



# Currículo Escolar

Globalização  
e Perspetivas Globais

José Marcelo Freitas de Luna e Rosa Maria Sequeira  
Coordenação

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
2024





COLEÇÃO  
DE **ESTUDOS**  
**— GLOBAIS**  
Compreender a Globalização

**COLEÇÃO  
DE ESTUDOS  
GLOBAIS**

Compreender a Globalização

**DIREÇÃO DE**

Guilherme d'Oliveira Martins, João Relvão Caetano e José Eduardo Franco

**COMISSÃO CIENTÍFICA CONSULTIVA INTERNACIONAL**

Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)  
Annabela Rita (Universidade de Lisboa)  
António Araújo (Universidade de Lisboa)  
Arlindo Oliveira (Universidade de Lisboa)  
Carlos Borrego (Universidade de Aveiro)  
Carlos F. Clamote Carreto (Universidade Nova de Lisboa)  
Carlos Fiolhais (Universidade de Coimbra)  
Celso João Carminati (Universidade do Estado de Santa Catarina)  
Christine Vogel (Universität Vechta)  
Delfim Leão (Universidade de Coimbra)  
Edgard Leite (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)  
Fabrice d'Almeida (Université Paris – Panthéon-Assas)  
Fernando Alberto Torres Moreira (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)  
Jacinto Jardim (Universidade Aberta)  
José António Porfírio (Universidade Aberta)  
José Ignacio Ruiz Rodríguez (Universidad de Alcalá de Henares)  
José Maria Silva Rosa (Universidade da Beira Interior)  
Luís Machado de Abreu (Universidade de Aveiro)  
Luísa Paolinelli (Universidade da Madeira)  
Luiz Eduardo Oliveira (Universidade Federal de Sergipe)  
Marco Daniel Duarte (Universidade Aberta)  
Maria Manuel Baptista (Universidade de Aveiro)  
Mariagrazia Russo (Università degli Studi Internazionali di Roma)  
Mário Farelo (Universidade do Minho)  
Micaela Ramon (Universidade do Minho)  
Norberto Dallabrida (Universidade do Estado de Santa Catarina)  
Onésimo Teotónio Almeida (Brown University)  
Paulo Ferreira da Cunha (Supremo Tribunal de Justiça)  
Paulo Mendes Pinto (Universidade Lusófona)  
Pierre Antoine Fabre (École des Hautes Études en Sciences Sociales)  
Rogério Luiz Klaumann de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina)  
Sandra Sousa (University of California)  
Stephen Croucher (University of New Zealand)  
Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder)  
Teresa Pinheiro (Technische Universität Chemnitz)  
Valérie Devillard (Université Paris – Panthéon-Assas)  
Viriato Soromenho-Marques (Universidade de Lisboa)

# Currículo Escolar

*Globalização e Perspetivas Globais*

José Marcelo Freitas de Luna e Rosa Maria Sequeira

**Coordenação**

**EDIÇÃO** Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensa@uc.pt | URL: [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc) | Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

**COORDENAÇÃO** José Marcelo Freitas de Luna e Rosa Maria Sequeira

**COORDENAÇÃO EDITORIAL** Imprensa da Universidade de Coimbra

**CONCEÇÃO E EXECUÇÃO GRÁFICA** Carolina Grilo

**REVISÃO** Marta Marecos Duarte e Milene Alves

**TRADUÇÃO** Marta Marecos Duarte e Pedro Ferreira

**FOTOGRAFIA DA CAPA** Robert Katzki, via Unsplash.com

**ISBN** 978-989-26-2508-9

**ISBN DIGITAL** 978-989-26-2509-6

**DOI** [HTTPS://DOI.ORG/10.14195/978-989-26-2509-6](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6)

**DEPÓSITO LEGAL**

**APOIO EDITORIAL E DISTRIBUIÇÃO** Theya Editores – CEG-UNESCO-CIPSH-UAB

Instituto Europeu de Ciências da Cultura Padre Manuel Antunes – IECCPMA  
Rua Ladislau Patrício, 8, 1.º A | 1750-136 Lisboa | (00351) 969 977 702  
[theyaeditores@gmail.com](mailto:theyaeditores@gmail.com) | <http://theya-ed.org/>

Centro de Estudos Globais / Cátedra UNESCO de Estudos Globais /  
Cátedra CIPSH de Estudos Globais da Universidade Aberta – CEG-UNESCO-CIPSH-UAB  
Palácio Ceia, Rua da Escola Politécnica, 147 | 1269-001 Lisboa  
[ceg.estudosglobais@uab.pt](mailto:ceg.estudosglobais@uab.pt) | <https://ceg.uab.pt/>

As imagens publicadas na presente obra foram cedidas pelos autores dos textos que a compõem, que se responsabilizam exclusivamente pelas mesmas.

Coleção promovida em parceria com o DEG – Programa de Doutoramento em Estudos Globais/CEG/UAB e com a Fundação Calouste Gulbenkian, e em associação com a Theya Editores do IECCPMA.

**COLEÇÃO DE ESTUDOS GLOBAIS**

**DIREÇÃO DE** Guilherme d'Oliveira Martins, João Relvão Caetano e José Eduardo Franco

© MARÇO 2024, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas  
Globais / coordenação José Marcelo Freitas de  
Luna e Rosa Maria Sequeira

ISBN – 978-989-26-2508-9 (ed. impressa);  
ISBN – 978-989-26-2509-6 (ed. eletrónica)

I – LUNA, José Marcelo Freitas de  
II – SEQUEIRA, Rosa Maria

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	7
José Marcelo Freitas de Luna e Rosa Maria Sequeira	
<b>Uma teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global</b> .....	9
Margarete Belli e José Marcelo Freitas de Luna	
<b>Currículo escolar e perspectivas globais: O pensamento rizomático como operador conceitual para a construção de espaços acêntricos</b> .....	27
Juliano Bona e Camila Thaisa Alves Bona	
<b>Identidades digitais e meta-narrativas</b> .....	39
Luís M. Figueiredo Rodrigues	
<b>Currículo, gênero e educação para cidadania global de mulheres e meninas</b> .....	55
Keles Gonçalves de Lima e Ana Cláudia Delfini	
<b>As humanidades, o pensamento crítico, a interculturalidade: Em busca de cidadãos globais</b> .....	73
Vera Lucia Harabagi Hanna	
<b>Telecolaboração: Pela cidadania global na internacionalização do currículo em uma instituição de ensino brasileira</b> .....	99
Rodrigo Schaefer e Christiane Heemann	
<b>A promoção da língua portuguesa à escala global através do ensino do português como língua estrangeira</b> .....	123
Ana Catarina Mesquita	
<b>Educação infantil bilíngue no Brasil: Uma discussão sobre o contexto, a formação e o perfil profissional docente</b> .....	139
Maria Fernanda d'Ávila, Nicole Vieira da Rosa Tontini, Grazielle Aparecida Vasques Rufca e Luciano da Silva Candemil	
<b>A internacionalização do currículo na perspectiva de professores de línguas no Brasil</b> .....	157
Lauro Sérgio Machado Pereira, Dllubia Santclair e Kleber Aparecido da Silva	

<b>Repensar o currículo partindo do referencial “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”: Que práticas para uma educação global? .....</b>	<b>175</b>
Isabel Maria Teixeira Peixoto Ramos	
<b>Competências empreendedoras numa e para uma Europa global .....</b>	<b>191</b>
Carlos Augusto Castanheira	
<b>Articulação epistêmica entre os estudos surdos e a internacionalização do currículo: Abordagem discursiva ...</b>	<b>207</b>
Indiamaris Pereira e Paulo Roberto Sehnem	
<b>Vozes em desenvolvimento na internacionalização do currículo do ensino superior .....</b>	<b>223</b>
† Martin Haigh e Valerie Clifford	

# Introdução

José Marcelo Freitas de Luna

Rosa Maria Sequeira

[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_0](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_0)

As universidades em várias partes do mundo estão empenhadas no processo de globalização, numa primeira fase encorajando a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, bem como a prática de investigação em rede e, numa segunda fase mais recente, promovendo a internacionalização dos currícula.

A emergência desta problemática decorre do reconhecimento de que a globalização afeta a vida quotidiana e de que o mundo necessita de formas inovadoras de reflexão e atuação. A capacidade de cooperação internacional tendo em vista a resolução de problemas só pode estar aliada a uma perspetiva internacional e global enquanto processo que aproxima economias e sociedades e que pressupõe um pensamento complexo que, segundo Edgar Morin, em vez de sobrepor, articula os saberes, reaproximando a teoria e a prática numa abordagem transdisciplinar. Deste modo, a internacionalização não é apenas a mobilidade estudantil mas a reformulação dos conteúdos curriculares e práticas educativas tendo em vista o fenómeno da globalização, a interculturalidade e a responsabilidade social. O paradigma deleuziano da disseminação rizomática e o princípio da incerteza que caracterizam, nas mais diversas áreas do saber e da atividade humana, o fenómeno da globalização, só poderá ser abordado numa perspetiva verdadeiramente interdisciplinar. Neste contexto, o prisma das Humanidades e da Educação afigura-se um domínio particularmente adequado para o questionamento e o tratamento de problemáticas complexas e, por vezes, contraditórias.

O elo de ligação entre indivíduos e países é assumido desde logo pela organização do presente volume que reúne investigação de dois continentes numa multiplicidade de abordagens que suscitam questões de vária natureza mas que assinalam a intenção comum de refletir sobre novas conceções de organização curricular e pedagógica. Algumas das contribuições, de um e de outro lado do Atlântico, tiveram origem na investigação levada a cabo pela Cátedra de Estudos

Globais da Universidade Aberta e do Doutoramento em Estudos Globais desta universidade que reúne investigadores de vários pontos do globo.

As páginas que resultam desta reflexão conjunta equacionam problemas de carácter teórico. Neste plano, Belli e Luna refletem sobre a importância do currículo global e as várias formas de internacionalização, acentuando a figura do docente com base na teoria fundamentada. Bona e Bona problematizam a globalização num contexto de espaços culturais acêntricos. A sociedade em rede e a virtualidade real são os conceitos nos quais incide o artigo de Rodrigues para caracterizar a nova cultura dos tempos atuais com importância na configuração das identidades relacionada com o fenómeno religioso. Lima e Delfini refletem sobre as questões de género e violência a partir da meta 5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU. Hanna defende o impacto que o ensino das humanidades tem para uma educação flexível necessária ao mercado de trabalho em todas as áreas.

A comunicação, e em particular o ensino de línguas, é outro tópico que merece uma atenção particular neste volume. Schaefer e Heemann dedicam-se ao papel da telecolaboração no ensino e aprendizagem de línguas. Mesquita advoga a importância da literatura no contexto do ensino do português enquanto língua estrangeira. Ávila, Tontini, Rufca e Candemil estabelecem o perfil do professor na educação bilingue infantil. Pereira, Santclair e Silva discutem as possibilidades para internacionalizar o currículo da perspectiva das línguas.

Os vários contextos e níveis de ensino são contemplados através dos artigos de Ramos que delinea o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória, de Castanheira que incide nas competências necessárias à educação para o empreendedorismo, de Pereira e Sehnem que enquadram a internacionalização do currículo atendendo aos surdos com o objetivo de melhorar as práticas inclusivas de ensino. Por fim, Haigh e Clifford incidem no ensino universitário demarcando perspectivas algo economicistas e voltadas para a própria instituição das outras que já revelam uma consciência universal.

# Uma teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global

*A grounded theory of teacher's action in the context of global education*

Margarete Belli

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [mbelli@univali.br](mailto:mbelli@univali.br)

José Marcelo Freitas de Luna

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / [mluna@univali.br](mailto:mluna@univali.br) / ORCID | 0000-0002-1212-7899

[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_1](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_1)

**Resumo:** Embora a noção do professor da internacionalização do currículo seja tomada como uma temática relevante e oportuna nas agendas institucionais e internacionais, a sua teorização não se pode referir como teorizada o suficiente. Foi essa a lacuna que identificamos por revisão de literatura em 2020. Foi este o marco para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A Atuação do Professor na Internacionalização do Currículo: Uma Contribuição a Partir da Teoria Fundamentada”. A divulgação dos respectivos resultados, ou seja, a teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global é o que objetivamos apresentar neste capítulo. A estrutura utilizada é a de integrar às categorias a literatura existente com o objetivo específico de comparar as categorias emergentes com os estudos presentes na literatura, dando “espessura à própria teoria”.

**Palavras-chave:** abordagens de internacionalização do currículo; atuação docente; internacionalização do currículo

**Abstract:** Although the teacher's awareness on the internationalisation of the curriculum is taken as a relevant and timely topic on institutional and international agendas, its theorisation cannot be referred to as sufficiently achieved. This was the gap we identified through literature review in 2020. This was the milestone for the development of the research project entitled “The Teachers' Actions in the Internationalisation of the Curriculum: A Contribution from Grounded Theory”. The disclosure of the respective results, that is, the grounded theory about the teacher's teachers in the context of global education is what we aim to present in this chapter. The structure used integrates the existing literature into the categories with the specific goal of comparing the categories emerging from the studies present in the literature, adding “thickness to the theory itself”.

**Keywords:** approaches to internationalisation of the curriculum; teacher's action; internationalisation of the curriculum

## *Considerações iniciais*

A educação, mesmo mantendo sua essência, vê sua forma de ser teorizada e praticada alterando-se com as transformações mundiais presentes no passar dos séculos. A educação pode ser global, além de multicultural e multilíngue. A educação pode internacionalizar-se. Trata-se de um desafio, “um desafio duplo: a necessidade de estar engajada globalmente enquanto permanece conectada de maneira útil localmente” (Hudzik, 2011: 12). Trata-se de uma educação que leve os professores a repensarem sua prática e seus valores, que faça com que se percebam como sujeitos na atuação docente no contexto da educação global, buscando formas de materializar essa globalidade, de internacionalizar.

A internacionalização da educação, bem como a internacionalização do currículo – IoC, de acordo com Morey (2000), tem sua motivação na crescente aceleração direcionada para a diversidade cultural e linguística que presenciamos e que remete a uma educação multicultural; para Leask (2009) aquela é provocada pela globalização que, dada suas características, dilata as diversas interfaces existentes entre os países e os povos do mundo. Instiga, assim, as Universidades a adaptarem suas políticas e abordagens para atender a demanda dessa sociedade globalizada (Bourn, 2011), uma vez que a educação superior vê-se transformando numa direção irreversível rumo a “um ambiente de dimensão mundial” (Marginson, 2003: 2), ou seja, rumo à internacionalização.

A formalização das ações educacionais de uma instituição de ensino se dá no seu currículo, que é o documento de identidade da escola, que “lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (Silva, 2011: 150). É no seu currículo que as marcas da internacionalização das IES são percebidas e registradas, formalmente ou não, onde seu “protagonismo”, como se existisse “de fato” (Araújo & Silva, 2015: 85), submete os atores envolvidos em seu processo às suas necessidades e pressiona em direção às ações que a materializam. A IoC dispõe seus elementos reconhecíveis: perspectivas globais, comunicação intercultural e cidadania socialmente responsável (Clifford, 2013) e se caracteriza pela “incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais em seu conteúdo” (Leask, 2009: 209).

