supraestatais para essa ampliação. Essa relação se perfaz substancialmente como uma incoerência entre a tradução desse discurso por meio de políticas públicas de formação profissional para combate ao desemprego e a manutenção das taxas gerais deste nas estatísticas nacionais.

Apesar da pouca eficiência no combate ao desemprego, a mobilização da sociedade espanhola para cursar a referida Formação Profissional nos termos já apresentados – mais próximos das competências exigidas pelo mercado do que para a formação humana – tem ampliado e movimentado um mercado da educação, que privatiza essa oferta educativa, o que, por sua vez, já atende, em grande medida, as demandas do capital que mobiliza e governa essas instituições políticas transnacionais.

O fato de a teoria do capital humano não se concretizar enquanto construto científico não a impede de ser veículo ideológico para a movimentação política da classe dominante. O trabalho ora apresentado exemplifica como uma teoria se converte em força material e mobiliza a sociedade, Estado, políticas públicas e capital, situando-se no conflito de classes.

Essa pressão por formação especializada em massa e certificação profissional indica também um movimento de construção de um exército industrial de reserva qualificado (ou nos termos do capital semiquualificado),

que, somado ao fenômeno do desemprego, colabora com o capital para impor aos trabalhadores salários e condições de trabalho cada vez mais reduzidas em face da ameaça do desemprego.

Somado a esse processo de privatização, um outro resultado do crescimento dessas matrículas é que as campanhas governamentais e privadas em prol da massificação da Formação Profissional represam a demanda e o acesso à educação universitária, desestimulando-a, centradas em convencer os jovens de que aquele é um caminho melhor que a formação universitária (Pareja, 2021). Porém, diante das condições sociais e do cenário de desemprego, essa contenção se dá tão somente direcionada à classe trabalhadora, o que reforça a dualidade educacional naquele país. Nos termos de Termes (2022):

El segundo resultado es que el aumento de matrícula de la FP (que se da en toda España) es paralelo al mantenimiento de las diferencias de perfiles de alumnado de vías académicas y de las profesionales [...] las probabilidades de cursar una u otra vía están fuertemente asociadas a determinados perfiles sociales (Termes, 2022, p. 157).

[...]

el origen social es un factor clave para la elección de una vía académica o una profesional, lo que evidencia las dinámicas de reproducción social, la restringida igualdad de oportunidades efectivas, y el limitado grado de equidad social de nuestro sistema educativo" (Termes, 2022, p. 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da contradição entre a manutenção e a validação da teoria do capital humano como base para a ampliação da oferta de Formação Profissional na Espanha, considerando essa política como antídoto para o quadro de desemprego que assola o país por mais de décadas e a situação de desemprego dos trabalhadores formados por esses cursos, conclui-se que, embora se prove a ausência de resultado prático dessa teoria, a mesma se mantém como veículo ideológico.

Essa manutenção apresenta maior utilidade e praticidade nos termos do que a teoria oculta do que pelo que ela afirma. Ou seja: ideologicamente,

trata-se de despistar a visão social para o fato de que quem produz riqueza e capital é a extração de mais-valia, e não o investimento em capital humano (Filho, Andrade, 1989).

Com isso, em um cenário de luta de classes e capitalismo em crise, naturalizam-se as desigualdades, justificando-as, dando sinal verde para a mercantilização da educação ao considerá-la como fator produtivo, distanciando-a de seu caráter formador e transformador (Frigotto, 1999).

No caso espanhol, constatou-se que essa teoria e sua tradução política, apesar de não gerarem empregos, mantiveram a situação de desigualdade no país, inclusive, a desigualdade educacional ao reforçar a dualidade desta, fomentando, por outro lado, o crescimento de um mercado educacional na Formação Profissional por meio da transferência de recursos públicos para instituições privadas, com a ausência de vagas públicas de cursos de formação profissional, em face da demanda estimulada pela propaganda governamental e privada.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan. **Brasil tem a 4ª maior taxa de desemprego do mundo, aponta ranking com 44 países**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/11/22/brasil-tem-a-4a-maior-taxa-de-desemprego-do-mundo-aponta-ranking-com-44-paises.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, Giovani. A nova precariedade salarial: O sociometabolismo do trabalho no Século XXI. In: SOUSA, Antonia Abreu de; SALES, Francisco José Lima; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro (org.) **Canto do Assum Preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

CARVAJAL MUÑOZ, M. R. Formación profesional para desempleados/as y desarrollo sostenible: Factores que limitan el desarrollo económico y social. **Revista Prisma Social**, n. 34, p. 267–297, 2021. Disponível em: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4238>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CASTRO, Laura Cruz. Ideas, instituciones y ciclo económico. Las políticas de formación en España. **Revista española de ciencia política**, 2001, p. 149-168. Disponível em:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37318/20836>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COMISIONES OBRERAS. CCOO **Madrid denuncia falta de plazas en FP y exige al Gobierno regional un plan para incrementar la oferta**. 2022.

Disponível em: https://madrid.ccoo.es/noticia:631085--CCOO_Madrid_denuncia_falta_de_plazas_en_FP_y_exige_al_Gobierno_regional_un_plan_para_incrementar_la_oferta&opc_id=711af56c79ef209f3b5831a8b38f22b1. Acesso em: 03 jan. 2023.

DESCUBRE LA FP. **Aumentan las matriculaciones en FP gracias a la diversidad de titulaciones y especialidades**. 2021. Disponível em:

https://www.descubrelafp.org/noticias/matriculaciones-fp_20210309604a3a70094c980001e392d2.html. Acesso em: 9 mar. 2022.

ESPAÑA. Ministério de Educación y Formación Profesional. **I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022**.

MEFP 2019. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1bc3728e-d71f-4a8e-bb99-846996d8a2f2/i-plan-estrategico-de-formacion-profesional-del-sistema.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ESPAÑA. Jefatura de Estado. **Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional**. 2022. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>. Acesso em 01 abr. 2023.

ESPAÑA. Ministério de Educación y Formación Profesional. Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. curso escolar 2019-2020. C2. **Las transiciones y los resultados educativos**. Madrid: Ministério de Educación y Formación Profesional, 2022.

EUROSTAT. **Unemployment rate -annual data**. 2023. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tipsun20/default/table?lang=en>. Acesso em: 09 mar. 2023.

FILHO, Alípio de Souza; ANDRADE, João Maria Valença de. Estudar, Trabalhar e ficar Rico? A Teoria do Capital Humano e a Fábula da Ascensão Social. **Educação em Questão**. Natal, jul/88 – jun/89, p. 22 - 27. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11522/8112>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAWERYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da Classe Trabalhadora. *In*: LEHER, Roberto (org.) **Educação no Governo Bolsonaro – inventário da devastação**. Expressão Popular: São Paulo, 2023, p 77-98.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Infografía** – Tasas del Mercado Laboral – Tasas de Paro. 2023. Disponível em: <https://www.ine.es/infografias/tasasepa/desktop/tasas.html?t=0&lang=es>. Acesso em: 12 set. 2023.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. Boitempo: São Paulo: 2013.

MERINO, Rafael Pareja. Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 66, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1222>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MON, Santiao Alvarez de; LOMBARDIA, Pilar Garcia de. **El Reto de La Formación Profesional en La España**. IESE BUSINESS SCHOOL, 2021.

PAREJA, Rafael Merino. **Oferta y demanda de FP, ¿Ajustes de mercado o de política educativa?** 2021. Disponível em: <https://agendapublica.elpais.com/noticia/17114/oferta-demanda-fp-ajustes-mercado-politica-educativa>. Acesso em: 01 abr. 2023.

SAN SEGUNDO, M. J.; PETRONGOLO, B. ¿Estudias o trabajas? Los efectos del desempleo sobre la escolarización. *In*: SÁEZ, F (Org.). **Formación y empleo**. Madrid: Fundación Argentaria-Visor Dis, 2000, p. 421-449.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIIU. **Estudiantes en las Universidades Españolas** – Curso académico Avance 2021-2022. 2023. Disponível em: https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Academica21_EEU/InfografiaEEU. Acesso em: 06 abr. 2023.

TERMES, Andreu. Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 178: 143-164. 2022. Disponível em: <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/176/290>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CAPÍTULO VIII

CONECTANDO FRONTEIRAS ACADÊMICAS: VIVÊNCIAS DE DOUTORAMENTO EM REGIME DE COTUTELA ENTRE A UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O IFRN

Iaponira da Silva Rodrigues
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento

CAPÍTULO VIII

CONECTANDO FRONTEIRAS ACADÊMICAS: VIVÊNCIAS DE DOUTORAMENTO EM REGIME DE COTUTELA ENTRE A UNIVERSIDADE DE COIMBRA E O IFRN

Iaponira da Silva Rodrigues¹
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares²
Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo socializar uma experiência formativa no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Coimbra (UC), por meio de regime de cotutela com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), realçando um contexto de internacionalização da produção de conhecimento entre Brasil e Portugal.

Este relato é permeado por reflexões a partir das dimensões acadêmica, institucional, epistemológica e cultural, aspectos que se entrelaçam na construção das trajetórias formativas das autoras, marcadas, pela partilha de conhecimento diante do desafio da formação de pesquisadores lusobrasileiros.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, servidora pública federal do IFRN, pesquisadora da área de Educação e Formação Docente. iaponira.rodriques@ifrn.edu.br

² Pedagoga, Jornalista, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, servidora pública federal do IFRN, pesquisadora da área de Educação e Formação Docente. andrezza.tavares@ifrn.edu.br

³ Licenciada em Psicologia, Doutora em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores pela Universidade de Coimbra, pesquisadora da área de Educação e Formação docente. augusta@fpce.uc.pt

A estrutura do capítulo se organiza em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, intitulada *“Internacionalização da Pós-Graduação: entre políticas institucionais e a trajetória pessoal”*, são apresentadas reflexões teóricas e contextuais sobre o processo de internacionalização da Educação Superior, suas articulações com o fenômeno da globalização e o modo como se insere nas políticas do IFRN, com destaque para a convergência entre as diretrizes institucionais e as motivações pessoais, acadêmicas e profissionais que conduziram para a experiência da internacionalização. A segunda seção, *“Formação Doutoral e Integração Curricular na Universidade de Coimbra”*, descreve as etapas iniciais do percurso de doutoramento, com ênfase na vivência dos componentes curriculares obrigatórios, nas experiências formativas vividas e nos espaços de encontro e diálogo promovidos pelas instituições. Já a terceira seção, *“Integração Acadêmica Brasil-Portugal: A Experiência em Cotutela”*, aprofunda a análise sobre a vivência em cotutela, abordando seus impactos na formação, as exigências acadêmicas e institucionais envolvidas, as vantagens em termos de densidade teórica e as dificuldades enfrentadas, especialmente no que se refere à adaptação linguística, à gestão do tempo e às diferenças epistemológicas entre os dois contextos, Brasil e Portugal.

Ao longo do relato, buscamos evidenciar como a experiência em regime de cotutela contribui para a constituição de uma trajetória singular em sua dimensão formativa que marcada pela transversalidade entre instituições, culturas acadêmicas e perspectivas epistemológicas. A formação doutoral vivenciada nesse contexto possibilita um diálogo acadêmico qualificado atravessada por desafios institucionais e pessoais, mas também por oportunidades de aprofundamento teórico e de ampliação dos horizontes da pesquisa. Ao final, propomos uma reflexão sobre as potencialidades e os limites da internacionalização como vivência formadora.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: ENTRE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E A TRAJETÓRIA PESSOAL

A internacionalização não é um fenômeno recente na Educação Superior a nível de pós-graduação no Brasil. Historicamente sempre esteve presente na trajetória das universidades por meio da mobilidade acadêmica entre países e adquire novos contornos no final do século XX, com a intensificação dos processos de globalização. Assim, o termo "internacionalização" passou a integrar, de forma mais explícita, as agendas de políticas educacionais, sendo compreendido como a incorporação sistemática da dimensão internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior (Peixoto, 2010). Esta definição concebe, portanto, a internacionalização como um componente que se integra às funções e práticas desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Essa mudança reflete não apenas uma ampliação dos objetivos institucionais, mas também uma resposta às exigências de um cenário acadêmico, sócio-político e econômico global cada vez mais interligado e competitivo. Na década de 1990, a internacionalização passou a ser objeto de abordagens interdisciplinares que buscaram construir quadros teóricos e conceituais mais precisos que possibilitasse uma melhor compreensão do fenômeno. Estudos como os de Aigner *et al.* (1992) e Knight (1994, 2003) destacaram a polissemia do conceito, que passou a contemplar aspectos comparativos, globais e multiculturais da educação. Em grande parte dos casos, a internacionalização foi tratada como sinônimo ou consequência direta da globalização. Em diálogo com essa compreensão:

A variedade de interpretação do termo é, necessariamente, proporcional à amplitude do interesse em sua institucionalização, notadamente articulada ao advento da globalização, ao passo que a "internacionalização" teve, à época, seu uso frequentemente associado, até mesmo, de forma intercambiável com esta (Leão; Nogueira; Castro, 2024, p. 93-94).

Este cenário reflete a tensão entre uma lógica colaborativa de intercâmbio acadêmico e uma racionalidade instrumental voltada à inserção das instituições no mercado global do conhecimento. Faz-se necessário então, um olhar mais crítico sobre a internacionalização, na perspectiva de compreendê-la para além de um imperativo técnico, mas como um projeto político-educacional com implicações profundas sobre as finalidades da Educação Superior e, mais particularmente, sobre a pós-graduação.

Entretanto, ressalva-se que, em razão dos limites postos pela natureza descritiva do relato, não se pretende, neste texto, desenvolver uma análise mais crítica sobre o processo de internacionalização, mas sim apresentar uma experiência vivenciada no âmbito de um programa de doutoramento em regime de cotutela, contribuindo para a compreensão prática no contexto da pós-graduação brasileira.

No Brasil, movimentos de internacionalização começaram a ser instados por agências de fomento à pesquisa, notadamente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), objetivando o fortalecimento de parcerias e/ou cooperação internacional para produção e socialização do conhecimento científico. A essa altura, modifica-se a dinâmica anteriormente centrada em experiências de intercâmbio individual de pesquisadores, para um modelo mais alargado e com maior alcance quantitativo, cujo foco é o enriquecimento da formação, bem como a troca de conhecimento entre pesquisadores de diferentes países.

Nesta direção, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm buscado o alargamento das fronteiras do conhecimento por elas produzido. Todavia, importa ponderar que este movimento não está descolado do contexto sócio-político e econômico mundial. Na verdade, vinculam-se fortemente à globalização e, embora se constitua como um processo fundamentalmente de natureza econômica, impacta diferentes áreas da vida social, incluso a educação. A globalização consiste em um “fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, ideias, através das fronteiras” (Knight; Wit, 1997, p. 6). Sendo ainda um processo irreversível e o destino do mundo

(Bauman, 1999), incide de forma diferente sobre cada país em razão das especificidades sociais, econômicas, políticas, históricas, geográficas e culturais de cada contexto.

Retomando o tom de irreversibilidade dado ao processo de globalização, Goergen (2013, p. 248) afirma:

Seja como for, entre críticas e aplausos, a globalização, internacionalização ou transnacionalização, como às vezes se prefere, é um fenômeno incontornável de um novo momento cultural e econômico envolvendo todas as pessoas, inclusive as de lugares muito remotos, e todas as áreas da atividade humana (Goergen, 2013, p. 248).

Na esteira desse alargamento das fronteiras da produção do conhecimento dado pela conjunção dos fenômenos de internacionalização e globalização, o IFRN tem buscado parcerias com diversas universidades da América Latina e da Europa. Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico institucional (IFRN, 2012) define várias diretrizes para desenvolver a pós-graduação, conforme explicitado a seguir:

[...] estabelecimento de parcerias e convênios, com universidades e outras instituições nacionais e internacionais que atuam na área de pesquisa e desenvolvimento, visando ampliar as ofertas de cursos de pós-graduação; [...] incentivo à mobilidade de docentes e de estudantes, por meio de intercâmbio acadêmico, tanto no âmbito nacional quanto no internacional (IFRN, 2012, p. 158).

Em consonância com as diretrizes anteriormente explicitadas, no Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP) do IFRN para o ano de 2024, a internacionalização aparece vinculada à elevação do nível de titulação de servidores, à aquisição de conhecimentos técnico-pedagógicos e ao aperfeiçoamento das competências profissionais. Dessa forma, reforça-se o compromisso institucional não apenas com a qualificação individual, mas também com a superação do desempenho padrão por meio do desenvolvimento de soluções alinhadas aos objetivos estratégicos da instituição. Destacam-se ainda como objetivos do PDP/2024, a qualificação de servidores na área da Educação em busca de conhecimento mais

aprofundado e a construção de cenários e diretrizes estratégicas que considerem as tendências locais, regionais, nacionais e internacionais, fortalecendo, assim, a inserção institucional em contextos globais (IFRN, 2024).

De forma complementar, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026 reconhece que o cenário globalizado impõe às instituições de ensino o desafio de integrar ciência e tecnologia como elementos centrais para enfrentar problemas em escalas local e global. Neste contexto, o IFRN estrutura sua política de pesquisa e inovação em duas grandes dimensões, a saber: o Desenvolvimento Científico e Inovação Tecnológica, e a Produção e Comunicação Técnico-Científica e Tecnológica. Em ambas, a internacionalização é uma diretriz presente, seja por meio do fomento à mobilidade acadêmica de pesquisadores, seja pelo fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* e a integração com programas internacionais, intercâmbios e estágios no exterior.

Considerando as diretrizes institucionais que orientam a qualificação de servidores e a consolidação da política de internacionalização do IFRN, torna-se pertinente apresentar, a seguir, o relato da experiência de doutoramento em regime de cotutela, desenvolvido no âmbito do acordo de cooperação firmado entre a Universidade de Coimbra e o IFRN. A proposta envolve a realização de atividades acadêmicas e científicas junto à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UC, na linha de pesquisa "Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores", bem como a vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, na linha de pesquisa "Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional". Neste relato, opta-se pela utilização da primeira pessoa do plural como recurso discursivo que expressa a vivência pessoal da autora, compreendida como parte desse processo formativo.

FORMAÇÃO DOUTORAL E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O presente relato decorre do nosso doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento, da Universidade de Coimbra em Portugal, e da Professora Doutora Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, do IFRN no Brasil, iniciado no ano de 2024 e desenvolvido em regime de cotutela. A cotutela consiste em um regime de preparação de dissertação ou tese em que o estudante permanece simultaneamente vinculado a dois programas de pós-graduação, sendo um deles sediado no Brasil e o outro em uma instituição parceira, nacional ou estrangeira.

No caso do IFRN, essa modalidade é formalizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), estabelecidos com vistas à formação de mestres e doutores em regime de cotutela, conforme previsto no Regulamento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição, aprovado pela Resolução nº 41/2023 -CONSUP/IFRN, especialmente em sua Seção IV, que trata da mobilidade nacional e internacional. Esses acordos podem beneficiar tanto estudantes e servidores do IFRN que se candidatam a receber títulos por instituições estrangeiras, quanto estudantes e servidores estrangeiros interessados em títulos conferidos pelo IFRN. Os termos de cotutela são estabelecidos individualmente e requerem a elaboração, em conjunto com os orientadores de ambas as instituições, de um plano de trabalho detalhado a ser desenvolvido parcialmente na instituição de acolhimento.

O Acordo de Cooperação entre a Universidade de Coimbra, em Portugal, e o IFRN, no Brasil, foi celebrado em 20 de janeiro de 2019, com vigência inicial de cinco anos e renovação automática por igual período, salvo manifestação contrária de qualquer uma das partes, com antecedência mínima de seis meses. O acordo apresenta, como objetivo fundamental, estabelecer uma cooperação acadêmica, científica e cultural entre as duas instituições, em conformidade com as legislações nacionais e com os princípios do direito internacional aplicáveis de cada país.

Na perspectiva de alcançar tais objetivos, o acordo prevê uma ampla gama de atividades, quais sejam: intercâmbio de estudantes, servidores docentes e técnicos de nível superior; realização de seminários e eventos acadêmicos; desenvolvimento conjunto de pesquisas; participação em cursos internacionais e promoção de atividades culturais.

As ações decorrentes do acordo são coordenadas pelas respectivas unidades de relações internacionais da Universidade de Coimbra e do IFRN e podem ser formalmente detalhadas por meio de termos aditivos específicos. Ao abrigo deste instrumento de cooperação, tornou-se possível a realização de doutoramentos em regime de cotutela, como o que sustenta a presente experiência formativa, a qual articula institucionalmente o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

Assim, em 19 de junho de 2023, o IFRN lançou o Edital nº 8/2023 - CODEPE/DIGPE/RE/IFRN, por intermédio da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Diretoria de Gestão de Pessoas (CODEPE/DIGPE), em articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e com a Assessoria de Extensão e de Relações Internacionais da Pró-Reitoria de Extensão (ASERI/PROEX). Por meio deste, abre inscrições para o Processo de Seleção de servidores para cursar doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), com apoio financeiro do IFRN.

Como, desde a defesa da dissertação, cultivávamos o desejo de ampliar nossa formação ingressando em um programa de doutoramento fora do Brasil, vimos a tão sonhada oportunidade chegar e resolvemos nos submeter a esse processo seletivo para ingresso no doutoramento em Ciências da Educação. Na raiz deste desejo estavam inter-relacionados motivos pessoais, profissionais e acadêmicos.

A motivação pessoal se expressa em inquietações que nos impulsionam a revisitar constantemente nossos propósitos para a vida e para o trabalho. Quanto às motivações profissionais, falamos sobre uma escolha consciente de investigar um campo que atravessa nosso cotidiano. Tal

escolha surge de uma intenção de compreender com mais profundidade, na condição de pedagoga do IFRN, como podemos contribuir para o debate sobre a docência, especialmente no que diz respeito aos desafios e possibilidades que se apresentam no chão da escola. Sobre a motivação acadêmica, refletimos que ela surge da percepção de que a docência carrega singularidades e desafios que precisam de maior visibilidade, investigação, debate e reflexão.

O Edital nº 8/2023 tinha a previsão de 5 vagas com apoio financeiro, distribuídas em duas especialidades: Educação, Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos; Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Em uma fase anterior ao processo seletivo, nos foi solicitado pela Diretoria de Gestão de Pessoas uma manifestação de interesse (por meio de processo eletrônico) em cursar o doutoramento. Posteriormente, nos submetemos ao processo seletivo que foi de inteira responsabilidade da FPCEUC e de acordo com o calendário acadêmico vigente à época.

Importa ressaltar que não havia reserva de vagas para servidores do IFRN e nós concorremos com candidatos de Portugal e de várias partes do mundo. O processo seletivo da Universidade de Coimbra para ingresso em programas de doutoramento realiza-se em etapa única, mediante o envio de documentação específica, acompanhada do pagamento de uma taxa de inscrição para formalização da candidatura. A avaliação dos candidatos é realizada com base em critérios previamente definidos, totalizando uma ponderação de 20 pontos, distribuídos conforme as seguintes dimensões expostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Critérios de seriação - Doutoramento em Ciências da Educação - FPCEUC (Ano letivo 2023/2024)

CRITÉRIOS DE SERIAÇÃO DOS CANDIDATOS	
a) Percurso académico prévio	Ponderação
a1) Qualidade do percurso académico prévio	4/6
a2) Adequação das habilitações de acesso aos requisitos do 3º Ciclo em causa	2/6

Ponderação total do critério	6/20
b) Currículo científico	Ponderação
b1) Publicações em revistas científicas	2/6
b2) Comunicações proferidas em congressos ou noutro tipo de eventos	2/6
b3) Inserção em projetos de investigação	1/6
b4) Outros	1/6
Ponderação total do critério	6/20
c) Currículo profissional	Ponderação
c1) Relevância da experiência profissional para a especialidade do programa de doutoramento	4/6
c2) Projetos, publicações e comunicações técnicas	2/6
Ponderação total do critério	6/20
d) Empenho no novo percurso	Ponderação
d1) Motivação e intenções expressos, respetivamente, na carta de motivação e nas cartas de recomendação.	2/20
Ponderação total do critério	2/20
Pontuação Total	20/20
NOTA: As candidaturas avaliadas que tenham nota inferior a 9,5 valores num dos critérios de avaliação serão automaticamente não admitidas.	

Fonte: Aviso de abertura n.º 337/GA/GAI | Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação | Doutoramento em Ciências da Educação 3º Ciclo | Ano letivo 2023/2024 <https://infoestudante.uc.pt/nonio/util/downloadPublicoFicheiroEdital.do?fichId=4919585&curlId=2401&anoLectivo=2023/2024>.

Cumprida esta etapa inicial, ficamos no aguardo da publicação dos resultados, que culminaram com a nossa aprovação. Este momento, em particular, marcou profundamente a nossa trajetória, não apenas pela conquista académica, mas pela confirmação de que todo esforço, dedicação e entrega valeram a pena, pelo reconhecimento do valor das nossas experiências e do nosso compromisso e responsabilidade com a educação. Sermos acolhidos por uma instituição internacional de excelência como a Universidade de Coimbra, certamente nos oferece a possibilidade de ampliar a nossa formação e, a partir disso, ressignificar o nosso fazer profissional.

O momento seguinte foi o da matrícula e da inscrição nas disciplinas. O desenho curricular do doutoramento prevê, no 1º ano, a integralização de três componentes obrigatórios: Seminário de Aprofundamento do Pensamento Científico em Ciências da Educação (15 créditos); Métodos de Investigação e Análise de Dados (15 créditos) e Seminário de Acompanhamento do Plano de Tese (30 créditos). Já o 2º e 3º ano do doutoramento são reservados para a orientação e a elaboração da tese (120 créditos), totalizando 180 créditos obrigatórios.

As aulas de cada componente curricular se iniciaram em setembro de 2023 (início do ano letivo em Portugal) e foram realizadas no formato híbrido: presencial para quem vive ou tem condição de se fazer presente na Universidade de Coimbra e, remotamente para quem reside em outras cidades ou países. No Seminário de Aprofundamento do Pensamento Científico em Ciências da Educação, tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre um conjunto de temáticas de grande relevância para a compreensão do campo epistêmico da educação. As discussões e estudos desenvolvidos ao longo deste seminário ampliaram a nossa formação, ao mesmo tempo em que solidificaram as bases teóricas que dão sustentação à investigação em curso. Além disso, este seminário tinha também como objetivo, nos aproximar, por meio de diálogos e discussões suscitadas em cada temática, dos nossos potenciais orientadores.

Sem desmerecer nenhuma das temáticas estudadas, destaco, com ênfase especial, a discussão sobre Identidade e profissionalidade docente, em virtude de sua estreita relação com o nosso objeto de pesquisa, qual seja: *O Programa Residência Pedagógica no IFRN e suas relações com o Estágio Curricular Docente Obrigatório: um recorte do período 2022-2024*.

As reflexões acerca da constituição identitária de professores, seus percursos formativos e as formas como constroem e exercem sua profissionalidade contribuíram de maneira significativa para o aprofundamento da análise que realizamos sobre os desafios e possibilidades da formação inicial docente. Compreender que a construção da identidade profissional docente emerge de um processo dinâmico, marcado por tensões e fortemente vinculado ao contexto, é essencial para interpretarmos as significações que os licenciandos atribuem à sua formação na interface com o Programa Residência Pedagógica.

Além disso, outras temáticas importantes foram discutidas no decorrer do seminário, tais como: O estudo sobre o espaço, o tempo e a tecnologia trouxe reflexões importantes acerca das reconfigurações das práticas docentes em ambientes mediados por tecnologias digitais; a inteligência artificial analisada sob uma perspectiva crítica, considerando seu potencial,

riscos, questionamentos éticos e pedagógicos sobre seu uso em ambientes acadêmicos; a educação para os media e literacia mediática, ampliaram a compreensão sobre o papel da escola na formação de leitores críticos dos meios de comunicação e no combate à desinformação; a temática da educação inclusiva, aprofundou a compreensão sobre as múltiplas dimensões da inclusão e os desafios para a sua implementação no contexto brasileiro e europeu, entre outros.

Por fim, refletimos que as discussões e reflexões a partir do estudo deste conjunto de temáticas, enriqueceram nosso repertório teórico e investigativo e fortaleceram nossa convicção de que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, situado e comprometido com a transformação social. Nesse sentido, o seminário representou um espaço formativo valioso para o desenvolvimento de nossa tese.

Também neste percurso, merece destaque a nossa participação no componente curricular Métodos de Investigação e Análise de Dados, a qual foi bastante significativa para o amadurecimento da nossa prática investigativa e para a consolidação das bases metodológicas que sustentam o desenvolvimento da tese de doutoramento em questão. Foram abordados, de forma aprofundada, conteúdos essenciais para o desenvolvimento de nossa tese, oferecendo subsídios valiosos para qualificar e imprimir rigor científico a cada etapa do processo investigativo.

Tivemos estudos sobre os fundamentos da investigação científica, com ênfase na concepção, no planejamento do projeto de investigação, na definição dos objetivos e na coerência desses elementos com a metodologia adotada para levar adiante nossa investigação. Os estudos sobre as possibilidades de revisão sistemática da literatura foram igualmente significativos, ao apontar ferramentas rigorosas para a seleção, análise e organização das produções acadêmicas que sustentam teoricamente nossa pesquisa.

Também foram valorosos os conhecimentos acerca das metodologias qualitativas, quantitativas e mistas, que ampliaram nosso olhar em relação à

possibilidade de conjugação dessas abordagens ante nosso objeto de estudo. Já as sessões dedicadas à análise de dados qualitativos assistida por computador (I e II) e à gestão de dados de investigação contribuíram diretamente para o aprimoramento técnico do tratamento das informações empíricas, assegurando maior precisão, sistematização e confiabilidade na análise. De modo geral, podemos afirmar que os conhecimentos adquiridos ao longo desse componente curricular contribuíram para escolhermos e construirmos de forma mais segura e fundamentada o desenho metodológico a ser seguido no desenvolvimento da tese.

Por último, o Seminário de Acompanhamento do Plano de Tese, ministrado pelos coordenadores do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, teve como foco principal a orientação dos doutorandos quanto à elaboração e aos trâmites acadêmicos relativos à defesa do plano de tese. As orientações recebidas foram fundamentais para o amadurecimento do projeto e para sua estruturação teórico-metodológica. Também se constituiu como um momento privilegiado de interlocução com os coordenadores do programa, bem como cumpriu uma função estratégica importante ao esclarecer aspectos regulatórios da trajetória doutoral, tais como: prazos institucionais, requisitos para a submissão do plano, formatos possíveis para a defesa, o que possibilitou um melhor planejamento do nosso percurso investigativo.

Além dessas questões, consideramos que a experiência de, ao final do 1º ano do doutorado, defendermos o plano de tese diante de um júri composto pelo coordenador do doutorado presidindo a sessão, pela nossa orientadora da Universidade de Coimbra e mais um arguente externo definido em conjunto com nossa orientadora, constitui-se como um momento ímpar de diálogo acadêmico qualificado e de onde resultaram contribuições importantes para robustecer a nossa investigação.

Somadas às contribuições teórico metodológicas dos componentes curriculares integralizados e anteriormente detalhados, refletimos ser imprescindível afirmarmos a relevância das vivências acadêmicas e culturais possibilitadas por meio de fomento institucional (expresso no Edital nº

8/2023), que nos garantiu passagens e bolsas para estadias anuais em Coimbra para participarmos de eventos científicos e atividades acadêmicas presencialmente.

Assim, logo no primeiro ano do doutoramento estivemos em Coimbra conhecendo a cultura acadêmica institucional por meio de aulas presenciais, onde pudemos conhecer professores e colegas do doutoramento e suas pesquisas; o repositório geral da Universidade de Coimbra e demais repositórios científicos de acesso aberto e ainda participação em júris de defesa de tese relacionados ao nosso objeto e sugeridos pelos orientadores.

No segundo ano, defendido o plano de tese e integralizados os demais componentes curriculares, novamente viajamos a Coimbra para participar do IV Congresso de Doutorado em Ciências da Educação da FPCEUC. Este congresso nos proporcionou um tempo e um espaço de encontro e diálogo entre todas as pessoas envolvidas no programa, apresentarmos o andamento da investigação, conhecermos os trabalhos concluídos e em desenvolvimento com o caminho percorrido e os resultados alcançados. Assim, tivemos contato com o pensamento e o trabalho de investigadores de outras instituições universitárias com contribuições de elevado reconhecimento no âmbito das Ciências da Educação.

Ao longo do relato, buscamos evidenciar como a experiência em regime de cotutela contribui para a constituição de uma trajetória singular em sua dimensão formativa que marcada pela transversalidade entre instituições, culturas acadêmicas e perspectivas epistemológicas. A formação doutoral vivenciada nesse contexto possibilita um diálogo acadêmico qualificado atravessada por desafios institucionais e pessoais, mas também por oportunidades de aprofundamento teórico e de ampliação dos horizontes da pesquisa. Ao final, propomos uma reflexão sobre as potencialidades e os limites da internacionalização como vivência formadora.

INTEGRAÇÃO ACADÊMICA BRASIL-PORTUGAL: A EXPERIÊNCIA EM COTUTELA

Desde o ingresso no Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2023, vivenciamos uma jornada acadêmica marcada por um processo formativo singular: o desenvolvimento de uma tese em regime de cotutela entre a Universidade de Coimbra e o IFRN, instituição na qual atuamos profissionalmente. Embora o acordo formal de cotutela ainda esteja em fase de tramitação, a se iniciar em setembro de 2025, as orientações conjuntas com as professoras doutoras Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (IFRN) e Maria Augusta Vilalobos Felipe Pereira do Nascimento (UC) passaram a ocorrer regularmente, configurando um processo efetivo de internacionalização acadêmica, mesmo antes da formalização jurídica.