As ações dos docentes que levam à materialização de seu planejamento e prática são orientadas pelo currículo, que é mais do que uma lista de tópicos para serem estudados pelos alunos (Leask, 2015); trata-se de um currículo na prática, é visto como “inseparável do ensino e da pedagogia” (Leask, 2015: 07).

Ainda, “currículo é o veículo pelo qual o desenvolvimento dos elementos epistemológicos, da práxis e ontológicos pode ser incorporado na vida e aprendido dos estudantes de hoje” (De Wit, 2013: 25).

O currículo por vezes é materialmente entendido como o plano de ensino. Isso porque neste se formalizam e registram os objetivos, estratégias, atividades, e programação de uma determinada disciplina. Denomina-se currículo manifesto por Banks (2001), ou formal por Leask (2015: 08), é também “latente” ou “oculto” Banks (2001), ou seja, aquele que nenhum professor ensina explicitamente, mas que todos os alunos aprendem, ou como relata Leask (2015), são as mensagens não intencionais, implícitas e ocultas que são passadas para os alunos, às vezes inconscientemente. Formal, informalmente ou de maneira oculta, o currículo vai se modificando em função do processo de internacionalização. Mas, as diretrizes curriculares não sofrem modificações apenas em função deste processo.

Ao contrário, como argumenta Luna (2016), aquele apresenta semelhanças com a revisão e o redimensionamento curricular pelos quais passam as instituições educacionais em todo o mundo. O que se percebe, no entanto, nas últimas décadas do século xx, é um foco especial na discussão e formalização desse processo. Definições têm sido propostas, como a de Knight (1994), para quem a internacionalização da educação, numa IES, constitui um processo de integração de uma dimensão internacional no ensino, na pesquisa e nas tarefas administrativas, que é também integral. Diz-se sobre um processo complexo que irá permear todos os aspectos da educação superior (Hudzik, 2011).

Na prática, uma das formas desta internacionalização se dá pela mobilização acadêmica de estudantes e docentes por todo o globo. Também a demanda de experiências internacionais da própria instituição, em função da participação dos professores em atividades internacionais. Também se dá pela chamada internacionalização *at home* (IaH), ou internacionalização doméstica, que é aquela que promove o desenvolvimento da competência intercultural e internacional dos alunos no próprio campus (Knight, 2008), mais frequentemente por meio das abordagens do acréscimo, da infusão e da transformação (Bond, 2003; Banks, 2004).

De acordo com Bond (2003), a abordagem do acréscimo consiste em adicionar às atividades curriculares uma leitura ou atividade sobre uma questão intercultural ou internacional, ou convidar um visitante para dar uma palestra ou promover uma discussão sobre assuntos internacionais ou interculturais.

A abordagem da infusão, por sua vez, consiste, como o próprio nome revela, na infusão de “conhecimentos, atitudes e habilidades interculturais” (Bond, 2003: 9). Como exemplos a autora cita: (1) repensar os objetivos do curso para incluir questões e abordagens interculturais; (2) selecionar leituras e materiais que refletem diversos pontos de vista sobre eventos/tópicos/questões; e (3) trazer as experiências dos alunos como um meio de enriquecer a aprendizagem. A da transformação, por fim, “requer uma mudança na forma como nós entendemos o mundo” e tem como foco possibilitar ao aluno “movimentar-se entre duas ou mais visões de mundo” (Bond, 2003: 9-10).

Neste processo de materialização da internacionalização, por meio do currículo, encontramos o papel do docente. Juntamente com os gestores, funcionários administrativos e alunos, os professores têm um papel a desempenhar: eles darão à internacionalização os seus contornos. Pelo corpo docente, a construção dos currículos pode figurar no centro do processo de internacionalização (Leask, 2015). Pontualmente, a competência intercultural desejada na formação dos discentes, para que “desempenhem seu papel (profissional, social e emocionalmente) em um contexto internacional e multicultural” (Nilsson, 2003: 31) se espera também do professor, não só como conhecedor e transmissor de teoria acerca do assunto no qual é especialista, mas como ele próprio um ser interculturalmente competente, para lidar com as situações adjacentes a esse ambiente.

A profissão docente engloba saberes, habilidades, competências, prática docente e atitudes, como características inerentes, e necessárias, ao seu exercício (Gatti, 2016; Tardif, 2002). Quanto à identidade docente, é uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, que se desenvolve durante a vida, não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional (Marcelo, 2009). Neste movimento entre a evolução pessoal e coletiva, manifesta-se o inconsciente coletivo. Isto parte das características individuais até as coletivas e impessoais; considera a inserção do indivíduo em uma família, numa cultura ou etnia e que, por sua vez, é da espécie humana (Jung, 2000); considera, ainda, os estereótipos, ou seja, a imagem mental que todos nós seres humanos partilhamos sobre determinado evento, que pode, ou não, corresponder à realidade (Lippmann, 1922). Deste modo, influenciam a forma de ver o mundo dos professores, bem como a sua atuação docente.

Este professor é, em potencial, um mediador intercultural, ou seja, aquele que, em situações de conflito, advindas das diversidades culturais vivenciadas em uma sala de aula, pode “garantir a igualdade de acesso e de sucesso a fim

de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural” (Unesco, 2009: 4). Trata-se de um professor que entenda e pratique a educação como aquela que visa atender a todas as formas de desenvolvimento humano, quer sejam nacionais ou globais e, em sua transversalidade, contemple, entre outros aspectos, a pluralidade e o respeito às diferenças, que, existentes dentro de um único país, se potencializam em um Estado geográfico das dimensões do Brasil, apresentando diferenças culturais, para mencionar apenas uma, que requerem preparo para lidar com suas manifestações e materializações (Luna, 2016).

O docente tem, também, o papel de intelectual, de acordo com Mellowki e Gauthier (2004). Como tal, concretiza-se na tarefa de mediação e desempenha não somente de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também o de “produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização” (Mellowki & Gauthier, 2004: 545).

Essas considerações que aqui fazemos sobre educação, internacionalização e docência são para contextualizarmos a noção do professor da IoC. Giroux define esses docentes como intelectuais transformadores, e, como tal, necessitam criar um discurso político e conjunção de suposições, necessitam “reconstruir um discurso no qual o professor possa ser definido através de categorias de democracia, autorização e possibilidade” (Giroux, 1997: 27). Essa alteração na capacitação profissional da docência presenciada na atualidade é atribuída à globalização por Morosini (2000: 11), quando destaca que “com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações”. Alterações estas que, ainda de acordo com a autora levam ao questionamento: “quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?” (Morosini, 2000: 11). Parece estar clara a formação para a área específica do conhecimento, os critérios para esta capacitação são consensuais. Sanderson, por sua vez, fornece “um modelo designado de internacionalização, que se aplica ao papel dos professores universitários como plataforma de discussão” (Sanderson, 2011: 664) e apresenta sete dimensões que sugere que a prática docente internacionalizada englobe: (1) ter conhecimento básico sobre a teoria da educação; (2) incorporar conteúdo internacionalizado na disciplina; (3) ter apreciação crítica de sua própria cultura e suas premissas; (4) ter algum conhecimento de outros países e culturas, estar aberto para outras visões de mundo; (5) utilizar estratégias universais de ensino; (6) entender de que maneira sua disciplina acadêmica e sua profissão relacionada são estruturadas em

uma variedade de países; e (7) entender o mercado de trabalho internacional relacionado com sua disciplina acadêmica.

Embora a noção do professor da IoC seja tomada como uma temática relevante e oportuna nas agendas institucionais e internacionais, a sua teorização não se pode referir como teorizada o suficiente. Foi essa a lacuna que identificamos por revisão de literatura em 2020. Foi este o marco para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A Atuação do Professor na Internacionalização do Currículo: Uma Contribuição a Partir da Teoria Fundamentada”. A divulgação dos respectivos resultados, ou seja, a teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global é o que objetivamos apresentar neste capítulo. Após o detalhamento da metodologia empregada, seguem-se a discussão dos resultados em si. A estrutura utilizada para tal é a de integrar às categorias a literatura existente com o objetivo específico de comparar as categorias emersas com os estudos presentes na literatura, dando “espessura à própria teoria” (Tarozzi, 2011: 162).

### *O docente na IoC: uma teoria fundamentada*

A metodologia utilizada para obtenção dos dados da pesquisa aqui discutidos apresentados foi a *Grounded Theory (GT)*, assim denominada para designar o método utilizado para gerar teorias, como, também, o produto final de sua aplicação, pois “o termo se refere a ambos, o produto da pesquisa e o método analítico de produzi-lo” (Charmaz, 2008: 397). Utilizada em pesquisas qualitativas, mas também nas quali-quantitativas, a GT se caracteriza como metodologia que possibilita a criação de uma teoria substantiva baseada nos dados e que tem como objetivo um grupo ou situação específica, não visa generalizar além de sua área substantiva.

A coleta dos dados, na GT, se dá a partir de entrevistas com as pessoas envolvidas no evento social que está sendo pesquisado. No caso desta pesquisa, os sujeitos são professores e professoras de graduação de uma IES, que estão diretamente envolvidos/as no processo ensino/aprendizagem, e, também, na IoC. Esta IES se encontra no processo de internacionalização do currículo desde 2010. Ou seja, os professores da IES em questão estão inseridos em um ambiente educativo que vivencia um processo de internacionalização dos currículos já há alguns anos.

É a partir de sua percepção sobre o evento social pesquisado, a internacionalização do currículo, que se pretende compreender a atuação do/a professor na IoC. Foram entrevistados quatro docentes, duas mulheres e dois homens, que trabalham na instituição como professores de graduação há mais de oito anos, de disciplinas diversas, das áreas de humanas e exatas, com o objetivo de criar uma teoria substantiva sobre a atuação do professor na IoC. O número de entrevistas não é previsto antes de se iniciar a pesquisa, mas sim, no decorrer da mesma, quando ocorre a saturação, ou seja, quando mais nada de novo emerge dos dados.

Devido às “três principais linhas ou “escolas” que o método assumiu nos últimos anos” (Tarozzi, 2011: 57): (1) GT clássica (Glaser); (2) *GT full conceptual description*; e (3) GT construtivista (Charmaz), cabe pontuar que esta pesquisa adotou a GT Construtivista de Charmaz. A linha construtivista prevê, entre outras coisas, que “o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador(a) e sujeitos” (Tarozzi, 2011: 52), colocando, assim, a dimensão do significado no centro da busca.

A dimensão apresentada é denominada Ser Professor na IoC – Sujeito na Atuação Docente e se divide em três categorias: (1) O exterior fica na Europa e nos USA – a sociologia das ausências; (2) Eles são melhores que nós – heteroestereótipo; e (3) Precisamos seguir o exemplo deles – colonialismo científico.

### *1. O exterior fica na Europa e nos Estados Unidos – a sociologia das ausências*

Ao falar de internacional, de exterior e mencionar “lá fora”, este último também com o sentido de exterior, os entrevistados se referiam aos países da Europa e aos Estados Unidos, e, em um número reduzido de vezes, ao Canadá e à Austrália, como no trecho da entrevista a seguir:

Então, se eu tenho um artigo muito bom em espanhol, ... “olha, tem um artigo muito bom que é referência nesta área de um estudante espanhol!” ou de um pescador espanhol. ...então como é no caso [da disciplina]... como é produzido nos Estados Unidos? ... Então, vamos lá para a Inglaterra, o que acontecia na Inglaterra? Então...a gente faz toda essa questão Global. (Ari)

Olhar o mundo para além das fronteiras geográficas e culturais brasileiras e enxergar somente estes países reflete “o conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos” (Santos, 2002), ou seja, reforça a ideia de que o “mundo” do conhecimento se restringe aos países da Europa e aos Estados Unidos. O alcance da dimensão global, assim, parece estar em desalinho se ao contemplar o mundo, este é visto contido em um número determinado de países, que refletem a hegemonia em várias dimensões e que, assim, podem turvar a noção de globalidade e internacionalidade e por consequência a de nacionalidade e localidade, modificando a noção de cidadania “global”. Santos (2002) chama a atenção de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (Santos, 2002: 239) e sugere, assim, uma consciência crítica quanto ao termo “global”.

Santos denomina *razão indolente* ao modelo de racionalidade que desperdiça experiências, que não percebe que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (Santos, 2002: 238), pontua também que a indolência da razão é manifestada, entre outras maneiras, na resistência à mudança das rotinas, e na transformação daqueles interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. Das quatro tipologias em que Santos (2002) divide a razão indolente, destaco a razão metonímica, uma “racionalidade, que toma a parte pelo todo por um conceito de totalidade que se compõe de partes homogêneas, e que relega como desinteressante o que fica de fora” (Luna, 2016: 34), dessa maneira, conforme destaca Santos, corroborando Luna (2016), “há apenas uma parte lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes” (Santos, 2002: 242). Abaixo uma outra evidência empírica representativa do que emergiu dos dados sobre esta ausência aqui discutida:

Então eu quero te dizer que as meninas indo lá para o exterior [Europa], elas vieram com ideias novas...e eu me tornei um pesquisador muito assim, potente! (Ana)

... [dimensão internacional] seria trabalhar a metodologia numa perspectiva francesa? (Ana)

... [ele] ganhou prêmios internacionais, inclusive na França, ele estava levando seu trabalho para França, ele ganhou um prêmio, inclusive também na França. (Ana)

Percebe-se também a sociologia das ausências quando ao ser solicitado a explicar que local geográfico marcaria esse estrangeiro, esse internacional de que fala, Graça respondeu que “É a base de dados da web. Não tem um lugar, ele é global”. Ao insistir sobre essa demarcação geográfica pergunto se especificamente mais americano e europeu ou se não tem isso (de americano ou europeu), a resposta é que “Não tem isso, quando eu procuro, às vezes vem da Europa, às vezes vem dos Estados Unidos. Talvez, pensando melhor nessa sua pergunta, da Ásia muito pouco, os escritos assim da Ásia, mas às vezes aparece” (Graça). Afirma ainda Graça que seu critério de busca é internacional. Esta constatação pontua, mais uma vez, o que refere Santos (2002), sobre a sociologia das ausências anteriormente apresentada. A base de dados utilizada pelo professor mostra a demarcação de uma globalidade que é exemplo da “consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte”, onde “as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu” (Santos, 2002: 243).

## ***2. Eles são melhores que nós – heteroestereótipo***

Em seu livro intitulado *Public opinion*, um dos conceitos que Lippmann pontua é o da imagem compartilhada, no sentido de que todos nós seres humanos partilhamos o conhecimento de símbolos, todos nós temos uma imagem mental sobre determinado evento, que pode, ou não, corresponder à realidade e “o único sentimento que alguém pode ter sobre um evento que ele não vivencia é o sentimento despertado por sua imagem mental daquele evento” (Lippmann, 1922: 53). Ainda ilustra Lippmann que:

De qualquer evento público que tenha efeitos amplos, vemos, na melhor das hipóteses, apenas uma fase e um aspecto [...] Inevitavelmente nossas opiniões cobrem um espaço maior, um alcance mais longo do tempo, um número maior de coisas, do que podemos observar diretamente. Eles têm, portanto, que ser montados a partir do que os outros relatam e do que podemos imaginar. (Lippmann, 1922: 53)

Dessa maneira a imagem mental de determinado evento passa a ser a verdade para quem detém essa imagem, que não é questionada, pois se apresenta como a experiência que se tem, um estereótipo: “[...] uma imagem ordenada, mais ou menos consistente do mundo, à qual nossos hábitos, nossos gostos, nossas capacidades, nossos confortos e nossas esperanças se ajustaram” (Lippmann, 1922: 54).