A cotutela internacional é uma modalidade de formação *stricto sensu* que envolve a supervisão simultânea do doutorando por duas instituições de ensino superior de diferentes países, culminando em uma única defesa de tese e na obtenção de dupla titulação. Não se trata então, de um intercâmbio tradicional, mas de uma experiência que exige uma profunda integração epistemológica, administrativa e institucional, implicando responsabilidades acadêmicas plenas em ambas as universidades.

A experiência tem nos permitido vivenciar, na prática, as múltiplas dimensões da cotutela. Desde os primeiros encontros com as orientadoras, sentimos que este regime ultrapassa os marcos da formalidade, constituindo-se como um campo de formação ampliado, que nos desafia a transitar entre dois sistemas de ensino com dinâmicas distintas. O planejamento conjunto da tese, os diálogos em torno dos referenciais teóricos, o acompanhamento metodológico e a adaptação a diferentes exigências acadêmicas têm gerado um processo de aprendizagem contínuo e exigente, marcado por escuta ativa, flexibilidade e diálogo constante com as orientadoras.

Do ponto de vista formativo, os impactos dessa experiência são grandiosos e profundos. A convivência com dois estilos de orientação, fundamentados em diferentes tradições teóricas e metodológicas, têm ampliado significativamente nossa compreensão sobre o campo da formação de professores.

Entretanto, as diferenças epistêmicas envolvidas em um percurso que envolve o desenvolvimento de uma tese em um contexto de internacionalização exigem um esforço de adaptação. Assim, encaramos como um grande desafio, transitar e compreender as bases filosóficas e pedagógicas que sustentam os referenciais europeus sobre a educação e, particularmente sobre a formação docente, muitas vezes ancorados em autores e categorias que não circulam com a mesma intensidade nos contextos formativos brasileiros. Esse processo não ocorre sem tensões: os conceitos, a linguagem e até mesmo a abordagem dos objetos de estudo demandam de nós um exercício constante de tradução crítica e de negociação entre os paradigmas.

Além das diferenças epistemológicas, também enfrentamos desafios de adaptação linguística e discursiva. Embora Brasil e Portugal compartilhem a mesma língua oficial, o português europeu carrega variações lexicais, gramaticais e estilísticas que impactam diretamente a produção científica. A escrita acadêmica na Universidade de Coimbra requer domínio de estruturas argumentativas mais compactas, rigor formal elevado e precisão conceitual, o que têm exigido de nós um esforço sistemático de reconfiguração do estilo textual.

As experiências vividas nos dois sistemas acadêmicos nos proporcionaram uma ampliação da percepção sobre o que significa ser doutoranda em um contexto Internacional e em regime de cotutela. Em Portugal, como já apontado anteriormente, pudemos participar de eventos como a 6ª Mostra do Programa de Doutorado em Ciências da Educação (2024) e do IV Congresso de Doutorado em Ciências da Educação (2025), atividades que fortalecem a visibilidade da pesquisa em desenvolvimento e a integração com a comunidade acadêmica europeia.

No IFRN, por sua vez, a participação nos grupos de pesquisa e nos eventos institucionais, nos permite manter a conexão com as realidades educacionais brasileiras e com os sujeitos que dão sentido à investigação. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a nossa trajetória é atravessada por um movimento institucional, que compreende a formação de seus servidores como um investimento estratégico para a produção de conhecimento e para o fortalecimento das redes de cooperação internacional. O apoio institucional, materializado pela disponibilização de recursos e pela benesse de afastamento das funções laborais para cursar o doutoramento, demonstra um compromisso que, embora precise ser fortalecido e mais sistematizado, é condição fundamental para o sucesso da nossa vivência formativa.

Por outro lado, consideramos que é necessário chamar a atenção para algumas dificuldades de ordem administrativas e documentais para a formalização do acordo de cotutela; a duplicidade de calendários; a necessidade de conciliar orientações com fuso horário distinto e os custos adicionais com o pagamento de mensalidades à UC demandam uma preparação logística, financeira e emocional que não pode ser subestimada. Em várias ocasiões, enfrentamos dificuldades para compreender e atender simultaneamente às exigências dos dois programas, o que nos levou a desenvolver recorrentes estratégias de planejamento e organização pessoal mais eficazes.

Apesar dessas dificuldades, ponderamos que de forma geral, o processo é imensamente profícuo, ainda mais quando visualizamos no final dessa jornada acadêmica a possibilidade da dupla diplomação. Dessa forma, avaliamos que a vivência da cotutela é transformadora tanto pelo processo da formação pesquisadora, como também pela compreensão sobre a produção científica em rede, pelo diálogo entre diferentes tradições acadêmicas e por valorizar a pluralidade epistemológica, oportunidade ímpar de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de doutoramento em cotutela entre a Universidade de Coimbra e o IFRN tem se revelado um marco para dezenas de trajetórias acadêmicas e profissionais de trabalhadores do IFRN. Ao longo deste relato, procuramos evidenciar como essa vivência se insere em um movimento mais amplo de internacionalização da pós-graduação brasileira, sem perder de vista sua dimensão singular e formativa. A partir das diretrizes institucionais que impulsionam a qualificação dos servidores e da nossa inserção nos espaços acadêmicos e científicos da Universidade de Coimbra e do IFRN, foi possível construir uma experiência de formação que combina rigor metodológico, aprofundamento teórico e compromisso com a prática educativa.

Destacamos que os três componentes curriculares obrigatórios cursados no primeiro ano: Aprofundamento do Pensamento Científico em Ciências da Educação, Métodos de Investigação, Análise de Dados e Acompanhamento do Plano de Tese desempenharam papel fundamental para a consolidação das bases teóricas e metodológicas da investigação em curso. As atividades desenvolvidas presencial e remotamente, os eventos científicos frequentados e os momentos de orientação conjunta permitiram-nos ampliar nossos horizontes acadêmicos e compreender de modo mais profundo o que significa produzir ciência em rede e em diálogo com diferentes tradições de pensamento.

Reconhecemos que o percurso de formação doutoral em cotutela impõe desafios significativos, desde a adaptação linguística e epistemológica até as exigências burocráticas e logísticas, mas também afirmamos com convicção que o caminho é de oportunidade formativa, é também crescimento que transforma e ressignifica o nosso lugar enquanto pesquisadora, bem como, amplia o pensamento em rede por parte das professoras orientadoras. A cotutela é uma alternativa *stricto sensu* que fortalece as conexões entre as instituições parceiras, consubstanciando a

internacionalização por meio da produção e da socialização do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

AIGNER, J. S.; NELSON, P.; STIMPFL, J. R. *Internationalizing the University: making it work*. Springfield: CBIS Federal, 1992.

BAUMAN, Z.. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GOERGEN, P.. A internacionalização dos programas de pós-graduação. **Revista Espaço Pedagógico**, /S. l./, v. 19, n. 2, 2013. DOI: 10.5335/rep.2013.3111. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3111>. Acesso em: 17 maio 2025.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Editai nº 8/2023 – CODEPE/DIGPE/RE/IFRN, de 29 de junho de 2023**. Seleção de servidores para qualificação em nível de doutorado na Universidade de Coimbra. Natal: IFRN, 2023. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/5231/EDITAL_N%C2%BA_8-2023_-_CODEPE.pdf. Acesso em: 14 maio 2025.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de desenvolvimento de pessoas do IFRN: 2024**. Natal: IFRN, 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/servidores/desenvolvimento-de-pessoal/planos-de-desenvolvimento-de-pessoas/>. Acesso em: 19 maio 2025.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de desenvolvimento institucional do IFRN: 2019–2026**. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/12772/PDI_2019-2026_-1.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: Editora do IFRN, 2012.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 41/2023 – CONSUP/IFRN, de 9 de agosto de 2023**. Aprova o Regulamento da Pós-Graduação Stricto Sensu no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

Grande do Norte. Natal: IFRN, 2023. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/6369/Resolucao_412023_-_CONSUPIFRN_9_de_agosto_de_2023.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

KNIGHT, Jane. ***Higher education in turmoil: the changing world of internationalization***. Toronto: Sense Publishers/University of Toronto, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization. Acesso em: 17 mai. 2025.

KNIGHT, J.; WIT, H. de. *Internacionalização do Ensino Superior nos Países da Ásia-Pacífico*. Amsterdã: **European Association for International Education**, 1997.

LEÃO, B. L. F.; ARAÚJO NOGUEIRA, F.; DUARTE ARAÚJO CASTRO, A. M.. Internacionalização da Pós-Graduação no Brasil: o programa CAPES-PrInt (2018-2022). **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 73, p. 91-107, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n73.p91-107. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/18489>. Acesso em: 18 maio. 2025.

PEIXOTO, M. do C. de L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. Xamã: São Paulo, 2010. p. 29-35. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. dos R. S. (orgs). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. Xamã: São Paulo, 2010.

CAPÍTULO IX

MEMÓRIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA ARGENTINA

Maria Carolina Xavier da Costa
Ilane Ferreira Cavalcante
Avelino Aldo de Lima Neto

CAPÍTULO IX

MEMÓRIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE NEGRA NA ARGENTINA

Maria Carolina Xavier da Costa¹
Ilane Ferreira Cavalcante²
Avelino Aldo de Lima Neto³

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: DE ONDE FALO?

Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
Em todos seus dialetos,
Tem sido calada por muito tempo
(Jacob Sam-La Rose).

O poema que abre o presente relato de experiência foi retirado do livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kilomba. O poema de Jacob Sam-La Rose me fez refletir sobre o poder da escrita e os espaços de silenciamento vivenciados pelas pessoas negras. Ao mesmo tempo, me fez pensar sobre “por que escrevo?”. A palavra escrita sempre me foi um espaço mais fácil do que a falada. Mas eu não escrevo somente por me sentir bem. Escrevo porque preciso, porque, assim como no

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil. E-mail: caroliinaxavier1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-6683>.

² Orientadora de Doutorado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil. E-mail: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>.

³ Líder do Observatório da Diversidade e coordenador brasileiro do projeto *Pessoas trans negras e indígenas na pós-graduação Stricto Sensu: histórias de acesso, permanência e êxito*, vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil. E-mail: ave.neto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>.

poema, reconheço que minha voz/escrita, em todos os seus dialetos, foi calada durante muito tempo.

Minha vida acadêmica foi marcada por um processo de construção, reconstrução e reaprendizagem de fala. Tive minha linguagem contida, no passado, por algumas questões que não serão trazidas aqui. Em muitos momentos de minha vivência, o silêncio se fez dor, pois foi acompanhado por silenciamentos impostos, falas interrompidas e pela dor da palavra entalada na garganta. E, quando falo sobre isso, me refiro também à dor física, pois o silêncio, para mim, em determinados momentos, foi algo tão forte que doeu fisicamente.

Quando li a obra de Kilomba (2019), percebi que minha história de silêncio e silenciamento também havia sido vivida por outras pessoas, pois outras pessoas tiveram suas "vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos" (Kilomba, 2019, p. 27), além de terem sido impedidas de entrar e permanecer em determinados espaços para falar com suas próprias vozes.

Kilomba (2019), assim como eu, percebe esse poema não só como um relato de dor pelo interrompimento de vozes, mas também como uma forma de resistência. A autora diz que ele expressa "uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa história escondida" (Kilomba, 2019, p. 27). Também sinto essa fome, essa necessidade de ganhar voz e escrita dentro de alguns ambientes, como o acadêmico. Pois, como mulher negra, venho de um lugar historicamente marcado pelo silêncio e pela invisibilidade, e tenho tentado, dentro do ambiente acadêmico, transformar meu silêncio em linguagem (Lorde, 2021).

Ao ser convidada para escrever este relato de experiência, entendi que minha travessia acadêmica não poderia ser narrada apenas em uma perspectiva técnica. Percebi que precisava expor o que vivi com afeto e emoção, respeitando, ao mesmo tempo, as normas acadêmicas oficiais; afinal, sou uma pessoa afetiva, emocionada, mas que compreende a necessidade de seguir as regras do jogo. Também percebi que não poderia narrar minhas experiências somente como uma viagem acadêmica, pois o

que vivi e o que quero escrever é atravessado por uma partilha política de um processo vivido pelo corpo de uma mulher, que se identifica com seu gênero de nascença e que precisou tornar-se negra (Souza, 2021) ao longo de sua vida.

Esse corpo é sul-americano, brasileiro, nordestino, norte-rio-grandense. Nasci em um hospital de Natal/RN, mas fui criada entre a Praia de Santa Rita (Extremoz) e o bairro da Redinha. Habito, em residência fixa, um bairro periférico, marcado por desigualdades sociais, tráfico de drogas e violência. Além disso, sou pesquisadora e professora de História por formação. Sou especialista em Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade pelo *Campus* Canguaretama do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), fiz meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da mesma instituição (PPGEP/IFRN), onde também realizo o doutorado e sou membro do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade (CNPq).

Assim, o presente texto é uma partilha sensível e política de um processo vivenciado por mim, e que só foi possível graças à mediação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do Observatório da Diversidade e do PPGEP/IFRN. Esse relato conta a minha travessia entre fronteiras físicas e simbólicas para a realização de um doutorado-sanduiche na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FILOUBA).

Sendo assim, o presente relato tem como objetivo geral compartilhar uma experiência de internacionalização atravessada por vivências interseccionais entre raça e gênero, afetos e lutas, que tomaram lugar a partir do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento durante o meu doutorado-sanduiche na Argentina.

O referido programa se estrutura a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de fortalecer a

internacionalização dos programas de pesquisa e das pós-graduações brasileiras por meio da mobilidade internacional de docentes e discentes.

Ele tem como foco a formação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados em instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior, conforme dispõe a Portaria do MEC nº 1.191, de 27 de junho de 2023. Para isso, oferece bolsas de mobilidade para missões de trabalho, mestrado e doutorado sanduíche por um período de até 10 meses. O referido programa havia sido criado por meio da Portaria No-1.129, de 17 de novembro de 2013, foi posteriormente extinto e recriado em 2023.

O texto está estruturado por esta introdução, seguida de uma fundamentação teórica centrada nas temáticas sobre internacionalização, raça e gênero. Posteriormente, desenvolvo o que chamo de travessia, onde narro desde a preparação para a realização do doutorado-sanduíche, passando pela chegada e o processo de adaptação em solo argentino, até uma breve reflexão sobre a mobilidade no contexto do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Por fim, encerro o relato com considerações que buscam fortalecer o sentido de esperança dentro da pós-graduação brasileira.

Para a construção textual, utilizei como referencial teórico autoras negras e um autor negro que abordam questões de raça e gênero como Kilomba (2019), Ribeiro (2019;2017), Davis (2017), Lorde (2021), Souza (2021) e Nascimento (1982). Também me apoio em autores que discutem a internacionalização do ensino superior, como Knight (2020), Neves Júnior et al. (2020) e Cavalcanti, Silva e Tavares (2023). No próximo tópico, discuto essa literatura na tentativa de entrelaçar as temáticas de raça, gênero e internacionalização no ensino superior, a partir de uma perspectiva interseccional e comprometida com a justiça social.

ENTRECRUZANDO RAÇA, GÊNERO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Para Knight (2020), a internacionalização não é um termo recente e sua definição deve ser neutra e desvinculada de motivações, benefícios, atividades ou resultados específicos, tendo em vista que sua aplicação varia conforme os diferentes países, instituições e regiões. A autora propõe uma definição operacional do conceito nos seguintes termos:

a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária (Knight, 2020, p. 24).

A internacionalização para Knight (2020) é compreendida como um esforço contínuo e transformador, por isso é nomeada como um processo. Ao usar a noção de integração, ela se refere ao processo mais amplo de inserção da dimensão internacional e intercultural às políticas e aos programas, com o intuito de garantir sustentabilidade e centralidade à missão e aos valores das instituições de ensino. A autora ainda propõe um tripé conceitual, centrado no internacional, intercultural e global, cujas relações dão amplitude à internacionalização, pois o internacional refere-se às relações entre nações, culturas ou países. O intercultural centra-se na convivência com a diversidade de culturas existentes nos países, instituições, comunidades ou sala de aula e o global se conecta à aceção de escopo mundial. Esses três aspectos se complementam, conferindo amplitude e profundidade ao processo de internacionalização.

Ainda sobre o conceito, ao usar o termo finalidade, a autora aponta para o papel que as instituições desempenham em seus contextos nacionais. Sobre a função, se refere às tarefas principais que caracterizam uma instituição, enquanto a oferta remete ao oferecimento de cursos e programas nos próprios países de origem ou no exterior.

No contexto do PPGEPI/IFRN, a internacionalização tem se manifestado, segundo Cavalcanti, Silva e Tavares (2023), por duas

perspectivas, “em casa”, ou seja, realizada internamente no Brasil, sem expansão física para outros países, através, por exemplo, de eventos como o evento catálogo do PPGEPI/IFRN, o Colóquio Nacional e Internacional: a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Nos eventos pesquisadores estrangeiros são convidados para palestrar, além disso, podem realizar apresentações de trabalhos. Segundo os autores, a expansão também ocorre mediante publicações ou projetos de pesquisas nacionais com participação de instituições de outros países.

A internacionalização no PPGEPI/IFRN pode ocorrer também mediante iniciativas que se manifestam “no exterior”, como a realização de doutorado-sanduiche, intercâmbio ou publicação em revistas internacionais. É sobre a modalidade de doutorado-sanduiche que se centra o presente relato, especialmente sobre a minha experiência de mobilidade acadêmica para a Argentina, por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.

Segundo Neves Junior *et al.* (2020), o doutorado-sanduiche é uma alternativa de estágio no exterior durante o curso de doutorado, que possibilita o aprimoramento de habilidade de pesquisa e amplia as redes acadêmicas entre pesquisadores, programas e instituições. Segundo os autores, essa alternativa contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos atores envolvidos, além de fortalecer os processos de internacionalização nos grupos de pesquisa e nos programas de pós-graduação.

A experiência da internacionalização tem se mostrado uma etapa significativa na minha trajetória acadêmica e, como demonstra Neves Junior *et al.* (2020), também é para outros estudantes brasileiros. Contudo, é importante reconhecer que nossa educação é marcada por desigualdades históricas e estruturais, que infelizmente afetam a entrada e permanência de determinados sujeitos na vida acadêmica, principalmente aqueles pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados. Por isso, é necessário refletir sobre quem tem conseguido acessar a pós-graduação, de modo específico, o doutorado.

Vivemos em uma sociedade capitalista e neoliberal que, segundo Moura (2013), não é pensada para todos, mas somente para a pequena parcela de pessoas incluídas, enquanto há uma grande parcela de seres humanos que vivem à margem e são desprovidos de seus direitos básicos. Ao consultar alguns dados, é possível perceber as lacunas existentes na pós-graduação brasileira, no que diz respeito à presença de mulheres negras no doutorado.

Os números confirmam aquilo que os corpos denunciam há anos, a presença de mulheres negras na pós-graduação é marcada pela ausência. Os dados do universo⁴ do Censo Demográfico de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam o estreitamento da quantidade de mulheres negras (pretas e pardas) nos processos de escolarização, principalmente na região nordeste do Brasil. A tabela 1 apresenta esses dados para serem analisados:

Tabela 1 - Pessoas de 18 anos ou mais de idade que frequentavam escola, por nível de ensino, segundo os grupos de idade, o sexo e a cor ou raça

Localidade	Mulheres Adultas	Mulheres Negras, 25 anos e mais	Mulheres Negras Doutorandas, 25 anos e mais
Brasil	7.718.376	2.458.049	20.083
Nordeste	1.977.868	814.045	6.594
Rio Grande do Norte	133.870	45.227	552
Natal	38.211	12.894	218
Total	9.868.325	3.330.215	27.447

Fonte: Dados do universo do IBGE (2022).

Os dados do universo coletados do último Censo revelam o abismo existente entre a quantidade de mulheres adultas e o número de mulheres negras doutorandas. Em todos o país, das mais de 7,7 milhões de mulheres que frequentam alguma instituição nas diversas etapas formativas de ensino,

⁴ Na demografia os dados do universo estão relacionados à totalidade das informações coletadas sobre um grupo populacional, sem o uso de estimativas amostrais. Os dados da tabela 1 foram extraídos do universo censitário do IBGE e ele representa o conjunto real e completo das pessoas que atendem aos critérios que escolhi para análise, ou seja, mulheres de 25 anos e mais que são doutorandas no período de coleta do censo.

pouco mais de 20 mil são negras com 25 anos ou mais cursando o doutorado. No Nordeste o número cai para 6.594 e no estado do Rio Grande do Norte, são apenas 552. Já na cidade de Natal, onde tenho residência fixa e estudo, esse número chega a apenas 218.

Esses números representam a trajetória de exclusão, barreiras institucionais e desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência das mulheres negras na pós-graduação, em particular, no nível mais avançado do doutorado. Estar inserida em um número pequeno como esse é uma travessia coletiva, histórica e política para mim. Ascender ao nível de doutorado e vivenciar um doutorado-sanduíche no exterior sendo uma mulher negra não é apenas uma conquista pessoal, é uma exceção, é um privilégio dentro de uma estrutura historicamente excludente como a que vivenciamos na academia e na educação brasileira em geral.

Ribeiro (2019) aponta os desafios enfrentados por estudantes de pós-graduação negros, para além dos obstáculos que são vencidos para entrar em um curso, há o desafio de ter que lidar com o epistemicídio, com o apagamento sistemático de produções feitas por grupos oprimidos, o que contribui com a pobreza dos debates acadêmicos sobre autores e pesquisadores negros e o privilégio de um grupo dominante, mesmo que sejamos uma sociedade de maioria negra.

Davis (2017) discorre a respeito da pirâmide social entrelaçando raça, classe social e gênero. No topo da pirâmide estariam as mulheres brancas das classes mais altas, privilegiadas por sua cor, as mulheres da burguesia/classe média. Na base da pirâmide estão as mulheres negras e oprimidas racialmente, que na maior parte das vezes estão inseridas na classe trabalhadora. A autora constrói uma narrativa sobre a vitória dessas mulheres. Quando as brancas obtêm vitórias para si mesmas, as mulheres que estão na parte mais baixa permanecem com a vida inalterável, mas quando as mulheres negras e oprimidas racialmente conquistam avanços para si, o seu progresso tende a empurrar todo o conjunto da estrutura para cima, ou seja, quando as mulheres negras e de minoria étnica obtêm progressos em sua vida isso pode refletir para todas as mulheres. A autora utiliza esse exemplo

para discutir sobre as políticas das mulheres da classe trabalhadora, incluindo as das minorias étnicas.

Baseada no pensamento de Davis (2017), compreendo que é urgente a ascensão da mulher negra e oprimida racialmente, tendo em vista que sua elevação na pirâmide pode colaborar com a elevação de todo o campo social. Em uma perspectiva parecida, Ribeiro (2017) direciona o debate para o cenário brasileiro e constrói argumentos em torno do marcador gênero em conjunto com raça e classe. Para a autora, teríamos uma pirâmide na qual os homens brancos estariam no ponto mais alto, seguidos das mulheres brancas, depois dos homens negros – que assim como as mulheres são vítimas de racismo – e na base estariam as mulheres negras, demonstrando a situação de vulnerabilidade que elas sofrem por estarem nessa base.

Nesse cenário, mecanismos como o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento se mostram importantes aliados no enfrentamento das desigualdades sociais reveladas na tabela 1. O programa se constitui como uma política pública urgente, ao promover a internacionalização de estudantes pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos, caso das mulheres negras, e ao tensionar os marcadores raciais, de gênero, de deficiência e de classe, que historicamente definiram quem poderia ocupar os espaços acadêmicos em dimensão internacional.

Para conquistar essa experiência, no entanto, se faz necessária a submissão de projetos, por professores pesquisadores, em editais abertos pela CAPES, que, se aprovados, permitirão a seleção de bolsistas para as experiências de mobilidade internacional. Dessa forma, por meio do edital nº 16/2023 da CAPES, e sob a coordenação brasileira do professor Avelino Aldo de Lima Neto (PPGEP/IFRN) e a coordenação estrangeira da professora Anahí Guelman (FILOUBA), foi aprovado o projeto de pesquisa "Pessoas trans negras e indígenas na pós-graduação *Stricto Sensu*: histórias de acesso, permanência e êxito," vinculado aos grupos de pesquisa Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq) e das Observatório das Heterotopias (UFRN/CNPq), que congregam professores pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Essa aprovação permitiu a seleção de vários bolsistas de

mestrado e de doutorado vinculados ao PPGEPI/IFRN e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande no Norte (PPGED/UFRN). A seleção é feita por meio de edital público que, a cada semestre, determina os critérios de seleção para concorrer à bolsa. A aprovação nesse edital, permite a concessão de bolsas de mestrado e doutorado-sanduiche na FILOUBA. O projeto em foco tem como objetivos: a) cartografar a presença de estudantes trans negros e indígenas nos Programas de Pós-Graduação (PPG) brasileiros; b) descrever a história e a memória recente das pessoas trans negras e indígenas nos PPG; c) analisar as condições de possibilidade da emergência das cotas para pessoas trans negras e indígenas nas políticas afirmativas da pós-graduação *Stricto Sensu*; d) descrever as relações entre as políticas afirmativas das instituições e os obstáculos enfrentados pelas pessoas trans negras e indígenas em perspectiva interseccional. (Portal do IFRN, 2024)⁵.

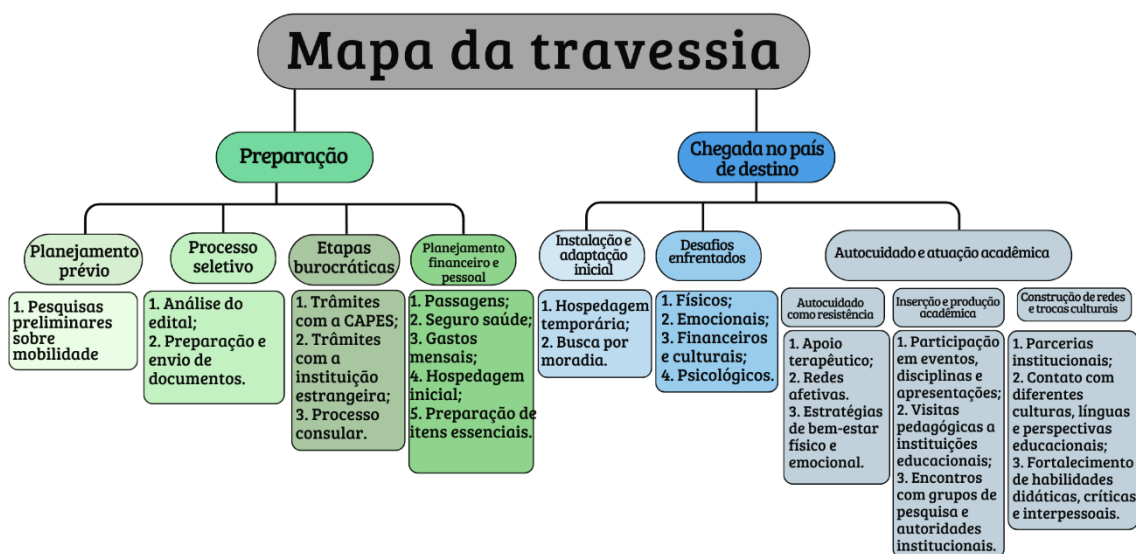
Com base nesse cenário, passo a relatar, no próximo tópico, minha experiência de doutorado-sanduiche como uma travessia marcada por fronteiras físicas e simbólicas, na quais raça, gênero, afetos e resistências se interseccionam.

DESENVOLVIMENTO: A TRAVESSIA

Como toda travessia, as experiências do doutorado-sanduiche envolveram decolagens, voos, aterrissagens, ventos fortes e fracos, pausas e recomeços. A travessia não foi fácil. Tentei sistematizar esse processo em uma imagem, como forma de representar graficamente todos os meus passos, desafios e estratégias que marcaram o meu deslocamento do Brasil até a Argentina. Na figura 1, sistematizo essas ações:

⁵ Informações disponíveis em <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/pos-graduacao/pos-graduacao-stricto-sensu/programa-ppgepi/mobilidade/programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento/>. Acesso em 28 de maio de 2025.

Figura 1 - O mapa da travessia



Fonte: elaboração própria em 2024.

Na figura 1, organizei a travessia que será contada nos próximos subtópicos. Como é possível perceber, sintetizei os principais momentos da minha jornada de mobilidade acadêmica no exterior em duas grandes fases, a preparação e a chegada no país de destino. O presente mapa resume o processo construtivo de minha experiência formativa internacional, marcado por desafios, planejamentos, afetos, cuidados e resistência. Nos próximos subtópicos, intitulados: *O caminho até aqui: o edital e a preparação*; *Chegada e adaptação: primeiros movimentos na Argentina*; e *A importância de estar aqui: transformação, reparação e construção de redes* amplio meu relato sobre a experiência de internacionalização.

O Caminho até aqui: o edital e a preparação

Escrevo o presente relato em Buenos Aires, no mês de maio de 2025, após completar quase três meses de vivências em terras portenhas. A temperatura marca 7 graus. Lá fora, as folhas caem, anunciando a passagem do outono e a chegada do inverno. Enquanto o vento frio atravessa as janelas do apartamento que chamo de lar temporário, meu corpo tenta se conectar às memórias vividas nos últimos meses. Ao realizar o exercício da lembrança,

percebo que o frio que sinto não é apenas meteorológico, também é feito de saudade, silêncios, alegrias, medos, desafios e descobertas.

A história deste doutorado-sanduíche nasce de um sonho que carrego há muito tempo. Sonhava em ver o mundo, em vivenciar a vida em outro país. Tinha curiosidade em viver algo maior durante o meu processo doutoral. Esse desejo habitava em mim desde o mestrado, ou talvez antes disso, pois minha memória não consegue nomear com exatidão quando o desejo começou. Em 2024, quando foi publicado o edital de seleção de bolsista para doutorado-sanduíche com fomento do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento no PPGEPI/IFRN, percebi que a ideia, antes distante, poderia se tornar realidade. Nesse momento, passei a buscar os meios de concretizá-la.

Antes desse edital, eu já acompanhava outros processos e havia pesquisado sobre mobilidade acadêmica no âmbito desse e de outros programas comuns na pós-graduação, como o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)⁶ ou a Chamada Atlânticas do Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência⁷.

Em outubro, participei da seleção e organizei todos os documentos necessários para concorrer à vaga do Edital. Gostaria de agradecer à minha orientadora, Ilane Ferreira Cavalcante, que, durante todo o processo de minha vida formativa no doutorado, e principalmente na fase do doutorado-sanduíche, não mediu esforços para me apoiar. Juntas elaboramos o plano de estudos para submissão e ela articulou toda a documentação necessária com a orientadora estrangeira que me receberia na Argentina.

De modo geral, a documentação exigida na seleção foi a seguinte: requerimento de inscrição para a realização do doutorado-sanduíche;

⁶ Programa instituído em 2011, em substituição ao Doutorado Sanduíche Balcão e ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDPE). Seu objetivo é apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas de doutorado sanduíche no exterior aos cursos de Doutorado reconhecidos pela CAPES. O estágio no exterior deve contemplar, prioritariamente, a realização de pesquisas em áreas do conhecimento menos consolidadas no Brasil.

⁷ Programa que oferece bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior para pesquisadoras negras, quilombolas, indígenas e ciganas.

declaração de anuência da orientadora; documento nacional de identificação oficial; carta da orientadora brasileira; histórico do doutorado em andamento; *Curriculum Vitae* atualizado, extraído da Plataforma *Lattes*; autodeclaração como enquadrada no público de pessoas pretas ou pardas; plano de Atividades de bolsista; manifestação de interesse ou convite da coorientadora do exterior; projeto de pesquisa na temática do projeto ou em questões relacionadas. Organizada a documentação, me submeti ao edital, participei da seleção de bolsas e fui contemplada. Esse foi um momento de grande alegria e comemoração.

No mês seguinte, a etapa burocrática foi iniciada. O coordenador do projeto deu início aos trâmites de cadastro na plataforma da CAPES e começou o processo de análise de minha candidatura. Embora essa etapa seja conduzida pelo coordenador, o estudante pode acompanhar seu andamento por meio do sistema Linha Direta. Esse momento me causou bastante ansiedade, pois tivemos dificuldades com alguns documentos que foram reprovados e em cada reprovação havia uma demora considerável para a reanálise documental.

Gostaria de destacar e agradecer o apoio do coordenador brasileiro professor Avelino Aldo de Lima Neto. Seu apoio foi essencial nesse momento, a celeridade, atenção e cuidado nesse processo de trâmite documental com a CAPES foi muito importante para tornar esse momento, que tanto me angustiou, um pouco mais leve.

Minha bolsa foi implementada em dezembro de 2024. Realizei o aceite dos termos de concessão da bolsa e conferi os dados bancários no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA). Pelo Linha Direta, recebi instruções sobre os próximos passos. Anexados ao e-mail estavam os seguintes documentos: o Manual de cartão BB pesquisa/CAPES, a Portaria nº 289, de 28 de dezembro de 2018, que trata sobre o regulamento de bolsas no exterior, a Carta de Concessão em inglês e português e o Termo de Outorga. Ressalto que o cartão BB não foi necessário no meu caso, pois ele só é enviado aos bolsistas que permanecerão mais de seis meses no exterior.

No mesmo e-mail, recebi outras instruções importantes. Eu deveria imprimir e assinar manualmente todas as páginas do termo de outorga, escaneá-lo e enviá-lo pelo sistema. Esse documento é essencial e deve ser enviado com agilidade para que o pagamento dos auxílios da implementação seja liberado. Também fui instruída a elaborar uma procuração pública lavrada em cartório por um tabelião, instituindo um procurador com residência fixa no Brasil para tratar de qualquer assunto relativo às minhas obrigações de bolsista junto à CAPES. Incluindo o recebimento de citações, intimações, notificações, tomada de decisões em meu nome, caso eu tivesse alguma incapacidade, falecimento ou houvesse algum insucesso de comunicação direta entre a CAPES e eu durante o período de realização dos estudos no exterior.

Minha mãe foi minha procuradora e ficou com fotocópias e cópias em formato digital de todos os documentos (passaporte, identidade, certidão de casamento, termo de outorga, carta de aceite etc.) que trouxe para o exterior, assim como cópia da apólice do seguro saúde. Ressalto que uma cópia da procuração deve ser enviada à CAPES antes da viagem, ainda no Brasil, pois esse documento é necessário para o pagamento da segunda parcela da bolsa, após a chegada ao país de destino, que é feito conforme o calendário de pagamentos.

A CAPES também exige a contratação do seguro saúde que deve ser feito antes da viagem tendo que ter vigência em todo o período de bolsa. Recomenda-se que o seguro saúde tenha consultas médicas em geral, repatriação funerária e acompanhamento, no exterior, de pelo menos um familiar em caso de ocorrências graves. Contratei o seguro apenas após passar pelo Consulado, pois temia que algo pudesse dar errado.

As passagens também são outro ponto importante. Elas são pagas pela CAPES em cota única, chamada de Auxílio Deslocamento, sua compra é de responsabilidade do bolsista e não é permitido utilizar milhas ou bônus para obtê-las.

O pagamento do auxílio deslocamento, instalação, seguro saúde e das duas primeiras mensalidades foram realizados em fevereiro, e eu deveria

estar em Buenos Aires até 15 de março. A espera pelo pagamento me deixou muito ansiosa, temia ter errado algum dado bancário e enviei uma mensagem para a CAPES pelo Linha Direta. Rapidamente recebi um retorno dizendo que estava tudo bem com minha candidatura e que o pagamento ocorreria no início de fevereiro.

Além dessa ansiedade, também enfrentei outra relacionada aos trâmites burocráticos com a instituição estrangeira, responsável pela emissão do pré-carregamento eletrônico de dados, composto pelo meu número de inscrição no Registro Nacional de Estrangeiros (RENURE), documento exigido para a obtenção do visto de estudante no Consulado da Argentina. A FILOUBA, instituição que me acolheu, entrou de férias entre dezembro e fevereiro. Antes disso, eu havia respondido um formulário do Programa de Integração Institucional para alunos de pós-graduação e pesquisadores externos da FILOUBA, com o intuito de me inscrever no Programa de Estudos Parciais de Pós-Graduação (PEPP), destinado aos alunos estrangeiros em mobilidade, em particular no formato de doutorado-sanduiche.

Em fevereiro, entrei em contato com a Secretaria de Transferências, Relações Interinstitucionais e Internacionais da FILOUBA e, por um ruído de comunicação, me foi cobrado um valor para a emissão do documento. Essa cobrança não deveria ter ocorrido, pois o IFRN e a FILOUBA possuem um acordo de cooperação firmado. Felizmente, os coordenadores brasileiro e estrangeira do projeto se articularam rapidamente e resolveram a situação. Cerca de uma semana depois, recebi meu Pré-carregamento.

No mesmo dia, entrei em contato com o Consulado da Argentina em Recife e enviei a documentação por e-mail (Passaporte; Formulário de solicitação de visto, preenchido, sem assinatura; Duas fotos 4x4, de frente, com fundo branco; Comprovante de domicílio na circunscrição do Consulado; Certidão de Antecedentes Criminais emitida pela Polícia Federal Brasileira, apostilada em cartório; Prova de meios financeiros suficientes para custear a estadia e os estudos; Plano ou cronograma de estudos; Pré-carregamento eletrônico de dados). O consulado me respondeu no mesmo dia, e propôs duas datas para a entrevista, uma no dia seguinte e outra para dois dias

depois. Optei pela segunda, para poder me preparar física e psicologicamente.

O consulado da Argentina se mostrou solícito, mas obviamente eu estava muito ansiosa e nervosa, pois aquele era um momento importante. A cônsul foi educada, atenciosa e acolhedora e conduziu a entrevista em espanhol, no entanto me deu liberdade para responder em português. As perguntas abordaram temas como o objetivo da minha estadia na Argentina, minha área de estudos, o grupo de pesquisa ao qual pertença e se alguém estaria me apoiando no país de destino. Apesar de não lembrar de todas as questões, de modo geral, a experiência no Consulado foi muito boa, a única dificuldade foi o peso emocional que gerei para aquele momento.

Obtive a resposta do consulado imediatamente, juntamente com meu passaporte carimbado. Esse foi um momento de imensa alegria. Ter um carimbo no passaporte era um sonho realizado. No mesmo dia, contratei o seguro saúde e, como minhas passagens já estavam compradas, pois resolvi comprá-las assim que a bolsa foi depositada, mesmo antes da resposta do consulado, em razão do aumento dos preços, tudo estava pronto. Destaco que escolhi comprar a passagem com a possibilidade de cancelamento e reembolso, caso fosse preciso desistir da viagem.

Outro ponto que requer organização e agilidade pessoal é a preparação dos itens a serem levados para a viagem e os cuidados médicos. Durante o mês de janeiro, fui a vários médicos para realizar exames e comprei itens pessoais como malas, roupas, medicamentos, cosméticos etc. Gostaria de agradecer aos meus pais, Valéria e Clodoaldo, que me presentearam com grande parte desses artigos. Esse gesto de carinho e apoio foi mais uma demonstração de afeto. A maior parte dos itens foi custeada por eles e a outra parte foi paga com minha bolsa CAPES de demanda social, recebida antes do início do doutorado-sanduíche.

Destaco a importância do planejamento financeiro. A CAPES faz o pagamento dos auxílios e de duas mensalidades em uma cota única, e o estudante precisa gerenciar bem esse valor. Tive a sorte de não precisar usar a bolsa para comprar esses itens pessoais, apesar de ter utilizado minha bolsa

de demanda social. Caso tivesse usado o valor destinado ao doutorado-sanduíche, poderia ter comprometido ainda mais meu orçamento, que já estava muito apertado diante do alto custo de vida em Buenos Aires.

No âmbito dos assuntos financeiros, é importante destacar sobre a necessidade de planejamento com relação à moeda local. Para realizar e viagem, comprei dólares e pesos ainda no Brasil. Também adquiri os cartões das plataformas Nomad e Wise, que utilizo para fazer compras na Argentina. Entre as opções disponíveis, o melhor meio de pagamento tem sido pela Nomad, pois a Wise falha em alguns estabelecimentos, além do serviço de saque feito na empresa Western Union, que oferece praticidade nas transações e boas taxas de câmbio.

Também deixo evidente que as outras bolsas foram recebidas quando eu já estava na Argentina, após enviar os seguintes documentos via SCBA: apólice do seguro e comprovante de pagamento; Passaporte (identificação com foto, carimbo de entrada no país e página do visto); Bilhete eletrônico de partida; e Cartão de embarque de partida. E precisei encaminhar, por meio do Linha Direta, a carta de suspensão de bolsa CAPES de demanda social que recebia enquanto estava no Brasil.

Chegada e adaptação: primeiros movimentos na Argentina

Cheguei em Buenos Aires no dia 11 de março de 2025, um dia após o aniversário do meu pai. No dia anterior à viagem, escolhi estar com meus pais, fizemos um churrasco e conversamos bastante. Tenho uma ligação de afeto muito forte com eles, e deixá-los, ainda que por seis meses, foi um processo profundamente doloroso. Esse assunto, inclusive, foi tema recorrente nas minhas sessões de terapia antes da partida.

O primeiro mês em solo portenho foi horrível, lidar com as mudanças culturais e econômicas era desgastante. E juntar isso à necessidade urgente de encontrar um lugar para morar tornou tudo ainda mais pesado. Contudo, tive a sorte de contar com o apoio de meu marido, que viajou e viveu tudo ao meu lado, e contei com a solidariedade de amigos como João Sol e Larissa

Maia, companheiros de bolsa do mesmo projeto, que não mediram esforços para me orientar, ajudar, escutar, ler e responder as inúmeras perguntas que eu fazia, muitas vezes movida por angústias e ansiedade. Agradeço a esses amigos que me apoiaram em um momento de tantos desafios.

Passei cerca de doze dias em um Airbnb, enquanto buscava um apartamento para alugar. Nesse processo, quase caí em um golpe, algo que prefiro não relatar em detalhes, porque desvia do assunto desse relato. Mas, se posso deixar um conselho para estudantes em mobilidade que vêm para a Argentina, é que procurem apartamentos em imobiliária e façam tudo com contrato. Optei por esse método e não me arrependo, pois os golpes em aluguéis por aqui são comuns, e perder aproximadamente nove mil reais de uma vez é algo que ninguém deveria lidar em um processo de adaptação no estrangeiro.

Foram doze longos dias, instáveis e emocionalmente desgastantes, até habitar o apartamento que estou agora. Nesse período, me alimentei mal, não fazia exercícios, dormia pouco e vivia tomada de preocupações. Chegar em uma cidade grande como Buenos Aires e não ter um lar definitivo, mesmo que por um tempo determinado, foi difícil. Após fechar o contrato com a imobiliária, no entanto, as coisas melhoraram. Aos poucos, me adaptei e aprendi a viver aqui.

No início, desejei voltar muitas vezes para casa. Sentia que tudo na minha vida havia mudado. Um dos primeiros choques foi a ida ao supermercado, pois os valores de alimentação na Argentina estão altíssimos. Quando comecei a comparar com o Brasil e fazer a conversão dos valores, aquilo me paralisou. A flutuação cambial na Argentina está inconstante, o que compromete o orçamento mensal. Tive que abrir mãos de muitos alimentos habituais e buscar alternativas mais econômicas.

Em maio, recebi a notícia de que os estudantes em mobilidade que estivessem em Buenos Aires passariam a ter direito ao adicional de localidade. Essa iniciativa da CAPES foi essencial para meu bem-estar e permanência aqui. Com os preços oscilando a cada dia, essa iniciativa representou um cuidado institucional sensível à realidade que estou

enfrentando. Essa ação de mudança da CAPES se alinha ao que Knight (2020) situa como uma das característica centrais da internacionalização, a atenção às transformações globais e a capacidade de mudança. A autora retrata que problemas e eventos do mundo como questões políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes, riscos de saúde e mudanças econômicas podem fazer com que a internacionalização necessite de algumas adaptações. O valor adicional reafirmou a preocupação e compromisso da CAPES em dar não só acesso, mas proporcionar a permanências dos estudantes brasileiros em mobilidade.

Algo que me amedronta psicologicamente aqui é o racismo. Escutei relatos de brasileiras negras que sofreram discriminação em solo argentino, e isso me deixou em constante estado de alerta. O meu corpo vigia os espaços e em muitos momentos ao entrar em supermercados, lojas ou ao cruzar com alguns moradores do prédio que moro, noto olhares atravessados ou desvios de olhar, distanciamentos repentinos e ausências de resposta em cumprimentos simples como "¡Hola! ¡Buenos días!". O racismo por aqui, como me contaram e como venho experimentando, se manifesta de modos sutis como esses.

Desde o primeiro dia, algo que me incomoda são as constantes revistas de bolsas e sacolas ao entrar em supermercados ou lojas, são ações muito invasivas. Isso atravessou meu corpo de um modo muito forte e doloroso. Às vezes evito entrar em determinados estabelecimentos ou já chego mostrando as sacolas e a bolsa e sempre me preocupo em deixar fáceis as notas de qualquer coisa que compro, por medo de alguma acusação injusta.

Ao chegar em Buenos Aires passei praticamente um mês de adaptação com medo de sair de casa. Ser uma mulher negra migrante desperta alguns medos, principalmente por não saber como o meu corpo será lido. Caminhadas pelas ruas, entrar e sair dos espaços requer de mim atenção redobrada. Mas, aos poucos, fui vencendo o medo e passei a vivenciar a cidade em uma perspectiva melhor. Buenos Aires é belíssima, sua arquitetura me encanta. E, apesar da crise econômica e da desigualdade

social crescendo, ainda sinto que a segurança pública daqui é melhor do que a do Brasil.

Gostaria de ressaltar o apoio institucional que recebi durante meu processo de chegada, evidenciando que ele é fundamental para meu bem-estar. Institucionalmente fui bem assistida, por minha orientadora de tese, por meu coordenar brasileiro e pela coordenadora estrangeira. Além disso, participei de algumas aulas e eventos com as professoras da FILOUBA e todas me acolheram com gentileza e afeto. Receber esse tipo de apoio é importante, pois ser uma aluna em mobilidade nos desorganiza psicologicamente, fisicamente e emocionalmente. Nossa subjetividade é tocada nesse momento e muitas vezes parece que o psicológico fica à flor da pele.

Logo no início, enfrentei dificuldades com o idioma, por mais que o espanhol pareça uma língua familiar, há muitas diferenças, principalmente no contexto acadêmico, mas aos poucos fui estudando a língua e conseguindo me expressar melhor e sempre que me sentia insegura pedia licença para falar em português pausadamente.

Para preservar meu bem-estar, montei estratégias de autocuidado, não abro mão de realizar exercícios físicos cotidianos e, aqui, retomei meu processo terapêutico semanal, algo que no Brasil estava ocorrendo quinzenalmente. Ao longo desse doutorado-sanduiche, venho tentando fortalecer o corpo e a mente. Também me amparo no apoio de meu marido, familiares e amigos que tem estado comigo seja fisicamente ou virtualmente. Gostaria de agradecer, com todo o meu afeto, ao meu marido, João Gomes, companheiro de estrada e de travessia. Seu apoio incondicional nessa jornada em Buenos Aires foi abrigo nos dias difíceis e celebração nas pequenas descobertas. Estar ao seu lado, vivenciando cada desafio, tristeza e alegria, fez com que cada passo se tornasse mais leve e significativo.

A importância de estar aqui: transformação, reparação e construção de redes

Nesse momento em que escrevo, ainda me encontro no meio de minha travessia, pois faltam três meses para meu retorno ao Brasil. Contudo, mesmo com o tempo relativamente curto que vivi aqui, já me sinto capaz de formular algumas reflexões acadêmicas importantes sobre o processo de mobilidade no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES).

A dinâmica de como o Programa é pensado contribui para meu empoderamento, transformação e bem-estar. Um dos aspectos sobre a dinâmica do programa que gostaria de ressaltar diz respeito à promoção das missões de trabalho por parte de docentes e do coordenador brasileiro, com o objetivo de acompanhar o percurso formativo do bolsista no exterior. Gostaria de destacar a importância desse momento para minha jornada. A presença e companheirismo dos docentes em missão aqueceu o meu coração e trouxe um sopro de afeto durante os sete dias que estiveram aqui. Senti, de um modo muito concreto, um pouco do Brasil em solo argentino e isso trouxe conforto afetivo e psicológico.

Percebo que essa ação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento é mais do que uma visita institucional, mas se torna um gesto de cuidado e reconhecimento, tendo em vista que o processo de formação acadêmico internacional pode ser solitário e difícil, especialmente para mulheres negras. Ter a presença de dois docentes aqui foi um lembrete de que não estou sozinha e nem desamparada institucionalmente.

A visita dos docentes também foi um momento muito rico academicamente, pois ao longo de sua estadia ampliamos as possibilidades de cooperação acadêmicas e de futuras parcerias por meio da participação e apresentação de trabalhos em eventos, visitas pedagógicas em instituições educacionais, encontros com grupos de pesquisa e autoridades institucionais da FILOUBA. Ter os docentes caminhando comigo pelas ruas de Buenos Aires, partilhando refeições, descobrindo novos lugares, participando de

reuniões, escutando com atenção o que tinha para desabafar foi uma experiência que ressignificou o meu sentido de internacionalização.

As missões docentes feitas no programa são mais do que visitas técnicas, pois demonstram ser uma travessia coletiva que deve ser marcada por solidariedade, escuta, afeto e pertencimento. Os dias de missão dos docentes ficarão guardados na minha memória como dias mais humanos e significativos na experiência de internacionalização.

Sem dúvida, o processo de mobilidade tem sido um dos voos mais bonitos da minha vida. Estar aqui, apesar de todos os desafios, é um privilégio e uma imensa alegria. A oportunidade que o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento oferece a estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades representa mais do que incentivo à internacionalização, é um gesto concreto de reparação histórica, diante de um passado marcado por silenciamentos, desigualdades e vozes interrompidas.

O programa demonstra ser um sopro de esperança e materializa políticas de reparação que tantas pessoas e movimentos sociais reivindicam há muito tempo. Fazer parte desse programa é uma honra e privilégio, principalmente por reconhecer que muitos dos meus ancestrais não tiveram acesso a esse tipo de espaço. Alguns, inclusive, tiveram suas vidas interrompidas em lutas para que eu pudesse exercer o direito de estar aqui, produzindo conhecimento e sendo reconhecida como sujeito e não como objeto do saber. Gostaria de registrar meus agradecimentos a todas as pessoas que lutaram e lutam por igualdade racial, de gênero e de classe. A luta de vocês não foi e não é em vão, pois tem gerado possibilidades de igualdade em meio a um mundo tão desigual e cheio de violências. Essa luta abriu caminhos e possibilidades reais de transformação e justiça social.

Eu não serei a mesma pesquisadora quando retornar ao Brasil. O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento tem sido um marco transformador na minha trajetória pessoal, profissional, acadêmica, afetiva e social. A experiência de mobilidade internacional impactou minha

formação e é um divisor de águas na forma como penso, sinto e compreendo o mundo e os espaços de produção do conhecimento.

A academia, muitas vezes, pode se revelar como um espaço hostil para pesquisadoras negras, por conta do racismo estrutural e pelo apagamento epistêmico que historicamente nos atravessa. Mas viver essa experiência de internacionalização fortaleceu, me empoderou e contribuiu com o pensamento de que devo continuar ocupando esse lugar. Essa experiência amplia minhas habilidades críticas, interpessoais, culturais, linguísticas e educacionais. O contato com outras instituições, pesquisadoras e pesquisadores aumentou o meu repertório acadêmico e minha visão de mundo. Além disso, a oportunidade de estabelecer redes e outras parcerias institucionais e dialogar com outros grupos de pesquisa fortalece minha formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ME AMPARO NA ESPERANÇA DO AQUÉM E DO ALÉM

Crescer na esperança do aquém e do além
Do continente e da pele de alguém
Lutar é crescer no além e no aquém
Afirmando a liberdade da raça amém
(Nascimento, 1982, p. 107)

O poema *O sangue e a esperança* (1982), de Abdias do Nascimento, retrata o que o programa que leva seu nome tem feito em minha vida. O programa tem cultivado uma esperança que pulsa tanto no que está próximo (aquém), quanto no que está longe (além). A partir de minhas experiências do doutorado-sanduiche, percebo que o futuro pode, sim, trazer novas oportunidades e sigo alimentando a esperança, tanto do que estou vivendo hoje, quanto do que sonho, imagino e projeto. Junto com a esperança, cresce em mim a força para lutar. E essa luta se tornou motor do meu crescimento. Ela rompe limites temporais e espaciais e dá sentido aos meus dias.

Sei que muitos ainda vivenciam dores e opressões em um percurso acadêmico atravessado pelo racismo estrutural e outras formas de violência.

Seria hipócrita se fechasse os olhos para isso e ignorasse essa realidade. Mas, como pessoa que vivencia a pós-graduação brasileira e a mobilidade, percebo que o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento promove, no processo de internacionalização, uma pequena rachadura no grande muro das desigualdades que atravessam a pós-graduação brasileira.

O programa tem contribuído para fortalecer a pós-graduação brasileira, além de cooperar com a afirmação da liberdade da raça, a reparação histórica, a reivindicação de dignidade, a concretude dos sonhos, a emancipação e a autonomia para as pessoas negras. O programa tem semeado aquilo que Abdias do Nascimento chamou de esperança tanto no aquí, quanto no além.

Caminhando para o final do presente relato, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos à CAPES, pelo fomento ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, sem esse apoio financeiro não teria sido possível viver a experiência de internacionalização. Também agradeço ao Observatório da Diversidade, pelo espaço de acolhimento e confiança, e ao PPGEPI/IFRN, pelo apoio e incentivo constantes para que eu pudesse realizar essa experiência de doutorado-sanduiche.

Por fim, espero que a travessia continue para muitos, abrindo os caminhos e gerando oportunidades para outras pessoas. Espero que o sangue e a esperança sigam pulsando em cada estudante negra e negro da pós-graduação brasileira. E que, essa pulsação alimente em cada um de nós a luta por um mundo mais justo, livre e diverso.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Ivickson Ricardo de Miranda; SILVA, Julio Taluan de Oliveira; TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento. Índícios de internacionalização na produção acadêmico-científica do PPGEPI/IFRN: uma proposta de análise à luz da categoria de "guerra de posição". In.: SILVA, Lenina Lopes Soares et al. (orgs). **Entre lutas e resistência: uma década de histórias, ciência e produção do conhecimento em Educação Profissional no PPGEPI/IFRN**. Natal: Editora FAMEN, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2ed. e-book. São Leopoldo – RS: Oikos, 2020.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **Axés do sangue e da esperança (orikis)**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1983.

NEVES JÚNIOS, Idalberto José das et al. Experiências de Discentes em Doutorado Sanduíche em Educação. In.: BRITO, Renato de Oliveira. **Internacionalização da educação básica e superior**: desafios, perspectivas, experiências. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.

PORTAL DA CAPES. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento>. Acesso em: 24 mai. 2025.

PORTAL DO IFRN. 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pesquisa-pos-graduacao-e-inovacao/pos-graduacao/pos-graduacao-stricto-sensu/programa-ppgep/mobilidade/programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAPÍTULO X

DE FORA PARA DENTRO: O ACORDO BILATERAL BRASIL - CANADÁ E O PROGRAMA MULHERES MIL

Lenina Lopes Soares da Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Rita de Cássia Rocha

CAPÍTULO X

DE FORA PARA DENTRO: O ACORDO BILATERAL BRASIL - CANADÁ E O PROGRAMA MULHERES MIL

Lenina Lopes Soares da Silva¹
Maria Aparecida dos Santos Ferreira²
Rita de Cássia Rocha³

INTRODUÇÃO

As análises acerca da história da educação para o trabalho no Brasil, na contemporaneidade, evidenciam a crescente influência de diretrizes internacionais, especialmente de caráter econômico, a partir do período pós 1990, marcado por intensas reformas educacionais, quando projetos neoliberais se materializam no cenário político, econômico e social do país.

Trata-se de um cenário em que vários estudiosos, ao elaborarem a crítica, abordam o risco da educação está submetida a uma política pública não condizente com as finalidades de uma educação emancipadora, considerando a sua dimensão transformadora, quando esta, no contexto da internacionalização, não mais é pensada localmente, mas colocada à disposição de interesses macropolíticos e econômicos. Nesse sentido, Ianni (1994, p. 159) ressalta que "a sociedade global é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório".

Dessa forma, buscamos problematizar, neste estudo, como a relação globalização e educação tem se materializado no Brasil, e de que maneira essa relação tem influenciado na definição e formatação de políticas públicas

¹ Professora Doutora, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br

² Professora Doutora, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, maria.santos@ifrn.edu.br.

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, rita.rocha@ifrn.edu.br.

de educação profissional direcionadas para mulheres. Para contextualizar esta inquietação, tomamos como objeto de análise o caso do acordo bilateral Brasil-Canadá, cujos resultados revelam a formulação de políticas públicas de educação profissional para discorrer sobre o Projeto e posterior Programa Mulheres Mil.

Informamos que, esta produção compõe um resultado parcial de estudos em curso, concernente ao conjunto de pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esses estudos integram-se na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional, cuja finalidade é analisar, de forma crítica e reflexiva a Educação Profissional, situando-a no contexto da política educacional brasileira e das transformações socioeconômicas e políticas em desenvolvimento na sociedade contemporânea.

Para compreender como o processo de internacionalização da educação vem sendo traduzido nas políticas públicas de formação para o trabalho ~~para~~ voltado às mulheres na realidade educacional brasileira, toma-se para análise, os documentos que formalizam o Acordo Bilateral Brasil-Canadá cujas finalidades se direcionam ao desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação presentes nos normativos atuais do Programa Mulheres Mil (PMM).

Dessa forma, admite-se como fundamentação teórica e metodológica o materialismo histórico e dialético, por compreender que a política pública educacional, com ênfase na formação profissional, é um constructo social, logo histórico. Igualmente, é parte de uma totalidade social, assim sendo, deve ser analisada e compreendida como um "processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação" (Minayo, 2014, p. 108).

Trata-se de um estudo em que se combinam, em seu desenvolvimento, a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, permitiu uma aproximação de estudos que discutem a relação trabalho e educação, problematizando-a no âmbito da sociabilidade capitalista, e situando o debate acerca das políticas públicas de educação profissional no cenário da

globalização da economia, contextualizando a realidade da educação nacional. A segunda, a pesquisa documental, traz implicações de base empírica para o estudo, posto que, é importante destacar que, na epistemologia materialista, histórica e dialética, os documentos demonstram como “a superestrutura das relações entre as classes e frações de classes, no embate para assegurar os interesses em disputa no âmbito da estrutura econômica” (Frigotto; Vasconcelos, 2023, p. 124) são legitimados no espaço estatal, que os trata como regulamentadores pelos registros de feitos e ações para à sociedade.

Assim, a pesquisa documental, mostrou sua relevância ao evidenciar as intencionalidades e ações do Estado brasileiro no tocante à educação nacional e os fins da formação para o trabalho, destacando a percepção estatal quanto à educação profissional para as mulheres, considerando-se as particularidades e singularidades inerentes às políticas públicas de formação para o trabalho, e a histórica condição social das mulheres na realidade brasileira.

O recorte temporal de análise tomou como parâmetro os anos 2000, período de reconfiguração da educação profissional no Brasil, pautado nas determinações do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004⁴.

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos, assim constituídos: inicia-se com esta introdução, que elucida as intenções científicas. Na sequência, temos a discussão em um plano conceitual, que visa mostrar a compreensão da relação globalização, internacionalização e educação, com base nas transformações que vem ocorrendo na sociedade capitalista. Busca-se, assim, estabelecer as conexões diante da função do Estado como agente de políticas públicas, o processo de internacionalização da educação e, nele, as conexões com as políticas públicas de formação para

⁴ Decreto que reestruturou a Educação Profissional e Tecnológica e regulamentou a sua oferta em nível de qualificação profissional incluindo a formação inicial e continuada, a formação técnica de nível médio e o ensino tecnológico (educação superior). Por meio deste decreto a educação profissional e tecnológica poderá ser articulada a educação básica (níveis fundamental e médio) nas formas subsequente, concomitante e integrada. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 23 de abril de 2024.

o trabalho com ênfase na educação de mulheres, tendo como parâmetro a configuração do Programa Mulheres Mil, como política pública de educação profissional direcionada às mulheres em situação de vulnerabilidade social no contexto da realidade brasileira.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que balizam a produção.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

A sociabilidade do capital, no século passado (século XX), notadamente, após os anos de 1970 até o tempo hodierno, tem perpassado por mudanças estruturantes que foram influenciadas e intensificadas pelas inovações científicas e tecnológicas que as particularizam, e igualmente, as caracterizam como um amplo processo de reestruturação produtiva impactando o regime de acumulação e a relação do capital para com o trabalho. Isso confere ao capitalismo uma nova fase em que suas marcas e distintivos causam efeitos na organização da produção, na gestão de trabalho, na acumulação do capital e no cotidiano das pessoas. Essa nova fase do capitalismo é qualificada como "acumulação flexível" (Harvey, 1996, p. 140).

O modo de produzir mediante a acumulação flexível se contrapõe à rigidez do regime de produção taylorismo/fordismo e se define pelos atributos e princípios da flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e de produtos, igualmente, dos padrões de consumo, acrescido da elevada incorporação tecnológica e de um amplo processo de globalização econômica em todas as dimensões sociais e da vida humana na Terra.

A base política e ideológica que serve ao capital na defesa do regime de acumulação flexível encontra-se no ideário neoliberal, ao sugerir um receituário⁵ de recomendações às privatizações, à desregulamentação, à

⁵ Consenso de Washington (1989) Abrangeu 10 áreas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6.

flexibilização trabalhista como condições essenciais ao desenvolvimento econômico, por decorrência social. Em meio a essa defesa, a educação é um dos alvos prediletos desse ideário.

De base neoliberal, as análises que resultaram do Consenso de Washington⁶ expressavam a defesa da drástica redução do Estado e o desgaste do conceito de nação. De igual forma, apoiavam a ampla abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Todas as recomendações se davam em razão do princípio basilar: a soberania absoluta do mercado. Observa-se que,

[...] A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço (Ianni, 1994, p. 155).

Ianni (1994), assim como Dale (2003), ressalta o movimento impetrado pelo processo de globalização de forma que, a economia da sociedade global envolve também aspectos políticos, históricos, geográficos, demográficos e culturais dentre outros. As políticas públicas, como ações do Estado, são alcançadas dentro desse bojo, e assim, como todas as ações, seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica na qual a educação e o trabalho têm papel fundamental. A globalização, portanto, é um fenômeno histórico, social e, notadamente, econômico e complexo, cujas características, são facetas diversas do capital, que se transformam e evoluem no contexto de suas crises e reinvenções em seu processo de acumulação e reprodução com fins a sua própria hegemonia.

liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual.

⁶ Aprofundar em BATISTA. Paulo Nogueira Batista. o Consenso de Washington - A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994 https://drive.google.com/drive/u/8/folders/1UBuFS3rl6Of_hlLmlMnUn2pRG54SBqL_.

Consideramos que, para compreender o movimento capitalista, tornam-se necessários e relevantes os estudos desenvolvidos no campo científico das políticas públicas, especialmente, quando se problematiza a educação profissional. Isso porque, a educação profissional tem uma estreita e complexa relação de subserviência no contexto dos interesses do capital. O conteúdo que lhe pertence por excelência, como política pública, contém as bases científicas e tecnológicas necessárias ao desenvolvimento da força de trabalho; o que torna esta modalidade⁷ de educação atraente ao projeto do capital.

A relação entre globalização e educação no sistema capitalista se materializa na internacionalização da atuação do Estado-nação através das políticas públicas em todos os seus processos, elementos constituintes e dimensões. Logo, a educação, inclui a formação profissional, problemática social que nesta conjuntura, torna-se parte basilar, como sugere Dale (2003, p. 90), a *"globalization does represent a new and distinct shift in the relationship between state and supranational forces and [...] it has affected education, profoundly and in a range of ways"*⁸.

Na terminologia e no plano conceitual, a compreensão do fenômeno de globalização exige uma análise contextualizada. Dessa forma, tomamos alguns dos rebatimentos no espaço científico. Giddens (2008, p. 61) assinala que a globalização representa a "intensificação das relações sociais em escala mundial", evidenciando, assim, uma crescente interconectividade entre diferentes esferas da vida cotidiana, mesmo em regiões geograficamente distantes. Sob esse prisma, Lima (2002, p. 125) observa que esse fenômeno se refere a "uma crescente interconexão em vários níveis da vida cotidiana a diversos lugares longínquos no mundo".

⁷ O termo modalidade está baseado nas determinações da atual LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

⁸ Sugestão de tradução: "a globalização representa uma mudança nova e distinta na relação entre as forças estatais e supranacionais e [...] afetou a educação, profundamente e de várias maneiras". Aprofundar em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2024.

O estudo de Akkari (2011, p. 21) destaca que, a terminologia globalização é um “neologismo oriundo do inglês - *globalization*”, o qual pode ser apreendido como a etapa mais recente de um processo de mundialização do capital, na sua capacidade de reproduzir-se, que remonta às origens da própria humanidade e a relação com o regime de acumulação capitalista.

Para Ianni (1994), esse conceito de globalização consolidou-se na transição das décadas finais do século XX às décadas iniciais do século XXI, particularmente nos pós anos de 1980, período em que as dinâmicas sociais locais passam a ser discutidas e inseridas no contexto global, demarcando seu espaço no atual estágio de desenvolvimento, considerando as transformações sociais, científicas, tecnológicas e os interesses do capital. Sob essa perspectiva, a globalização assume contornos históricos e sequenciais em consonância com as transformações e evoluções da sociedade e da ciência, reconstituindo o ideário de fronteiras.

Para Cabral Neto (2004, p. 113), os conceitos de globalização e mundialização são recíprocos, no entanto, são conceituações distintas. O autor afirma que a “mundialização é um fato; a globalização é o discurso”. Essa afirmação implica reconhecer que o primeiro se refere às transformações objetivas ocorridas no mundo, enquanto o segundo diz respeito à narrativa construída em torno dessas mudanças.

Libâneo (2012; 2014), ao debater sobre a temática inicia se reportando a terminologia de globalização e expõe que é uma “palavra de difícil conceituação”, dada sua abrangência e a multiplicidade de relações que abarca, englobando as dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais que interligam os indivíduos em escala planetária. O autor, ainda destaca que a compreensão do termo impele uma visão contextualizada, pois o que se define como globalização, resulta de um processo histórico e que, nos tempos hodiernos, a sua expressão e impactos não podem ser desconexas do que se define como mundialização do capital, bem como, a sua financeirização. Ao relacionar globalização e mundialização do capital, problematizando-os no campo educacional, Libâneo (2014, p. 16) indica um movimento que se traduz na internacionalização da educação, mediante a

definição das políticas educacionais capitaneado pelos Organismos Internacionais⁹, de forma técnica e financeira, cuja atuação centra-se na formulação, na recomendação sobre “políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre países”.