Corresponde a esta ideia ordenada do mundo, acima comentada, esta que emergiu dos dados de que exterior, internacional, “lá fora” se refere aos Estados Unidos e Europa. Que além de ser observada como um estereótipo, pode ser também compartilhada pelo inconsciente coletivo, ideia defendida por Jung e apresentada em seu livro *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*, cuja primeira versão foi escrita em 1951. Para Jung (2000) são elementos inconscientes que constituem a psique e estes têm origem diversas, partindo das características individuais até às coletivas e impessoais, considerando a inserção do indivíduo em uma família, que está inserida numa cultura ou etnia e que, por sua vez, é da espécie humana. Assim, formam o inconsciente coletivo as experiências compartilhadas com a família ou a etnia, o inconsciente familiar ou étnico e, por último, os elementos inconscientes comuns a todos os indivíduos da espécie humana. Mills (2019: 40) em seu ensaio sobre o mito do inconsciente coletivo coloca que o “construto inconsciente coletivo é um significante para a dinâmica psicológica comum e características de humanidade compartilhada”.

As ideias sobre estereótipo e inconsciente coletivo encontram eco uma na outra, postulam a imagem mental compartilhada sobre o “lá fora” com o sentido de exterior, que emergiu dos dados dessa pesquisa: “Eu já vejo assim alguns alunos nossos que participaram do intercâmbio que eles estão morando fora, já estão morando no exterior ... relatar uma experiência internacional dele... e que na Europa já é assim, não sei se nos USA...” (Graça).

Aos professores entrevistados, em função de sua formação e atuação, não falta o conhecimento geográfico das fronteiras do globo terrestre, ainda assim, ao evocarem o exterior ao Brasil, o fazem restringindo esse exterior aos países que mais se sobressaem no cenário global em termos de poder econômico, para citar apenas uma forma de poder. O fazem inconscientemente, dessa forma compartilhando uma imagem mental sobre o Brasil em relação ao mundo. Além dessa imagem, desse estereótipo, compartilham uma outra, a de que o que tem “lá fora” é melhor do que o que tem no Brasil e que, por isso, configura-se num heteroestereótipo, termo que faz par antagônico com autoestereótipo.

Por autoestereótipo nos referimos à ideia que determinado grupo, por exemplo um país, faz de si mesmo e heteroestereótipo à ideia que tem de outro país. Estudos sobre o assunto (Hass *et al.*, 2017) indicam que normalmente a imagem que tem de si mesmos é mais positiva do que a que tem dos outros. Contrária a esta ideia, está a noção que emergiu dos dados de que o que tem “lá fora” é melhor do que o que tem aqui, conforme explicita RUI:

A formação [no sanduiche na Inglaterra] enriqueceu, ainda mais, só pra gente perder um pouquinho do complexo de vira-lata, porque a gente via que o que os caras faziam lá [na minha área] a gente fazia aqui também... (Rui)

É possível ver nesta fala que o entrevistado coloca o Brasil e a Inglaterra no mesmo padrão quando menciona que os dois países fazem a mesma coisa em determinado contexto, contudo, o fato de perder o complexo de vira lata em função desta percepção evoca a necessidade de validação de ser bom na área em função de que a Inglaterra faz o mesmo, ou seja, perder o complexo de vira-lata porque a Inglaterra faz o mesmo que no Brasil, indica que a ideia que se tem daquele país é que ele é melhor que este. Com relação ao complexo de vira-lata, esta é uma expressão criada por Nelson Rodrigues para se referir, originalmente, ao trauma sofrido pelos brasileiros em 1950, quando a Seleção Brasileira foi derrotada pela Seleção Uruguaia na Copa do Mundo no Maracanã. Contudo, de acordo com Nelson Rodrigues, esta expressão vai além do cenário do futebol, pois “por ‘complexo de vira-lata’ entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (Rodrigues, 1993: 51).

A citação a seguir reitera a evidência acima apresentada:

Aqui [no curso] a gente chama de benchmark, que é você pegar realmente o que tem de bom em alguma organização.... então, eu vejo o que lá fora um professor [dessa disciplina] faria? Então, a gente começa a chocar justamente com essa questão didática: “um professor lá do exterior colocaria 10 artigos para os alunos lerem, e eles vão ler, teoricamente, porque lá fora não se costuma trabalhar enquanto se estuda”. Uma das coisas que os intercambistas comentam é: “professor, lá fora o estudante vive para estudar, e ele recebe do governo para estudar!” (Ari)

O que se refere aqui é que mesmo entendendo que o que caracteriza a estratégia de *benchmarking* é utilizar o exemplo de sucesso de outra empresa, de outra instituição, que experienciou um sucesso que ainda não se atingiu e, assim, o professor estaria simplesmente utilizando uma estratégia de ensino/aprendizagem, neste caso, contudo, o que há de melhor é o que vem de “fora”. E esse sentimento é compartilhado, ou mesmo, aqui na citação, estimulado pelo que os intercambistas comentam sobre o que tem lá fora, uma vez que receber do Governo para estudar e viver para estudar, é, sem dúvida, algo muito bom. Esta perspectiva é reforçada por Graça quando comenta sobre os livros e artigos que busca para preparar suas aulas:

...hoje a minha leitura é toda internacional, tento pegar os livros estrangeiros e artigos que eu consiga vincular [com o conteúdo da aula]... eu tento buscar teoria de fora para implantar dentro de sala de aula...não desmerecendo os nossos livros brasileiros, porque eu também busco, mas eu foco mais no internacional... (Graça)

O professor também usa livros nacionais, não os desmerece, mas foca no internacional, porque os considera melhores, caso contrário não iria utilizá-los. Demarcando, mais uma vez, o heteroestereótipo de que o que tem lá fora é melhor do que o que tem aqui.

Com relação ao que foi dito até aqui sobre esta categoria, De Wit (2013) parece ser otimista com relação ao assunto. Mesmo não utilizando o termo sociologia das ausências de que fala Santos (2002), ele compartilha a ideia que subjaz à expressão e chama a atenção para: “as economias emergentes e a comunidade de educação superior de outras partes do mundo [que] estão alterando a paisagem da internacionalização”, trazendo, assim, um novo olhar, mais auspicioso, e complementa que essas economias emergentes e esses grupos de educação superior de outras partes do mundo estão “afastando-se do conceito ocidental e neocolonial, que orienta a percepção de ‘internacionalização’ de muitos educadores, este princípio precisa incorporar estas visões diferentes e emergentes” (De Wit, 2013: 3).

Contudo, o que ficou evidente nos dados da pesquisa é que o heteroestereótipo de que o que tem “lá fora” é melhor está evidente. E uma das áreas, relacionada ainda com a educação, onde está particularmente presente é no campo acadêmico, como apresentado na subcategoria a seguir.

### 3. *Precisamos seguir o exemplo deles – colonialismo acadêmico*

Sobre o colonialismo (ou imperialismo) acadêmico Dominguez afirma que “a formação de professores continua sendo um empreendimento profundamente colonial [...] embora mergulhada em discursos de diversidade e multiculturalismo, ainda presumindo a centralidade do pensamento e da ideologia eurocêntrica” (Dominguez, 2019: 47). Colonialismo este que não é explícito verbalmente, mas se vê refletido não só nas práticas docentes, mas também nas narrativas da educação e, para os propósitos desta pesquisa, nas falas dos entrevistados:

...e no caso da F., ela estudou um assunto que é o nosso grande guarda-chuva de pesquisa.... E no Brasil a gente não tem muitas coisas sobre essa metodologia, a linha francesa tem muita referência, muita mesmo, então a gente tem muito a aprender com a linha francesa sobre esse assunto. Então ela, principalmente o referencial teórico... e ela já pegou as referências que a F. trouxe, que a C., e elas citam a tese da F., a tese da C., a própria tese delas, que elas produziram com base nos estudos delas lá, tá servindo de referência. (Ana)

Os meus artigos que eu leio são todos internacionais, os meus livros que eu leio hoje atualmente são todos internacionais, eu procuro às vezes uma base teórica no português assim, mas eu foco mais no que está sendo estudado lá fora, porque eu acho que a gente ainda tem, tem muito a evoluir em relação a isso, a teoria, os modelos. Então hoje nos meus artigos a maioria é tudo com base de textos internacionais. (Graça)

As falas acima exemplificam o que Fernandes *et al.* (2017: 82) criticam acerca do colonialismo: “seu caráter de constituir epistemicamente e consolidar, politicamente, um conjunto de saberes a partir dos quais o único saber visto e aceito como legítimo é aquele que corrobora com o universo de possibilidades alcançado pelo polo hegemônico nas relações coloniais”. Importante notar que no artigo desses autores o colonialismo de que tratam é do Norte-Sul do Brasil. Outro excerto da entrevista menciona a qualidade a alcançar da educação:

E que na Europa, com esse professor que foi orientador dela, eu compreendi que as humanidades são muito importantes junto com as ciências duras, e junto com as Ciências da saúde, porque ele era um médico, formado em letras, e ele, a representatividade que ele tinha em Londres, era pela formação dele em letras, não pela formação de medicina, mas

ambas davam a ele uma entrada muito grande nas áreas médicas para falar de humanidades. E aí a B. vem assim com uma metodologia muito diferente... foi um divisor de águas; antes da B. e depois da B. (Ana)

Destaca-se, na citação acima, a representatividade do professor na área médica de Londres e como o contato, mesmo que indireto, com ele funcionou como divisor de águas, como marcou a qualidade da nova metodologia aprendida. A propósito de qualidade, Pyvis em seu estudo sobre um programa universitário australiano promovido na China em parceria com uma universidade chinesa, argumenta que “a atual abordagem para a formação de qualidade educacional no ensino superior transnacional promove imperialismo educacional”, uma vez que a “similaridade com o programa de origem é que é a medida de qualidade” (Pyvis, 2011: 734). Considera-se aqui que os cursos onde lecionam os professores entrevistados não possuem um programa educacional formalizado com um país da Europa ou dos USA, nem mesmo da Austrália, como é o caso do estudo apresentado por Pyvis, contudo a medida de qualidade é atribuída à educação daqueles países, em função da legitimação do saber disseminado pelo polo hegemônico e a quem é atribuída a soberania do saber e, por conseguinte, atua como marca de qualidade, como evidencia Ana:

...e ele, a representatividade que ele tinha em Londres, era pela formação dele em letras, não pela formação de medicina, mas ambas davam a ele uma entrada muito grande nas áreas médicas para falar de humanidades. (Ana)

Reitera-se que, isoladamente, essa citação apenas informa que um professor estrangeiro qualificado contribuiu de forma significativa para o aprimoramento científico, tanto da aluna quanto do professor. O que, contudo, remete a informação contida nesta citação ao colonialismo acadêmico é o cotejamento com as outras categorias e citações apresentadas neste capítulo.

### *Considerações finais*

O estudo aqui apresentado permite-nos afirmar que o uso da *Grounded Theory* Construtivista proporciona a elaboração de uma teoria substantiva, que oferece uma forma de compreender a atuação do docente na IoC. O fato de os professores relatarem como se sentem em relação aos países da Europa e USA leva à reflexão sobre a forma como estão atuando para alcançar o objetivo da IoC, para formarem cidadãos globais.

Se, por um lado, esta constatação é desfavorável, por outro, o fato de ter sido percebida é o primeiro passo para a sua revisão. É a educação, acreditamos, que tem papel preponderante neste movimento, especialmente a internacionalização do currículo com todas as prerrogativas que lhe são peculiares. A IoC busca transformar os estudantes em cidadãos globais com responsabilidade social, respeito ao diferente e comunicabilidade intercultural.

Como outros estudos científicos, este também se ocupa de sugerir o aprofundamento e a continuidade das pesquisas sobre a temática. Pontualmente, deixamos como sugestão investigações para descobrir se estudantes também se sentem da mesma forma com relação ao Brasil, e se este corpo discente percebe a utilização das abordagens de IoC pelos professores. Sugerimos, também, a realização de pesquisas sobre heteroestereótipo e colonialismo acadêmico. Essa reivindicação justifica-se por, em tese, haver implicações dos preconceitos no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos mais diversos nos não menos diversos currículos.

## *Bibliografia*

- Araújo, E. R. & Silva, S. (2015). Temos de fazer um cavalo de Troia: Elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60), 77-98.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. H. Mcgee Banks (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (4.ª ed.) (3-30). New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2.ª ed.) (3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bond, S. (2003). *Engaging Educators – Bringing the World into the Classroom*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Bourn, D. (2011). From internationalisation to global perspectives. *Higher Education Research & Development*, 30 (5), 559-571.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. In J. A. Holsteins & J. F. Gubrium (Eds.). *Handbook of Constructionist Research* (397-412). New York: The Guilford Press.
- Clifford, V. (2013). *The Elusive Concept of Internationalisation of the Curriculum*. Acedido a 5 de novembro de 2017, em <http://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html>.
- De Wit, H. (2013). Repensando o conceito da internacionalização. *International Higher Educational*. Acedido em 20 de maio de 2019, em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>.

- Dominguez, M. (2019). Decolonial innovation in teacher development: Praxis beyond the colonial zero-point. *Journal of Education for Teaching*, 45 (1).
- Fernandes, E. E. R. et al. (2017). Colonialismo, saberes e fronteiras epistêmicas: Algumas hipóteses à guisa de provocação (ou “algumas provocações à guisa de hipótese”). *Somanlu, Revista de Estudos Amazônicos*, 17 (2), 81-86.
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1 (2), 161-171.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hass, J. et al. (2017). The dialectics of auto- and heterostereotypes in the perception of German and Japanese students. *Journal Memoirs of the Muroran Institute of Technology*, 66, 117-128.
- Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. *Association of International Educators*. Washington: NAFSA. Acedido a 25 de julho de 2015, em [https://www.nafsa.org/wcm/Cust/Custom\\_Cart/Product\\_Detail.aspx?WebsiteKey=e3842661-cf4e-4241-ba1e-62ba837f37e3&prodid=382](https://www.nafsa.org/wcm/Cust/Custom_Cart/Product_Detail.aspx?WebsiteKey=e3842661-cf4e-4241-ba1e-62ba837f37e3&prodid=382).
- Jung, C. G. (2000). *Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Trad. M. L. Appy & D. M. R. F. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. *Canadian Bureau for International Education*, 7. Ottawa: CBIE.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Acedido a 24 de junho de 2019, em [https://archive.org/stream/publicopinion00lippgoog/publicopinion00lippgoog\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/publicopinion00lippgoog/publicopinion00lippgoog_djvu.txt).
- Luna, J. M. F. (2016). Internacionalização do currículo e educação intercultural: Aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In J. M. F. Luna. *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global*. Campinas: Pontes Editores.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Form. Doc.*, 1 (1), 109-131.
- Marginson, S. (2003). Markets in higher education: National and global competition. Radford Lecture at NZARE/AARE Joint Conference, Auckland, New Zealand. Acedido a 6 de abril de 2022, em <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/mar03831.pdf>.
- Mellowki, M. & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, 25 (87), 537-571.
- Mills, J. (2019). The myth of the collective unconscious. *Journal History of Behavioral Sciences*, 55, 40-53. Acedido a 30 de maio de 2019, em [wileyonlinelibrary.com/journal/jhbs](http://wileyonlinelibrary.com/journal/jhbs).
- Morey, A. I. (2000). Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher Education in Europe*, XXV (1).

- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 27-40.
- Pyvis, D. (2011). The need for context-sensitive measures of educational quality in transnational higher education. *Teaching in Higher Education*, 16 (6), 733-744.
- Rodrigues, N. (1993). *À sombra das chuteiras imortais: Crônicas de futebol*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30 (5), 661-676.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo* (3.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tarozzi, M. (2011). *O que é a Grounded Theory? Metodologia de Pesquisa e de Teoria Fundamentada nos Dados*. Trad. C. Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Unesco (2009). *World Conference on Higher Education – The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, Paris.



# Currículo escolar e perspectivas globais

## O pensamento rizomático como operador conceitual para a construção de espaços acêntricos

*School curriculum and global perspectives:  
Rhizomatic thinking as a conceptual operator for the construction of acentric spaces*

Juliano Bona

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, TIMBÓ (SANTA CATARINA) /  
bonajuliano@gmail.com / ORCID | 0000-0001-7180-2041

Camila Thaisa Alves Bona

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, TIMBÓ (SANTA CATARINA) /  
camilatalves@gmail.com / ORCID | 0000-0003-1167-3924  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_2](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_2)

**Resumo:** Pensar em perspectivas globais via currículo nos remete a uma série de fluxos de sentido que nos permitem verticalizar as dimensões de análise, e ao mesmo tempo, potencializar outras visões de mundo que não se restrinjam à centralidade arborescente, vinculada aos movimentos homogeneizantes. Pensar na perspectiva global do currículo não se limita à substituição dos espaços de centralidade por um deslocamento horizontal das diferentes culturas. O pensamento rizomático instala uma espécie de nova gramática da linguagem. Currículo, conceitos e interculturalidade passam a habitar o mesmo território nos espaços educacionais. Desta forma, nosso objetivo é problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual.

**Palavras-chave:** espaços acêntricos; interculturalidade; pensamento rizomático; perspectiva global do currículo

**Abstract:** Thinking about global perspectives via curriculum leads us to a series of meaning flows that allow us to verticalize the dimensions of analysis, and at the same time empower other worldviews that are not restricted to the arborescent centrality, linked to homogenizing movements. Thinking about the global perspective on the curriculum is not limited to the replacement of centrality spaces by a horizontal displacement of the different cultures. Rhizomatic thinking installs a kind of new grammar of language. Curriculum, concepts and interculturality start to inhabit the same territory in educational spaces. Thus, our aim is to problematize the global perspective on the curriculum in a context of construction of acentric spaces at the cultural and conceptual levels.

**Keywords:** acentric spaces; interculturality; rhizomatic thinking; global curriculum perspective

## *Introdução*

Perspectivas globais e currículo – quando nos deparamos com as linhas discursivas emitidas a partir dos que os defendem, teorizam, ou até mesmo os sentidos produzidos nos espaços educacionais quando os mesmos se objetivam, as torções, as vibrações no ambiente podem ser observadas. Um dos motivos pode estar vinculado ao excesso de aparição, à perda de sentido diante de um mar de signos facilmente relacionados aos discursos sobre globalização. Estamos diante de um terreno pantanoso, cheio de armadilhas que nos levariam a um esvaziamento total do que estas perspectivas propõem. Deste modo, cabe a nós traçar alguns limites dos espaços de significação que envolvem a ideia de perspectivas globais e sua relação com o currículo.

Podemos, nessa esteira, pensar no currículo como um espaço de conflito, expressão das relações de poder que se efetivam nas diferentes camadas, cultural, conceitual e na relação entre elas. Por perspectiva global, partimos do pressuposto que existem diferentes culturas e que elas, por sua vez, são credíveis de produção de saberes que se articulam com todas as áreas do conhecimento. Existe uma relação de lateralidade entre as diferentes culturas, e positividade na legitimação das diferenças. Além disso, as relações interculturais firmadas em nosso momento histórico permitem, por meio da inserção dessas discussões nos espaços educacionais via currículo, refletir sobre o desenvolvimento de lugares epistemológicos de observação e interação com o mundo. Ou seja, o currículo como espaço de conflito que permite a inserção discursiva nas escolas e universidades ganha mais uma linha de força, qual seja, a perspectiva global e suas possibilidades de interação intercultural e conceitual. Porém, traçar contornos das articulações entre perspectivas globais e currículo, nos permite pensar em possibilidades de compreensão e construção de análises críticas dos processos de centralização, tanto em nível cultural como conceitual. Dois aspectos podem ser sinalizados neste momento, primeiramente a influência da cultura eurocêntrica, no que se refere aos processos de colonização, e a legitimação dos conceitos matemáticos nesse processo em nível conceitual. Desse modo, pensar em perspectivas globais via currículo nos remete a uma série de fluxos de sentido que nos permitem verticalizar as dimensões de análise, e ao mesmo tempo, potencializar outras visões de mundo que não se restrinjam à centralidade arborescente, vinculada aos movimentos homogeneizantes. Desta

forma, nosso objetivo é problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual.

Trata-se de um texto teórico que articula as ideias dos seguintes autores: Bauman (2012), D' Ambrosio (2012), Deleuze e Guattari (2010 e 2014), Leask (2015), Santos (2009). Para tanto, dividimos o texto em duas partes. Primeiramente, destacamos a perspectiva global do currículo como um local de centralidades vinculadas à cultura eurocêntrica e o potencial de inversão intercultural. Em seguida, em um sentido menor, analisamos as relações de centralização cultural e sua expressão em nível conceitual e sua alternativa rizomática. A construção de espaços acêntricos, a princípio, pode parecer uma consequência imediata diante da perspectiva global do currículo. Porém, alguns contornos são necessários para que a análise se potencialize e as diferentes camadas, culturais e conceituais, sejam destacadas em suas macros e microrelações. Por fim, na conclusão, retomamos os objetivos e destacamos que pensar na perspectiva global do currículo não se limita à substituição dos espaços de centralidade por um deslocamento horizontal das diferentes culturas. O pensamento rizomático instala uma espécie de nova gramática da linguagem. Currículo, conceitos e interculturalidade passam a habitar o mesmo território nos espaços educacionais.

### *Currículo e perspectiva global: cultura eurocêntrica/diversidade cultural*

Instrumento de colonização epistemológico, local de conflitos que expressa a positividade produtiva. O currículo se movimenta de acordo com seu tempo e se desloca conforme os interesses educacionais, sociais, muitas vezes apontando para os fluxos discursivos hegemônicos. Mapear as hegemonias, traçar territórios e sua localização ao longo do tempo exige, em alguma medida, modelar espaços que envolvem a trama observável daquilo que muitas vezes chamamos de real.

Primeiramente, e isto não reduz à complexa trama discursiva, suas relações e surgimento, podemos pensar nos espaços culturais como um horizonte simbólico que nos permite mapear e indicar os fluxos de poder e seus conflitos. É neste sentido que D' Ambrosio (2012: 105) afirma que “o gênio ocidental, mescla de inúmeras culturas ao redor do mediterrâneo, produziu durante a Idade Média as bases fundamentais de um modelo de pensamento que se manifesta em conceitos religiosos, artísticos, sociais e científicos”. Existe uma certa estabilidade e grau de homogeneidade no que hoje denominamos de cultura

eurocêntrica. Os conhecimentos e saberes produzidos ao norte passam a ser considerados universais. A partir desta perspectiva, a expectativa é que todas as outras culturas em seu processo de maturação chegarão aos mesmos níveis de compreensão e racionalização da realidade.

As transversalidades provocadas pela cultura eurocêntrica nos remetem a diferentes consequências que perpassam a geografia em que vivemos. Podemos mencionar a construção de uma racionalidade colonizadora, ou a edificação simbólica que formula, em última análise, o estatuto do que definimos como ciência. De forma ampla, a ciência se pauta quase que exclusivamente na matematização da natureza e se impõe a grande parte do mundo ocidental, na pretensão de desvelar novos modelos simbólicos de modelagem do real, mas que, ao mesmo tempo, funde um ideal de homem racional, calculista, expressão da modernidade. Segundo D' Ambrosio (2012: 70), a cultura eurocêntrica se originou e desenvolveu durante os séculos XVI-XVIII, e então foi levada e imposta a todo mundo a partir do período colonial. “Hoje adquire um caráter de universalidade, sobretudo em virtude do predomínio da ciência e da tecnologia moderna, desenvolvidas a partir do século XVII na Europa”.

Desse modo, a cultura eurocêntrica não representa apenas substratos discursivos acumulados diante de um movimento de construção sócio-histórica. As relações são construídas com intencionalidade, a universalidade e o ideal de sujeito universal e racional agregam uma série de tecnologias que colonizam as mais diferentes geografias e suas representações mais íntimas. O sujeito, nesse sentido, é o limite de um processo de dominação que projeta o caráter universal científico em nível de pensamento. Os fluxos discursivos eurocêntricos formam uma espécie de campo vetorial centrado na perspectiva da universalidade e racionalidade. As forças são as mais diversas, potentes na arte de anular tudo que não for extensão do centro. Os espaços educacionais, nesta esteira, e mais especificamente o currículo, expressam, com algumas exceções, estes movimentos de centralidade.

Se o currículo é um espaço de conflito, relações de poder que estão nas esteiras dos acontecimentos sociais, podemos sinalizar a existência de um currículo pautado no conhecimento ocidental eurocêntrico – aquele construído sobre o mito que estabelece o único conhecimento válido, a partir de um conjunto de enunciados que edifica uma subjetivada do homem europeu, civilizado, neutro, calculista, objetivo e universal. Todos os outros tipos de conhecimentos, experiências culturais pertencentes a outras geografias e sujeitos

são desconsideradas, portanto, não devem estar nas escolas, ou mais, devem ser repelidas fortemente e desconsideradas. “Um conhecimento intrinsecamente atrelado à modernidade/colonizadora do poder, do ser e do saber, mas que é afirmado enquanto neutro, objetivo e universal, que nega o passado e o presente de genocídios e epistemicídios cometidos sobre sua lógica” (Santos, 2009: 14).

É neste ponto que podemos pensar em uma virada. A cifra do conhecimento eurocêntrico que perpassa as relações de poder, ser e saber, colonizam, mas, e ao mesmo tempo, geram possibilidades de movimentos decoloniais. Os estudos interculturais, nesse sentido, juntamente com a perspectiva global do currículo escolar, potencializam a construção, não apenas no que se refere à positividade de produção de conhecimento em diferentes geografias, mas de sua entrada nos espaços educacionais. Assim, estamos em um mundo do diverso, da diferença cultural no que se refere às suas singularidades e relações – singularidades geográficas e saberes culturais que se movem como pontes e se objetivam por meio de intersecções, interseccionalidades em nível de identidade cultural e conceitual.

Os cruzamentos, os movimentos de inteligibilidade e tradução entre as diferentes culturas, expressam as linhas de um mundo acêntrico, onde os encontros assumem ao mesmo tempo a potência intencional de criação e o acaso dos fluxos discursivos que cruzam as fronteiras. E é neste sentido que os estudos interculturais, não apenas tematizam estas relações, mas, e também, destacam a existência das multiplicidades culturais e suas entradas nos espaços educacionais. A IoC é um processo que permite pensarmos em uma perspectiva global, na internacionalização do currículo das escolas e universidades. A partir de um movimento cíclico dividido em estágios, a IoC possibilita a entrada de discussões que articulam perspectiva intercultural/global, ao mesmo tempo que outros conceitos são criados, combinados diante das superfícies de contato entre as diferentes culturas.

Para que a entrada possa ser feita nos espaços educacionais, tradicionalmente racionalizados, organizados, a IoC estabiliza os atritos deste movimento ao pensar nos estágios de construção de um currículo não centrado em uma única perspectiva eurocêntrica, como vimos anteriormente. Desta forma, internacionalizar o currículo significa construir zonas de contato entre os estudos interculturais em educação e o currículo, para que haja uma transformação nas práticas efetuadas no espaço escolar. Essas zonas de contato são construídas por meio de um processo dividido em estágios: revisar e refletir; imaginar; revisar e planejar; agir; avaliar (Leask, 2015).

Os estágios se modificam a cada novo ciclo: revisar o que já está posto, criticar e identificar as estruturas homogeneizantes que pertencem aos currículos; imaginar novas possibilidades na diferença, construir pontes de inteligibilidade entre as culturas e suas micro relações conceituais; revisar e planejar outras discussões e ferramentas pedagógicas institucionais, avaliações, atividades interculturais que coloquem em outra perspectiva o já existente; agir e colocar em prática as diferenças imaginadas nos estágios anteriores; e, por fim, avaliar, discutir os resultados novamente para que se possa iniciar um novo ciclo. Leask (2015) nos indica estas etapas para que possamos nos locomover nos espaços educacionais historicamente construídos. Deste modo, a perspectiva global e a internacionalização do currículo se alinham às práticas já conhecidas de compartimentalização por meio dos estágios. Porém, depois dos primeiros ciclos, outras linhas são criadas para que se possa pensar nas possibilidades de edificação de um currículo intercultural, ou em uma geografia acêntrica que transborde na direção conceitual de interseccionalidades rizomáticas, como veremos posteriormente.

Cultura eurocêntrica, currículo colonial eurocêntrico, estudos interculturais, IoC, perspectiva global – observar as diferentes culturas, as relações de poder que isto implica e suas expressões nos currículos das escolas e universidades não abarca a totalidade do que nos acontece em nosso momento histórico. Existem muros epistêmicos, discursos reacionários que existem *a priori* e que não podem ser desconsiderados se quisermos pensar em outro currículo que não centralize sua contemplação em um único tipo de saber que se quer universal. De algum modo, nosso olhar precisa ser menor, mais próximo das microações que se efetivam na educação. Construir espaços acêntricos que se articulem aos estudos interculturais e à IoC não é o suficiente para nos aproximar dos acontecimentos que se efetivam no chão, na superfície onde os professores e professoras se locomovem e verbalizam os discursos vinculados aos diferentes componentes curriculares, áreas do conhecimento. É em nível conceitual que podemos pensar no rizoma, no limite da construção de espaços acêntricos, interculturais, via currículo.