Os autores Akkari (2011) e Libâneo (2014) convergem em suas reflexões ao defenderem que a internacionalização das políticas educacionais é intrínseca ao processo de globalização com fins a mundialização da economia. Igualmente, está associada à “disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais” (Libâneo, 2011, p. 17) correlacionando-as à adaptação ao processo de globalização da economia, ao enfrentamento à pobreza, aos impactos das tecnologias da informação e da comunicação na educação, à modernização e descentralização da gestão, aos processos de privatização, à obrigatoriedade com relação a eficiência e eficácia ou gestão de resultados e prestação de contas, à atualização curricular, à gestão de aprendizagens e competências, aos padrões educacionais, à profissionalização docente coesa a responsabilização pelos resultados de desempenho dos estudantes.

De acordo com os estudos e autores referenciados, apreendemos que há uma relação intrínseca entre o processo de globalização no contexto da mundialização e financeirização da economia em referência as orientações e aos acordos – institucionais – como uma estratégia, que tem fundamento nos ideais neoliberais de intervenção e redefinição da função e papel do Estado-nação no tocante as suas responsabilidades e ações, por meio das políticas públicas e das relações mercadológicas.

Nessa esteira de discussão, trazemos as contribuições formuladas com base nos estudos de Ball (2022, p. 42), para o qual a corrente de pensamento neoliberal não é apenas “processo de privatização, de individualização e de

⁹ Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas(ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Mundial do Comércio (OMC). Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); entre outras.

desgaste do Estado, embora sejam, componentes importantes". Acrescenta o autor, explicando que o neoliberalismo também "atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado". A relação globalização e educação perpassa pelos tipos de práticas e as novas formas de governanças disseminadas nas relações diplomáticas, internacionais, ou seja, o processo de internacionalização de políticas públicas é, sobretudo, um processo de circulação transnacional de ideias, de discursos e de modelos políticos que se encontram no escopo de um projeto amplo do capital – a sua mundialização. Para Ball (2022), as políticas públicas na sociedade capitalista, guiadas por ideais neoliberais, não são mais apenas formuladas dentro dos limites territoriais e jurídicos dos Estados nacionais, mas são influenciadas por redes globais, organismos multilaterais, *think tanks*, Organizações Não Governamentais (ONGs) e, até mesmo, empresas.

Para explicar esse processo, Ball (2022) se utiliza da definição de "transferência ou mobilidade de políticas" como forma de explicar as intervenções do capital que ultrapassam as fronteiras nacionais, podendo envolver dois, três ou mais países em ações recíprocas em termo de atuação, influência, circulação ou cooperação, implementação de soluções diante dos problemas sociais.

Conforme as análises expostas e referenciadas, podemos afirmar que, a relação globalização e educação para o trabalho no contexto da hegemonia do capital se materializa no processo de internacionalização das políticas públicas educacionais e são orientadas por marcadores políticos e econômicos que se encontram no escopo do processo de produção e acumulação do capital.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES GLOBAIS

A educação tem sido considerada um dos temas centrais nas discussões sobre o processo de globalização em todos os níveis de forma específica e explícita a educação profissional – ou seja, a formação ao

trabalho. Sendo assim, é salutar trazer o pensamento de alguns autores sobre esse tema. Gamboa (2009, p. 96) afirma que, "a educação nessa nova divisão assume o seu papel formador de *homo faber*"¹⁰ reeditada na Teoria do Capital Humano¹¹ sob a perspectiva da Pedagogia das Competências (Ramos, 2001). Desse modo, torna-se, a educação para o trabalho, elemento imprescindível à nova organização mundial do trabalho que se sustenta à luz do regime de acumulação flexível em favorecimento a hegemonia da sociedade capitalista (Antunes, 2009).

Vários são os documentos formalizados em nível mundial e, com a adesão de países localizados em todas as regiões do planeta que contribuíram para disseminar as recomendações de cunho neoliberal. No campo educacional, destacam-se dois eventos que se complementam em suas finalidades: a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990 e o Fórum de Dakar, no Senegal em 2000. A "Conferência de Educação para Todos"¹², realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual o Brasil teve uma participação significativa. Esse evento, co-patrocinado pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, marcou o início de uma política promovida por este último, voltada para a priorização sistemática do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino. Além disso, a conferência defendeu a relativização da responsabilidade do Estado na educação, fundamentando-se na ideia de que a garantia do ensino deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos os setores da sociedade – estado – família – sociedade civil e o mercado.

O documento final intitulado: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; em linhas gerais, no texto ficou estabelecido o compromisso global e as metas para

¹⁰ Aprofundar em Gamboa (2009).

¹¹ Aprofundar em SCHULTZ T. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

¹² Ver Declaração em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 03 de junho de 2025.

garantir o acesso universal à educação básica até o ano 2000. De forma sucinta, sistematiza as orientações quanto: a universalização da educação primária; a erradicação do analfabetismo; as melhorias na qualidade da educação; ao alcance da igualdade de gênero na educação; e, a concepção de aprendizagem ao longo da vida.

A Declaração de *Jomtien* é um dos textos políticos balizadores do processo de globalização no campo da educação. Ela é precursora das metas de alcance mundial, que mais tarde foram reiteradas na Declaração do Fórum Mundial de Educação de *Dakar*, realizado no ano 2000, no Senegal, país do continente africano. Esse Fórum contou com a participação de 164 países, e sua realização é uma reafirmação das metas estabelecidas na primeira Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990). Nela se buscou cumprir um debate que definisse ações estratégicas para melhorar as condições de vida das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, por meio da educação. Essas ações foram planejadas para ter o seu cumprimento até o ano de 2015 e que na atualidade foram reassumidos e repactuados e denominados de *Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*¹³, apresentados pela ONU e referendados em eventos mundiais pelos países membros, do qual o Brasil pertence e é signatário.

Os ODS se constituem em um conjunto de ações direcionadas ao enfrentamento da pobreza, a proteção do meio ambiente e garantia que as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. Eles foram elaborados com a finalidade de nortear os planos de ação que devem ser adotados pelos países membros para alcançar uma série de metas e objetivos com vista ao fomento do desenvolvimento sustentável no mundo até 2030. De acordo com essa agenda, esses objetivos têm sua gênese nos anos 2000 sob a denominação de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) contemporâneos aos eventos e documentos balizadores do debate da educação em nível mundial.

Em nível regional, a Comissão Econômica para América Latina (Cepal) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) protagonizaram uma série de

¹³ Aprofundar em *As Nações Unidas no Brasil*. Acesso entre 01 a 30 de janeiro de 2025.

eventos, em diferentes países no alcance territorial latino-americano, entre os anos de 1979 a 2002, cujos objetivos inicia-se em 1979 com elaboração do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promelac) que em sua essência delineava uma política educacional, a longo prazo, de impacto na política de desenvolvimento e modernização do sistema de ensino. Entre os anos de 1990 a 2002, essa política é monitorada e reformulada para se adequar à agenda política global. Nesse sentido, afirma Grabowski (2010, p. 77):

As reformas neoliberais dos anos de 1990 tinham como objetivos ideológicos, entre outros, disseminar valores e noções, tais como mercado, competitividade, empregabilidade, competências e, em especial, a subjetivação da ideia de privatização, enquanto valor bom e eficiente por natureza.

O pensamento neoliberal difundido nos países emergentes foi disseminado pelos Organismos Internacionais - que atuavam de forma política e intelectual e ou técnica e científica, que na visão de Ball (2022, p. 34) é o "mercado da autoridade", aquele "que detém as modalidades e os conteúdos de política de educação e prestação de serviços", e Gamboa mostra que

[...] Enquanto o Estado nacional se desvanece, surge um poderoso Proto-Estado-Global que representa os interesses da nova divisão de classes da sociedade global. [...] Assim como, nos Estados nacionais, existe uma instância superior de concentração do poder das classes dominantes nacionais e o mesmo acontece em nível internacional (Gamboa, 2009, p.96).

Essa definição revela a tendência estrutural do capital global no sentido de ter satisfeito as suas metas, por um processo coordenado e organizado de uma política mundial. Na educação prevalece nas orientações máximas, a formação de capital humano, adaptado à nova organização e divisão do trabalho (Antunes, 1999).

Nesse sentido, o discurso político e intelectual contido nas decisões para a educação, muitas vezes, se encontram atrelados ao desenvolvimento social e econômico, e transpassam por todos os setores do poder político,

pela burocracia e adentra as instituições. Os acordos diplomáticos entre países são exemplos que materializa o que Ball (2022, p.43) denomina de “espaços novos no estreitamento das fronteiras por meio de filantropias sociais¹⁴”, as ações rumo ao “Proto-Estado Global” conceituado nos estudos de Gamboa (2009).

Na sequência, situamos para reflexão o Acordo Bilateral Brasil-Canadá, como um exemplo das relações internacionais em que as políticas no campo educacional vão sendo construídas, modeladas e remodeladas, reconstituídas na mudança de burocracia e hierarquias, mas, fazendo prevalecer a proliferação do ideal nacional e global como solução mútua.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO A PARTIR DA RELAÇÃO BILATERAL BRASIL/CANADÁ

Harvey (1996), assinala que os Estados, sob a lógica neoliberal, promovem acordos internacionais, com fins e para o favorecimento do capital transnacional e reestruturação da economia. O autor relaciona diretamente esses acordos com os processos de globalização econômica, reconfiguração do papel do Estado e restrição da soberania nacional. Sendo assim, os processos de globalização da economia favorecem o livre mercado, a produção e a circulação, em sua totalidade, dos subprodutos de mercadoria, cujo alcance do público ao consumo pode ser de altíssimos níveis e ou em termos absolutos.

A interface Estado e mercado tem várias formas e regulamentações, os acordos bilaterais entre países constituem uma delas (Ball, 2022). No neoliberalismo os mercados de serviços existem e devem se proliferar, no entanto, defendem uma lógica de regulação em que o Estado assume o papel facilitador. Nessa lógica organizativa e reguladora o Estado deve

¹⁴ Ball (2022) discute a denominação de filantropia social no escopo das relações mercado e Estado, em que o neoliberalismo traduz o seu direcionamento de organização e mobilidade de políticas em uma relação de amigável, de colaboração em que por meio de circulação de ideias, divulgação de publicações, desenvolvimento de pesquisas etc. promovem a mobilização de modelos de políticas públicas.

“assumir a condução e envolver-se com a facilitação, extensão e na gestão de mercados” (Ball, 2022).

Chesnay (1996), ao problematizar a mundialização do capital ressalta a dinâmica dos fluxos internacionais de capital e tecnologia, estruturados na lógica neoliberal, destacando a relevância dos acordos no processo. Para o autor, o processo de globalização no atual contexto de acumulação do capital, assume a responsabilidade de intensificar as interconexões econômicas, culturais, políticas e tecnológicas em escala planetária.

Com base nos argumentos tecidos, podemos afirmar que, os acordos bilaterais são instrumentos práticos da globalização, pois estimulam o fluxo internacional de capitais, pessoas, bens e ideias (políticas). Esses acordos agenciam o processo de integração que envolve o Estado e os mercados, abrangendo também, a educação, a ciência e a tecnologia – portanto, o trabalho e a formação para tal, está inserido, também, e criam redes globais de produção e pesquisa e estimulam a competitividade global (Ball, 2022, 224).

Antunes (2009) na discussão sobre os sentidos do trabalho na contemporaneidade enfatiza que a lógica liberal tem direcionado os rumos da mundialização do capital, e destaca que a reconfiguração da economia ocorre pela flexibilidade das relações de produção. Como o capital, em seu processo de reprodução tem na educação a estrutura e o mecanismo de reforço a divisão do trabalho e os meios à formação da classe trabalhadora, importa, ter a educação profissional como centralidade na política global, logo, um campo a ser alcançado pela globalização.

Antunes (1999), ao discutir sobre a nova organização e divisão internacional do trabalho, coloca em debate a formação internacional da mão-de-obra qualificada e a relativiza como a mão-de-obra sem qualificação ou com formação pragmática, caracterizando-a como barata e necessária ao capital.

A estratégia de acordos bilaterais entre países se constitui em tratados que, geralmente, visam reduzir as barreiras e extinguir fronteiras, promovendo relações diplomáticas com fins diversos: estabelecer consensos

em normas; facilitar a troca de bens e serviços; construir e socializar conhecimentos, negociar capitais etc. Com efeito, estes tratados são firmados entre dois países com o objetivo de fortalecer relações políticas, comerciais, tecnológicas, científicas ou culturais. No direcionamento das relações da firmação dos acordos, eles podem eleger temas, geralmente, assuntos que no debate global, já estão determinados, a sua escolha é de segunda ordem (Ball, 2022).

O Canadá e o Brasil iniciaram suas relações diplomáticas em 1866, neste acordo tinha-se como objetivo a abertura de um escritório comercial canadense em território brasileiro. A consolidação diplomática, no entanto, só se efetiva décadas depois quando o Brasil materializou a sua representação diplomática em solo canadense em 1941 e, posteriormente, quando o Canadá instalou, em 1944, a primeira Embaixada no Brasil¹⁵ (Miranda, 2013; Ferrari, 2016).

Nas análises de Miranda (2013), as relações diplomáticas entre o Canadá e os países da América Latina foram impulsionadas por seu ingresso na Organização dos Estados Americanos (OEA), nos anos 1970.

As mudanças foram sentidas no plano das relações estatais (bilaterais e multilaterais) e, dessa forma, foram estabelecidos alguns acordos considerados fundamentais, pois nesses prevaleceram os interesses de intervenção voltadas para as melhorias nas condições de vida humana na região latino-americana, uma vez que, o país era rota de destino no processo migratório, em função das tensões políticas. Para ilustrar, apresentamos no Quadro 1, parte dos principais acordos estabelecidos entre o Brasil e o Canadá.

Quadro 1 - Acordos Brasil – Canadá – 1975- 2025

ANO	ACORDO	ESPECIFICAÇÃO
1975	Acordo de Cooperação Técnica	Promove a cooperação em áreas como ciência, tecnologia e inovação.

¹⁵Aprofundar: <https://www.ccbc.org.br/> . Acesso em 23 de maio de 2025.

1984	Convenção Destinada a Evitar a Dupla Tributação ¹⁶	Evita a tributação dupla sobre rendimentos.
2008	Acordo-Quadro para Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação	Fomenta projetos conjuntos em diversas áreas.
2011	Acordo de Previdência Social ¹⁷	Promove a cooperação em questões de saúde e segurança social.
2011	Acordo sobre Transporte Aéreo ¹⁸	Facilita a cooperação em transporte aéreo.
2025	Acordo-Quadro sobre Cooperação em Matéria de Defesa	Esses acordos visam aumentar a segurança e a cooperação entre os dois países, além de promover o comércio e investimentos bilaterais

Fonte: elaboração própria – consultas em www.gov.br (2025).

De acordo com os dados expostos em 1975 e em 2008, os países celebraram acordos que têm ligação direta com a educação e formação para o trabalho. Esses acordos em finalidade e conteúdos continuam em vigor e norteiam outras iniciativas como projetos, programas, campanhas, prêmios, eventos, entre outros.

O Acordo de Cooperação Técnica (1975) entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Canadá¹⁹, foi firmado em Brasília, no dia 02 de abril. Em seu transcurso, político e jurídico, esse Acordo (1975) se transforma em Decreto Legislativo pelo Senado Federal em 30 de setembro de 1975, tendo a sua publicação no Diário Oficial da União em 1º de outubro de 1975, na Seção 1, página 13089, conforme informa o portal do Senado Brasileiro, disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/537447/09/1975O> (acesso em 02 de dezembro de 2024).

¹⁶ Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2092.318-1986?OpenDocument Acesso em 23 de maio de 2025.

¹⁷ Disponível em:

https://www.gov.br/previdencia/pt-br/outros/imagens/arquivos/office/1a_130121-102032-815.pdf Acesso em 23 de maio de 2025.

¹⁸ Disponível em:

<https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/3350>. Acesso em 25 de maio de 2025.

¹⁹ Disponível em

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2012.388-2025?OpenDocument Acesso em 23 de maio de 2025.

No ano de 2007, o Canadá lançou a Estratégia de Compromisso do Canadá nas Américas (DFAIT)²⁰. Tal iniciativa apresentava uma proposta de investimentos para o próprio país e mais de 40 parceiros espalhados pelo continente americano, incluindo o Brasil. O documento constituía a definição de 16 objetivos estratégicos estruturados para o alcance de 03 metas: "(1) Aumentar as oportunidades econômicas canadenses e hemisféricas; (2) Lutar Contra a insegurança e fomentar a liberdade, a democracia, os direitos humanos e o estado de direito; e (3) Fomentar relações duradouras.

O governo canadense indicou para gerenciar a ação - Estratégia de Compromisso do Canadá nas Américas (DFAIT) - as seguintes instituições: *Canadian International Development Agency* (Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional) - CIDA e o *Department of National Defence* (Departamento de Defesa Nacional) - DND. Estas instituições possuíam experiências na coordenação de projetos de características semelhantes. Para este fim, as instituições tinham como missão fomentar ações cooptando recursos humanos e financeiros (Miranda, 2013).

Em 2008, em São Paulo, o governo canadense e o brasileiro celebraram o Acordo Quadro Brasil-Canadá para Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação, normalizado no Brasil, em 27 de outubro de 2010, através da promulgação do Decreto n.º 7.345, em 27 de outubro de 2010, publicado no Diário Oficial da União, em 28 de outubro de 2010, p. 2²¹ (Brasil, 2010). Neste acordo ficou estabelecido o compromisso de promover atividades conjuntas entre os dois países em áreas como biotecnologia, nanotecnologia, tecnologias da informação e comunicação (TICs), energias renováveis, ciência oceânica e tecnologias limpas, e tem por objetivo estimular, desenvolver e facilitar a cooperação científica e tecnológica para fins pacíficos, com base na igualdade e benefício mútuo. Ele define "entidade cooperante" como qualquer organização governamental, universidade,

²⁰ Consultar – texto jornalístico do Governo Canadense - Disponível em: <file:///D:/strategy-port.PDF.pdf> Acesso em 23 de maio de 2025.

²¹Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7345&ano=2010&ato=42acXQ65EMVpWTa02>, Acesso em 23 de maio de 2025.

instituição de pesquisa pública ou privada, indústria ou empresa que participe de atividades de cooperação.

Em cumprimento aos acordos bilaterais de cooperação internacional entre Brasil e Canadá, iniciativas vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 1975. O Acordo de Cooperação Técnica do ano 1975, ainda em vigência e o Acordo-Quadro para Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação se baseiam em um conjunto de ações, entre elas as que envolvem a educação. Entre essas iniciativas, identificamos duas ações que se alinham aos objetivos do acordo: sendo o Programa Mulheres Mil - objeto de análise neste estudo, o que se estrutura a esse acordo.

Os acordos entre países na visão de Shiroma e Evangelista (2014, p.22), são estratégias de governança “direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital”. Essas

relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil.

Essas relações se evidenciam na presença de grupos da iniciativa pública e da iniciativa privada quando se trata da definição e execução de políticas públicas. O poder público se faz presente por suas instituições e o privado, geralmente, por organizações e ou fundações. Tais evidências nos encaminham a rever as reflexões de Antunes (1999) que destacam os interesses entre países emergentes (Brasil) e desenvolvidos (Canadá) com suas intenções em políticas sociais, em que a educação, como caminho de qualificação social e profissional atendem as suas necessidades de produção em baixo, médio e alto nível técnico, científico e mercadológico.

Assim, veremos essas relações na formulação do PMM, da sua origem como projeto-piloto formatado entre o Canadá e o Brasil e sua nacionalização como política pública de educação profissional na organização da educação brasileira. De acordo com Rocha e Silva (2021), em 2005, no antigo Centro

Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN), atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), foi desenvolvido um projeto de extensão, cujo objetivo era ofertar uma capacitação para camareiras. Essa formação utilizou-se dos princípios metodológicos do modelo canadense denominado de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens Prévias (ARAP). O relato exposto por Jos Nolle, então Diretor de Desenvolvimento Internacional do *Niagara College*, reafirma essa ação quando informa que,

[...] durante as visitas ao Canadá, no decorrer desse projeto, algumas pessoas do Ministério fizeram observação de RAP (Reconhecimento da Aprendizagem Prévia). Como a ACCC tinha um pouco de dinheiro, nós propusemos fazer algo na área de RAP. Nós iniciamos em Natal, na área de turismo, mas incluindo Salvador, Manaus, Belém e Fortaleza, e treinamos professores para um programa de inclusão social. Marti Jurmain deu o treinamento para os professores, e propusemos que eles fossem às comunidades e selecionassem mulheres, sem educação formal, mas que tivessem experiência de vida e de trabalho. E durante esse projeto, foi uma grande energia. Fechamos o projeto em 2005, com cerimônia de graduação de 60 mulheres de Natal e apresentação de outras cidades sobre os seus grupos (Brasil, 2011, p. 15).

O relato exposto, evidencia características do projeto e sua ênfase nas questões de gênero, por ser uma ação específica para mulheres em situação de vulnerabilidade social e de se definir como uma ação extensionista dentro de instituições de ensino, além de, expor o espaço territorial em que as mulheres estão inseridas: as regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Ao se referir aos resultados, após o fechamento do projeto em 2005, informa e comprova os demais interesses que permeiam a agenda política: as questões sociais. Dentre as quais, destacamos: a pobreza, a baixa escolarização, a qualificação de recursos humanos, a geração de emprego e renda, as questões de gênero, entre outras. Todas essas, tratadas na agenda global, discutidas nas convenções mundiais.

Os resultados dessa ação pública – de capacitação de camareiras pelo Cefet/RN – foram significativos e se constituíram na gênese do PMM, ao suscitar o Projeto-piloto Mulheres Mil, cujo escopo estava atrelado ao

Programa Brasil-Canadá para a Promoção da Equidade (PIPE) - 2005-2010, que celebrou a continuidade da cooperação entre os países (Brasil, 2023).

No ano de 2005, fundamentado na diplomacia institucionalizada a Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI/CIDA) lançou, em Brasília e, simultaneamente, em três capitais da região Nordeste, o Programa de Intercâmbio de Conhecimentos para a Promoção da Equidade (PIPE), baseado na cooperação técnica entre os países, previsto para vigência o período de 2005 a 2010.

O objetivo superior da Estratégia de Programação da CIDA para o Brasil no período 2005-2010 é contribuir para a promoção de uma maior equidade no país, reforçando e diversificando ao mesmo tempo as relações Brasil-Canadá No período 2005-2010, a CIDA concentrará seus esforços no Brasil nas áreas de governança, saúde e mundo do trabalho. Os temas transversais do programa serão equidade de gênero e etnia e gestão ambiental (PIPE /ACDI/CIDA, 2005, p. 2).

Apreende-se, portanto, que o propósito central do PIPE residia no fortalecimento institucional de organizações brasileiras parceiras, identificadas como estratégicas para a promoção da equidade social, bem como para o aprofundamento das relações bilaterais entre Brasil e Canadá.

Como eixo geográfico prioritário, o PIPE escolhe a região Nordeste do Brasil, ao passo que contempla, como áreas secundárias de intervenção, a periferia de centros urbanos metropolitanos e iniciativas com abrangência nacional. Suas áreas de concentração temáticas englobam governança democrática, saúde pública e mundo do trabalho, sendo que os recortes de gênero e meio ambiente são considerados temas transversais, devendo ser incorporados de forma integral e articulada em todas as ações e projetos apoiados no âmbito do programa. Essa abordagem reflete uma orientação multidimensional da cooperação internacional para o desenvolvimento, alinhada a princípios de justiça social, sustentabilidade e inclusão.

A preocupação com o social na visão neoliberal está inclusa uma vez que, "os modelos de liberalização devem tomar maior cuidado com o social, com a educação e com a criação de instituições que aumentem a

governabilidade da economia", destaca Shiroma e Evangelista (2014, p.22), com base em um discurso de John Williamson, um dos patronos do Consenso de Washington, defensor do ajuste dos princípios neoliberais por eles formulados em 1989.

O projeto-piloto Mulheres Mil Projeto Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, foi viabilizado dentro do escopo do PIPE (2005-2010) e caracterizava-se como uma iniciativa trilateral em dimensões políticas e estratégicas, de composição técnica e operacional, cuja centralidade estava voltada para o mundo do trabalho, considerando as questões de gênero e inclusão social e produtiva. Sua trajetória de implementação foi iniciada, oficialmente, em abril de 2007, com uma vigência inicial de 4 (quatro) anos.

Dessa forma, tinha como principal objetivo,

promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas no nordeste e norte de Brasil, permitindo-lhes melhorar o seu potencial de mão-de-obra, suas vidas e as vidas de suas famílias e comunidades (Projeto Mulheres Mil ACCC/ SETEC-MEC Brasil, 2007, p. 1).

O seu intento traduzia o compromisso com a promoção e o acesso à educação profissional direcionado às mulheres, jovens e adultas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou moradoras de comunidades com baixos índices de desenvolvimento humano.

A escolha pelas regiões Norte e Nordeste do Brasil se deram em razão de suas características sociais e econômicas evidenciadas por desigualdades sociais, principalmente as de gênero. Essas regiões, historicamente, enfrentam desafios significativos em termo de pobreza e desenvolvimento (Silva; Bruno; Silva, 2020).

Os estudos de Shiroma e Lima Filho (2011, p. 728) reforçam as barreiras sociais que se revelam na trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil. Destaca, com relação aos jovens e aos adultos trabalhadores, que as políticas se mostraram desfavoráveis a conclusão da educação básica, de forma integral. Acrescenta os autores,

Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada.

As desigualdades sociais brasileiras têm suas raízes fincadas no passado colonial e escravocrata, e em se tratando das mulheres, no patrimonialismo e patriarcalismo, alinhados a configuração de um capitalismo demorado e subordinado e uma burguesia que se sustenta em privilégios.

A denominação ao projeto-piloto, "Mulheres Mil" relaciona-se a sua meta de alcançar 1.000 mulheres em situação de vulnerabilidade social e com baixa escolaridade, em um período de 04 anos. Para o seu desenvolvimento contaram com a colaboração de várias instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que pertenciam aos países envolvidos no projeto. Essas instituições²² encontravam-se representadas por esses países através da, pelo Canadá, Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) e, pelo Brasil, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) (Rocha, 2020).

De acordo com o Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da educação (MEC) (2010, p.47), até o ano de 2010 foram registradas "922 matrículas" advindas do projeto-piloto com certificados de conclusão. O reconhecimento dos resultados subsidiou a instituição do Programa Mulheres Mil (PMM)²³, como uma política pública de educação profissional inserida na organização da educação brasileira, ofertada nas redes públicas de ensino, majoritariamente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Inicialmente, o PMM foi criado a partir da edição da Portaria do Ministério da

²² Atores da política pública – Mulheres Mil - concebidos como parceiros, a saber: **(a) Brasileiros:** Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM); Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE); Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (REDENET) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); **(b) Canadenses:**); Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI); Associação dos Colleges Comunitários do Canadá (ACCC); os Colleges.

²³ Inicialmente, de acordo com a Portaria MEC nº 1.015, o programa estava assim denominado: Programa Nacional Mulheres Mil. Mas, neste trabalho, optamos pela nomenclatura atual para referenciá-lo.

Educação (MEC), nº 1.015, de 21 de julho de 2011, pelo então Ministro de Estado Fernando Haddad, cuja publicação, ocorreu no Diário Oficial União, nº 140, página 38, do dia 22 de julho de 2011, no governo presidido por Dilma Rousseff (2011-2016).

Sua nacionalização integrou as ações de reconfiguração e democratização da educação profissional no conjunto das políticas educacionais brasileiras com ênfase na formação profissional, alinhando-se às políticas estruturantes como o Plano Brasil Sem Miséria²⁴ e o III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012). Fundamentado em diretrizes que incluem o acesso à educação, a redução de desigualdades sociais e econômicas, a promoção da inclusão social, a igualdade de gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher, o programa adota uma abordagem interseccional em sua concepção e implementação.

O PMM, produzido pelas 13 experiências desenvolvidas da Região Norte²⁵ e na Região Nordeste²⁶, denominadas como subprojetos, foi sistematizado em documentos escritos e audiovisuais: documentário e áudio

²⁴ O Plano Brasil Sem Miséria (BSM) foi uma política pública criada pelo governo federal brasileiro em 2011, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, com o objetivo central de erradicar a extrema pobreza no Brasil. O plano também teve forte articulação com outras políticas, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e o próprio Programa Mulheres Mil, criando sinergia entre assistência social, educação e desenvolvimento econômico.

²⁵ Região Norte - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); Projeto Transformação, Cidadania e Renda; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Projeto Biojóias – Rede de Vida; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), projeto Inclusão com Educação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO), Projeto Cidadania pela Arte.

²⁶ Região Nordeste - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Projeto O Doce Sabor de Ser; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Projeto Um Tour em Novos Horizontes; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Projeto Mulheres de Fortaleza; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), projeto Alimento da Inclusão Social; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Projeto Desenvolvimento Comunitário – Impacto na Qualidade de Vida e Ambiental; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Projeto Culinária Solidária; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Projeto Vestindo a Cidadania; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Projeto Casa da Tilápia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFSE), Projeto Do Lixo à Cidadania/Pescando Cidadania e Arte.

visual do Mulheres Mil - Eu tenho um sonho²⁷; Publicação literária - Do sonho à realidade, publicada em português, inglês - *Making Dreams come true* e francês - *Du rêve à la réalité*.²⁸

O processo de inclusão dessas mulheres se dava, principalmente, pela oferta de cursos de qualificação profissional, cujos currículos eram desenvolvidos em uma carga-horária de 160 horas ou um pouco mais e um conjunto de ações de encaminhamentos para o acesso as políticas públicas sociais (assistência social, saúde, moradia, trabalho) e ao mundo do trabalho (Rocha, 2020).

As atividades estruturantes do programa se basearam na metodologia canadense denominada de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP)²⁹ e, a partir da experiência vivida foi possível sistematizar um sistema metodológico que apresenta as seguintes características: (a) acesso - através de processos de busca e ingresso, aconselhamento, avaliações para a população alvo de mulheres desfavorecidas; (b) permanência - mediante a implementação de plano educacional contextualizado para a região em diálogo com o arranjo produtivo local; e (c) êxito - por meio da certificação e orientações básicas para a vivência profissional e o exercício da cidadania.

A concepção de projetos como experimentos de política, em sua maioria, flexíveis, implicam a produção de informações que, por suas características, são concebidas como os primeiros resultados. Esses resultados, por sua vez, são as avaliações que contribuem na retroalimentação do ciclo de política, por vezes, ampliando-a, mas também,

²⁷ Descrição do Vídeo "Direção do cineasta Helvécio Ratton, o documentário mostra as histórias de vida e a importância do programa para transformar a realidade de mulheres que vivem em condições de vulnerabilidade social". Disponível em: <https://youtu.be/reJN2hiAVmE>. Acesso em 2 de junho de 2025.

²⁸ Disponível em: https://map.mec.gov.br/attachments/download_inline/6974/Livro%20Mulheres%20Mil_portugues.pdf. Acesso em 2 de junho de 2025.

²⁹ Aprofundar em: SOUZA, N.V.; SANTOS, N. G.; MENEZES, A.V. PROFISSIONALIZAÇÃO, MEMÓRIAS E CONTEXTOS SOCIAIS Reflexões sobre Projeto Internacional Mulheres Mil, Brasil/Canadá. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/505/1/ProfissionalizacaoMemorias.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

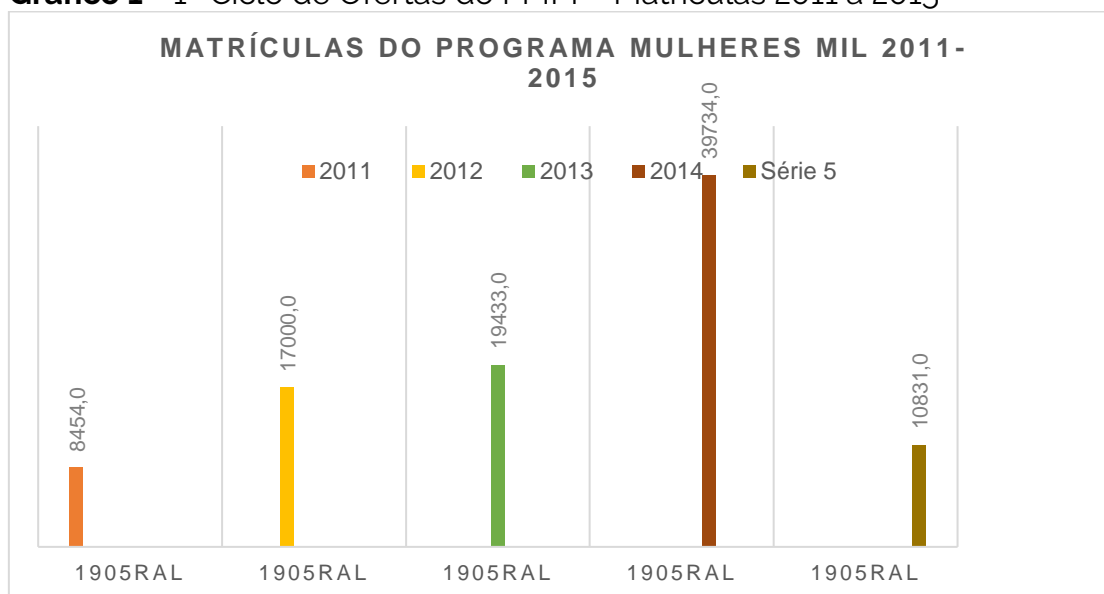
encerando-a. Sendo assim, as experiências são possibilidades de construção de sistemas de informação em políticas públicas.