## *A matematização dos conceitos e a insurgência da construção rizomática*

As organizações educacionais são anteriores aos sujeitos. Quando analisamos as ideias relacionadas à construção de um currículo intercultural, global, não podemos esquecer que existem outras relações de força que já estão dadas nos espaços educacionais. Apenas como exemplo, citamos os aspectos organizacionais que pertencem aos diferentes componentes curriculares. Matemática, Português, Geografia, História, são alguns dos componentes com as suas próprias histórias de desenvolvimento que culminaram na composição de grande parte dos currículos que conhecemos no Brasil e em outros países. Nesta esteira, quando pensamos na construção de um currículo pautado em perspectivas globais, de algum modo estas estruturas acabam emergindo ou na forma de discursos centralizantes preocupados na manutenção do *status quo*, e/ou no distanciamento das práticas disciplinares tematizadas em cada componente.

Frente a estas estruturas, o currículo intercultural e seu processo de construção indicado pela IoC, para que ganhe densidade nos componentes curriculares já existentes, pode, durante os estágios propostos por Leask (2015), promover discussões relacionadas às questões: o que é um conceito? De que forma eles se posicionam nas diferentes disciplinas? Estas perguntas colocam em destaque não apenas os tecidos epistemológicos contidos em cada componente, mas também provoca discussões sobre os devires que a construção de um currículo intercultural pode trazer em nível conceitual, redesenhando as linhas que limitam as grades de um currículo que orbita um centro cultural hegemônico.

Os conceitos, com certa estabilidade e contornos, orbitam os diferentes componentes curriculares. Deleuze (2010) menciona que o filósofo é o amigo do conceito, conceito em potência. Isto não nega a possibilidade de criação e circulação de conceitos em diversas áreas do conhecimento. O Matemático/Filósofo, Biólogo/Filósofo, Químico/Filósofo, carrega a mesma centelha de criação intuitiva do filósofo e suas questões sobre a vida. Segundo Deleuze (2010: 27), “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja um conceito”. Os conceitos são, de alguma forma menores, vivem na pele dos personagens conceituais que os criam, porém não podemos esquecer da centralidade moderna, da ciência hegemônica que funda, por meio de uma relação simétrica, aquilo que consideramos racional

em nosso momento histórico. Vivemos, e fomos forjados, na ideia de uma razão universal que, no limite, se objetiva na matemática. A matemática dominante, nesse sentido, passa a ser a rainha de todas as ciências, do pensamento dos sujeitos que querem ser modernos, e que desejam expressar em seus gestos toda a racionalidade de suas vidas.

Diante de um palco reluzente coberto de uma racionalidade universal e soberana, sujeitos, personagens conceituais, passam a priorizar componentes matematizantes. É o projeto iluminista em estado de difusão. Na transição entre o século XIX e XX, a ciência moderna se estabelece “com padrões de rigor matemático, apoiando-se em conceitos não contestáveis de verdade e de integridade. [...] Culminando com a consolidação da matemática como o modelo de pensamento por excelência do saber científico” (D’Ambrosio, 2012: 115). Mesmo em nível conceitual, existe um certo paralelismo entre as centralidades eurocêntricas encontradas nas relações em nível conceitual, que se repetem na matematização conceitual que se desenvolveu depois do período das luzes. A trama cultural eurocêntrica e suas versões colonizadoras e sistematizadas via currículo ultrapassam seus limites e se alojam nas camadas que compõem diferentes conceitos, nas diversas áreas do conhecimento. A matematização conceitual é o rebote que nos permite pensar não apenas na edificação de um currículo intercultural, mas, e também, nos operadores conceituais e suas interseccionalidades.

Currículos centrados na hegemonia eurocêntrica, matematização conceitual que se estende nas diferentes áreas do conhecimento, as disciplinas que comumente encontramos nas escolas – as relações de dependência podem ser questionadas, cultura eurocêntrica, desenvolvimento científico e civilizatório, e os conceitos que de forma menor atravessam a episteme que se objetiva nos currículos. Porém, podemos pensar em uma inversão no ato de construção de um currículo intercultural – as interseccionalidades, as relações interculturais em nível de conceito. Para isso, precisamos refletir sobre a tessitura dos espaços acêntricos onde as interações e articulações são tratadas com positividade.

Nesses espaços, as multiplicidades são tomadas como substantivo. O mundo é multiplicidade, rizoma. Segundo Deleuze e Guattari, podemos apontar algumas características do rizoma: “Resumamos, os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto” (Deleuze & Guattari, 2014: 43). Em outras palavras, o rizoma é um sistema acêntrico sem hierarquia e significante, sem

um líder, sem uma memória que organiza ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de fluxos e estados. Estamos diante de intervalos de intensidades contínuas, platôs, como diriam Deleuze e Guattari (2014): espaço de conectividade ou, e na mesma direção, a intenção de se construir rizomas em nível de linguagem, efetuando necessariamente um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

Sujeito de linguagem que funda uma espécie de pensamento que opera conceitualmente, na direção de construção de espaços acêntricos, os sujeitos que colocam no horizonte a perspectiva global do currículo se deparam, nesse sentido, com uma linha discursiva que permite construirmos conexões conceituais em um espaço cultural rizomático. As interseccionalidades conceituais são efetivadas em um ambiente múltiplo, culturalmente, com possibilidades de articulações entre as diferentes áreas do conhecimento já sistematizadas. Pensar conceitualmente de forma rizomática, desterritorializada, não apenas a perspectiva intercultural do currículo, permite questionar a construção subjetiva dos participantes desse processo. Como mencionam Deleuze e Guattari (2014: 34), “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore”. Rizoma, interseccionalidades conceituais e culturais, se articula a um devir intercultural que possibilita observarmos a perspectiva global do currículo por outro ângulo, ao mesmo tempo que as subjetividades são colocadas em perspectiva.

Nesse caminho, as relações interculturais, os movimentos analíticos decoloniais, os currículos que se articulam a uma perspectiva global, se potencializam a partir da edificação de espaços acêntricos, operadores rizomáticos que permitem interseccionalidades em nível cultural e conceitual. Currículos interculturais, globais, tratados com esta profundidade no que se refere à escavação das diferentes camadas que compõem os espaços educacionais, acabam se deparando com os sujeitos, com as massas discursivas que lhes constituem. Absorver o caos, tomar consciência dos regimes arborescentes que muitas vezes guiam nossas práticas, e que nos impedem de pensarmos em outras possibilidades, espaços culturais/conceituais rizomáticos. Nesse sentido, “a diferença é o modelo do mundo à nossa volta, e a diversidade é o modelo do mundo dentro de cada um de nós” (Bauman, 2012: 77).

As relações de dependência são complexas, se é a construção de espaços acêntricos, rizomáticos, que estão em função da edificação de um currículo intercultural, ou se é de forma inversa que os fluxos discursivos se movem.

Ou seja, os movimentos cíclicos de construção curricular que provocam abalos nas práticas conceituais matematizantes, hegemônicas, que circulam nos meios educacionais. De qualquer forma, verticalizar as discussões na direção da construção de espaços acêntricos nos permite pensarmos na geografia das funções, na gramática da linguagem que envolve os processos curriculares em uma perspectiva global.

### *Conclusão*

Problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual – este é o objetivo que sustenta as duas linhas que seguimos ao longo desse escrito. Primeiramente, sinalizamos a perspectiva global em nível cultural. A centralidade eurocêntrica e sua expressão em grande parte dos currículos escolares dá indícios dos processos coloniais centralizadores e suas ramificações no que é considerado território das culturas definidas como periféricas. Os estudos interculturais, nesse sentido, apresentam outras possibilidades de edificação de currículos interculturais firmados nas relações positivas de lateralidade institucional de cada cultura. Neste ponto, algumas porções de espaços acêntricos podem ser identificadas. Não apenas no que se refere à positividade epistemológica singular a cada território, mas, sim, a partir de movimentos cíclicos, crítica às centralidades do currículo eurocêntrico, para que possamos pensar nas possibilidades de se construir conceitos interculturais. Em uma segunda linha, as formas menores são colocadas em discussão. Existe um paralelismo que pode ser geometricamente localizado entre a cultura eurocêntrica e a cifra conceitual que circula de forma hegemônica. A matemática, ou a matematização conceitual, corta grande parte dos saberes que circulam de forma ampla, e nos currículos e práticas efetivadas nos diferentes componentes curriculares. Regimes arborescentes, conceitos rígidos, saturação imediata dos espaços de possibilidade que permitem interseccionalidades conceituais. O rizoma, nessa direção, funciona como operador conceitual que promove interseccionalidades, tanto em nível conceitual, cultura, e na potencialização inversa da construção de currículos interculturais.

Verticalizar a análise curricular em uma perspectiva global acaba, em algum momento, esbarrando nas necessidades de se pensar sobre o pensamento rizomático (Deleuze & Guattari, 2014: 43). Na existência de espaços acêntricos catalizadores da inserção de perspectivas globais via currículo e na transformação

das práticas imediatas que pertencem aos diferentes componentes curriculares, nas universidades e nas escolas. Não se trata apenas de uma mudança de um currículo eurocêntrico, centralizador, para outro vinculado à perspectiva global, intercultural ou, de forma menor, à rotação de conceitos matematizantes, hegemônicos, para aqueles com interseccionalidades guiados pelas ramificações rizomáticas. Quando sinalizamos a necessidade de verticalizamos a perspectiva global do currículo em nível conceitual, o plano de fundo rizomático instala uma espécie de nova gramática da linguagem.

Talvez seria conveniente falarmos de uma outra geografia da linguagem. Linguagem que perpassa as relações conceituais, culturais e que no limite permite colocarmos em devir os sistemas arborescentes de pensamento. São os sujeitos que se relacionam com os movimentos de internacionalização, gestores, professores, alunos, todos que de alguma forma são impactados com as pequenas fagulhas que surgem diante de uma nova geografia do pensamento. Geografia que é linguagem, dobras, territórios acêntricos. Ou seja, estamos diante da possibilidade de transformação da gramática de si, normalmente esquecida pelas práticas conceituais eurocêntricas.

O sujeito global, intercultural, procura a expressão compartilhada de seus desejos, é sujeito de e na linguagem. O currículo, nesse sentido, não está fora, objetivado na distância do quem vem de fora. A construção é coletiva e se faz na imanência dos territórios escolares. Foi o que fizemos ao longo desse escrito: construir os contornos das perspectivas globais do currículo no que se refere à construção de espaços acêntricos, para que possamos pensar nas linguagens, na matéria que constitui os regimes arborescentes de pensamento.

### *Bibliografia*

- Bauman, Z. (2012). *Ensaio sobre o Conceito de Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- D'Ambrosio, U. (2012). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2014). *Mil Platôs* (vol. 1). São Paulo: Coleção Trans.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Santos, B. S. (2009). Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (445-486). Coimbra: Edições Almedina.



# Identidades digitais e meta-narrativas

*Digital identities and metanarratives*

Luís M. Figueiredo Rodrigues

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, FT, CITER /  
figueiredorodrigues@ucp.pt / ORCID | 0000-0002-6949-565X  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_3](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_3)

**Resumo:** Compreender as identidades globais implica a análise e busca de compreensão das múltiplas camadas de identidade que fazem parte do processo de globalização. O currículo escolar é chamado a objetivar a construção do conhecimento, de acordo com os saberes padronizados, ao serviço de um desenvolvimento equilibrado da identidade de cada aprendiz. Pensar o conceito de identidade implica, também, adentrar-se no campo dos estudos de religião, uma vez que os sistemas religiosos, entendidos no seu sentido mais lato, oferecem o suporte dos imaginários do ser-humano. São consideradas ainda as infraestruturas digitais, como aquelas que permitem novos “encontros de povos”, espaços de vida digitalizados, conectados, o que não só transforma o modo como a religião se expressa, mas sobretudo a sua base.

**Palavras-chave:** currículo escolar; globalização; identidades digitais; meta-narrativas

**Abstract:** Understanding global identities implies the analysis and search for understanding the multiple layers of identity that are part of the globalisation process. The school curriculum is called upon to aim at the construction of knowledge, according to standardized know-hows, at the service of a balanced development of each learner’s identity. Thinking about the concept of identity also implies entering the field of religious studies, since religious systems, understood in its broadest sense, offer support to the human being’s imaginaries. Digital infrastructures are also considered, such as those that allow new “encounters of peoples”, digitalized and connected living spaces, which not only transform the way religion is expressed, but above all its basis.

**Keywords:** school curriculum; globalisation; digital identities; metanarratives

## *Introdução*

Partimos do facto de que o currículo escolar é chamado a objetivar a construção do conhecimento, de acordo com os saberes padronizados, ao serviço de um desenvolvimento equilibrado da identidade de cada aprendiz, inserido nos seus diversos contextos que hoje se caracterizam pela mobilidade territorial e digital. Aqui, pensar o conceito de identidade implica, também, adentrar-se no campo dos estudos de religião, uma vez que os sistemas religiosos, entendidos

no seu sentido mais lato, oferecem o suporte dos imaginários do ser-humano (Teixeira, 2015). Deriva daqui a importância dos estudos da religião para melhor compreender o conceito de identidade e as identidades. O “facto religioso” pode ser, ainda, importante para compreender os fenómenos da globalização. De facto, não apenas a clássica teoria da secularização foi revista por alguns dos seus mais altos expoentes, como é o caso de Peter L. Berger, na sua obra *Os Múltiplos Altares da Modernidade* (2014), como também a evidência empírica está a demonstrar que as crenças religiosas constituem um fator primordial na configuração das sociedades capitalistas mais avançadas (Cox, 2016; Manuel & Glatzer, 2019; Torry, 2014a e 2014b); acresce que continua a ser a religião uma das principais fontes de valores e de referências comportamentais para uma grande maioria da população mundial.

Nesta reflexão queremos ainda considerar as infraestruturas digitais, como aquelas que permitem novos “encontros de povos”. As possibilidades que a Internet oferece criam e potenciam espaços de vida digitalizados, conectados, o que não só transforma o modo como a religião se expressa – sua ortopraxis –, mas sobretudo a base da religião – os seus sistemas de crença, as suas ortodoxias (Campbell, 2017). Esta transformação, provocada pela digitalização da sociedade, está a tornar-se visível, de modo generalizado, através da existência de um novo estrato de identidade, resultante dos espaços de desejo desterritorializados.

Neste contexto, compreender as identidades globais não significa identificar características universais ou transnacionais. É antes a análise e busca de compreensão das múltiplas camadas de identidade que fazem parte do processo de globalização. Dito de outro modo, o estudo das identidades globais pode focar-se na identidade de um pequeno grupo de pessoas, que vive num território concreto e aí constitui um grupo específico – por exemplo uma comunidade religiosa –, mas olha em simultâneo às dimensões desterritorializadas que permeiam, e por isso influenciam, esta identidade local. A acumulação num único indivíduo das múltiplas camadas culturais, transforma o modo como se vive a sua própria identidade a nível local e territorial.

### *Definir identidades*

Lançamos mão de uma leitura do mundo que relaciona sociedade, economia e cultura de uma maneira integradora, preconizada por Manuel Castells que propõe uma teoria sobre o surgimento de uma nova estrutura social que, mesmo

se apresentando de formas variadas e dependendo da diversidade de culturas e instituições um nível global, está associada ao surgimento de um novo modo de compreender e interagir no e com o mundo. Tal estrutura social, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social, é designada pelo autor como “sociedade em rede” (Castells, 2007a: 17).