A transferência ou mobilidades de políticas defendida por Ball (2022), é refletida por Mainardes (2006) como a mobilização das políticas pela rede (global) de relações sociais e agenciamentos que por sua vez são adaptadas a uma infinidade de interesses, de influências, de reponsabilidades e compromissos que de maneira coesa por subscrição de um discurso (universalista/igualitário/desenvolvimentista) entra em circularidade (global) e nesse processo é legitimado como política e como discursos, na ação e no texto político, uma vez que a produção de subprodutos implica o processo de globalização, de disseminação de ideias e de produtos.

O processo de nacionalização incluiu em seu plano de implementação a formação das equipes gestoras, as quais eles denominavam de multiprofissionais. A formação com a finalidade de repassar a metodologia do sistema de acesso, permanência e êxito, na qual estruturava-se o programa, os materiais produzidos foram elementos e conteúdo da formação (Brasil, 2011 – a).

De acordo com o Relatório de Gestão da Setec/MEC (2012), o PMM iniciou a sua expansão no ano de 2011, priorizando os novos campi dos Institutos Federais espalhados em todo o país. Em 2012, passou a constar nas ofertas de, aproximadamente, 300 unidades dos Institutos Federais. Os anos de 2013 e 2014, foram considerados como os anos de maior crescimento em matrículas, alcançando 39.734 matrículas, no ano de 2014 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - 1º Ciclo de Ofertas do PMM – Matrículas 2011 a 2015

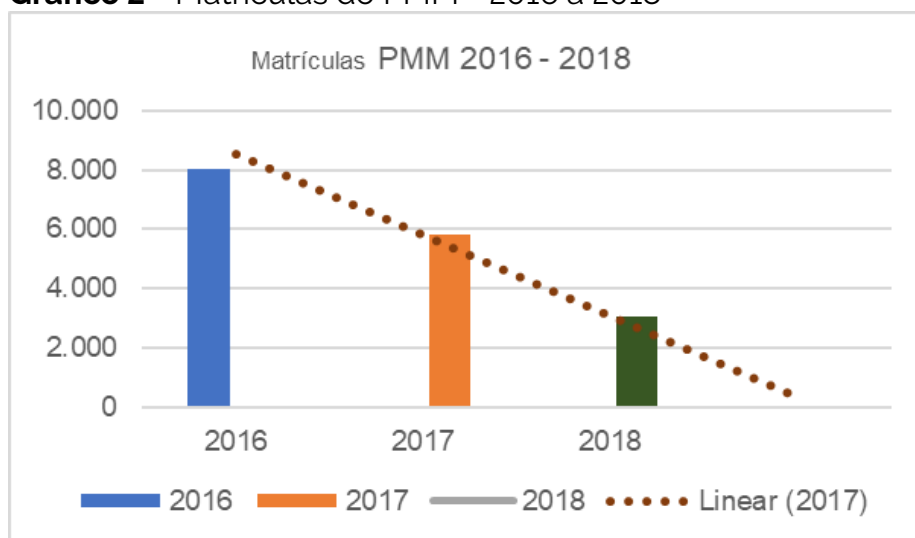


Fonte: Autoria própria a partir dos dados dos Relatórios de Gestão da Setec/MEC (2011–2015).

Em 2013, o PMM, passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)³⁰; de acordo com os dados, entre os anos de 2013 e 2014, o programa passa por uma expressiva expansão de matrículas de cursos de qualificação profissional ou formação inicial e continuada, destacando-se os números para o ano de 2014, cujo crescimento em relação aos anos anteriores é superior a 100%. No ano de 2015, o declínio nas matrículas, também, se mostra significativo (Gráfico 2).

³⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi instituído pelo Governo Federal em 26 de outubro de 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (Bolsa-Formação, é uma das estratégias).

Gráfico 2 - Matrículas do PMM - 2016 a 2018



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados dos Relatórios de Gestão da Setec/MEC (2016; 2017; 2018) e consulta ao Sistec (2023)³¹.

As matrículas iniciam um declínio em 2015 e seguem nos anos seguintes, conforme podemos verificar no gráfico nº 02. O ano de 2018, com apenas 3.076 matrículas encerra esse ciclo de ofertas, pois, a consulta aos Relatórios de Gestão dos anos de 2019 a 2022 e a consulta ao Sistec, revela a não existência de matrículas para este programa.

O programa é reeditado pela Portaria MEC nº 745, de 23 de abril de 2023, de mesma dominialidade da anterior e mantém as suas iniciativas lincadas com o Bolsa Formação do Pronatec.

Art. 3º A oferta de cursos no âmbito do Programa Mulheres Mil poderá ser operacionalizada por meio da iniciativa Bolsa-Formação, prevista no inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, regulamentada na Portaria MEC nº 1.042, de 21 de dezembro de 2021 (Portaria MEC 725/2023).

A nova Portaria retoma o programa e inicia um novo ciclo de ofertas, incluindo as redes públicas de ensino federal, estadual e municipal para a

³¹ Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica -SISTEC Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=sistec&form=ANNT11&refid=61aa21cbf3ec4475be905ab85733b762&pc=LCTS> . Acesso em 20 de janeiro a 04 de fevereiro de 2025.

aderirem a proposta de retomada da oferta (Brasil, 2023). O PMM pode ser ofertado por instituições públicas de educação profissional e tecnológica, que têm prioridade, bem como por entidades privadas vinculadas ao sistema sindical e instituições sem fins lucrativos com comprovada experiência na área.

Está circunscrito à oferta de formação inicial e continuada (mínimo de 160 horas) e educação profissional técnica de nível médio, podendo articular-se à educação básica nos formatos subsequente, concomitante e integrado. Além disso, prevê ações no âmbito da Certificação Profissional (Rede Certific), conforme dispositivos legais vigentes.

A operacionalização dos cursos baseia-se no Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito (2016)³², que contempla ferramentas pedagógicas como o Mapa da Vida e o Plano Educacional, voltadas à permanência e ao sucesso das estudantes. A escolha dos cursos de qualificação profissional e ou formação inicial ou continuada, devem atender as orientações estabelecidas no Guia de Cursos FIC Pronatec, atualizado e aprovado, mediante a Portaria MEC nº 12, de 3 de maio de 2016³³.

Para além das ofertas no Brasil, o Programa Mulheres Mil encontra-se em desenvolvimento na África (Figura 1). O Ministério da Educação (MEC) participou no ano de 2023, em Dakar, no Senegal do Fórum Anual do Programa Mulheres Mil: *Sou Mulher, Existo, Participo*, uma iniciativa dos governos do Senegal e do Canadá, financiada pela Global Affairs Canada (AMC).

³² Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf>

Acesso em 04 de junho de 2025.

³³ Guia atualizado e aprovado. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41251-portaria-012-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. e ambos em Acesso

em 2 de junho de 2025.

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

Figura 1 - MEC apresenta o Mulheres Mil na África – 2023



Fonte: MEC participa do Fórum Mulheres Mil em Dakar - Agência Gov. Acesso em: 08 de junho de 2025.

O Fórum Anual do Mulheres Mil, realizado no Senegal, é um evento destinado à socialização dos resultados das experiências formativas desenvolvidas com mulheres em situação de vulnerabilidade, servindo também como espaço formativo para os profissionais que irão atuar no programa nas comunidades. O trabalho é desenvolvido a partir da aplicação do sistema metodológico do Mulheres Mil (Figura 2).

Figura 2 - Transferência de Modelos de Política – O Mulheres na África -2023

Projeto – O projeto está implantado em sete regiões do Senegal (Dakar, Thiès, Saint-Louis, Diourbel, Kaolack, Kédougou, Ziguinchor), sua implementação se deu em parceria com o Ministério da Formação Profissional, Aprendizagem e Integração (MFPAI) e os Colleges and Institutes of Canada (CICan). A iniciativa responde a um pedido do governo senegalês, de modo que está no centro das prioridades nacionais identificadas nos planos, estratégias e prioridades do Senegal. Ela contempla uma abordagem multidimensional do empoderamento, como um processo simultaneamente econômico, social e político que requer a capacitação das mulheres em cada um desses níveis, para que possam sair do plano de invisibilidade entre os mais vulneráveis.

Fonte: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202312/mec-participa-do-forum-mulheres-mil-em-dakar>. Acesso em: 08 de junho de 2025.

Na figura 2, identificamos quais dos territórios senegaleses estão com o desenvolvimento do PMM. Dakar, lugar de realização do Fórum Anual do Mulheres Mil, é um deles.

Após essa exposição sobre o PMM e estabelecendo os nexos com o quadro conceitual, nos reportamos a essas relações e interconexões entre os países na definição das políticas de educação profissional, Shiroma e Evangelista (2014), ressaltam que, na metade do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, verificam-se intenções quanto à construção de bases que sustentem um modelo de desenvolvimento e uma sociabilidade que garantissem a conexão social por meio da combinação de “livre mercado” com “justiça social” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 23).

Assim, à luz do pensamento dos autores citados ao longo desse manuscrito, é possível afirmar que, importam intervenções que gerem resultados e efeitos, como intervenções em questões que se coadunam às temáticas de justiça, igualdade e liberdade individual, bem como aos impactos e as interações que mitiguem as desigualdades existentes, sendo a educação profissional uma escolha cujos objetivos se conectam às exigências da nova organização e divisão social do trabalho.

Ball (2022), ao analisar os acordos e as interconexões dos países e o mercado de políticas, no contexto da globalização, faz narrativas sobre o que conta como “boa política” e as identifica como as ações articuladas e validadas no “mercado de autoridades”, tal processo, exige também, uma governança com atributos globais e nacionais, que atenda aos seus intentos, com participações – de atores – multifacetadas, e que, desenvolvam variadas

“formas de relacionamento: patrocínio; contratação; pesquisa; seminários, produções literárias etc.”, sugere a metodologia da rede como uma ação articulada, cuja estratégia dar-se no processo de “identificar os atores nessas redes, seu poder e suas capacidades, e as formas pelas quais exercem o seu poder por meio da associação dentro das redes e relações” (Ball, 2022, p. 26 - 30).

Diante do exposto, podemos verificar que o PMM é uma experiência que se expande dentro do processo de internacionalização da educação. Suas ações nacionalizadas no sistema educacional brasileiro estão sendo expandidas para outras áreas, revelando o movimento de transferência de modelos de políticas públicas defendidos por Ball (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo, ainda que parcial diante do estágio que a pesquisa se encontra no PPGEPI/IFRN, evidencia que a educação profissional tem sido reconfigurada no contexto da globalização, especialmente sob a lógica do capital, assumindo um papel estratégico na formação de homens e mulheres para servirem à nova organização e divisão internacional do trabalho no regime de acumulação flexível.

A Conferência Mundial de Jomtien (1990) e o Fórum Mundial de Dakar (2000), voltados para o debate político acerca da educação em todas as suas dimensões, bem como, os acordos bilaterais entre países, são expressões ativas dos Organismos Internacionais e, também, instrumentos da lógica neoliberal e nos processos de globalização. Essas iniciativas tem influenciado diretamente a reconfiguração da formação ao trabalho, ou sua internacionalização de fora para dentro, e de dentro para fora, favorecendo a circulação do capital, e reforçando o papel do Estado, consequentemente, impactando as políticas públicas.

A cooperação internacional entre o Brasil e o Canadá, concretizada por meio de tratados como os acordos que se encontram em vigência, mostra-se como uma manifestação prática desse processo de globalização que

promove a internacionalização da educação para o trabalho. Esses tratados não apenas estabelecem fluxos e consensos comerciais e diplomáticos, mas também criam espaços para intervenções no campo da educação, da ciência, do trabalho e da tecnologia. A formação profissional, nesse contexto, torna-se um eixo estratégico, integrado ao processo de mundialização do capital, reforçando a divisão técnica do trabalho e adaptando – por meio da educação profissional – a força de trabalho às exigências do mercado.

A experiência da formulação e implementação do Programa Mulheres Mil (PMM), originado do PIPE (2005-2010), evidencia a operacionalização desses acordos na formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social, materializando a internacionalização da educação para o trabalho precário em sociedades nas quais as desigualdades sociais são prevalentes.

O caso do PMM revela como essas estratégias, embora revestidas de objetivos sociais, estão inseridas em um modelo de desenvolvimento que combina inclusão social com funcionalidade econômica, tendo o Estado como articulador e facilitador das dinâmicas do mercado global com fins à mundialização do capital. Nessa combinação, a educação profissional ocupa a centralidade do processo, basta ver, a experiência sendo multiplicada na África, com os mesmos fins que foram no Brasil, e com a participação do Canadá.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

CANADÁ. **Programa Brasil-Canadá para a Promoção da Equidade (PIPE)** Informações gerais Folheto 1 - Catálogo No. CD4-28/1-2005 Porm ISBN 0-662-02807-4. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/rital/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/PPGEP%20TESE%202024/Reescrita%20final%20da%20TESE/mulheres%20Mil/PIPE.pdf> Acesso em: 2 de abril de 2025.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília. Unesco. Consed. Ação Educativa. 2001.

BALL, S. J.. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Editora. UEPG. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: em 16 jul. 2023.

BRASIL. **Guia metodológico do sistema de Acesso, permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília-DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. MEC/MDS, 2011a.

BRASIL. **Guia da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito (MAPE) do Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC. 2023.

BRASIL. I **Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. II **Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria do MEC. **Portaria nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26_agost_2022. BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26_agost_2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 725, DE 13 DE ABRIL DE 2023**. Institui o Programa Mulheres Mil. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-725-2023-04-13.pdf>. Acesso: 20_set_2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-book_artigos_e_relatos.pdf**. IFRB, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em: 10_jane_2016.

BRASIL. **Plano Brasil Sem Miséria**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/.brasil-sem-miseria/o-que-e>. Acesso em: 26_agost_2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatórios de Gestão** (2007... ,2010 ..., 2022 ...). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/transparencia-prestacao-contas/relatorios-de-gestao..> Acesso em: 12 de maio de 2025.

CABRAL NETO, A. (org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CASTELLS, M.. **A Sociedade em Rede**. São Paulo; Paz e Terra, 1999.

CHESNAIS, F.. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CANADÁ. Association of Canadian Community Colleges Annual Report 2009-2010. **Annual Report 2009-2010**. Disponível em <https://www.collegesinstitutes.ca/wpcontent/uploads/2014/05/annualreport2009-2010.pdf>. Acesso em 26_agost_2022.

DALE, R.. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". **Educação e Sociedade**, 25(87), 423-460. (2004).

FERRARI, M.. a Internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, no. 133, p. 1003-1019, out.-dez., 2015.

FRIGOTTO, G.. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, S. S.. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Carlos (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIDDENS, A.. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, 8(21), 1994, 147-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103>. Acesso em 3 de maio de 2015.

LIMA, A. L. C. de.. **Globalização Econômica, Política e Direito**: Análise das mazelas causadas no plano político-jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

MIRANDA, J. A. A. de.. Relações Brasil - Canadá: potenciais de uma

relação bilateral mais efetiva. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 13, n. 2, 2013, p. 289-308.

RAMOS, M.. **Políticas de educação profissional**: limites e perspectivas. São Paulo: Xamã, 2001.

ROCHA, R. C.. **Educação profissional e mulheres mil: fios, tessituras e entrelaces**. 1. ed. NATAL: Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), 2020.

ROCHA, R. de C.; SILVA, L. L. S.. O acordo bilateral Brasil/Canadá na educação profissional para o programa Mulheres Mil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e12952, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.12952. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12952>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SHIROMA, E. O.. SILVA, D. L. L.. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011 727 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGFgCvgsYyd/?format=pdf> Acesso em 2 de junho de 2025.

SILVA, J. J. D.; BRUNO, M. A. P.; SILVA, D. B. D. N.. Pobreza multidimensional no Brasil: uma análise do período 2004-2015. **Brazil J Polit Econ [Internet]**. 2020; jan; 40(1):138-60. Available from: <https://doi.org/10.1590/0101-31572020-2924>. Acesso em 2 de junho de 2025.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília. UNESCO. CONSED. Ação Educativa. 2001.

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ENTRE LISBOA E NATAL

Ivana Lúcia da Silva
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Joaquim António De Sousa Pintassilgo



CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ENTRE LISBOA E NATAL

Ivana Lúcia da Silva¹

Francinaide de Lima Silva Nascimento²

Joaquim António De Sousa Pintassilgo³

INTRODUÇÃO

A motivação da escrita do presente texto diz respeito a uma experiência de intercâmbio internacional⁴, realizada pela pesquisadora, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – ULisboa. A experiência de intercâmbio não apenas ampliou o repertório teórico-metodológico, mas também colocou em contato direto com realidades educacionais distintas, despertando reflexões sobre como as trajetórias de vida e a atuação de professoras são moldadas por contextos culturais, políticos e institucionais.

Como pesquisadora e profissional da Educação Física e Esporte, sempre houve um interesse pela temática relativa às mulheres, especialmente como se dá o entrelaçamento entre as trajetórias de vida e a atuação profissional. Esse intercâmbio foi um catalisador para pensar criticamente sobre as aproximações e particularidades que envolvem a realidade de professoras, entre Brasil e Portugal, da disciplina de Educação Física e Esporte, refletindo a respeito de suas narrativas.

Do ponto de vista profissional, este estudo se justifica pela necessidade de valorizar as narrativas das professoras como fontes de conhecimento

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF, IFRN, ivlusil@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0447-5842>.

² Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEF, IFRN, francinaidesilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>.

³ Docente do Instituto de Educação da ULisboa, Instituição, jpintassilgo@edu.ulisboa.pt, <https://orcid.org/0000-0001-7685-7367>.

⁴ Participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, Edital Nº 06/2024 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período 10/2024 a 12/2024.

sobre a Educação Física e o Esporte. Ao estabelecer um diálogo entre duas professoras – uma atuante em Lisboa e outra aposentada no IFRN (Natal/RN) –, buscou-se compreender como suas experiências revelam desafios comuns, singularidades, aproximações e particularidades de suas trajetórias de vida e atuação profissional.

Esse estudo enriquece o debate científico sobre a história da disciplina de Educação Física e Esporte, a partir da atuação de mulheres nesta área, tendo como fonte principal a narrativa oral, por meio de entrevistas da trajetória de vida das professoras. Dessa maneira, este artigo reflete um exercício acadêmico e um compromisso ético que valorize as histórias das professoras que atuam na disciplina de Educação Física e Esporte nestes países.

A oportunidade de participar do PDSE proporcionou o intercâmbio com colegas da área de Educação Física e Esporte, de História, Letras, matemática tanto de Portugal, como de brasileiras/os que também estava nesse mesmo processo, promovendo uma experiência e crescimento a partir das atividades realizadas em grupos, em seminários de pesquisa, em entrevistas, participação em pesquisas todas coordenadas e orientadas pelo professor de História Dr. Joaquim Pintassilgo - ULisboa.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O referencial teórico para o desenvolvimento do artigo se ampara na História Oral e no arcabouço teórico-metodológico da área de Educação Física e Esporte. Para Portelli (2016), ao considerar que a história que tem como pressuposto a fonte oral é resultado de uma ação compartilhada entre a/o entrevistada/o e a/o entrevistadora/or, que se encontram envolvidas/os. Para Portelli, “Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador” (2016, p. 10).

Se, por um lado, as fontes são cocriadas pela/o pesquisador/a, para Portelli (2016), além dessas Meihy (2005) considera a história oral como uma

'história viva', uma vez que ela requer uma impressão do passado que carrega uma continuidade no presente e cuja movimentação histórica não está acabada.

A história oral se configura como um processo dinâmico que ultrapassa a simples coleta de relatos de experiência e de vivências, convertendo a escuta atenta em um registro escrito. Para Portelli (2016), a essência da história oral reside na "arte da escuta", enfatizando a importância da sensibilidade e da atenção do/a pesquisador/a ao se encontrar com as narrativas orais. Essa escuta cuidadosa permite que o/a pesquisador/a compreenda as nuances e os significados presentes nas narrativas dos/as entrevistados/as, levantando uma relação entre o vivenciado e o que se vivencia.

Já Meihy (2005) complementa essa visão ao evidenciar que a história oral não se limita apenas à escuta, mas também se beneficia do uso de artefatos tecnológicos como gravadores e filmadoras. Estes recursos consentem registrar as narrativas de maneira mais precisa e completa, reservando não apenas as palavras, mas também a entonação, as expressões e outros elementos da comunicação oral. A posterior transcrição dessas narrativas altera a oralidade em escrita, permitindo a análise, a interpretação e a divulgação das narrativas.

A história oral se desdobra como um procedimento complexo que envolve a escuta atenta, o uso de tecnologias de gravação e a transformação da oralidade em escrita. Ao valorizar a experiência individual e a memória coletiva, a história oral possibilita a construção de narrativas mais plurais e diversificadas sobre o passado, que contribui para a apreensão de uma situação da história de um grupo, sociedade, no caso do artigo da disciplina de Educação Física e Esporte nas instituições envolvidas.

Além do aparato teórico da História Oral se fundamenta no pressuposto teórico da área de Educação Física e Esporte. Tendo uma presunção de que a disciplina considera o aspecto pedagógico e de princípio educativo, na escola, em sua prática pedagógica, ajuizados pela cultura de movimento.

Se a Educação Física ao longo de sua história prima por se adaptar ao contexto político servindo de apêndice e de forma utilitarista para servir ao sistema, segundo Gonçalves (2012, p.135) "[...] e tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de poder, para veiculação da ideologia dominante e preservação do status quo", tal perspectiva observa-se, também nos estudos de Castellani Filho (2009), Soares (2007), Darido (2003), Gonçalves (2012) e outras/os autoras/es, com tendências, como: militaristas, higienistas, biologicista, tecnicista, esportivista, até o final do século XX, tal contexto vai tomando outras proporções com novas correntes a começar na década de 1980, com uma perspectiva renovadora da área com tendências mais progressista a exemplo: Abordagens crítico superadora e emancipatória, abordagem sistêmica, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada, cultura de movimento entre outras.

Em relação a tendência militarista, higienista e biologicista para Gonçalves (2012) há uma presunção de que tem como objetivos tratar sua prática pedagógica sem criticidade apenas pelo fato de reproduzir os anseios do sistema político vigente e primar na manutenção da saúde corporal, da aquisição de aptidões físicas e da performance esportiva.

Assim, observa-se o destaque, de cada tendência em que a higienista focava na disciplina corporal e na saúde pública, enquanto a biologicista priorizava o desempenho físico e a eficiência orgânica. Já a tecnicista, influenciada pelo modelo industrial, valorizava a técnica esportiva e a padronização de movimentos, e a esportivista reforçava a competição como eixo central.

A partir dos anos 1980, surgiram abordagens mais críticas, crítico emancipatória (Kunz, 1994) e a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992), que questionavam a reprodução de desigualdades. A abordagem sistêmica (Betti, 1991) integrava múltiplas dimensões humanas, a cultural (Jocimar Daólio, 2003) valorizava práticas corporais diversas, os jogos cooperativos (Brotto, 1999) promoviam a cooperação e ajuda entre as/os participantes da prática corporal, entre tantas outras, como a cultura de movimento (Mendes,

2009) que enfatiza a expressão corporal para além do esporte. Essas novas tendências buscaram romper com o caráter utilitarista da área.

Os Coletivos de Autores (1992, p. 11): "Sugere-se que os leitores experimentem essas novas formas de tratar o conhecimento da educação física, abordando os temas da cultura corporal a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região", portanto, primando para aspectos mais integrativos e críticos entre professoras/es e as/os alunas/os.

Por outro lado, para Mendes (2009) a cultura de movimento é o diálogo que o corpo estabelece a partir de uma linguagem, que necessariamente não é verbalizada, mas faz presente através do movimento do corpo. Dessa maneira, vão se estabelecendo comunicações e criando relações corporais nas comunidades, nos espaços sociais, nas escolas, enfim deste corpo em movimento (Mendes, 2009).

Para a autora, "Todos os povos se movimentam, caminham, correm, saltam, rolam ou praticam esportes, mas também se relacionam" (Mendes, 2009, p. 2), o que, segundo ela, seriam conteúdos que condizem com a cultura de movimento, uma identidade de uma determinada cultura, escola, sociedade, entre outros.

Concernente as questões pertinentes a atuação profissional levou-se em consideração os estudos de Louro (1997) e Goellner (2003). Para Louro (1997, p. 70) de que:

Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres.

Portanto, observou, haver um mundo público masculino e outro feminino, ao verificar a indicação de atividades que são constituídas como sendo de homens e mulheres. Por outro lado, ao estudar a Revista *Educação Física*, Goellner, chega a seguinte análise: "A ginástica, a dança e a natação são assinaladas, pela Revista *Educação Física*, como as atividades mais aconselháveis ao organismo feminino porque os efeitos resultantes da sua

prática pouco prejudicam o seu desenvolvimento anatômico e fisiológico" (2003, p. 73). Reforçando assim que atividades as mulheres podem praticar.

Ainda, observa-se que nos estudos de Goellner (2003), do contexto relativo as décadas de 1930 e 1940, os textos em sua maioria eram escritos por homens que determinavam atributos as mulheres, fortalecendo o padrão estabelecidos de uma sociedade patriarcal, em que a originalidade a qual se referia nos textos primavam pelos desejos masculino, "através de temas que envolvem questões como padrões estéticos, qualidades que definem a feminilidade, cuidados com a saúde reprodutiva, vestuário esportivo, conselhos morais, entre outros" (p.29), portanto, a narrativa da professora carrega características daquele período, algo não muito diferente ainda na atualidade, a despeito das narrativas das professoras, neste estudo.

METODOLOGIA

Na oportunidade deste intercâmbio, participando do PDSE com o IE da ULisboa, foi submetido um projeto, e aprovado, ao Comitê de Ética desta Universidade, sendo este artigo o produto desta pesquisa. Tendo como objetivo identifique as aproximações e particularidades nas trajetórias de vida e atuação profissional de professoras de Educação Física, considerando suas experiências vividas. Para isso entrevistou-se uma professora de Educação Física do ensino secundário, correspondente aqui no Brasil ao ensino médio para estabelecer um diálogo entre o ensino da disciplina de Educação Física escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN e na Escola Secundária José Gomes Ferreira Benfica em Lisboa/PT.

O estudo tem o campo da história como caminho metodológico percorrido. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem na História Oral, utilizando-se da técnica da entrevista oral, a trajetória de vida e atuação profissional das professoras de Educação Física envolvidas no processo. Os dados são analisados de forma qualitativa, por meio da análise textual discursiva - ATD de Moraes e Galiuzzi (2016, P. 134) que estabelece

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre fenômenos e discursos investigativos.

Diante do exposto pelos autores em um processo de desconstrução e reconstrução da escrita deste artigo, ao refletir sobre a trajetória de vida e da atuação das professoras em seus ambientes de trabalho e da disciplina.

Ao utilizar a técnica da entrevista oral, corrobora-se com Meihy (2005), uma vez que essa técnica se configura como um recurso fundamental nos estudos da História Oral.

Diante do exposto passo a relatar sobre os passos da pesquisa. Ao optar por estabelecer o diálogo e identificar as aproximações da atuação das professoras, por meio da trajetória de vida e da atuação profissional de duas professoras, a escolha recaiu primeiro sobre a professora Sônia Cristina Ferreira Maia. Professora entrevistada na ocasião para o trabalho de tese de doutorado, da professora Ivana Lúcia da Silva, aluna do PPGEPI/IFRN da linha de pesquisa 3 história, historiografia e memória da Educação Profissional. A entrevista foi possível uma vez que se teve um Projeto aprovado pelo CEP/IFRN, a partir do parecer de número: 6.140.429 e CAAE: 68664223.1.0000.0225. A referida professora é aposentada pelo IFRN. A opção pela professora é devido a faixa etária aproximada com a professora portuguesa.

A segunda participante foi a professora Lídia Carvalho, professora de Educação Física da Escola Secundária José Gomes Ferreira Benfica, da Cidade de Lisboa/ Portugal. Ao ter submetido um projeto ao Comitê de Ética da ULisboa, na intenção de realizar esse estudo com as duas, considerando suas trajetórias de vida e suas atuações profissionais.

A entrevista com a professora Sônia Cristina foi realizada no dia 20 de março de 2024. A entrevista foi em seu atual local de trabalho no Centro Universitário do Rio Grande do Norte - UNI/RN, na oportunidade foi feita uma gravação do celular da pesquisadora, um Motorola G9 plus, a partir do

aplicativo “Gravador de Voz”, e, também em vídeo, pela câmera uma filmadora portátil da marca Sony em alta definição - FULL HD.

A entrevista com a professora Lídia Carvalho aconteceu no dia 21 de novembro de 2024, na escola que trabalha. Também, foi feita uma gravação do celular da pesquisadora, um Motorola G9 plus, a partir do aplicativo “Gravador de Voz”, devidamente autorizado pela professora. A receptividade dela foi muito agradável, apresentou os espaços da escola destinados às aulas de Educação Física e nos forneceu dados informativos referentes as atividades que são realizadas, mostrando quadros com o cronograma das atividades, os estagiários que trabalham com ela, os espaços físicos, como: quadras poliesportivas, ginásios, salas de lutas, campo Society entre outros, permitindo ter uma ampla noção do ambiente de trabalho. A figura 1 e 2 representam dois desses espaços.

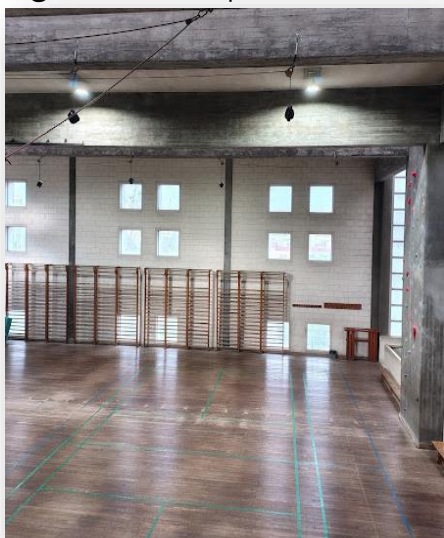
Espaços físicos de Educação Física na Escola da entrevistada

Figura 1 - Campo de futebol Society



Fonte: Silva, Ivana Lúcia da. 21/11/2024, Lisboa.

Figura 2 - Sala para diversas atividades



Fonte: Silva, Ivana Lúcia da. 21/11/2024, Lisboa.

As figuras 1 e 2 são imagens representativas, portanto não serão discutidas apenas serviram para explicar sobre os espaços físicos que a instituição disponibiliza para a realização das aulas de Educação Física e esportivas na referida Escola. A entrevista, com duração de 37 minutos, foi gravada e posteriormente transcrita com o auxílio de inteligência artificial, sendo posteriormente revisada para as devidas correções. Será apresentado e discutido uma análise com os principais temas abordados nas entrevistas, considerando o arcabouço teórico apresentado da história oral e da área de Educação Física.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para guiar as entrevistas foi estabelecido um roteiro de entrevista cujos temas giravam em torno de: brincadeiras e jogos da infância; Educação Física na infância e adolescência; a escolha do curso de Educação Física; professoras de Educação Física; e a atuação profissional na área.

Na perspectiva de maior clareza para a apresentação dos resultados e discussões estabeleceu-se o diálogo a partir do Quadro 01 destacando as principais narrativas das professoras, em consonância com o roteiro

estabelecido. O quadro 1 foi construído tendo como referência Moraes e Galiani (2016).

Quadro 1 - Narrativas das professoras

Narrativas	Professora Maia	Professora Carvalho
Brincadeiras e Jogos da infância	Brincadeiras e jogos na rua; jogos populares; jogar futebol; acampamentos, entre outros.	Brincadeiras e jogos na rua, mas até as 18h; jogar futebol e rugby; entre outros.
Educação Física na infância e adolescência	Na infância não tinha; Na adolescência jogos esportivos	Na infância não teve; Na adolescência jogos esportivos
Escolha do curso de Educação Física	Por incentivo social	Por escolha pessoal devido as experiências da infância e da prática esportiva
Professoras de Educação Física	Poucas	Poucas
Atuação profissional	Voltado a formação e autoformação do/a discente	Voltado a formação a partir da sistematização das atividades esportivas

Fonte: elaboração própria, 2025.

Iniciamos pela professora Sônia Cristina Maia (2024) que fez duas graduações pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, nos cursos de Ciências Sociais e outra em Licenciatura Plena em Educação Física. Além de ter uma Especialização em Educação Física Infantil, Aperfeiçoamento em Recreação e Lazer, e Doutorado em Educação por essa mesma Universidade. Pós-doutorado em Ciências da Educação - UMinho/Braga/Portugal (2016). É professora Titular e aposentada pelo IFRN.

Teve uma infância regada de brincadeiras e jogos na rua com amigos/as tanto da rua como da escola. Era muito atuante nas atividades e sempre era escolhida para compor as equipes de disputas nas atividades, relata que: “Eu era danada. Eu sempre fui muito danada. Sempre fui muito estrategista nas minhas brincadeiras de rua! Eu era campeã em [brincadeiras de rua]: bandeirinha, “tica-cola”, academia...” (Maia, 2024). A análise de sua narrativa revela uma tendência, desde a infância, para a resolução de problemas em contextos lúdicos, o que a leva a autoidentificar-se como estrategista.