Para compreender o conceito de “sociedade em rede”, é importante verificar o que Castells entende por “rede”: “a rede é um conjunto de nós interligados, [e ‘nó’ é] o ponto no qual uma curva se intercepta” (Castells, 2007a: 606). Dessa maneira, através dos nós, toda a rede fica interligada, e o que acontece num determinado “nó” tem a potencialidade de afetar o todo. Ao alargar o conceito à questão social, pode dizer-se que, no mundo, existem vários tipos de redes – e, de facto, a globalização é uma rede de redes –, cada qual com os seus “nós” internos que se interrelacionam formando uma rede social mais ampla e complexa. A particularidade desta nova estrutura deve-se ao fato de que “as redes são estruturas abertas, capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar dentro da rede” (Castells, 2007a: 207). Como as redes sociais dependem da comunicação, e como a tecnologia é capaz de ampliar o poder comunicacional, pode dizer-se que as redes digitais, atualmente, são a infraestrutura das redes interpessoais. Nesse sentido, uma definição de sociedade em rede, embora apresentada de maneira simples, poderia ser elaborada como uma estrutura social baseada em redes produzidas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na tecnologia digital e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informações a partir do conhecimento acumulado nos nós dessas redes (Lévy, 1997: 165–178).

O aspeto cultural dessa questão é designado por Manuel Castells como “virtualidade real”. No novo paradigma informacional, a cultura é caracterizada, sobretudo, a partir “da superação dos lugares e do anular do tempo pelo espaço de fluxos e pelo tempo atemporal” (Castells, 2003: 475). Sublinhe-se que essa afirmação não é apenas uma consequência da existência de novos meios de comunicação digitais, mas, no sentido estrito, a virtualidade real acaba por depender desses instrumentos para criar um “ambiente” no qual há um outro espaço, o de *fluxos* em oposição ao de *lugares*; e outro tempo, o instantâneo de redes computadorizadas em oposição ao tempo medido pelo relógio, de maneira que, mesmo coexistindo lado-a-lado, essas dimensões não se relacionam necessariamente.

Todas as expressões de todos os tempos e de todos os espaços misturam-se num mesmo hipertexto, constantemente reorganizado e comunicado a qualquer hora, em qualquer lugar, em função apenas dos interesses dos emissores e dos humores dos receptores. Esta virtualidade é a nossa realidade porque é na estrutura destes sistemas simbólicos intemporais desprovidos de lugar que constituímos as categorias e invocamos as imagens que modelam o comportamento, influenciam a política, acalentam os sonhos e provocam pesadelos. (Castells, 2003: 476)

É a sociedade em rede, portanto, que permite e torna possível essa nova cultura, pois, “ao encerrar o poder no espaço de fluxos, ao permitir que o capital escape do tempo e ao dissolver a história na cultura do efémero, a sociedade em rede desincorpora as relações sociais e introduz a cultura da virtualidade real” (Castells, 2003: 475). Como resultado, pode verificar-se que os espaços tradicionais de convívio se estão a transformar, de forma acentuada, em lugares digitais. Manuel Castells preconiza que o contacto direto entre os humanos não tenderá a desaparecer com a ampliação do uso da Internet, mas, ao contrário, poderá ser ampliado. Assim, geram-se duas formas de sociabilidade cumulativas, no qual um uso mais intenso das redes de comunicação digitais pode ter efeitos positivos na satisfação dos indivíduos. De facto, para Castells, a Internet favorece dois fatores fundamentais que causam essa satisfação: a densidade das relações sociais e o empoderamento pessoal. Por isso, Castells afirmou recentemente:

O nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade. E quando ameaças como a atual pandemia surgem sobre nossas vidas, sempre podemos nos retirar, adaptar e recomeçar, sempre em direção ao abraço, que, é claro, não podemos nem queremos virtualizar. (Castells, 2020)

Para Castells, as sociedades atuais são formadas, cada vez mais, pela interação contínua entre essa sociedade em rede e o que ele denomina como “o poder da identidade” (Castells, 2003: 478). Perante os diversos problemas sociais, ao autor afirma que “cada vez mais, as pessoas organizam o seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que são ou acreditam ser” (Castells, 2007a: 3). Nesse contexto, a identidade transforma-se na principal ou até mesmo na única fonte de significados de um indivíduo ou comunidade, de maneira que

a sua busca “é tão poderosa como a transformação económica e tecnológica no registro da história” (Castells, 2007a: 5). Manuel Castells explica:

Por identidade, entendo o processo pelo qual um actor social se reconhece a si próprio e constrói significado, sobretudo, através de um dado atributo cultural ou conjunto de atributos culturais determinados, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais. A afirmação da identidade não significa necessariamente a incapacidade para se relacionar com outras identidades [...] ou abarcar toda a sociedade sob essa identidade [...]. Mas as relações sociais são definidas em relação aos outros com base nos atributos culturais que especificam a identidade. (Castells, 2007a: 26)

Atualmente, é um dado assente que “toda e qualquer identidade é construída” (Castells, 2007b: 4), embora o seja através de diferentes processos.

Avancemos um pouco mais. Ao focar-se a atenção naquilo que é a identidade religiosa, baseada em meta-relatos, percebe-se que a identidade de uma pessoa pode ter configurações efetivamente complexas. Nesta reflexão, iremos lançar mão da proposta de Raphaël Liogier (Liogier, 2010), que utiliza a noção de *desejo de ser*, que passaremos a explicar. Não sem antes referir que esta proposta tem uma ressonância muito próxima com a tradição originada pelo pensamento tomista, que distingue três níveis de desejo, que nele se denomina como *libidos*: a *libido sexualis* (desejo sexual), a *libido sciendi* (desejo de saber) e a *libido dominandi* (desejo de dominar) (Couto, 2014). Esta proposta preconiza que as manifestações do desejo humano parecem conduzir à sua variação naquelas três modalidades. Mais, as motivações que originam as práticas dos sujeitos podem ser hierarquizadas, como o fez Abraham Maslow, cuja teoria, apesar de remontar a meados do século passado (Maslow, 1943), ainda continua a ser pertinente e a permitir frutíferas pesquisas, como o demonstram estudos recentes (Abulof, 2017). Para o enquadrar nesta proposta, veja-se, por exemplo, o que ele escreve no prefácio da sua obra *Religião, Valores e Experiências de Topo*: “a religião organizada, as igrejas, podem tornar-se os maiores inimigos da experiência religiosa e daqueles que querem fazer uma experiência religiosa” (Maslow, 1976: 7).

Mas vamos, então, tentar uma compreensão das necessidades do ser humano, que nos ajude na compreensão da origem das identidades transnacionais. Em primeiro lugar surge o *desejo de sobreviver*, para o qual o indivíduo faz o

que for preciso, para evitar a morte e para encontrar o alimento necessário para a sobrevivência. Estamos no nível mais básico – biológico – das necessidades.

No nível seguinte vem o *desejo de viver*, de melhorar as condições de vida. Há coisas que podem ser consideradas um luxo objetivo, porque não são imprescindíveis para a sobrevivência do indivíduo, mas são importantes para melhorar a sua qualidade de vida. Ajudam o indivíduo, e isso pode ser mensurável, a viver melhor, poupando esforço e facilitando as diversas tarefas. Pensemos, como exemplo, na necessidade de locomoção: deslocar-se entre duas cidades pode ser realizado num carro de gama baixa e por estradas muito sinuosas, que contornam a orografia do terreno. Mas também pode ser realizado num carro de gama alta, que atinge maiores velocidades, numa autoestrada que traça percursos mais lineares com viadutos e túneis a contrariar os obstáculos do terreno. Mais que desejo de viver, poderia chamar-se *desejo de viver melhor*. Faz-se o que tem de ser feito, mas com menor esforço e com maior sensação de conforto.

Finalmente, e é aqui que queríamos chegar, há o *desejo de ser*, que é especificamente constitutivo da identidade. Este é o luxo subjetivo, porque melhora a vida do sujeito, não de modo objetivo – às vezes até o faz gastar mais energias e recursos –, mas de um modo subjetivo. Entra-se, aqui, naquilo que é exclusivo dos seres humanos: dizer quem se é. Esta necessidade enquadra-se no desejo de participar numa narrativa na qual o sujeito desempenha um papel, é protagonista, ocupa um lugar e é reconhecido. Este nível de necessidade dos sujeitos está de acordo com os níveis mais elevados da pirâmide de Abraham Maslow, que ele denomina como necessidades de crescimento. Estas incluem o desenvolvimento das necessidades subjetivas, a autorrealização, desejando ser aquilo que se pode ser – ou considera que se é capaz –, e fazer o que se gosta e aspira.

Se isto é verdade para os sujeitos considerados individualmente, é-o também para a humanidade considerado no seu todo. A humanidade escreveu grandes narrativas, nos quais a história do início do universo e da humanidade são narradas, são as chamadas cosmogonias (Eliade, 1963: 42-55); outras histórias contam o fim da humanidade, que nunca é um fim total, mesmo no pior apocalipse. Estas histórias do *fim do fim* são aquilo que se denomina como as escatologias (Liogier & Servais, 2016). Estas narrativas na qual a humanidade se diz a si mesma, são o “núcleo religioso” da humanidade, a sua expressão, que não desapareceu com o desenvolvimento das sociedades, antes foi

recomposta. Os seres humanos têm o *desejo de ser*, pelo que o não ter acesso ao *real em si* leva à construção de um *ideal de si*. Este mais não é muitas vezes do que uma construção, uma projeção do *self*, situando-se necessariamente para além do que é imediatamente acessível no tempo e no espaço.

As tradições religiosas clássicas, e num contexto em que já nenhuma tem o monopólio da “administração religiosa”, apenas administram esta dimensão ir-reduzivelmente religiosa da identidade. Este fim do monopólio da administração religiosa por parte das organizações clássicas foi acentuado com o advento da civilização digital, para a designar de algum modo. Neste contexto, diminui a preocupação pela disseminação da crença e abranda também a preocupação pela regularização institucional, de tipo vertical (Campbell, 2010). A horizontalidade, nos vários sentidos, é agora o foco, onde o reconhecimento de “similitudes” e o multiplicar-se de heróis é a regra.

### *Narrar as identidades*

Os grandes mitos fundadores, que narram o *princípio do princípio* e o *fim do fim*, são os repositórios de identidade das grandes civilizações (Caillois, 2015a). Mas a estrutura narrativa do ser humano não se detém na fronteira dos grandes mitos historicamente reconhecidos, que podem estar ultrapassados, e já não são os cenários através dos quais se diga a vida contemporânea. Os grandes mitos – que contam o início do princípio e o fim do fim – colocam cada sujeito no centro da narrativa em curso, dando-lhe um papel a desempenhar: são as cartas identitárias das grandes civilizações, fontes vivas de valores e até de sentimentos (Caillois, 2015b, capítulos II–III).

Estas grandes mitologias, próprias das civilizações antigas, tornaram-se obsoletas, línguas mortas que se observam à distância, mas que já não são os cenários onde os cidadãos das estradas de comunicação asfaltada com silício se revêm e narram as suas vidas, ou se o fazem é após as submeterem a um profundo esforço interpretativo.

No entanto, o ser-humano continua a viver *mitologicamente*, isto é, a desejar ser este homem ou aquela mulher, de acordo com critérios éticos, estéticos e económicos, ou seja, de acordo com uma certa narrativa. Vejamos um exemplo concreto: procura o seu alimento, não como recolector, mas como sedentário numa sociedade de mercado, mas não de qualquer modo. Fá-lo de acordo com a narrativa na qual se enquadra e se revê num ideal que deseja para si. Não procura

qualquer alimento, nem o mais económico, mas aquele que está de acordo e reforça *o seu ideal de si*, que vai logo dizer, partilhar, narrar... nas redes sociais digitais... Dito de outro modo, vai inserir esse ato na grande narrativa que constrói e publicita de si mesmo, e para o qual recorre aos *cross-media* digitais.

O conhecido aforismo de Marshal McLuhan – “o meio é a mensagem” – vai servir-nos como ponto de apoio, a partir do qual pretendemos demonstrar, por analogia com aquele, que o *mito* também é, em certa medida, o meio no qual comunica. O ícone, como explica Scott Lash, é uma espécie de fotografia instantânea do inconsciente coletivo: comprime e concentra, em simultâneo, vastas quantidades de informação (Lash, 2002: 185). Por seu turno, a definição de ícone apresentada por McLuhan refere que “os ícones não são fragmentos ou aspetos especializados, mas imagens unificadas e comprimidas de tipo complexo. Focalizam uma grande região de experiência num minúsculo círculo” (McLuhan, 1994: 226). O ícone, assim entendido, em articulação com o inconsciente coletivo, evidencia a sua capacidade poética, enquanto veículo portador de significados reconhecidos e aceites largamente num determinado contexto social (Roncallo-Dow & Uribe-Jongbloed, 2013: 176), que partilha a mesma linguagem.

Roland Barthes, com o seu conceito de *mitologia*, permite um passo mais nesta aproximação. A sua ideia central é bastante clara: parte da noção ampla de *discurso* que é definida como “qualquer unidade ou síntese significativa, seja verbal ou visual: uma fotografia será para nós discurso da mesma forma que um artigo de jornal; os próprios objetos podem tornar-se discurso, se significarem algo. Esta forma genérica de conceber a linguagem é, além disso, justificada pela própria história da escrita [...]. Isto não significa que devamos tratar o discurso mítico como linguagem: de facto, o mito faz parte de uma ciência geral que é extensa à linguística, e que é a semiologia” (Barthes, 1957: 183). A partir desta ideia primordial do discurso, Barthes elabora o que ele denomina como “mito” e que constitui, no essencial, uma forma de compreender o modo como os jogos de linguagem são estruturados num quadro social (Wittgenstein, 2008). A noção barthesiana do mito é particularmente rica neste contexto, não só pela sua particular proximidade à forma como McLuhan lê a realidade, mas também porque permite destacar, no carácter poético da linguagem, as formas como a produção de significado é dada e, conseqüentemente, permite apreender mais firmemente a ideia do *meio* mcluaniano. Barthes indica que o mito é uma linguagem, mas mais concretamente que

é um sistema de comunicação, é uma mensagem. Isto mostra que o mito não pode ser um objeto, um conceito, ou uma ideia; é um modo de significação, uma forma. Mais tarde, esta forma terá de receber limites históricos e condições de utilização, e a sociedade terá de ser reinvestida nela. [...] Podemos ver que seria bastante ilusório reivindicar uma discriminação substancial entre objetos míticos: uma vez que o mito é uma linguagem, tudo o que está sujeito ao discurso pode ser mito. O mito não é definido pelo objeto da sua mensagem, mas pela forma como é proferido: existem limites formais ao mito, mas não existem limites substanciais. (Barthes, 1957: 181-182)

A partir desta afirmação de Barthes, verificam-se alguns aspetos que o conectam com o pensamento de McLuhan. A assimilação do mito com o sistema de comunicação constitui um ponto de partida fundamental, precisamente na medida em que sublinha o modo específico como as concretizações significativas ocorrem numa sociedade. O mito não é, em si mesmo, algo que só se possa compreender teoricamente; antes, pode sê-lo – e é-o de facto – a partir da sua função simbólica, dado que adquire vida apenas a partir do seu acontecer nas intercessões sociais. O que Barthes sugere poderia ser traduzido sob a figura de um duplo nível de leitura, de tudo o que implica um discurso e que, portanto, pode ser considerado como discurso. A partir daí, Roland Barthes propõe uma leitura, digamos assim, mitológica da realidade e que ele articula de modo muito próximo com a semiologia (Roncallo-Dow & Uribe-Jongbloed, 2013: 181-185).

Demos um passo mais. Constatemos que contar histórias não é a mesma coisa sem os espectadores que são chamados a participar, de alguma forma nela, sejam eles amigos ou familiares, desconhecidos, próximos ou distantes. A construção de contextos de identidade são espaços onde os desejos são construídos, desconstruídos e reconstruídos através das diversas interseções entre os sujeitos. Na era digital, e pela primeira vez na história da humanidade, parte significativa dos cenários de identidade são espaços de desejos desterritorializados.

Poderíamos resumir, dizendo que as identidades *territorializadas* – as mais antigas formas de identidade – são criadas e disseminadas por um processo mais ou menos homogêneo num ou mais espaços territorialmente circunscritos, ou seja, *geograficamente*. Estes espaços territorializados não são apenas grandes conjuntos, como seja o caso de uma vila ou aldeia, mas podem ser subconjuntos tais como templos, igrejas, mesquitas, sinagogas, no caso de identidades religiosas.

Podem também ser escolas, clubes, casas de família, centros comerciais, bairros, cidades, nações e continentes, entre outros.

As identidades *interterritoriais* referem-se às identidades nómadas, que se desenvolvem em vários territórios distantes. Um exemplo é a identidade nacional de um emigrante português que vive em França. Poder-se-ia falar de fluxos culturais de importação e exportação. Mas em cada caso, o que está em jogo é a sobreposição de várias culturas territorializadas num único indivíduo ou grupo.

Finalmente, a terceira e mais recente forma de identidade, é a identidade *desterritorializada*, que não é desprovida de origem territorial. Por exemplo, a cultura do yoga está enraizada na cultura indiana. Mas a dimensão indiana não só está mesclada com outras culturas, como se desenvolveu independentemente do território de onde é originária e pelos quais foi passando. O espaço interativo em que se desenvolve de modo preponderante já não está territorialmente – *geograficamente* – definido. São antes os fluxos, que as vias digitais permitem, que oferecem o espaço de intercâmbio simbólico no qual se desenvolve permite a expressão e interiorização de múltiplos desejos; bem como a criação de narrativas e a difusão de imagens partilhadas, que por sua vez geram sentimentos de solidariedade, ódios e frustrações, que também são profundamente sentidos nos recreios das escolares, nas comunidades religiosas ou mesmo no lar de qualquer família. A nova cultura que agora surge, embora haja quem designe como “incultura”, “é uma *outra* cultura, que se pode designar como uma *cultura da extensão*. Ela dá prioridade ao espaço em detrimento do tempo, ao imediato em detrimento da duração, tirando o maior proveito das novas ofertas tecnológicas” (Debray, 2002). A esta problemática, Régis Debray responde com o acesso educativo à cultura religiosa.

### *Globalização desmaterializada*

Esta descentralização mítica constitui a situação específica da globalização, que se caracteriza por dois tipos de fenómenos: num primeiro momento, depois do Renascimento, intensificam-se os movimentos de pessoas e de mercadorias, que se estratificaram e alcançam uma escala planetária, mas seguindo sempre trajetórias lineares. Agora, num segundo momento, com a desmaterialização dos bens de produção e de consumo, naquilo que Manuel Castells denominou como “virtualidade real” (Castells, 2003), surgem os espaços desterritorializados, que se transformam nos espaços de desejo mais influentes. Estes últimos alteram

diretamente o modo como se realizam as experiências religiosas, que acontecem agora à margem de uma hierarquia claramente definida, que faria chegar a sua influência a partir de um centro administrativo, estendendo a sua influência aos grupos situados na proximidade geográfica e alargando a sua influência aos territórios circunscritos.

Com efeito, a Internet não é apenas um novo modo de comunicação, mas a condição de uma nova etapa de pluralização, que já não é uma multipolarização, mas uma interpenetração mítica que não impede a regulação, antes cria as condições para uma regulação horizontal do campo religioso, desvalorizam-se as hierarquias e valorizam-se os pares, à semelhança do que acontece nas outras áreas da vida dos sujeitos (Himanen, 2006).

Ganham destaque, aqui, as redes sociais digitais, entendidas no seu sentido mais amplo, como espaços de socialização que, para além da difusão global de tendências, são produtoras de uma espécie de identidades não ancoradas, *a priori*, num território circunscrito geograficamente. Estes espaços de socialização desterritorializados não têm um perímetro geográfico em torno do qual se constroem as relações de pertença religiosas clássicas: templos, sinagogas, mesquitas ou paróquias. De um modo genérico, estes espaços de socialização não têm ao seu alcance todos os recursos disponíveis numa interação física *cara-a-cara* (Goffman, 2017), mais ou menos subjetivos, como seja o caso de um almoço partilhado com amigos, o contacto com os diversos atores que interagem num espaço público, num estabelecimento comercial, e em tantos outros lugares que, graças à sua configuração, às interações que abrigam e promovem têm uma especificidade própria. Não é a mesma coisa comprar um livro numa livraria ou numa plataforma digital. Pode-se comprar o mesmo livro, mas o ritual que envolve e a respetiva performatividade do ato é bastante distinta. Em todo o caso, a construção da identidade envolve o cruzamento de narrativas e estas acontecem e deixam as suas marcas, as suas pegadas, no espaço digital, por isso se pode chamar “espaço”. Lançando mão do pensamento de Paul Ricoeur, podemos afirmar que a identidade narrativa de um sujeito surge porque “o conhecimento de si próprio é uma interpretação – a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros sinais e símbolos, uma mediação privilegiada –, e esta última serve-se tanto da história como da ficção” (Ricoeur, 1988: 298). Este modo de entender a identidade congrega a capacidade de cada indivíduo se dizer numa história na qual se reconhece.

Este reconhecimento, diante de outras formas de reconhecimento, pode resultar em confrontos, fontes de violência simbólica, institucional e até física.

Ao sobrepor-se às identidades assentes nos territórios geográficos, os *espaços de desejo* desterritorializados, nascidos do uso da Internet, formam uma nova espécie de identidade. É certo que os recursos digitais oferecem muitas possibilidades de interação, possibilitam encontros *cara-a-cara*, a interação simbólica nos espaços digitais, bem como a produção de identidades partilhadas; nos espaços digitais também se percebem as distinções entre o reconhecimento mútuo e a discriminação. Mas há algo que convém sublinhar, estes factos não correspondem totalmente às regularidades observadas no mundo *offline* – o desconectado, o físico –, no mundo que se experimenta numa geografia concreta.

A sobreposição das identidades assentes no território com os espaços de desejos desterritorializados, suscitados pelo uso da Internet, formam identidades de uma nova espécie. E aqui está o específico desta nova abordagem, que torna o conceito identidades globais estimulante. É da *interação* entre mundos *territorializados*, *interterritorializados* e *desterritorializados* que surge a possibilidade de compreender estas novas realidades, e não apenas o foco na Internet. Acresce, ainda, que neste contexto as identidades podem mudar muito rapidamente.

As recomposições de identidade que a estrutura a-territorial da Internet permitiu, com espaços virtuais para encontros, oferece a possibilidade de ritualizações religiosas padronizadas e, sobretudo, de ser integradas num espaço-tempo cerimonial que produz lógicas coletivas (Servais, 2017). Estes *espaços de tempo* desterritorializados também participam no desvanecimento dos contornos das ortodoxias religiosas e regras de comportamento. O anonimato relativo, mesmo ao ponto de desmultiplicação do *self* através de avatares (Whitehead & Wesch, 2012), também pode ampliar esta volatilidade. Estes cruzamentos de identidade, de mudanças e intercâmbios podem ir até às substituições de género, substituições de classe etária, bem como verbalizações extremistas realizadas sob a capa do anonimato.

Mas, tenhamos-lo bem presente, a sociedade cibernética não existe em “estado gasoso”, está assente no mundo físico. Pensemos, para nos situarmos, na imprescindibilidade de tudo o que é hardware, e produção e distribuição de energia. O mesmo se passa com as identidades dos protagonistas *online*: eles têm identidades sociais *offline*, no mundo físico. Estes dois planos da realidade social estão a tornar-se cada vez mais imbrincados e complexos, chegando mesmo

a existir, já, movimentos de “emigração virtual”, onde se repetem os atropelos à dignidade da pessoa humana.

Os mundos *online* e *offline*, que não têm a mesma estrutura, as mesmas regras de jogo e as mesmas restrições, estão a interagir de um modo cada vez mais intenso, tornando possível a realização de reuniões de pessoas fisicamente dispersas pelo mundo na mesma sala virtual. É mesmo possível a realização de cerimónias muito emotivas e com participação intensa, por exemplo, um momento de oração em homenagem de alguém que faleceu e que congrega os amigos e conhecidos, que podem estar espalhados por todo o globo (Campbell & Garner, 2016). A partilha de valores, que ocorre através deste espaço comum, sem circunscrição territorial delimitada, transcende largamente as identidades étnicas, religiosas, nacionais e linguísticas, sem dissipar as diferenças sociais. Pelo contrário, é através destes novos espaços que as classes sociais são redistribuídas a nível planetário, no contexto dos valores dominantes.

### *Para concluir*

Porque cada identidade tem uma expressão irredutivelmente mítico-religiosa, a mutação da identidade produzida pela globalização digital diz necessariamente respeito ao campo religioso. É por esta razão que o religioso se afigura como um campo de investigação crucial e privilegiado para a compreensão do complexo desenvolvimento das identidades globais. Estas não são uniformes nem universais. Pelo contrário, são cada vez mais diversificadas, porque as identidades clássicas, *territorializadas* e *interterritorializadas* não desapareceram. As identidades globais, *desterritorializadas*, não existem em abstrato, mas constituem conjuntos complexos e mutáveis. Refletem, em grupos e indivíduos, as múltiplas camadas de identidades interligadas: desde identidades territoriais a identidades interterritoriais e desterritorializadas. Poderíamos, portanto, dizer que uma característica das identidades globais é a sua multiplicidade significativa, mesmo a um nível micro-local. De facto, o simples território já não é uma garantia da relativa estabilidade das identidades.

## Bibliografia

- Abulof, U. (2017). Introduction: Why we need Maslow in the Twenty-first century. *Society*, 54 (6), 508-509. Acedido a 6 de abril de 2022, em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12115-017-0198-6.pdf>.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.
- Berger, P. L. (2014). *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*. Boston: De Gruyter.
- Caillois, R. (2015a). *L'Homme et le Sacré*. Paris: Gallimard.
- Caillois, R. (2015b). *Le Mythe et l'Homme*. Paris: Gallimard.
- Campbell, H. A. (2010). *When Religion Meets New Media*. London/New York: Routledge.
- Campbell, H. A. (2017). Surveying theoretical approaches within digital religion studies. *New Media & Society*, 19 (1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/1461444816649912>.
- Campbell, H. A. & Garner, S. (2016). *Networked Theology: Negotiating Faith in Digital Culture*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Fim do Milénio* (vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007a). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede* (vol. 1) (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2007b). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade* (vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2020, 25 de abril). Digital. *La Vanguardia*. Acedido a 6 de abril de 2022, em <http://www.lavanguardia.com/opinion/20200425/48700040274/manuel-castells-digital.html>.
- Couto, A. A. C. (2014). “Amor amicitia” e “Amor concupiscentiae”: Um estudo sobre as noções de amor, desejo e amizade na *Suma Teológica* de Tomás de Aquino. *Revista Dissertatio de Filosofia*, 40, 49-72. Acedido a 6 de abril de 2022, em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8528/5552>.
- Cox, H. (2016). *The Market as God*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Debray, R. (2002). *L'Enseignement du Fait Religieux dans l'École Laïque – Ministère de l'Éducation Nationale*. Acedido a 6 de abril de 2022, em <http://www.education.gouv.fr/cid2025/l-enseignement-du-fait-religieux-dans-l-ecole-laique.html>
- Eliade, M. (1963). *Myth and Reality*. New York/Evanston: Harper&Row, Publishers.
- Goffman, E. (2017). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. London: Routledge.
- Himanen, P. (2006). La ética hacker como cultura de la era de la información. In M. Castells (Ed.). *La Sociedad Red: Una Visión Global*. Trad. F. Muñoz (505-518). Madrid: Alianza Editorial.
- Lash, S. (2002). *Critique of Information*. London: SAGE.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Coletiva: Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liogier, R. (2010). La vie rêvée de l'homme. *La Pensée de Midi*, 1 (30), 18-27.

- Liogier, R. & Servais, O. (2016). Introduction. *Social Compass*, 63 (3), 291-301. Acedido a 6 de abril de 2022, em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0037768617691400>.
- Manuel, P. C. & Glatzer, M. (Eds.) (2019). *Faith-Based Organizations and Social Welfare*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396. Acedido a 6 de abril de 2022, em <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Maslow, A. H. (1976). *Religions, Values, and Peak Experiences*. London: Penguin Books.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA/London: MIT Press.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, jul./ago., 295-304.
- Roncallo-Dow, S. & Uribe-Jongbloed, E. (2013). El medio es el mito: Entre McLuhan y Barthes. *Universitas Philosophica*, 30 (60), 173-203.
- Servais, O. (2017). L'eschatologie "No life". Incorporation et avatarisation d'érémitisme digital. *Social Compass*, 64 (1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0037768616688844>.
- Teixeira, A. (2015). *Um Mapa para Pensar a Religião*. Braga/Lisboa/Porto/Viseu: Universidade Católica Editora.
- Torry, M. (2014a). *Managing Religion: The Management of Christian Religious and Faith-Based Organizations* (vol. 1, Internal Relationships). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1177/0040571X15588878m>.
- Torry, M. (2014b). *Managing Religion: The Management of Christian Religious and Faith-Based Organizations* (vol. 2, External Relationships). London: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, N. L. & Wesch, M. (Eds.) (2012). *Human No More: Digital Subjectivities, Unhuman Subjects, and the End of Anthropology*. Boulder: University Press of Colorado.
- Wittgenstein, L. (2008). *Tractatus Logico-Philosophicus* (3.ª ed.). Trad. J. A. Giannotti. São Paulo: Universidade de São Paulo.