Jogos e brincadeiras nas ruas, que têm espaços diversificados, proporcionam aos/às participantes uma grande variação de movimentos e de resolução de problemas, a exemplo da professora que, desde essa época, encontrava estratégias para resolver suas dificuldades. Para Mendes (2003, p.72): "espaço vivido pelo corpo que, ao optar por determinadas escolhas, muda direções, níveis e formas, demonstrando sua intencionalidade e revelando diferentes modos de usos do corpo". Esta citação demonstra como as possibilidades que o corpo tem de realizar variadas atividades em espaços também diversos levam a encontrar soluções de superação.

Afirma ainda, que as atividades eram realizadas entre meninas e meninos, assegura, "não tinha esse negócio, não", ou seja, brincavam sem diferenças de que atividade deva ser para homens ou para mulheres, para ela "Depois foi que se criou essa história de menina só brinca de boneca e menino, de bola" (Maia, 2024).

A considerar as questões de gênero e sexualidade na educação sob uma perspectiva pós-estruturalista, Louro (1997) destaca que o gênero é uma construção social, questiona as visões binárias (masculino e feminino), demonstra que a escola, incluindo a Educação Física, que desempenham um papel na formação das identidades de gênero, as quais muitas vezes reforçando estereótipos.

A prática comum de separar meninos e meninas para certas atividades nas aulas de Educação Física perdurou por muito tempo, muitas vezes justificada por supostas diferenças nas habilidades físicas ou nos interesses, tais atitudes reforçaram a ideia de que determinadas atividades são inerentemente mais adequadas ou apropriadas para um gênero em detrimento do outro, porém as narrativas das professoras nos fazem perceberem a importância na realização de atividades juntas/os.

Para Araújo (1990, p. 9):

A prática comum de separar meninos e meninas para certas atividades nas aulas de educação física, muitas vezes justificada por supostas diferenças nas habilidades físicas ou nos interesses, tende a reforçar a ideia de que determinadas atividades são

inerentemente mais adequadas ou apropriadas para um gênero em detrimento do outro.

A autora reforça também que em Portugal existe a diferenciação de atividades em consonância ao binarismo.

Percebeu-se ainda, que na infância, a professora Sônia, teve aulas de Educação Física com atividades semelhantes às que praticava na rua. Na adolescência, foi dispensada da disciplina por ser atleta de basquete, representando o Rio Grande do Norte e o Brasil em competições. Tal situação nos leva a considerar, como Gonçalves (2012) de que a tendência pedagógica dominante era a técnica e esportivista.

Apesar de ter formação em Ciências Sociais, com especialização em Sociologia e Política, sua atuação no basquete a levou a ser constantemente pressionada para cursar Educação Física. Ela relata que a pressão social, com frequentes perguntas como "Por que você não é professora de Educação Física?", persuadiu a seguir essa área (figura 3).

Figura 3 - Momento da entrevista com a professora Sônia



Fonte: Moura, Jonatas Gabriel de. 20/03/2024, UNI-RN/Natal.

Durante a entrevista, não foi questionado sobre a presença de professoras de Educação Física em sua graduação. No entanto, ela relatou que, durante o ensino médio na Escola Técnica Federal do Rio Grande do

Norte (ETFRN), recorda que tinha apenas duas professoras de Educação Física e que atuavam com dança e ginástica, além de ter uma admiração pela postura elegante das professoras.

No IFRN, sua trajetória profissional na Educação Física abrangeu tanto no ensino médio, em que atuou como professora da modalidade esportiva de basquetebol, quanto em gestão, área em que desempenhou diversas funções e contribuiu para a criação do curso de Gestão Desportiva e Lazer, entre outras atividades. Sua visão da Educação Física é a de que ela é um instrumento para a formação e autoformação de seus/suas alunos/as.

A professora Lídia Carvalho (2024) estar prestes a se aposentar restando mais dois anos e meio de atividades, segundo ela para sua 'reforma'. Cursou o que no Brasil corresponde a Licenciatura de Educação Física e, com o tratado de Bolonha teve que realizar aperfeiçoamento para se manter atuando na área.

A professora também teve uma infância muito ativa, era estimulada pelos pais, mas havia a questão social de que as mulheres não poderiam realizar algumas atividades em determinados horários, apesar de realizarem as atividades juntos, meninos e meninas, para ela: "E a minha mãe obrigava-me a deixar a rua, ir para casa, e eu ficava muito danada, muito zangada, porque os meus irmãos podiam continuar a andar na rua" (Carvalho, 2024), ao narrar esta situação observa-se um tom de revoltar.

Na infância, não teve Educação Física, segundo ela, "nesse período não havia nada, era ler, escrever e contar, essa era a regra, não havia nada" (Carvalho, 2024). Neste período Portugal estava sobre uma Ditadura, a de Salazar, e a educação não era valorizada, menos ainda a disciplina de Educação Física. Para Araújo (1990, p. 9): "E, no entanto, a retórica salazarista apresentava a família como a célula central na dinâmica da nova sociedade que se pretendia construir e consolidar".

No ensino médio, começou a ter contato com modalidades esportivas, como basquetebol e atletismo. Denotando um ensino de tendência tecnicista e esportivista, como apontado por Gonçalves (2012) e Darido (2003).

Apesar de não ter muita segurança do curso que faria, mas acredita que suas experiências e vivências da infância e dos esportes tenham levado à escolha do curso de Educação Física, que, segundo ela, só começou a entender e se identificar a partir do terceiro ano do curso. "Só depois do terceiro ano é que eu comecei a perceber o que era, o que significava ser educação física" (Carvalho, 2024).

Também, não foi questionado durante a entrevista, sobre a presença de professoras de Educação Física em suas graduações; mas foi abordado sobre a presença de mulheres nos ambientes escolares e, então ela reflete que isso a fez pensar de que eram poucas as professoras em sua graduação, as que tinham eram de ginásticas e danças.

Ao ser questionada como se deu e dá sua atuação nas escolas a professora diz que no início foi muito difícil, pela falta de valorização da disciplina que sempre se deparou nas instituições que atuou, mas que após ser incorporada a ensino público começou a realizar e ministrar curso de formação, e que nas escolas que atuou teve a oportunidade de sistematizar o ensino da Educação Física, de maneira coletiva com seus pares e, ainda participou da reformulação curricular pós tratado de Bolonha da disciplina.

De forma sintética abordou-se na entrevista sobre:

a) Formação inicial e influências: As professoras descreveram suas formações acadêmicas e as experiências que a conformaram como profissional da Educação Física.

b) Experiências como alunas: Relembaram suas próprias experiências como alunas, destacando os aspectos que mais marcaram suas trajetórias esportivas, que foram os treinos de basquetebol e atletismo, e outras modalidades esportivas.

c) Prática pedagógica atual: Detalharam suas atividades como professoras, incluindo metodologias de ensino, recursos utilizados e desafios enfrentados nas escolas que trabalharam.

d) Desafios da profissão: Discutimos os desafios enfrentados pelos/as professores/as de Educação Física em Portugal e no Brasil, como a grande carga horária e a necessidade de conciliar a teoria com a prática.

e) Visão sobre o futuro da Educação Física: As professoras compartilham suas perspectivas sobre o futuro da área, destacando a importância da formação continuada e da adaptação às novas demandas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistadas têm faixas etárias aproximadas. O currículo frequentado por Lídia Carvalho era técnico-científico. Também, a professora Sônia Maia frequentou um currículo técnico. Relativos à infância, ambas tiveram experiências e vivências ricas em cultura de movimento. Embora na escola tenham sido privadas de aulas de Educação Física, encontraram no esporte a oportunidade de seguir a carreira de professoras de Educação Física.

Relativamente às mulheres, ambas na infância vivenciaram atividades junto aos colegas homens. A partir das questões, da entrevista, refletiram serem poucas as mulheres a ocuparem os espaços públicos, mas, as poucas que observaram foram suficientes para as motivarem e estimularam na carreira.

Por outro lado, em suas atuações profissionais, Sônia Maia se dedicou no ensino médio aos esportes e, posteriormente, teve uma atuação mais voltada para a gestão no IFRN, contribuindo para a criação do curso de Gestão Desportiva e Lazer, entre outras atividades. Lídia Carvalho voltou-se para a sistematização da Educação Física nas escolas em que atuou e nos esportes, basquetebol e atletismo, principalmente. Além de atuar com a formação de professores/as de Educação Física nas escolas de Portugal.

Por fim, identificou-se que as principais aproximações, advindas das particularidades nas trajetórias de vida e atuação profissional das professoras de Educação Física, considerando suas experiências vividas, relacionavam-se aos jogos e brincadeiras de infância, à não separação de atividades (meninos e meninas), à pouca participação de mulheres nas ações

administrativas da área, ao fato de ambas terem sido atletas de basquetebol e de estarem na faixa etária dos sessenta anos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. ISSN 0254-1106. Nº 29 (Fevereiro 1990), p. 81-103

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência / Fábio Otuzi Brotto. – Campinas, SP: [s.n.], 1999. Orientador: Roberto Rodrigues Paes Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DAÓLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/179/186>. Acesso em: 05 ago. 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Bela, materna e feminina: imagens da mulher na **Revista Educação Physica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. – 152p. – (Coleção educação física).

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: Corporeidade e educação. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Cleção Corpo e Movimento)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estrutural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1994.

MORAES, Roque e Maria do Carmo Galiuzzi. **Análise textual discursiva**. 3ed. ver. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistemológicos e educativos**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2016. (Coleção Ideias)

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ENTREVISTADAS

CARVALHO, Lídia. **Entrevista concedida** a Ivana Lúcia da Silva, 21 de novembro de 2024. [A entrevista encontra-se no Drive da pesquisadora].

MAIA, Sônia Cristina Ferreira. **Entrevista concedida** a Ivana Lúcia da Silva, 20 de março de 2024. [A entrevista encontra-se no Anexo da tese de doutorado, em construção da pesquisadora].

CAPÍTULO XII

O TEMPO VIVIDO NO DOUTORADO E SEUS SIGNIFICADOS EM UM RELATO DE PESQUISA DE PÓS-DOUTORADO INTERNACIONAL

Kadydja Karla Nascimento Chagas

CAPÍTULO XII

O TEMPO VIVIDO NO DOUTORADO E SEUS SIGNIFICADOS EM UM RELATO DE PESQUISA DE PÓS-DOUTORADO INTERNACIONAL

Kadydja Karla Nascimento Chagas¹

INTRODUÇÃO

Ao abordar como o tempo de doutorado é experienciado e seus significados para os orientadores e orientandos, buscou-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva relacionada às expectativas, vivências e estratégias de desenvolvimento acadêmico. Neste contexto, a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na Universidade do Minho, Braga/Portugal e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Brasil visou contribuir institucionalmente para compreensão e aprimoramento das ações da pós-graduação *stricto sensu*.

Dessas premissas, questões norteadoras se impuseram, quais sejam: como os doutorandos da Universidade do Minho, Braga/Portugal e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Brasil vivenciam o tempo de doutorado? Quais expectativas de produção científica dos doutorandos? De que forma fazem uso do tempo de doutorado? Até que ponto os usos do tempo são compatíveis ao decurso do doutorado? Quais estratégias são desenvolvidas? Essas deram suporte ao objetivo de analisar o tempo de doutorado vivido e seus significados para os doutorandos participantes da pesquisa.

¹ Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, kadydja.chagas@ifrn.edu.br.

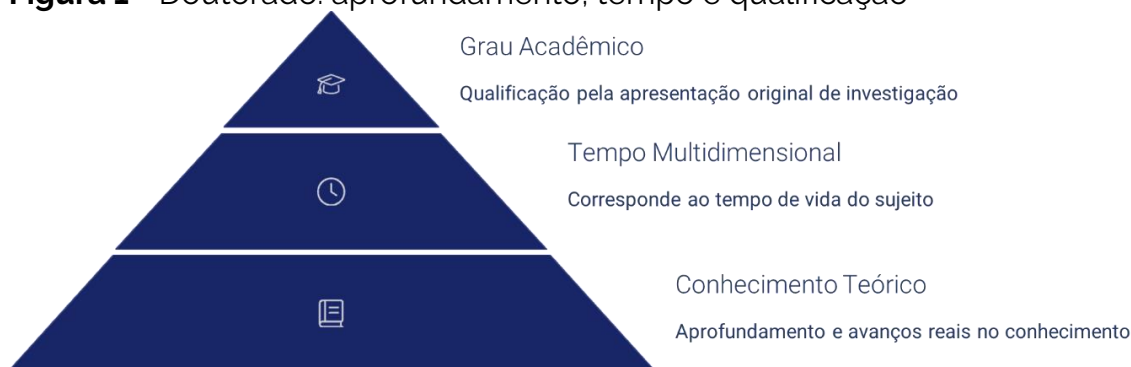
Assim, considerando a importância do tema e a escassez de reflexões que abordassem reflexões sobre o tempo de doutorado e o tempo nele vivido e a percepção da temporalidade, tinha-se como perspectiva que o doutorado pode ser considerado uma forma de ampliar as questões e preocupações peculiares ao desenvolvimento acadêmico e científico na pós-graduação *stricto sensu*.

Sendo assim, a relevância basilar do estudo reside tanto na análise e interpretação dos processos vividos no tempo de doutorado, ao estabelecer as conexões e interseções possíveis entre o tempo vivido, seus significados e o desenvolvimento acadêmico, quanto os anseios de incutir multidisciplinaridade teórica à investigação que se realizava. Para tanto, recorreu-se aos estudos de autores nos quais a dimensão da análise política, sociológica e organizacional no ensino – ao longo da vida – permitiam novas e instigantes miradas aos pesquisadores que pretendiam investigar sobre o tempo vivido no doutorado e seus significados.

O DOUTORADO EM CONTEXTO

A princípio e em termos formais, o doutorado é um grau acadêmico que qualifica alguém pela apresentação original de uma investigação realizada, permeada pelo conhecimento teórico aprofundado e diligenciando avanços reais no conhecimento. No Brasil, diversos estudos indicam expressiva ampliação do número de pessoas em doutorado, documentada igualmente nas estatísticas europeias e portuguesas (Figura 1).

Figura 1 - Doutorado: aprofundamento, tempo e qualificação



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

A desvalorização dos graus, a premência de enriquecer currículos e de enfrentar os desafios ou as necessidades de formação ao longo da vida acadêmica, ocasionaram a procura mais acentuada pelos doutorados nas diversas áreas do conhecimento e, indubitavelmente, na atualidade estes graus consistem em uma fonte de financiamento das universidades do Brasil e de Portugal.

Transformações no doutorado

Sob outra perspectiva, estudos recentes indicam que a aceleração observada nas instituições de ensino superior, o contexto da globalização e o crescente capitalismo acadêmico podem ser considerados os responsáveis pelas transformações no modo como as próprias instituições organizam cursos de doutorado e lidam com os requisitos e/ou exigências pertinentes.

Neste cenário, apontam-se novas disposições para representar e entender o doutorado por parte dos estudantes, cujo perfil engloba, paulatinamente, aqueles que não pretendem desenvolver carreira na investigação, mas, antes, concebem o doutorado como um meio de ascensão e aprimoramento profissional.

De outro modo disposto, o doutorado tem propiciado o surgimento de empresas e outros serviços comerciais dedicados ao auxílio nas pesquisas teóricas e empíricas, e ainda, a apresentação, publicação e divulgação de resultados da produção científica derivada dessas pesquisas.

Observa-se, ainda, que as próprias instituições de ensino têm respondido às mudanças na orientação científica, e incorporado gradativamente a relação à distância, além de desenvolver medidas de apoio aos doutorandos, incluindo *workshops* de análise, reuniões científicas, grupos de ajuda, entre outros (Figura 2).

Figura 2 - Doutorado: Novos cenários



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

Segundo Bianchetti, Turnes e Lara (2016) diversos autores concordam, no contexto brasileiro e internacional, que a vida acadêmica tem se alterado em virtude de mudanças verificadas em escala mundial nos aspectos econômicos, políticos e sociais, resultando em modificações significativas nas práticas de orientação doutoral.

Neste estudo realizado com doutorandos de uma universidade pública brasileira, os autores discorrem sobre a percepção dos entrevistados em relação à qualidade das teses e produtividade acadêmica, em tempo cada vez mais restrito e indutor da produtividade acadêmica.

Concepções do tempo no contexto acadêmico

O processo de doutorado é de aprendizagem o que se configura um ritual de passagem, assinalando as mudanças de ciclos e as diferentes fases de desenvolvimento acadêmico do doutorando. Esse é considerado de extrema relevância porque é realizado de forma a privilegiar o coletivo, no

qual as instituições preparam ações e projetos para transformar essa fase em rico aprendizado.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a reflexão sobre o ritual de passagem à luz das concepções míticas da noção de tempo, que possibilitam conexões esclarecedoras sobre o(s) tempo(s).

Os gregos constataram, inicialmente, que o tempo passava e o denominaram *Chronos* - a passagem do tempo para os ciclos da natureza - e, dentre esses ciclos, o dia sucedendo à noite (Ferry, 2014).

No entanto, além da passagem sequencial e cronológica, outra dimensão do tempo, relacionada à qualidade, requereu ser nominada: sua intensidade, denominada de *Kairós*. Com *Chronos* e *Kairós* ocupando-se da cronologia e da intensificação temporal, a construção arquetípica daquilo que viria a ser um dos grandes dilemas da humanidade teria sido, para os gregos, completada: a relação com o tempo (Negri, 2003 e Brandão, 2014) (Figura 3).

Figura 3 - Dimensões do tempo



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

Nesta conjuntura, o processo de doutorado define-se pela sua temporalidade que não é homogênea, posto que, varia ao longo do período e conforme as circunstâncias que o delimita, em relação aos atores que envolve e às fases no ciclo de vida individual.

Com efeito, o tempo de doutorado é um tempo multidimensional, corresponde ao tempo de vida do sujeito e inscreve-se em perspectivas temporais mais longas. Sob tal mirada, o doutorado pode ser entendido como

uma duração, um tipo específico de fase na vida dos sujeitos, no qual é necessário saber usar o tempo, conforme descrito:

[...] Os sujeitos estão cada vez confrontados com o peso das organizações e das instituições, sendo socializados com a necessidade de saber usar bem o tempo. Socialização esta que se dá através de formas objectivas (regulação mecânica do tempo, através do relógio e de todo um esquema legal alicerçado a base dos princípios de recompensa e de penalização pelo modo "certo" ou "incorrecto" de uso do tempo) e sob formas subjectivas e implícitas, através das quais a disciplina penetra o corpo e a alma dos sujeitos, instalando-se, não mais como imposição externa de um sistema, mas como algo natural, no habitus (Araújo, 2011, p. 20).

Destarte, há que construir-se novas estratégias metodológicas para o processo de doutorado, em que a contagem do tempo seja diferenciada não pela expressão numérica, mas, pelo tempo vivido, entregue e doado. Seria, sem dúvida, um tempo melhor, cairológico.

Para Araújo e Duque (2012, p. 126) é fundamental, portanto, "devolver à vida o que lhe foi retirado e colocado num ideal, devolvendo o humano ao tempo, de forma a que o segredo do êxito passe pelo reconhecimento individual da bondade do tempo."

O tempo e a temporalidade são temas que perpassam a maior parte dos estudos realizados acerca do doutorado, seus significados e uso ao longo do tempo. No ensino e práticas educacionais, o tempo tem sido objeto de estudo e se pluraliza em vários tempos: tempo relacionado com a educação, tempo de ensino (sala de aula), tempo de planejamento, tempo de avaliação e de revisão de trabalhos, assim como o tempo fora da escola, que exige o trabalho do professor, entre outros.

Referindo-se ao tempo da prática educativa, Lafleur (2006) o classifica em: tempo técnico-racional, regularidade temporal e tempo rotineiro, tempo cultural, tempo vivido e tempo sócio-político. Para o autor, tais tipologias são de interesse para se pensar e discutir a complexidade da problemática do tempo docente.

Ao ancorar no pensamento de Elias (2010, p.51), a experiência do que agora se denomina tempo, mudou e continua mudando, assim, se pressupõe

a caracterização do tempo como um conceito “de alto nível de ‘generalização e síntese”, ou seja, conceber o tempo atual implica reconhecer um acervo de saber social complexo, que articula a medida de sequências temporais e regularidades construídas ao longo das experiências vividas nas distintas sociedades.

Já Ramos Torre (1992) propõe que, uma abordagem do tempo social requer demarcação do tempo, concebido de três formas que se destacam como modelos de abordagem da temporalidade constituídos nas Ciências Sociais: o tempo como matriz, o tempo como variante e o tempo como cúspide.

A noção de matriz ressalta o caráter original do tempo social e sua compreensão como elemento fundamental na concepção geral de tempo. A noção de variante, aponta para compreensão do tempo social, como um tipo de tempo dentre tantos outros e, portanto, com um caráter limitado quanto a significação. E a noção de cúspide, por sua vez, denota que, o tempo social é um elemento de integração conceptual situado em elevado nível de complexidade, fruto da síntese de outras concepções temporais.

Gestão do tempo no processo de doutorado

Neste âmbito, observa-se que, a gestão do tempo para o processo de doutorado torna-se essencial, tendo em vista que a temporalidade pode ser abalizada como um recurso basilar de compreensão dos estudos na cotidianidade, clarificando que o tempo é a categoria que melhor se articula com o trabalho da produção científica na redefinição de novas formas de administrar o tempo, respeitando todas as esferas, buscando descobrir porque adia-se decisões e como controlar essa tendência.

Sobre os métodos que podem ser utilizados para auxiliar a gestão do tempo e colaborar para que as pessoas aumentem a produção científica, Barbosa (2011), avança a criação de um novo modelo mental que objetiva diminuir ao máximo as tarefas deixadas para última hora, nomeadas como urgentes. Segundo o autor, 77% das urgências um dia foram atividades

importantes e, transformadas em urgências, impedem as pessoas de se concentrar no que é realmente importante para si. Deste modo, apresenta como proposta metodológica para organização do tempo a Tríade e o Método Estrela.

A tríade do tempo propõe a classificação das atividades em três grupos: o da importância, da urgência e da circunstância. As tarefas importantes são aquelas que trazem resultados significativos a curto, médio e longo prazo e que possuem tempo para serem realizadas em dias, meses e/ou anos.

Por outro lado, tarefas urgentes são aquelas em que o tempo para realizá-las é curto ou se esgotou e, em geral, causam estresse por serem imprevisíveis e requererem ação imediata. As tarefas circunstanciais são aquelas que não trazem resultado nenhum, são desnecessárias.

Assim, como sugerido pelo autor, o Método Estrela prevê a administração do tempo respeitando a identidade de cada um, seguida da elaboração de metas, planejamento e organização.

A identidade consiste na busca do autoconhecimento, que definirá exatamente aonde se deseja chegar e o porquê deve administrar seu tempo. A meta tem como principal objetivo transformar os sonhos em realidade. O planejamento indica até que ponto a pessoa pode chegar e por isso, pode ser descrita como uma das fases mais importantes do processo porque, se bem feito, reduz as urgências (Figura 4).

Figura 4 - Método Estrela



Fonte: Gran cursos Online (2019).

A organização está relacionada à arrumação do ambiente, arquivos e conhecimentos, diminuindo o tempo de procura. A execução é convergência de todas as fases, pois retrata o momento em que tudo será colocado em prática.

De acordo com Araújo et al. (2007, p. 180-183):

São várias as estratégias que podem levar a uma intervenção consistente por parte dos atores responsáveis sobre o planejamento e avaliação do doutoramento. Entre elas, estão, sobretudo, ações que promovam a qualidade da orientação científica, facilitem as relações e as redes de dependência entre instituições e áreas científicas. Há duas estratégias fundamentais para levar a bom porto um doutoramento: a) Prevenir distanciamento em relação à vida real (situações patológicas) e b) Disciplinar o tempo.

Refere a autora que é de singular importância saber gerir bem os tempos que se tem menos intensidade em atividades acadêmicas para saber atuar em tempos mais intensos, gerindo assim, as exigências do tempo.

Percebe-se que, o doutorado é um processo que comporta diversas fases e momentos de complexidade, relativos ao próprio desenvolvimento do plano de trabalhos (sendo que toda a terminologia do plano e do projeto

é em si linguagem temporal), porém é possível identificar no plano um tempo-recurso, definido pela quantidade de tempo disponível e desejado para cada atividade e os próprios modos de alocação do tempo e estratégias de ganho de tempo.

Observa-se, por conseguinte, um tempo-corpo, um tempo-constrangimento, um tempo-horizonte que se relaciona com o tempo de vida, as perspectivas futuras e as expectativas.

A partir destes apontamentos viu-se que é uma temática de pesquisa instigante e desafiadora, por isso, foi proposta na investigação de pós-doutorado, compreender como orientadores e orientandos percebem e usam o tempo no/do doutorado, além de contribuir com estratégias de desenvolvimento, atreladas às exigências de uma nova realidade inserida na sociedade global do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empregando os métodos autobiográfico e etnográfico e sobre os principais analisou-se aspectos que influenciam no tempo de doutorado, conforme figura 5.

Figura 5 - percurso metodológico



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

O método autobiográfico foi apresentado como um dos caminhos escolhidos para compreender a realidade investigada, ao adotar o memorial das vivências autoformativas, considerando que, os participantes

encontraram um ambiente de reflexão adequado para ressaltar pontos relevantes vividos no processo, bem como discussões sobre elementos específicos vividos.

Conforme Pinar et al. (1995), este método destaca o concreto, o histórico, o singular e o situacional, permitindo o diálogo entre a objetividade e a subjetividade.

Portanto, investigar os significados do tempo de doutorado é fundamental para desenvolver estratégias e condição necessária para uma prática investigativa de caráter transformador.

De acordo com os pressupostos de Bardin (2011), a descrição analítica dos dados, informações complementares e situações observadas podem ser interpretadas por meio da técnica de análise do discurso. Para a autora, esta técnica permite visualizar os núcleos organizadores dos discursos, as variáveis e categorias, bem como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas dos grupos estudados, dando sentido à interpretação, buscando os significados ocultos das palavras para retratar, em profundidade, o discurso dos enunciados.

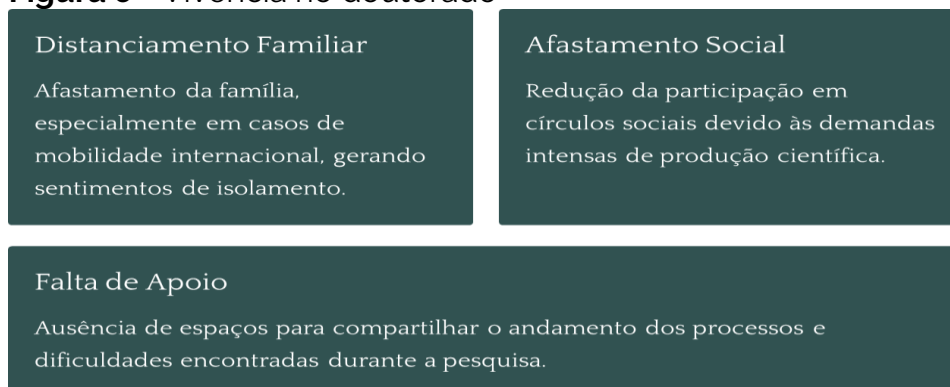
O TEMPO DE DOUTORADO E SEUS SIGNIFICADOS

A investigação buscou compreender as experiências vividas durante o doutorado, destacando os desafios, estratégias e significados atribuídos a este período de formação acadêmico-científica. Foram coletados dados de 90 orientandos e 48 orientadores por meio de entrevistas e questionários, que revelaram aspectos importantes sobre o tempo vivido no doutorado.

A solidão no processo de doutorado

Diversos participantes descrevem o doutorado como um período marcado pela solidão e pelo trabalho individualizado (Figura 6).

Figura 6 - Vivência no doutorado



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

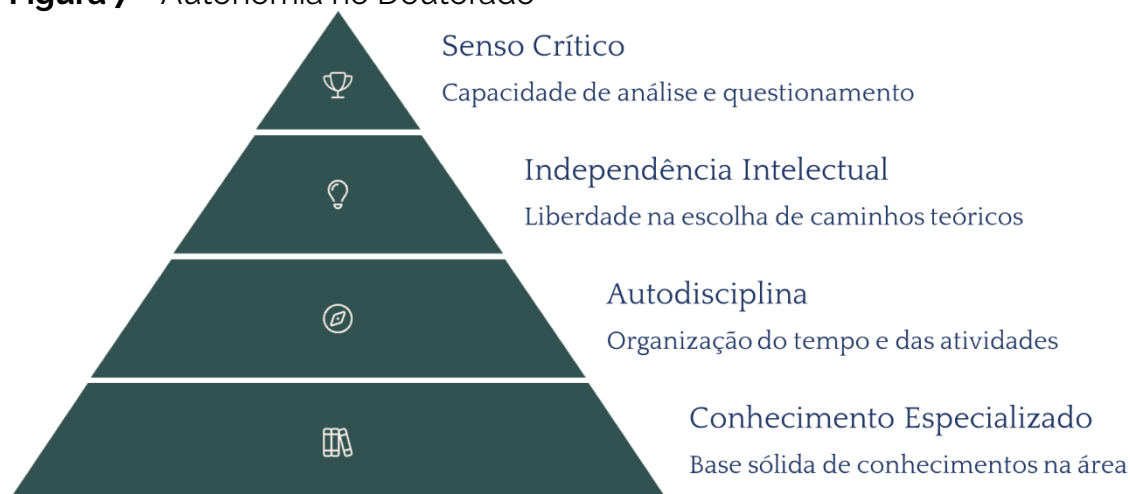
É oportuno compreender que o processo de doutorado necessita de mecanismos para sua realização, conforme aponta Araújo et al. (2007, p.182-183): “[...] Há duas estratégias fundamentais para levar a bom porto um doutoramento: a) prevenir distanciamento em relação à vida real (situações patológicas) e b) disciplinar o tempo.”

Consequentemente, torna-se fundamental trabalhar com a perspectiva das estratégias de produção científica em vista do efeito de suavizar o trajeto do estudante e a idealização dos seus produtos investigativos.

Autonomia e desenvolvimento de competências

A autonomia foi destacada como um aspecto fundamental no processo de doutorado. Muitos orientadores relataram que vivenciaram em suas trajetórias a experiência de trabalhar de forma independente (Figura 7).

Figura 7 - Autonomia no Doutorado



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

O aspecto autonomia está vinculado diretamente ao desenvolvimento de competências ao longo da produção científica e à liberdade de escolha e de ação no desenvolvimento do doutorado.

Os orientadores vivenciaram em suas trajetórias, a experiência de trabalhar de forma independente, nesse contexto, alguns escolheram seus orientadores baseados nesta característica, e outros sentiram-se surpreendidos ao estarem envolvidos nestas circunstâncias. De acordo com Rosseto (1994), as competências desenvolvidas a partir da autonomia, constituem-se os principais desafios a serem enfrentados pelos estudantes, pois envolvem diferentes habilidades de análise, questionamentos e discernimento para com a prática científica, principalmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O papel dos orientadores no doutorado

Os orientadores exercem influência significativa no percurso doutoral, podendo contribuir para o sucesso ou insucesso do processo (Figura 8).

Figura 8 - O Papel dos Orientadores

Apoio Emocional	Feedback Crítico
Suporte nos momentos de dificuldade e incentivo à continuidade	Avaliação construtiva do trabalho desenvolvido
Direcionamento	Integração Acadêmica
Definição dos rumos da pesquisa e orientação metodológica	Inserção do doutorando em redes de pesquisa e eventos científicos

Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

A respeito do papel dos orientadores no desenvolvimento do doutorado, os professores relataram sobre a importância do apoio destinado aos doutorandos e suas implicações no andamento da investigação.

Foi possível observar que, mesmo ocupando hoje a condição de orientar investigações, os docentes são capazes de reconhecer as influências dos seus orientadores nos seus percursos acadêmicos, e fazem isto a partir de suas experiências pessoais.

Neste sentido, Araújo et al. (2007, p. 197) destaca que: "[...] qualquer que seja o estilo de orientação em que se coloque, torna-se importante saber gerir alguns aspectos relacionados com a relação entre orientando e orientador."

Espera-se que para uma boa articulação de ideias e relação na orientação científica, exista, portanto, uma gestão dos aspectos que são necessários para esta convivência, sendo eles: argumentação com os orientadores, negociação da relação, definição de métodos de orientação, acompanhamento do trabalho e clareza sobre as dúvidas (Araújo et al., 2017).

Desafios e frustrações no percurso

Os orientandos descrevem o doutorado como um período de "altos e baixos", marcado por frustrações e desafios.

A respeito das frustrações com o trabalho investigativo, observa-se na fala dos participantes, que durante o período vivenciado, a produção científica sofre diversas modificações, em decorrência dos processos de amadurecimento construídos, estas, por vezes, envolvem os estudantes em sensações de desapontamento com o trabalho, pois geram uma quebra nas perspectivas já concebidas e fluxos de tensões sobre as novas.

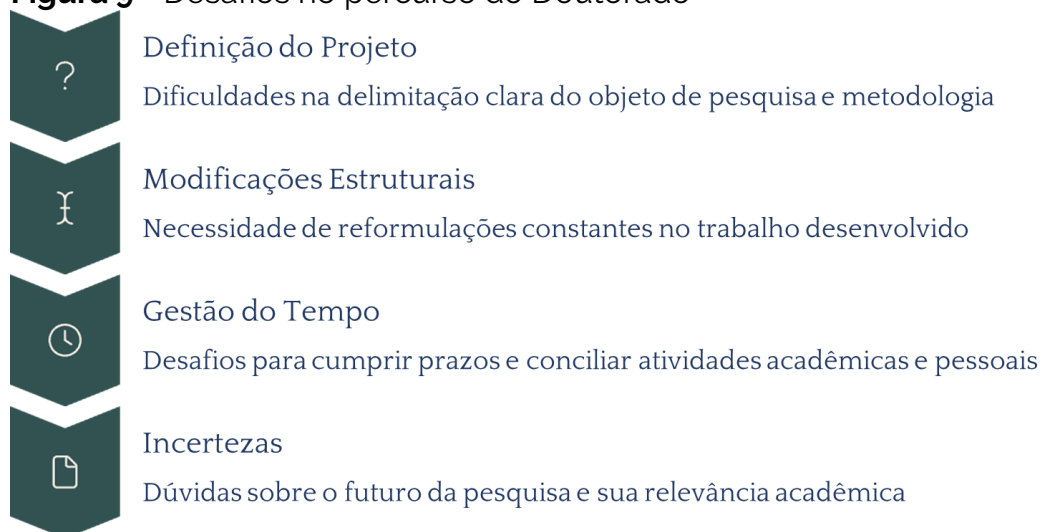
Compreende-se que, estas rupturas identificadas no percurso, podem gerar, muitas vezes, condições de inércia nos estudantes, que diante das dificuldades, não se sentem motivados a avançar no processo.

Rosseto, (2007) observa que na produção científica, nem sempre a pesquisa revela o que o pesquisador espera, ou a escrita revela o que o investigador pretende comunicar, gerando exigências cada vez mais constantes que necessitarão de disponibilidade para adaptações.

Dessa maneira, convém considerar que o processo de produção científica necessita de um tempo destinado à reciclagem do pesquisador, que durante a produção necessita destinar energias às reformulações e lidar com as circunstâncias da adaptação aos novos caminhos.

O enfrentamento de desafios (figura 8) está ligado diretamente a questões que dizem respeito ao amadurecimento do investigador, à capacidade de se superar e de evoluir academicamente.

Figura 9 - Desafios no percurso do Doutorado



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

As fases do doutorado, segundo os orientandos, constituem-se períodos de “altos e baixos”, e com destaque neste tópico para os períodos de dificuldades, observa-se que os principais aspectos estão relacionados à definição clara do projeto, modificações na estrutura construída e incerteza sobre o futuro da pesquisa.

Alves *et al.* (2012, p. 142) descreve que:

[...] A informalidade nos encontros, associada a outros fatores como a autocracia, pode provocar nos orientandos sentimentos de isolamento, angústia e insegurança com relação ao seu trabalho e, também, com relação ao seu futuro como pesquisadores. Há relatos, inclusive, sobre casos nos quais relações extremadas com orientadores levam orientandos à depressão e, muitas vezes à fuga/evasão.

A aflição criada em torno do doutorado, gerada insegurança com os trabalhos e a fragilidade ao se deparar com as adversidades, são elementos que desencadeiam aspectos preocupantes, como o prejuízo da saúde mental, a baixa autoestima e alterações do bem-estar do indivíduo, conforme corroborado por Bittencourt (2011):

[...] dentre os motivos apontados pelos doutorandos como causa da depressão e/ou evasão, no campo acadêmico, estão a relação malsucedida com o orientador, o despreparo dos doutorandos para receber críticas e a insegurança em relação ao futuro (Bittencourt, 2011 *apud* Alves et al. 2012, p. 142).

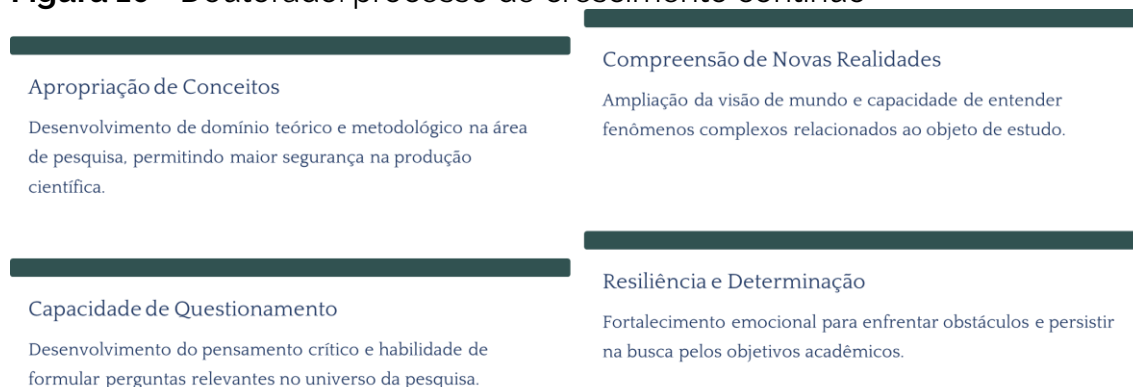
Verificou-se, portanto, que os doutorandos possuem a necessidade de preparar-se para os obstáculos a serem enfrentados no doutorado, com destaque aos aspectos: resiliência, autoconfiança e determinação.

Crescimento e transformação pessoal

Apesar dos desafios, o doutorado é descrito como um processo de crescimento contínuo (Figura 10). A respeito dos processos de crescimento que envolvem o tempo vivido no doutorado, os orientandos destacam que as etapas vivenciadas durante o processo, sejam elas satisfatórias ou não,

conseguem fornecer ao investigador progressos a nível acadêmico e profissional que agregam valor ao desenvolvimento dos seus projetos.

Figura 10 - Doutorado: processo de crescimento contínuo



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

O crescimento contínuo deve-se em grande parte à apropriação de conceitos, compreensão de realidades desconhecidas e capacidade de questionamentos no universo da pesquisa. Vygotski apresenta uma perspectiva psicológica da aprendizagem, afirmando que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade de pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (Vygotski, 1994, p. 108).

Logo, o doutorado constitui-se uma zona de aprendizado que favorece a possibilidade do desenvolvimento de capacidades diversas para o indivíduo, pois não se restringe apenas à sua atividade específica, mas, de acordo com os orientandos, abrange caminhos imprevisíveis.

Significados atribuídos ao doutorado

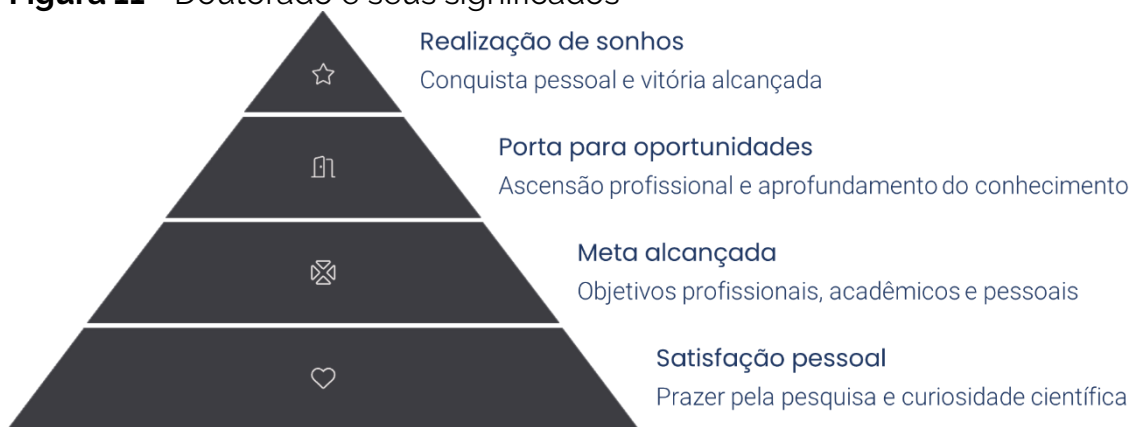
Parte dos doutorandos entrevistados atribui o significado do seu doutorado à realização de sonhos, depositando uma carga relacionada ao

alcance de conquistas e vendo-o como uma vitória alcançada, dada a natureza árdua do seu cumprimento.

A percepção do doutorado como porta de entrada para outras oportunidades é verificada no anseio em adquirir a ascensão profissional almejada e no desejo de aprofundar-se sobre determinado conhecimento. Outros significados incluem o alcance de metas planejadas e a satisfação pessoal traduzida no prazer pela pesquisa.

Sobre os significados atribuídos ao doutorado pelos orientandos (Figura 11), destacam-se os seguintes aspectos: realização de sonhos, porta de entrada para outras oportunidades, meta alcançada e satisfação pessoal.

Figura 11 - Doutorado e seus significados



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

Parte dos doutorandos entrevistados, atribuem o significado do seu doutorado à realização de sonhos, ou seja, depositam uma carga relacionada ao alcance de conquistas, e por fim, o veem como uma vitória alcançada, dada a natureza árdua do seu cumprimento.

A percepção do doutorado como porta de entrada para outras oportunidades, é verificada no anseio em adquirir a ascensão profissional almejada, citada pelos participantes da pesquisa, e também no desejo de aprofundar-se sobre determinado conhecimento.

Um dos significados atribuídos ao doutorado, também foi a concepção do alcance de metas, tendo em vista, que para parte dos estudantes, o

doutorado é um período planejado e concebido visando o alcance de objetivos, sejam eles profissionais, acadêmicos ou pessoais.

A satisfação pessoal também foi um aspecto salientado, e que se traduz, principalmente no fato de que existem aqueles que estão a desenvolver o doutorado, por prazer, com intenção de serem surpreendidos durante o percurso e em busca de curiosidades.

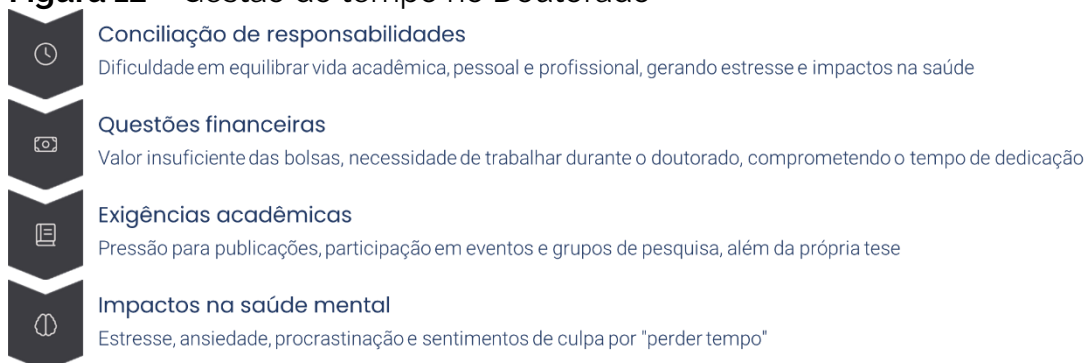
Assim, percebe-se que os significados atribuídos ao doutorado pelos orientandos, permitem uma série de reflexões sobre o intuito que as pessoas possuem ao tomar a decisão de embarcar no processo de doutorado.

Desafios na gestão do tempo

As análises dos dados das entrevistas com os doutorandos no Brasil e em Portugal permitem observar que o tempo disponibilizado para trabalhar em suas teses é frequentemente incompatível com as exigências do processo de doutorado. A dinâmica do doutorado demanda atividades que vão além do desenvolvimento da tese e frequência às disciplinas.

Verifica-se, porém, que as atividades atribuídas ao doutorando requerem uma dedicação quase que exclusiva, gerando assim uma dificuldade para conciliar o tempo com as atribuições da sua vida acadêmica, pessoal e profissional, isso pode refletir sobre a qualidade das produções e até mesmo sobre as suas condições de saúde (Figura 12).

Figura 12 – Gestão do tempo no Doutorado



Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

Nesse contexto, onde a vida acadêmica toma lugar da vida pessoal pela necessidade dos cumprimentos de prazos impostos pelos programas financiadores, mesmo entre os doutorandos que consideram adequado o tempo de duração do doutorado observa-se que, o tempo parece não ser tão adequado, fazendo-os abrir mão da qualidade pela pressa de concluir a tese.

Além das exigências para cumprimentos de prazos os entrevistados relatam que a dinâmica do doutorado demanda outras questões que vão para além do desenvolvimento da tese e frequência às disciplinas, como a participação em grupos de pesquisa, congressos e a necessidade de publicar em revistas bem avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Estratégias para o desenvolvimento do doutorado

Os participantes da pesquisa responderam a questões que buscaram identificar a existência de estratégias utilizadas no desenvolvimento do doutorado. Os questionamentos retrataram o contexto da orientação científica e organização do tempo no desenvolvimento do doutorado.

No contexto da orientação científica, as questões abordadas evidenciaram o estilo de orientação identificada pelos orientadores em seus respectivos trabalhos. E também a identificação dos orientandos ao estilo de orientação dos seus supervisores.

Conforme a figura 13, os Orientadores apresentam (Estilo de orientação (própria), Estratégias de orientação utilizadas e Sugestão dos docentes para incorporação no processo); e os Orientandos apresentam (Estilo de orientação (dos seus orientadores), Estratégias de orientação utilizadas e Sugestão dos discentes para incorporação no processo).

Figura 13 – Estratégias para o desenvolvimento do Doutorado

Estratégias dos Orientadores	Estratégias dos Orientandos
Os orientadores descrevem seus estilos como exigentes, próximos e que concedem liberdade. Utilizam controle de horários, reuniões regulares e cronogramas de orientações. Sugerem a criação de grupos de integração e apoio psicológico aos doutorandos.	Os doutorandos preferem orientações livres, disponíveis e coerentes. Estabelecem rotinas diárias, traçam metas e realizam cronogramas mensais. Sugerem maior atenção à saúde mental, mais tempo para desenvolvimento e clareza do processo desde o início.

Fonte: Gerada pela IA <https://gamma.app/pt-br>.

Ao verificar os meios que os participantes da pesquisa adotam como estratégias para o desenvolvimento do doutorado, é possível caracterizar, que os mecanismos utilizados são adotados, ora estrategicamente, ora de forma despretensiosa, mas estas categorias associam-se, pois estão diretamente ligadas à evolução dos doutorandos enquanto pesquisadores. Sugere-se, portanto, uma estruturação destes procedimentos, a fim de favorecer as relações de orientação e os caminhos a serem adotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado, elegemos como objetivo analisar o tempo de doutorado vivido e seus significados para os orientandos da Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal, e do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Brasil.

Quanto ao tempo vivido e os seus significados, as principais questões atribuídas foram as frustrações com o trabalho investigativo, o enfrentamento de desafios e os processos de crescimento, por ser um tempo solitário, de profunda autonomia e marcado pela relevância do papel dos orientadores no processo de desenvolvimento dos trabalhos/orientação científica.

Para o enfrentamento dos desafios, o uso do tempo tornou-se imprescindível no desenvolvimento da produção científica, no qual o uso da

tecnologia foi um facilitador, uma vez que, para os orientandos, o tempo era escasso e, para os orientadores, o tempo era adequado.

Ao verificar como os participantes da pesquisa adotam estratégias para o desenvolvimento do doutorado foi possível caracterizar que os mecanismos utilizados são adotados ora estrategicamente, ora de forma despretensiosa, mas que essas categorias se associam, pois estão diretamente ligadas à evolução do doutorando enquanto pesquisador.

Os apontamentos realizados pelos orientandos e orientadores sugerem, portanto, uma iniciativa que organize os processos e torne o desenvolvimento do doutorado um período acessível, planejado e com definição clara das atribuições dos envolvidos.

Essa estruturação, uma vez evidenciada como fator organizacional para o desenvolvimento do doutorado, apresenta-se como uma importante ferramenta de gerenciamento de aprendizagem, ao passo que pode permitir que os envolvidos sejam capazes de selecionar as estratégias que mais se adequem ao seu perfil e, assim, desenvolver uma fluidez no percurso investigativo.

Na vivência no doutorado e na relação entre orientados e orientadores, faz-se necessário compartilhar algumas sugestões que podem ser incorporadas ao tempo vivido durante a produção científica, quais sejam: 1) criação de grupos de integração sobre as temáticas de pesquisa; 2) bom relacionamento entre orientadores e orientandos; 3) respeitar os períodos de descanso; 4) ter um período de trabalho prévio antes do projeto; 5) conscientizar o aluno de sua responsabilidade com a produção científica; 6) clareza do processo de doutorado desde o início; 7) relação direta entre os orientadores e a instituição; 8) utilizar ferramentas criativas para a facilitação do processo, desbloqueando as etapas mais difíceis; 9) reestruturação dos programas de pós-graduação, a partir das necessidades que convergem entre orientandos e orientadores; e 10) refletir sobre o tempo e o uso dos meios digitais no processo de orientação.

A relação de aprendizagem, crescimento e evolução nos processos de produção científica com base nos significados de um doutorado para

orientandos e orientadores torna-se uma construção coletiva a partir de exigências dos programas, no qual o maior objetivo seria concluir com sucesso e com saúde mental, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. M; ESPINDOLA, I.C.P; BIANCHETTI., L. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**. v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago, 2012.

ARAÚJO, E. R. A política de tempos elementos para uma abordagem sociológica. **Rev. Cienc. Soc. Polit.**, n. 34, p.19-40, 2011.

ARAÚJO, E; BENTO, S. **Como fazer um doutoramento?**: desafios às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos. Porto: Edicopy, p. 177-200, 2007.

ARAÚJO, E. R; DUQUE, E. J. (Eds.) **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**: um debate para as ciências sociais e humanas. Braga/POR: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade: Centro de Investigação em Ciências Sociais: Universidade do Minho, 2012. Ebook_tempos_sociais.pdf.

ARAÚJO, S. M; Bridi, A. M; MOTIM, L. B. **Sociologia**: um olhar crítico. São Paulo: Contexto, 2009.

BARBOSA, C. **A tríade do tempo**: um método poderoso para organizar sua vida pessoal e profissional. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, L.; TURNES L; LARA, R. C. O tempo do doutorado e o papel das TICs: questões para pesquisa e análise. **Conjectura Filos. Educ.**, Caxias do Sul/RS, v. 21, n. 3, p. 628-644. 2016. Recuperado em 30 outubro, 2017, de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4290/pdf>.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERRY, L. **Aprender a viver:** filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

LAFLEUR, C. **O tempo na prática educativa.** Lisboa: Educa, 2006.

NEGRI, A. **O poder constituinte.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.; BIANCHETTI, L.. **Formação do investigador:** reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria. UFSC; 2014.

PINAR, W. F; REYNOLDS, W. M; SLATTERY, P; TAUBMAN, P. M.

Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Nova York: Peter Lang, 1995.

RAMOS TORRE, Ramón. **Sociología del tiempo.** Madrid: CIS, 1992.

ROSSETO, C.. **Educação e autonomia:** desafios para a prática científica. São Paulo: Cortez; 1994.

ROSSETO, C.. **Produção científica e autonomia:** reflexões críticas. Campinas: Autores Associados; 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO XIII

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE A PARTIR DO CURSO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS

Edson Raimundo da Silva
Felipe Moraes de Melo
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Samuel de Carvalho Lima

CAPÍTULO XIII

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE A PARTIR DO CURSO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS

Edson Raimundo da Silva¹
Felipe Moraes de Melo²
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva³
Samuel de Carvalho Lima⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito investigar o complexo processo de internacionalização que vem se intensificando nas instituições brasileiras voltadas à promoção do ensino, especialmente naquelas dedicadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se do pressuposto de que esse processo está intrinsecamente relacionado ao atual estágio da globalização, no qual sujeitos e instituições encontram-se potencialmente interconectados e expostos à circulação ubíqua de conteúdos e práticas culturais. Essa dinâmica, contudo, ocorre sob a influência dos princípios neoliberais que moldam a sociedade contemporânea (Soares, Sá, Santos, 2024), evidenciados, por exemplo, nos recorrentes contingenciamentos orçamentários que atingem a EPT — particularmente os Institutos Federais (IFs) — e na crescente exigência por resultados de caráter tecnicista.

Reflexo dessas exigências sociais é a forma como as instituições de ensino desenvolvem suas práticas e como as políticas de educação são

¹ Mestrando em Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, edsonbrasil@live.com

² Doutor em Estudos da Linguagem, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, felipe.morais@ifrn.edu.br

³ Doutor em Filologia: estudos lingüísticos y literarios, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, bruno.venancio@ifrn.edu.br

⁴ Pós-doutor em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, samuel.lima@ifrn.edu.br

configuradas, na linha de uma gestão por competências, que legitima a supervalorização de competências profissionais cada vez mais técnicas e cada vez mais massificadas (em números de concluintes) e relega a um papel secundário as competências cognitivas e socioemocionais (Batista, Freire, Delgado, 2021).

Resolver o contraponto entre as demandas impostas pela sociedade neoliberal e o desenvolvimento de um pensamento crítico entre docentes e discentes constitui um dos principais desafios do trabalho docente em sala de aula. Esse ambiente, vale ressaltar, pode assumir tanto a forma física quanto a virtual, mediado pelas diversas Tecnologias de Comunicação disponíveis na internet. Como apontam Finardi e Hidelblando Junior (2020) e Nakano, Roza e Oliveira (2021), tais recursos mostraram-se fundamentais especialmente durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19.

No entanto, tais tecnologias de comunicação permanecem excludentes, já que parte significativa da população ainda enfrenta limitações de acesso que, em última instância, inviabilizam sua participação plena nesses espaços. Esse cenário contrasta de forma significativa com os princípios que fundamentam o processo de internacionalização, que pressupõe o intercâmbio entre sujeitos de diferentes contextos e a valorização da diversidade. Assim, a exclusão digital compromete um dos pilares centrais da internacionalização — o da inclusão —, ao invisibilizar indivíduos que, por barreiras socioeconômicas, permanecem à margem desse diálogo global.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, considerem parâmetros capazes de atender de forma mais efetiva às demandas acadêmicas próprias de um contexto fortemente globalizado. Nesse sentido, Finardi e Hidelblando Junior (2020, p. 117) ressaltam a necessidade de políticas educacionais alinhadas a referenciais contemporâneos, destacando que tal necessidade não se restringe ao cenário nacional, mas constitui uma exigência de alcance global.

O presente estudo adota o procedimento metodológico de levantamento bibliográfico, por permitir uma análise detalhada do estado da

questão referente ao tema abordado. Tal escolha está em consonância com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 67), para quem a pesquisa bibliográfica "se resume em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas na solução da problemática através do estudo do tema". A análise dos artigos selecionados, por sua vez, baseia-se nas contribuições teóricas de quatro autores que tratam com profundidade a temática educacional: Kuenzer (2022), Frigotto (2014), Antunes (2009) e Saviani (2011).

Os critérios de investigação consideram, entre outros aspectos, o período de publicação dos trabalhos - os últimos cinco anos -, o que assegura a atualidade e a relevância do corpus analisado. Além disso, foram usados descritores na busca pela base de dados Oasisbr, a saber: internacionalização, internacionalização na educação profissional e tecnológica, globalização e ensino de Português para estrangeiros.

Para fins de organização, o artigo estrutura-se em quatro seções, além desta introdução, que apresenta a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos utilizados no mapeamento e na seleção dos estudos analisados. A segunda seção discute a internacionalização da educação no Brasil; a terceira trata da internacionalização no âmbito da Educação Profissional; e a quarta aborda o ensino de Português para Estrangeiros, com destaque para o projeto PLA em Rede, desenvolvido no IFRN a partir do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) intitulado Português Brasileiro para Estrangeiros. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

ASPECTOS INERENTES À INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A internacionalização da educação, embora costume ser associada a debates contemporâneos, remonta a períodos anteriores à própria consolidação da escola formal. Já entre os filósofos da Antiguidade Grega, observa-se o reconhecimento do valor das viagens ao Oriente e à África como meios de ampliação do saber, evidenciando que o conhecimento emergia do contato intercultural e da troca de experiências. Mais tarde, nas

universidades ocidentais medievais - no contexto de sua formação -, a internacionalização também se fazia presente, uma vez que professores e estudantes se deslocavam entre diferentes países europeus em busca de centros de saber, em um cenário em que as instituições de ensino superior ainda eram escassas e concentradas.

Destaca-se que o desenvolvimento profissional promovido no ensino superior deve alinhar-se às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e influenciado por políticas neoliberais, conforme destacam Batista, Freire e Delgado (2021) em estudo sobre o tema.

A internacionalização da educação não é meramente um adendo às políticas educacionais que se avalia simplesmente pelo fluxo de docentes e discentes ou pelos parâmetros para que as instituições educacionais sejam consideradas internacionalizadas. A educação em diferentes contextos internacionais tem passado por mudanças significativas nos discursos que se apresentam como justificativas para as práticas de planejamento e de elaboração de políticas educacionais num contexto de globalização e de neoliberalismo. A gestão e a avaliação educacional são colocadas como o coração da formulação e da implementação dessas políticas. A isso Laval (2004) dá o nome de gerenciamento que traça os contornos do que será chamado de qualidade da educação (Batista; Freire; Delgado, 2021, p. 117).

Os autores enfatizam que a internacionalização da educação deve ser compreendida em meio às transformações provocadas pela globalização e pelas políticas neoliberais, nas quais a gestão e a avaliação se tornam eixos centrais da formulação e da implementação das políticas educacionais (Batista; Freire; Delgado, 2021, p. 117). Nesse contexto, a figura do educador é tensionada por exigências de produtividade e resultados, muitas vezes dissociadas de processos formativos mais amplos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 73) observam que essa lógica estimula a proliferação de instituições de "baixa qualidade", que reproduzem a ideia de que o sucesso ou o fracasso profissional decorrem apenas do mérito individual, desconsiderando as condições estruturais que determinam tais trajetórias.

Ressalta-se, ainda, que Arana (2023, p. 21) identifica o processo de globalização como fortemente intensificado pelo avanço das tecnologias de

comunicação, aliado à expansão do comércio em escala mundial e ao aumento da mobilidade acadêmica e profissional. Nesse cenário de transformações contínuas - ou mesmo de metamorfoses -, a educação passa a ocupar posição estratégica, dada a urgência de adaptação aos novos modos de produção e às exigências do mercado global, o que, paradoxalmente, acentua desigualdades sociais, como já advertiam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 73).

Diante desse quadro, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior adotem estratégias integrativas capazes de promover intercâmbio cultural entre estudantes de diferentes origens, sejam elas nacionais ou internacionais. Pimentel (2020, p. 17) observa que, em universidades de países desenvolvidos, essa prática encontra-se consolidada, favorecendo uma rica troca de experiências entre estudantes estrangeiros e nativos, conforme se evidencia no trecho a seguir:

Não à toa, países que ocupam as primeiras posições nos rankings acadêmicos beneficiam-se de um grande número de estudantes internacionais, estimulando a troca de experiências acadêmicas e culturais e todo o hall de benefícios decorrentes, como por exemplo: incentivo à pesquisa em conjunto, atração de docentes pesquisadores, aumento da oferta de cursos em línguas estrangeiras, captação de recursos para desenvolvimento de projetos internacionais, dentre outros (Pimentel, 2020, p.17).

Deve-se considerar que, na sociedade contemporânea, muitas fronteiras geográficas tornaram-se efetivamente superadas em razão do avanço tecnológico e da expansão dos meios de comunicação, os quais possibilitam que das aulas participem indivíduos que estão fora do espaço físico (fora da instituição em si, mas também do estado e até mesmo do país) das instituições de ensino em que estudam. Essa realidade é observada por Nakano, Roza e Oliveira (2021) em estudo sobre o ensino remoto durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19.

Aprofundando essa discussão, no contexto do ensino remoto voltado à promoção da internacionalização no ensino superior, Finardi e Hidelblando

Junior (2020) apresentam uma reflexão sobre os benefícios e desafios dessa modalidade, conforme se lê no excerto a seguir:

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) abriu novas oportunidades para a internacionalização do ensino superior, principalmente no sentido de evitar os impactos negativos da mobilidade acadêmica relacionados à questão ambiental em virtude do impacto de viagens internacionais no meio ambiente e aos custos financeiros envolvidos na mobilidade acadêmica física. Porém, o aumento do uso de tecnologias digitais, entendido aqui como o uso de TICs nesse contexto, também trazem alguns questionamentos e preocupações em relação à equidade e acesso a esse mundo, cada vez mais virtual. (Finardi; Hidelblando Junior, 2020, p. 2).

Ressalta-se que, embora o ensino remoto possibilite a criação de um espaço comum em que pessoas de diferentes localidades possam interagir e dialogar de forma proveitosa, essa modalidade também revela aspectos excludentes. Como já mencionado, muitas instituições públicas enfrentam limitações para manter as tecnologias necessárias, e parte dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, ainda carece de acesso adequado a esses recursos.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assume a tarefa de harmonizar suas práticas educativas e pedagógicas com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado, mantendo, ao mesmo tempo, sua relevância local e seu compromisso com a inclusão social. Nesse contexto, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) atua como instância de orientação e suporte às políticas de internacionalização, definindo-a como “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global aos propósitos, funções e oferta da educação, buscando incrementar a qualidade da educação e da pesquisa” (de Wit, Hunter, Howard e Egron-Polak, 2015, p. 283).

O ensino profissional no Brasil remonta ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices em diversos estados da União. Posteriormente, o Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, instituiu a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada à formação de professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como de docentes de trabalhos manuais para o ensino primário (Dias, 1980).

A Educação Profissional desempenha, desde então, papel central na formação de mão de obra qualificada e, mais recentemente, tem se inserido de modo mais efetivo no processo de internacionalização, buscando integrar competências técnicas e profissionais às demandas de um mercado de trabalho globalizado, interconectado e altamente competitivo. A necessidade de internacionalizar os programas educacionais decorre da crescente mobilidade de trabalhadores e da adoção de padrões internacionais que orientam o desempenho profissional em diversas áreas. Assim, a internacionalização da Educação Profissional emerge como campo de estudo e prática que visa preparar profissionais para atuar não apenas em contextos locais, mas também em uma economia global.

O termo internacionalização ganhou destaque a partir da década de 1990, com o avanço da globalização, conforme observa Morosini (2006). A autora destaca que, a partir desse período, a internacionalização da educação superior intensificou-se não apenas na pesquisa - tradicional espaço de cooperação entre instituições -, mas também no ensino. Essa tendência foi impulsionada pela reconfiguração global que levou a Organização Mundial do Comércio (OMC) a classificar a educação como um serviço, estimulando novos modelos de cooperação e intercâmbio.

De acordo com Luce, Fagundes e Mediel (2016), é necessário distinguir globalização e internacionalização: a primeira está vinculada às tendências econômicas e acadêmicas do século XXI, enquanto a segunda, no campo da educação, corresponde "ao conjunto de políticas e práticas desenvolvidas

pelos sistemas acadêmicos, pelas instituições e pelos indivíduos para fazer frente ao ambiente acadêmico global" (Fagundes; Mediel, 2016, p. 319-320).

Portanto, em uma perspectiva de internacionalização e ciente do contexto globalizado em que se insere, a Rede Federal reafirma o compromisso de promover oportunidades educacionais amplas e socialmente referenciadas por meio de parcerias entre instituições de diferentes países. Essas cooperações favorecem o intercâmbio de boas práticas, a criação de programas conjuntos e a elaboração de currículos capazes de responder às demandas de um mundo em constante transformação.

Nessa direção, compreende-se que a internacionalização não se restringe à mobilidade acadêmica ou à cooperação técnica, mas envolve, sobretudo, o reconhecimento da educação como espaço de preservação, produção e compartilhamento do patrimônio cultural e científico da humanidade. É no ambiente escolar que o saber sistematizado se transmite e se ressignifica, permitindo a continuidade da cultura (Saviani, 2013). Nesse processo, a linguagem exerce papel mediador e simbólico essencial (Chauí, 1994), configurando-se como expressão de pertencimento e instrumento de inclusão, já que "a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever" (Saviani, 2013, p. 14).

Por fim, a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais (Forinter, 2009) e os trabalhos organizados por Landra (2018) oferecem um referencial normativo e teórico fundamental para compreender a internacionalização na Educação Profissional e Tecnológica. Ambas as fontes reforçam a centralidade da formação humana integral como fundamento da EPT e propõem uma concepção de internacionalização que ultrapassa a mobilidade e a cooperação acadêmica, integrando a valorização da diversidade cultural e linguística e o desenvolvimento de uma consciência global nos processos formativos.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NA RFEPCT E NO IFRN

A internacionalização da educação constitui uma das dimensões mais expressivas das transformações recentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Diversos estudos têm buscado compreender esse fenômeno em sua complexidade, abordando-o a partir de contextos, métodos e objetivos distintos. Zamilian e Wiedemann (2025), por exemplo, tendo em vista a produtividade dos estudos que abordam a internacionalização da educação no contexto da RFEPCT, mapeiam e analisam algumas contribuições e limitações da internacionalização na RFEPCT brasileira, elegendo o período de 2017 a 2023, a partir da análise de 5 dissertações selecionadas no Observatório ProfEPT. O estudo dos autores evidencia como principais contribuições da internacionalização da educação a ampliação da visão de mundo e da compreensão intercultural dos estudantes e como limitações a falta de fluência em línguas estrangeiras e de recursos financeiros.

Lima (2021), por sua vez, propõe uma caracterização da internacionalização da educação para a RFEPCT sob a justificativa de que era necessário evidenciar os elos entre os discursos mais amplos e conceituais e os discursos mais específicos e do seu cotidiano institucional. Assim, a partir de uma perspectiva dialógica que envolveu a análise de documentos institucionais do IFRN, o autor evidencia que o conceito de internacionalização da educação para a RFEPCT possui relações dialógicas com a educação integral, a pesquisa, a extensão, a gestão, a capilaridade da rede federal e o impacto social.

Ao perceber que a internacionalização da educação se apresenta vinculada explicitamente e com frequência ao ensino da língua inglesa, Lima (2023) analisa o discurso acadêmico de professores de inglês sobre a internacionalização no contexto do Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (2020). Em seu estudo, o autor evidencia que a internacionalização da educação possui relações dialógicas com o discurso

acadêmico, o teórico, o oficial e o publicitário, vinculando-se, predominantemente, com a aprendizagem da língua inglesa, e, menos frequentemente, com uma necessidade institucional.

No entanto, ao se examinar a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nota-se como o espanhol vem ocupado um espaço que ultrapassa o ensino-aprendizado de língua estrangeira, estando atrelado muito diretamente às necessidades de cooperação internacional que integram as políticas de internacionalização do instituto nos últimos 5 anos. Nesse sentido, Silva, Falcão e Silva (2024) destacam que, desde 2021, o IFRN tem fortalecido parcerias com países do Sul Global, sobretudo na América Latina e na África, favorecendo a cooperação internacional e a mobilidade acadêmica. Os autores enfatizam ainda a importância de ações de internacionalização em casa, realizadas por meio de editais de pesquisa e extensão, que reforçam a dimensão glocal (global e local) da instituição e a necessidade de programas voltados à formação em escrita acadêmica em espanhol.

Ao perceberem que a internacionalização do IFRN também poderia ser estudada a partir da forma que ela é apresentada por meio de seus canais oficiais de comunicação e suas mídias, Lima e Guerra (2024) desenvolvem um estudo sobre o discurso institucional do IFRN em relação à mobilidade internacional Brasil-Colômbia. O estudo evidencia as relações dialógicas presentes em postagens do Instagram específicas sobre uma mobilidade internacional de 1 semestre acadêmico vivenciada por 2 estudantes brasileiros do curso Letras/Espanhol no segundo semestre de 2023. A análise mostra que, no debate ideológico, o discurso institucional responde ao contexto brasileiro mais imediato de desvalorização da carreira docente, ao passo que se endereça à comunidade civil de modo a apresentar os cursos de formação de professores como atrativos.

Contribuindo com a diversidade de fontes que podem favorecer e ilustrar o debate acerca da internacionalização da educação, Pinheiro e Lima (2025) apresentam uma análise dialógica do acordo de cooperação internacional firmado entre o IFRN e o Instituto Politécnico do Porto. Desse

modo, os autores debatem a internacionalização da educação entre países de língua portuguesa (Brasil-Portugal), evidenciando que o foco do texto analisado é a mobilidade internacional, fundamental para que outros compromissos, relacionados ao ensino e à pesquisa, possam se concretizar.

Como se pode observar, muito tem sido discutido em relação à internacionalização da educação na RFEPECT, e o ensino de português brasileiro para estrangeiros está incluído nessa discussão, especialmente, no contexto do IFRN. De maneira mais contextual, Lima e Silva (2024) abordam o processo de disseminação da língua portuguesa no contexto internacional e examinam a experiência de ensinar essa língua a estudantes estrangeiros. Essa dimensão, bem como sua materialização no IFRN, será tratada no próximo tópico.

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Com o crescimento populacional e o avanço da globalização, que aproxima países segundo seus interesses econômicos e culturais, torna-se cada vez mais urgente criar oportunidades de aproximação entre povos e nações. Essa realidade intensifica o contato entre culturas e evidencia a necessidade de políticas linguísticas que assegurem o direito à comunicação e à inclusão de forma abrangente. Contudo, persiste uma lacuna significativa na formulação de políticas específicas voltadas a esse público, sobretudo nas chamadas políticas verticais, dependentes de iniciativas formais do Estado em níveis municipal, estadual ou federal (Bizon; Camargo, 2018). Em contrapartida, prevalecem no país políticas horizontais, originadas na sociedade civil, que resultam em ações espontâneas e localizadas.

Entre essas ações, destaca-se o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) ou como Língua de Acolhimento (PLAc). Ainda assim, a ausência de apoio político, financeiro e de capacitação para servidores públicos limita a expansão de políticas que contemplem outros aspectos, como a oferta de serviços públicos nas línguas maternas dos migrantes. A migração forçada, por sua vez, constitui uma subcategoria da migração

internacional, caracterizada pela saída involuntária de indivíduos de seus países de origem devido a conflitos, perseguições, violações de direitos humanos ou condições de extrema pobreza (Bizon; Diniz, 2021).

Segundo Orlandi (2007 apud Bizon e Diniz, 2021), pensar políticas linguísticas envolve reconhecer como as línguas são afetadas pelas dinâmicas socio-históricas dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas linguísticas são processos que, conscientes ou não, influenciam a relação de determinados grupos com as línguas praticadas em seus espaços de interação. Esse entendimento amplia a concepção tradicional de política linguística, considerando não apenas as decisões formais do Estado, mas também as ações de cidadãos e organizações sociais que afetam o uso das línguas.

Com relação às políticas linguísticas, Bizon e Diniz (2021) destacam a importância de integrar políticas horizontais e verticais. Enquanto as primeiras emergem de iniciativas comunitárias, as segundas são definidas por decisões governamentais, como legislações e protocolos. Essa interação permite dar visibilidade a grupos não hegemônicos, como os migrantes forçados, que podem encontrar respaldo nas políticas horizontais, mas também necessitam de garantias formais de direitos linguísticos através de políticas verticais.

Ademais, a distinção clássica entre política linguística e planejamento linguístico, defendida por Calvet (2007), é contestada por autores como Diniz (2012), Maher (2013) e Bizon (2013), que argumentam que ambas as práticas devem estar integradas, uma vez que toda política já pressupõe ações direcionadas para mudanças específicas. Exemplo disso pode ser visto em Roraima, onde igrejas realizam missas em espanhol ou escolas implementam placas bilíngues para atender à crescente demanda de alunos venezuelanos, ações que se originam de necessidades locais e configuram políticas horizontais.

Apesar da relevância dessas iniciativas, as políticas verticais específicas para migrantes ainda são escassas em relação à extensão territorial do Brasil. Geralmente, limitam-se ao ensino de português, reforçando a ideia equivocada de um monolinguismo nacional. Portanto, é fundamental ampliar

a discussão sobre políticas linguísticas, integrando-as a perspectivas decoloniais e Epistemologias do Sul para melhor atender às necessidades linguísticas de populações migrantes (Bizon; Diniz, 2021).

O PLA em rede e sua atuação no IFRN

A língua portuguesa tem recebido crescente atenção nos últimos anos, especialmente no campo da Linguística Aplicada. Contudo, é importante ressaltar, conforme Almeida Filho (2012), que desde o período colonial tanto o português quanto o latim eram ensinados como línguas estrangeiras às populações nativas. No que respeita ao ensino de português para falantes que não o tem como língua materna, adota-se, neste trabalho a terminologia Português como Língua Adicional (PLA), em consonância com o que expõem Silva, Silva e Alves (2023):

No que se refere à terminologia "Português como Língua Adicional" (PLA) adotada neste trabalho, reconhecemos a existência de outras designações, como Português Língua Estrangeira (PLE), Português Segunda Língua (PL2) e Português Língua Não Materna (PLnM). Optamos por utilizar PLA, pois entendemos que os alunos não são monolíngues e, em muitos casos, vão integrando novas línguas aos seus repertórios linguísticos. Schlatter e Garcez (2009) destacam que o termo "língua adicional" evidencia o caráter cumulativo do aprendizado, no qual a nova língua é incorporada às demais já presentes no repertório, ampliando as possibilidades de atuação global dos aprendizes (Silva; Silva; Alves, 2023).

Conforme Schlatter, Bulla e Costa (2020), o marco inicial do ensino de PLA no Brasil foi o livro *Português para estrangeiros*, de Mercedes Marchant, publicado em 1954. Já na década de 1960, surgiram os primeiros cursos de PLA em universidades norte-americanas, seguidos por iniciativas em universidades brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ainda segundo os autores, o ensino de PLA no Brasil teve um avanço significativo na década de 1990, com a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) pelo Ministério da Educação e a ampliação dos programas de leitorado no exterior.

No âmbito do IFRN, o ensino de PLA se iniciou, de maneira sistêmica, a partir da adesão do instituto ao Programa Português Língua Adicional Online (PLA em Rede), que faz parte do Fórum de Relações Internacionais (FORINTER) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) no Brasil. Como resultado dessa adesão, foi criado o curso de Formação Inicial e Continuada (curso FIC) de Português Brasileiro para Estrangeiros, com a sua primeira oferta destinada a estudantes da Universidad de Almería (Espanha) no segundo semestre de 2021.

Desde 2021, o IFRN já ofertou mais de 1000 (mil) vagas do curso FIC de Português Brasileiro para Estrangeiros distribuídas em nove editais semestrais (de 2021.2 a 2025.2). Essas vagas foram destinadas a universidades estrangeiras de língua espanhola que firmaram convênio com o IFRN. As instituições contempladas até o momento foram a Universidad de Almería (Espanha), a Universidad Pedagógica Nacional, o Instituto Pedagógico Nacional e a Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), a Universidad Estatal Península de Santa Elena (Equador), a Universidad Tecnológica del Uruguay (Uruguai), a Universidad de Chile (Chile) e a Universidade Provincial de Córdoba (Argentina).

O IFRN oferece dois cursos FIC de Português Brasileiro para Estrangeiros, organizados em dois níveis, com 188 horas cada. Com base no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCEl), o primeiro nível abrange conteúdos do A1 e partes do A2, enquanto o segundo nível cobre o restante do A2 e partes do B1. Cada nível é estruturado em 18 aulas, sendo 17 dedicadas a novos conteúdos com objetivos comunicativos específicos e uma aula destinada à revisão de todo o material estudado ao longo do curso (Silva; Silva; Alves, 2023).

O ensino de línguas não pode se limitar à mera aquisição de elementos linguísticos. Conforme apontado por Serrani (2005, p. 29), "para que uma língua seja um bom instrumento, é necessário considerá-la muito mais do que um simples recurso; ela constitui a matéria-prima da identidade". Dessa

forma, não se deve encarar o aprendizado de uma língua apenas como um meio para melhorar o currículo profissional.

O componente cultural exerce forte atratividade para muitos estudantes que se matriculam em cursos de idiomas. Além de proporcionar melhores condições de vida, como acesso a empregos ou bolsas de intercâmbio, o aprendizado de uma segunda língua abre portas para o contato com culturas diferentes, permitindo simultaneamente uma reflexão sobre a própria cultura, constantemente comparada. Esse contexto fomenta o conceito de interculturalidade, essencial na sociedade contemporânea (Silva; Silva; Alves, 2023).

A análise do conceito de interculturalidade frequentemente destaca termos como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça e alteridade, que refletem as demandas sociais por soluções para desafios prolongados da modernidade. Esses valores devem orientar os professores de línguas estrangeiras ou adicionais na criação de aulas que promovam o entendimento entre culturas e reduzam preconceitos. Nesse sentido, Serrani (2005) propôs três objetivos centrais para que professores atuem como agentes interculturais:

a) fomentar nos alunos a construção de pontes culturais entre sociedades e culturas diferentes; b) incentivar a valorização da diversidade sociocultural e a crítica a visões etnocêntricas e exóticas; c) conferir maior relevância ao componente cultural no planejamento de cursos de idiomas (Serrani, 2005, p. 22).

A inclusão desses objetivos no planejamento de cursos e aulas de línguas, inclusive no ensino básico, pode parecer desafiadora, especialmente em face das limitações de carga horária. No entanto, diante do intenso fluxo migratório em regiões fronteiriças do Brasil, torna-se crucial adotar abordagens que evitem conflitos culturais e preconceitos, como os relatados por Santos Valdez (2010 apud Silva; Silva; Alves, 2023) no curso “Desbravando fronteiras latino-americanas”, em Porto Velho. Entre os comentários dos alunos, havia percepções preconceituosas como: “A Bolívia é um país onde só existe índio, falam língua de índio e são muito pobres”. O castelhano

também foi depreciado, sendo chamado de “língua de boliviano” (Santos Valdez, 2010 apud Silva; Silva; Alves, 2023, p. 6).

É evidente que abordagens exclusivamente linguísticas nas aulas não são suficientes para enfrentar questões globais como racismo, xenofobia, machismo ou misoginia. O preconceito se manifesta na linguagem, o que reforça a importância de adotar propostas pedagógicas que combatam essas atitudes negativas, conforme preconizado por Serrani (2005). Além disso, a cultura desempenha um papel essencial ao permitir a análise de hábitos linguísticos e extralinguísticos, peculiaridades e mecanismos inconscientes que influenciam a comunicação, seja ela verbal ou não verbal.

A língua é, por definição, heterogênea, com múltiplas variedades linguísticas (sociais, regionais, registros contextuais etc.) que se materializam em gêneros discursivos específicos. O contato com diferentes línguas ou variedades linguísticas contribui para superar visões etnocêntricas (Silva; Silva; Alves, 2023; Serrani, 2005).

No curso de Português Brasileiro para Estrangeiros do IFRN, além dos aspectos normativos da gramática, são explorados elementos da diversidade linguística e cultural brasileira. Essa abordagem corrobora a necessidade de abandonar a noção de uma suposta “unidade” do português brasileiro. Valorizar a diversidade linguística do país implica reconhecer e incluir as diferentes variedades de uso da língua em contextos educacionais (Silva; Silva; Alves, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender que o processo de internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, embora atravessado por desafios estruturais e pelas pressões do modelo neoliberal, tem se afirmado como espaço estratégico de democratização do conhecimento e de ampliação das oportunidades formativas. Ao mesmo tempo em que o contexto global impõe novas exigências técnicas e comunicacionais, torna-se indispensável

reafirmar o papel social das instituições públicas de ensino como promotoras de inclusão e de reflexão crítica sobre as desigualdades que atravessam o mundo contemporâneo.

Nesse cenário, o IFRN – com a adesão ao programa PLA em Rede e a oferta dos cursos FIC de Português Brasileiro para Estrangeiros – evidencia seu compromisso institucional com uma educação intercultural e acessível, que reconhece a diversidade linguística como elemento essencial da formação humana integral e da atuação cidadã em escala global.

Conclui-se que a internacionalização da EPT, quando compreendida como processo de cooperação solidária e não apenas de competitividade global, contribui para consolidar uma perspectiva educacional ética e plural. A incorporação da interculturalidade e da diversidade linguística nas práticas pedagógicas fortalece a formação crítica de estudantes e docentes, promovendo o diálogo entre culturas e reafirmando o papel da educação pública como agente transformador e integrador no cenário internacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARANA, R. S. **Diretrizes para elaborar indicadores de desempenho de internacionalização da educação superior**: um estudo de caso na Unila. 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6958/2/Roberta_Soato_Arana_2023.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. **Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho**. Retratos da escola, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1259/pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**: pesquisas sobre questões emergentes. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRITO, E. P. **Financiamento da educação superior: um estudo sobre a internacionalização no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)**. 2023. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27028/1/ElainePereiraDeBrito_Dissert.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

CHAGAS, E. L. T. **A internacionalização da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso do projeto La Passion**. Manaus, 2021.

Disponível em:

http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/615/1/A%20internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica-um%20estudo%20de%20caso%20do%20Projeto%20Lapassion_Chagas-2021.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 6(2), 65-76. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088/9294>. Acesso em: 08 ago. 2024.

KUENZER, A. Z. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **PARADIGMA (MARACAY)**, v. XLIII, p. 75-92, 2022.

Disponível em:

<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1261/1112>. Acesso em: 08 ago. 2024.

LIMA, S. C. Internationalization from a Dialogical Perspective: A Responsibility of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e12004, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.12004. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12004>.

Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. DE C. O discurso acadêmico de professores de inglês sobre a internacionalização no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC.

Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 18, n. 3, p. e59977, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p59977>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. C.; GUERRA, W. T. O discurso institucional sobre a mobilidade internacional Brasil-Colômbia e a formação do professor de espanhol: um estudo das relações dialógicas no Instagram de uma Instituição de Ensino Superior. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. e1860, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-60. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/74654>. Acesso em: 12 out. 2025.

LIMA, S. C.; SILVA, G. M. La internacionalización de la lengua portuguesa: experiencia de la enseñanza de portugués brasileño en el Instituto Federal de Rio Grande do Norte (2021-2023). In: LIMA; S. C.; NOVAES, T. D.; PÁEZ, J. A. C. (Org.). **Ensino, currículo e práticas pedagógicas latino-americanos**. 1ed. Natal: Editora IFRN, 2024. p. 36-59. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2910>. Acesso em: 12 out. 2025.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização. **Educar**. Curitiba, nº 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

NAKANO, T. C.; ROZA, R. H.; OLIVEIRA, A. W. **Ensino remoto em tempos de pandemia**: reflexões sobre seus impactos. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301368. Acesso em: 08 ago. 2024.

PIMENTEL, J. F. M. **O processo de internacionalização em Instituições Federais de Educação Profissional**: o caso do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco. Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38410/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Jussara%20de%20Freitas%20Magalh%20a3es%20Pimentel.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PINHEIRO, E. G.; LIMA, S. C. A internacionalização da educação entre países de língua portuguesa (Brasil-Portugal): análise dialógica de um acordo de cooperação internacional. In: ANGELO, C. M. P.; BERTO, J. C. B. (Org.). **Linguística Aplicada, estudos dialógicos e práticas de linguagem**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 215-228.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua/ Currículo – Leitura - Escrita**. Campinas, SP. Pontes: 2005.

SILVA, G. M. da; SILVA, B. R. C. V. da; ALVES, L. M. Cultura nordestina no ensino de Português Brasileiro para estrangeiros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023026, 2023.

SILVA, B. R. C. V.; FALCÃO, C. A.; SILVA, G. M.. Internacionalização e ensino de espanhol para fins acadêmicos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 24, n. 4, p. 23–37, 2024. DOI:

10.5281/zenodo.13698835. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3322>.

Acesso em: 12 out. 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica:**

princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, 2021. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.

Acesso em: 7 jul. 2024.

WOICOLESCO, V. G. **Pedagogia da internacionalização da educação superior: a docência na UNILA. 2023.** Disponível em:

[https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10795/2/Tese%20-](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10795/2/Tese%20-%20Vanessa%20Gabrielle%20Woicolesco.pdf)

[%20Vanessa%20Gabrielle%20Woicolesco.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10795/2/Tese%20-%20Vanessa%20Gabrielle%20Woicolesco.pdf). Acesso em: 08 ago. 2024.

ZAMILIAN, G. A. A.; WIEDEMANN, S. C. As contribuições e limitações da internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.

l.], v. 1, n. 25, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.17067. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17067>.

Acesso em: 12 out. 2025.

ZEPEDA ORTEGA, A. J. **Internacionalização, educação profissional, arte e cultura: uma reflexão.** Conexões - Ciência E Tecnologia, 2020. Disponível em:

<https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1772/1527>.

Acesso em: 08 ago. 2024.

POSFÁCIO

MOBILIDADE ACADÊMICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO NO BRASIL EM UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Prof. Dr. Moisés Silva

POSFÁCIO

MOBILIDADE ACADÊMICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL EM UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Prof. Dr. Moisés Silva¹
PPGEP/IFRN

A mobilidade internacional de estudantes é a estratégia de
internacionalização mais disseminada entre as Instituições de
Ensino Superior no mundo
The U.S. Department of Education

A partir do final da década de 1990, a política de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação é utilizada como um dos indicadores de qualidade, nas avaliações, outrora trienais, e atuais quadrienais, realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Dentre as ações estratégicas de internacionalização dos Programas, destaca-se a mobilidade acadêmica, nomeadamente na figura da participação de estudantes em curso de mestrado ou de doutorado sanduíche no exterior, capitaneada pela política indutora da Capes, para esse fim; e as publicações de trabalhos científicos com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, em revistas internacionais, fruto daquela mobilidade, o que demonstra uma relação de reciprocidade entre Instituições de Ensino Superior brasileiras e conceituadas Universidades estrangeiras.

Imperioso ressaltar que em tempos de globalização econômica, política, social, cultural e tecnológica, a mobilidade acadêmica de estudantes oriundos, sobretudo de países do Sul global, possibilita o compartilhamento

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), moises.silva@ifrn.edu.br.

de experiências, o amadurecimento pessoal, a sistemática reflexão crítica dos discursos hegemônicos do capital e a oportunidade de ampliar sua leitura de mundo.

Nesse contexto, o e-book intitulado “Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil: vivências e experiências de pesquisa e formação,” organizado por Kadydja Karla Nascimento Chagas, Lenina Lopes Soares Silva, Daniela Cunha Terto e Kelly Aline Hipólito de Medeiros constitui-se em um deleite subsídio para docentes, pesquisadores e estudantes do campo epistêmico da educação profissional.

Desde (1) a análise decolonial da internacionalização da educação profissional, de Caroline Stephanie Campos Arimateia Magalhães; passando (2) pelas reflexões de acordo de cotutela, de Ilane Ferreira Cavalcante, Luanna Alves e Maria Jorge Ferro; (3) pelo paralelo entre a Organização Didática do IFRN e conceitos da Associação Brasileira de Educação Internacional, de Bruno Ferreira de Lima e Maraísa Damiana Soares Alves (4) pelas estratégias e perspectivas glocais do IFRN, de Mylenna Vieira Cacho; (5) pelas políticas de financiamento da educação no Brasil e em Portugal, de Andreilson Oliveira da Silva; Ramon Igor da Silveira Oliveira; Josenildo Diniz Silva; Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Belmiro Gil Cabrito; (6) pela dualidade educacional no Brasil e na Espanha e (7) pela inserção laboral de egressos da educação profissional na Espanha, de Shilton Roque dos Santos (8) pela vivência de doutoramento em cotutela, de Iaponira da Silva Rodrigues; Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento; (9) pelas memórias de uma estudante brasileira negra em estudos na Argentina, de Maria Carolina Xavier da Costa, Ilane Ferreira Cavalcante, Avelino Aldo de Lima Neto; (10) pelo acordo bilateral Brasil-Canadá para o Programa Mulheres Mil, de Lenina Lopes Soares da Silva, Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Rita de Cássia Rocha; (11) pela educação física e esporte em terras brasileira e lusitana, de Ivana Lúcia da Silva, Francinaide de Lima Silva Nascimento e Joaquim António De Sousa Pintassilgo; (12) pelo relato de pesquisa de pós-doutoramento internacional, de Kadydja Karla Nascimento Chagas; e (13) pelo estudo acerca

da internacionalização do IFRN tendo como referência o curso de Português brasileiro para estrangeiros dos professores Edson Raimundo da Silva, Felipe Moraes de Melo, Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva e Samuel de Carvalho Lima, constatamos o rigor teórico-metodológico e crítico com o qual autoras e autores construíram cada capítulo da obra, fruto de suas experiências em mobilidade acadêmica internacional ou em estudos que possibilitam o transitar de experiências educativas entre países.

Decerto ganha cada autora e autor com a rica experiência acadêmica-cultural internacional, o PPGEPI, o IFRN, a Capes e o Brasil, confirmando a epígrafe e, nomeadamente, cada leitora e leitor dessa obra, uma vez que é um convite para que mais estudantes se insiram nesse processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação.

Enfim, realço que a leitura desta obra é uma importante reflexão não apenas sobre a educação profissional em uma perspectiva internacional, como também a exploração do significado da formação humana e da condição humana global, nacional, regional e local.

Abraço fraterno!

GLOSSÁRIO DE TERMOS-CHAVE¹

1. Acumulação Flexível: Nova fase do capitalismo caracterizada pela flexibilidade dos processos de trabalho, mercados e padrões de consumo, com alta incorporação tecnológica e globalização econômica (Cap. X).

2. ASERI (Assessoria de Extensão e Relações Internacionais): Setor do IFRN responsável por articular parcerias com instituições internacionais, promover e fomentar a área de internacionalização (Cap. II).

3. Banzo: Sentimento de melancolia profunda em relação à terra natal e aversão à privação de liberdade, frequentemente associado aos escravizados no período colonial. Utilizado no Art. 1 como uma forma de desobediência epistêmica e resgate linguístico (Cap. I).

4. Capital Humano (Teoria do): Teoria que defende o investimento em educação e formação profissional como um caminho para o retorno financeiro e a modificação da situação social e econômica de indivíduos e nações (Cap. VI, VII, X).

5. Chronos: Concepção grega do tempo que se refere à passagem sequencial e cronológica, à duração mensurável do tempo (Cap. XII).

6. Colonialidade: Conceito que se refere à persistência de padrões de poder coloniais após o fim do colonialismo formal, manifestando-se em diversas esferas, como poder, saber e ser, reproduzindo opressão e exploração (Cap. I).

7. Colonialidade da Linguagem: Processo que acompanha a colonialidade do poder, desumanizando populações colonizadas através da racialização, onde a linguagem funciona como instrumento de poder e reprodução de hierarquias (Cap. I).

8. CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica): Órgão que representa os Institutos Federais, Cefets e Colégio Pedro II, defendendo a internacionalização como mecanismo para a qualidade da educação e o desenvolvimento institucional (Cap. IV).

9. Cooperação Solidária: No processo de internacionalização da EPT é vista como um processo de cooperação solidária e não apenas de competitividade global, pois fortalece a formação crítica de estudantes e docentes, consolidando uma perspectiva educacional ética e plural (Cap. XIII).

¹ Glossário elaborado utilizando o NotebookLM, tendo como fonte o próprio e-book: Internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (2025).

10. Cotutela: Regime de preparação de dissertação ou tese em que o estudante está vinculado simultaneamente a dois programas de pós-graduação de diferentes instituições (nacionais ou estrangeiras), resultando em uma única defesa e dupla titulação (Cap. II, VIII).

11. Cultura de Internacionalização: Criação e consolidação de saberes, hábitos, competências e rotinas que tornam as políticas de internacionalização mais perenes e menos dependentes de interesses gerenciais (Cap. III).

12. Cultura de Movimento: Abordagem da Educação Física que enfatiza a expressão corporal, os movimentos e as relações criadas através do corpo, para além do esporte tradicional (Cap. XI).

13. Descolonial/Decolonial: Movimento intelectual e político que busca a superação da colonialidade através do deslocamento epistemológico, valorizando saberes marginalizados e reformulando narrativas dominantes. Diferem na grafia e nuances teóricas, mas convergem na ruptura com a colonialidade (Cap. I).

14. Desobediência Epistêmica: Atitude crítica de romper com paradigmas hegemônicos eurocêtricos na produção do conhecimento, valorizando saberes silenciados e construindo um "pensamento outro" (Cap. I).

15. Despertar Descolonial: Tomada de consciência da realidade do sujeito sobre as manifestações da colonialidade na sociedade e no sistema educativo, levando a um pensamento crítico e à busca por transformação (Cap. I).

16. Dimensão Estética da Formação Humana: Possibilidade de vivenciar uma relação sujeito-objeto apreendida pelo seu significado, não pela sua utilidade, permitindo estranhar o que é familiar e desautomatizar o olhar, implicando criticidade, reflexão e criatividade (Prefácio).

17. DINT (Diretoria da Internacionalização): Órgão do IFRN, em conjunto com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), responsável por ações de promoção e fortalecimento da atuação da instituição no cenário educacional e científico internacional (Cap. IV).

18. Dualidade Educacional: Característica dos sistemas educacionais em que a Educação Profissional é vista como uma formação de "segunda classe" ou via alternativa, separada da formação acadêmico-universitária, reproduzindo distinções de classe social (Cap. VI).

19. Empregabilidade: Conceito que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua condição de emprego ou desemprego,

desabonando o Estado e as empresas da geração de postos de trabalho (Cap. VII).

20. Epistemicídio: Apagamento sistemático de produções e saberes feitos por grupos oprimidos, contribuindo para a pobreza dos debates acadêmicos e o privilégio de um grupo dominante (Cap. IX).

21. Experiência de Formação: O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, nos forma e transforma, sendo singular e irrepetível, uma abertura para o desconhecido (Prefácio).

22. Experimento: Genérico, repetível e previsível, buscando produzir consenso ou homogeneidade, distinto da experiência (Prefácio).

23. Formação Humana Integral: Promotora de **inclusão e de reflexão crítica** sobre as desigualdades contemporâneas e envolve educar considerando a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura como eixos estruturantes da formação (Cap. XIII).

24. Glocal: Perspectiva que integra dimensões globais e locais, buscando soluções para problemas que se manifestam em ambas as escalas, valorizando a autonomia e as particularidades regionais (Cap. IV).

25. Globalização: Intensificação das relações sociais em escala mundial, ligando localidades distantes de forma que acontecimentos locais são modelados por eventos distantes e vice-versa. Processo multifacetado que envolve dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais (Cap. II, X).

26. História Oral: Metodologia de pesquisa que utiliza fontes orais (entrevistas de trajetórias de vida) para construir narrativas plurais e diversificadas sobre o passado, valorizando a escuta atenta e a cocriação do conhecimento (Cap. XI).

27. Internacionalização Acadêmica (Knight): Processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária (Prefácio, Cap. II, III, IX).

28. Internacionalização em Casa: Estratégia de internacionalização que busca democratizar o acesso à formação internacional por meio de recursos didáticos, tecnológicos e culturais no próprio ambiente escolar, sem a necessidade de mobilidade física (Cap. III, IV).

29. Interseccionalidade: Abordagem que reconhece como diferentes sistemas de opressão (raça, gênero, classe, deficiência, etc.) se cruzam e interagem, criando experiências únicas de discriminação e privilégio (Cap. IX).

30. Kairós: Concepção grega do tempo que se refere à qualidade, intensidade e ao momento oportuno, ao "tempo certo" para algo (Cap. XII).

31. Materialismo Histórico-Dialético: Referencial teórico-metodológico que concebe a realidade social como um todo dinâmico, contraditório e em constante transformação, interpretando os fenômenos sociais como produtos históricos concretos, atravessados por múltiplas determinações (Prefácio, Cap. I, IV, X).

32. Mobilidade Estudantil: Deslocamento de estudantes entre instituições de ensino (nacional ou internacional, física ou virtual), com transferência de créditos, sendo um dos pilares da internacionalização (Cap. III).

33. Mulheres Mil (Programa): Política pública de educação profissional no Brasil, originada de um acordo bilateral com o Canadá, que visa promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade, oferecendo cursos de qualificação e acesso a políticas públicas (Cap. X).

34. Nova Gestão Pública (NGP): Filosofia de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial para melhorar a eficiência e o desempenho dos serviços públicos, incluindo a educação, com foco em resultados e avaliações (Cap. IV).

35. Observação Contemplativa Crítica: Processo de refinar a capacidade de atenção para fazer uma observação mais profunda e direta dos fenômenos, questionando as lógicas da colonialidade (Cap. I).

36. Organização Didática (OD) do IFRN: Documento que contém o conjunto de prescrições para a vida escolar da comunidade acadêmica do IFRN, incluindo a regulamentação da mobilidade estudantil (Cap. III).

37. Pedagogia do Capital: Abordagem educacional que enfatiza competências adaptativas, cursos de curta duração e a demanda do mercado, em detrimento da formação humana integral, inserindo-se nos interesses do capital (Cap. VI, VII).

38. PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior): Programa que oferece bolsas para estágios de doutorado no exterior, visando ao aprimoramento de habilidades de pesquisa e à ampliação de redes acadêmicas (Cap. IX, XI).

39. PIPE (Programa de Intercâmbio de Conhecimentos para a Promoção da Equidade): Programa de cooperação técnica entre Brasil e Canadá (2005-2010), focado na promoção da equidade social, que viabilizou o projeto-piloto Mulheres Mil (Cap. X).

40. PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do IFRN: Documento que define as metas e diretrizes estratégicas do IFRN, incluindo a

internacionalização, para um período determinado (ex: 2019-2026) (Prefácio, Cap. II, IV, VIII).

41. PPGEPI/IFRN (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN): Programa de pós-graduação stricto sensu do IFRN que integra discussões sobre internacionalização e suas diversas modalidades (Cap. V, VIII, IX, X, XI).

42. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento: Programa da CAPES que oferece bolsas de mobilidade internacional para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, com o objetivo de promover reparação histórica e internacionalização (Cap. IX).

43. Promoção da Interculturalidade e Consciência Crítica: No contexto neoliberal exige resultados técnicos, mas, o IFRN busca promover uma concepção de internacionalização que ultrapassa a mobilidade e a cooperação acadêmica, integrando a valorização da diversidade cultural e linguística (Cap. XIII).

44. RFEPICT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica): Conjunto de instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil, incluindo os Institutos Federais, que busca fortalecer a internacionalização e a formação integral (Cap. I, III, IV).

45. Sistematização de Experiências: Metodologia de pesquisa que transforma a prática em objeto de análise, interpretando processos vividos para produzir novos conhecimentos e aprendizados, ancorada na relação dialética entre teoria e prática (Cap. I, V).

46. Sulear: Termo contra-hegemônico, disseminado por Paulo Freire, que inverte a lógica do "nordeste" como referência universal, valorizando as referências epistemológicas e culturais do Sul global (Cap. I).

47. Transferência ou Mobilidade de Políticas: Processo de circulação transnacional de ideias, discursos e modelos políticos entre países, influenciando a formulação e implementação de políticas públicas (Cap. X).

48. Zanga: Palavra de origem banto, amplamente utilizada no nordeste brasileiro, que expressa raiva intensa, indignação, mas também é resgatada como um "super poder" ancestral e uma forma de resistência (Cap. I).

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: E-book/PDF
Tipologia: Agrandir e Raleway

2025 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e informados
em nosso site contactar a Editora Faculdade FAMEN:
Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br
E-mail: editora@famen.edu.br

“[...] pode-se pensar as experiências de internacionalização, para além da formalização de convênios ou parcerias, como experiências dotadas de sentido, sejam elas de participação em eventos internacionais, em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, na produção de conhecimento em colaboração com pesquisadores de diversos países ou em cotutelas na orientação discente” (Henrique, 2025, Prefácio in: Terto *et al* (org.) 2025).