# Currículo, gênero e educação para cidadania global de mulheres e meninas

*Curriculum, gender and global citizenship education for women and girls*

Keles Gonçalves de Lima

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [keleslima@gmail.com](mailto:keleslima@gmail.com) / ORCID | 0000-0001-9880-6528

Ana Cláudia Delfini

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [anaclaudia.univali@gmail.com](mailto:anaclaudia.univali@gmail.com) / ORCID | 0000-0002-7154-9020  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_4](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_4)

**Resumo:** É imprescindível refletir como os diferentes espaços de ensino e aprendizagem podem favorecer o empoderamento feminino no interior do movimento curricular com respeito às diferenças culturais, econômicas, políticas, religiosas e de gênero. O ato de educar favorece uma ambiência capaz de contribuir com este processo que toma os indivíduos em suas experiências singulares e coletivas, nas quais a interação pressupõe uma tomada de consciência de diversos valores. Além disso, pensar nas mulheres e meninas e em suas interações pressupõe que a ação pedagógica possa proporcionar espaços de garantia de direitos e de convivência intercultural, de desenvolvimento de sua cidadania de forma equânime e participativa. A proposta deste artigo é discutir sobre as questões de gênero no currículo e quais desafios globais precisam ser superados na implementação da meta 5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas para participação efetiva e cidadã.

**Palavras-chave:** cidadania global; educação; empoderamento feminino; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

**Abstract:** It is essential to reflect on how the different spaces for teaching and learning can promote female empowerment within the curriculum movement with respect to cultural, economic, political, religious and gender differences. The act of educating favours an environment capable of contributing to this process that takes individuals in their singular and collective experiences, in which interaction presupposes an awareness of diverse values. Furthermore, thinking about women and girls and their interactions presupposes that the pedagogical action may provide spaces for guaranteeing rights and intercultural coexistence, for the development of their citizenship in an equitable and participatory manner. The purpose of this article is to discuss gender issues in the curriculum and what global challenges need to be overcome in the implementation of goal 5 from the Sustainable Development Goals, that strives for gender equality and empowering all women and girls for effective participation and citizenship.

**Keywords:** global citizenship; education; women empowerment; Sustainable Development Goals

## *Introdução*

Desde o desenvolvimento dos Objetivos do Milênio, no ano de 2000, nota-se a preocupação dos governos em elaborar políticas públicas com perspectiva de gênero para efetivar a meta número 3 a respeito da busca pela igualdade entre os sexos e a valorização da mulher. Essa meta tinha como principais objetivos superar as desigualdades educacionais entre homens e mulheres, as disparidades salariais e as lacunas de participação feminina nos espaços institucionais da política, em busca de maior valorização e autonomia feminina.

A partir de 2015, a nova configuração destes objetivos amplia-se e passam a ser denominados: Objetivos do Desenvolvimento sustentável, com uma agenda ampla de metas a serem alcançadas até 2030. Em relação às questões de gênero, o objetivo global número 5 busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas por meio de 9 ações específicas. Dentre essas ações, duas merecem destaque: “garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública” e “adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis” (Onu, 2015).

As mulheres vêm, nas últimas décadas, conquistando inúmeros avanços no âmbito social e político e, conseqüentemente, adquirindo lugar de destaque na agenda de debates sobre democracia e também nas instituições políticas (Lüchmann & Almeida, 2015). Algumas políticas públicas, aliás, já vêm sendo implantadas e estão diretamente atreladas à igualdade de gênero, motivo pelo qual se tem por principal finalidade tratar de questões voltadas ao feminismo e debater sobre a possibilidade de construção de alguns mecanismos governamentais que reduzam as diferenças ainda existentes no tratamento dispensado aos homens e mulheres (Soares, 2004).

No entanto, verifica-se que apesar de tais metas para a igualdade de gênero, destaca-se um desequilíbrio numérico com relação à atuação política das mulheres em inúmeros estados brasileiros. Frente ao esforço de Estado para alterar esse cenário, algumas leis e movimentos de políticas públicas foram criadas e são verificados, atualmente, para superar a desigualdade no tratamento de homens e mulheres, como assinala Soares (2004) que:

O papel do Estado é determinante na construção da igualdade, mas não só na regulação das leis que coíbem a discriminação, também como

agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres, na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e raça. O Estado nas suas ações não é neutro em relação às desigualdades presentes na sociedade e ao assumir, dentro de sua organização, um lugar para a construção de políticas que visem a igualdade, como são, por exemplo, as coordenadorias ou as secretarias de políticas para as mulheres, também dialoga com concepções que acreditam que a condição de subordinação das mulheres será superada sem que seja imperativa uma ação do Estado, que isto deverá acontecer naturalmente na sociedade. Talvez este tipo de raciocínio seja uma das explicações das dificuldades que os gestores públicos têm em compreender a necessidade das políticas públicas que incorporem as dimensões de gênero e raça e do papel que jogam estes mecanismos do aparelho do Estado, como as coordenadorias ou secretarias de políticas para as mulheres. O Estado precisa reconhecer as demandas específicas das mulheres e admitir a existência dessas desigualdades e do seu papel determinante nas ações capazes de combater as desigualdades. Aceitar é um primeiro passo, mas não o suficiente. É indispensável incorporar na sua agenda a construção da igualdade. (Soares, 2004: 114)

No Brasil, a busca pela igualdade de gênero passou a ser constatada, com maior ênfase, entre os anos 1960 e 1980 graças aos movimentos feministas e de mulheres. Como nos lembra Gama (2013):

A luta pela igualdade entre homens e mulheres não é recente. Porém, foi a partir do século XX que a militância feminista ganhou voz e teve seu ápice entre os anos 60 e 80, com o movimento de contracultura e as manifestações hippies. No Brasil, ela teve importante participação na luta contra o regime militar, ainda que na clandestinidade, e com o tempo, foi amadurecendo e se consolidando como importante força político-social. (Gama, 2013: 1)

A partir do marco legal proposto em 1995 com a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher e com a Convenção para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (ratificada pelo Brasil no ano de 1984), houve um fortalecimento e um maior engajamento pelas discussões de gênero nas políticas públicas, tanto na inclusão da categoria gênero nos programas e ações governamentais, quanto em sua transversalidade. A transversalidade de gênero

representa uma “matriz que permite orientar uma nova visão de competências e responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo” (Bandeira, 2005: 5) em todas as dimensões: econômica, política, cultural e social, como por exemplo, a remuneração, segurança social, educação, partilha nas responsabilidades profissionais e familiares, além de paridade nos processos de decisão.

A partir dessa representatividade conceitual, torna-se imprescindível refletir como os diferentes espaços de ensino e aprendizagem podem favorecer o empoderamento feminino no interior do movimento curricular com respeito às diferenças culturais, econômicas, políticas, religiosas e de gênero. O ato de educar favorece uma ambiência capaz de contribuir com este processo que toma os indivíduos em suas experiências singulares e coletivas, nas quais a interação pressupõe uma tomada de consciência de valores como alteridade, cooperação, fraternidade, justiça, liberdade, paz, respeito, simplicidade e solidariedade. Além disso, pensar nas mulheres e meninas e em suas interações pressupõe que a ação pedagógica possa proporcionar espaços de garantia de direitos e de convivência intercultural, de desenvolvimento de sua cidadania de forma equânime e participativa.

Para tanto, nossa questão orientadora discutirá: como fortalecer as discussões sobre currículo na perspectiva de gênero como exercício global de uma educação para a cidadania em diferentes espaços educativos? A proposta deste artigo é discutir sobre as questões de gênero no currículo e quais desafios globais precisam ser superados na implementação da meta 5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas para participação efetiva e cidadã.

### *Currículo e gênero*

Socorro, eu não estou sentindo nada.  
Nem medo, nem calor, nem fogo,  
não vai dar mais para chorar  
nem para rir

Socorro, alguma alma, mesmo penada,  
me empreste suas penas.  
Já não sinto amor nem dor,  
já não sinto nada.

Socorro, alguém me dê um coração,  
que esse já não bate nem apanha.  
Por favor, uma emoção pequena,  
qualquer coisa que se sinta,  
tem tantos sentimentos,  
deve ter algum que sirva.

Socorro, alguma rua que me dê sentido,  
em qualquer cruzamento,  
acostamento, encruzilhada,  
socorro, eu já não sinto nada.

**Lice Ruiz, “Socorro” (2017)**

Não nos servirá a tolerância marcada pela neutralidade e pela negação de uma “ação política coletiva”, é o tom do que discursa Guacira Lopes Louro no V Colóquio sobre Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Brasileiro na cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2002, ao trazer como centralidade as questões imbricadas em seu texto “Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”.

“Um grito de socorro” confronta as (in)certezas, as (i)mobilidades, as referências (in)equívocas que estão postas neste aporte teórico que abordará o entrelaçar entre currículo e gênero, percorrendo as teorias curriculares e, ao mesmo tempo, situando-as com o que se objetiva neste artigo.

Sendo o currículo esse território em disputa (Arroyo, 2011), há, portanto, uma inegável relação de poder que se estabelece nos espaços e nos tempos de instituições de educação formal e não-formal. Por mais que a tendência educacional atual tenha intenção interdisciplinar e/ou intercultural para a relação entre saberes e culturas, há outras concepções que reforçam a hierarquia entre saberes e culturas. As teorias curriculares representam essas concepções no território em disputa do currículo. Trata-se de noções e conceitos que correspondem a uma visão de mundo que determina a prática da respectiva teoria curricular. Além do currículo ser uma questão de conhecimento, é também de identidade, e é sobre essa questão que se concentram também as teorias (Silva, 2007). Os discursos, as oposições, os tensionamentos, as resistências, os posicionamentos não definem o currículo, mas ajudam a constituir uma teoria de currículo, ou o que “um discurso curricular busca responder” (Silva, 2007).

Ou seja, o currículo tem uma identidade que corresponde ao que é demarcado pelos interesses dos sujeitos desse currículo.

Parece ficar evidente que as teorias tradicionais são aquelas que correspondem à rubrica da ordem moderna (Bauman, 1998) e à racionalidade/colonização dos saberes (Santos, 2010). No enfoque tradicional de currículo, o conhecimento é concebido como algo inerte e objetivo, e o professor apenas o transmite. Sem problematizá-lo ou questionar a serviço de quem está o currículo, o aluno, por sua vez, apresenta-se como um receptor passivo desse conteúdo transformado em objetos de ensino.

No entanto, as teorias tradicionais defendidas por teóricos como Tyler (1949), Bobbit (1918), Dewey (1958) alegam ser “neutras, científicas, desinteressadas” (Silva, 2007: 16). O currículo tradicional e técnico centra-se exclusivamente nos aspectos instrumentais e econômicos, e volta-se para as exigências do mercado de trabalho, tanto para funções técnicas quanto profissões de nível superior. (Gesser, 2002).

Currículo não pode ser mais entendido como um conjunto de disciplinas, pois também “se constitui em processo, movimento, dinâmica e política que integra a projeção e desenvolvimento de uma intencionalidade educativa” (Eyng, 2012: 16). A partir desse novo paradigma, surgem outras teorias curriculares, como a teoria crítica que pauta as lutas de classe e confronta com as estruturas econômicas que resultam em desigualdades. Durante a década de 1960, “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2007: 29). Autores como Michael Apple, colocam o currículo no centro das teorias educacionais críticas, relacionando-o com estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo: “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (Silva, 2007: 48).

No Brasil, Paulo Freire (2003) influenciou de maneira significativa vários autores críticos que tratavam de perspectivas curriculares com sua obra *Pedagogia do Oprimido*. A síntese de sua crítica está no conceito de “educação bancária”, que encara o conhecimento transferido do professor para o aluno como um ato de depósito bancário. Nessa concepção, “o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (Silva, 2007: 58-59). Silva (2007) argumenta que Henry Giroux, inspirado pela libertadora concepção de educação de Freire, sugere combater a dominação e o

controle exercidos por determinados saberes e culturas hegemônicas por meio de mediações educativas que favoreçam ações transformadoras para ressignificar o currículo.

No entanto, a teoria pós-crítica, em complementação à teoria crítica, problematiza as relações de poder para além das estruturas de classe e econômicas, aprofundando as questões que tratam das subjetividades, as identidades e as diferenças culturais. Reafirmamos que o sufixo do pós-crítico não representa o fim da teoria crítica, mas uma condição mais apropriada de aprofundar algumas tematizações pós-modernas, uma vez que essa teoria nasce, justamente, na condição pós-moderna, incorporando novos elementos narrativos da atualidade ao currículo (Lyotard, 1998).

O currículo pós-crítico abdica do currículo linear, sequencial e estático, apresentando como contraponto um currículo marcado pela indeterminação e incerteza. Sob influência do pós-estruturalismo,<sup>1</sup> que considera a filosofia da diferença a base para esse tipo de pensamento, sem fixar os significados, ou seja, a significação que um sujeito atribui para um determinado tema não terá exatamente a mesma tradução que o seu par fará sobre esse significante, ainda que seja num mesmo contexto.

Após conhecer as teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais ser ingênuos na compreensão das relações sociais de poder que concebem o currículo, segundo Silva (2007): “Torna-se, portanto, necessário constituir pensamentos curriculares que possam servir de linhas de fuga, ideias-força, canais de vazamento para outras ideias curriculares, outras abordagens” (Chiquito & Eyng, 2008). É preciso considerar outros elementos narrativos, sobretudo os invisibilizados, fazer e incluir outros discursos. Isso significa problematizar, dialogar e instigar o educando na sua relação com a realidade. Enquanto as teorias curriculares tradicionais pretendem ser apenas “‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. (Silva, 2007: 16). De forma alguma se quer desconsiderar a tradição dos conhecimentos e saberes historicamente construídos, mas o que faremos com as culturas e saberes invisibilizados no currículo?

---

<sup>1</sup> Autores como Michel Foucault e Jacques Derrida são considerados influenciadores do pós-estruturalismo ou pós-estruturalistas (Casali & Gonçalves, 2018).

No texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, Joan Scott lança a discussão sobre “como o gênero funciona nas relações sociais humanas, como o gênero dá sentido à organização e a percepção do conhecimento histórico” (Scott, 1995: 74), defendendo gênero como uma categoria analítica. A autora aponta para a necessidade de se encarar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais de modo a não fragmentar as discussões, tornando as teorias enfraquecidas por enviasar métodos, hipóteses e buscas em origens únicas, sem considerar os processos interconectados e inseparáveis:

É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos complexos. Mas são os processos que devemos ter sempre em mente. Segundo Michelle Rosaldo, devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado. (Scott, 1995: 85-86)

Dá a defesa de que gênero, alinhado à complexidade do pensamento, não alimenta as falácias dogmáticas que são associadas aos esquemas ideológicos de uma “falsa consciência de materialidades vividas” dominadas por sistemas de classe e raça, frutos do capitalismo neoliberal e do patriarcado que constrói socialmente as violências contra mulheres e contra as pessoas LGBTIQ+:

O Brasil ocupa a sétima posição no contexto no contexto de 84 países quanto a taxa de homicídios de mulheres: 4,4 por 100 mil mulheres. Segundo estudo do Grupo Gay da Bahia, a cada 28 horas um homossexual foi assassinado no Brasil em 2013, liderando o país a triste posição de país em que mais são mortos homossexuais. (Waiselfisz, 2016)

Conciliando essa representatividade nos debates sobre a relação currículo e gênero, Guacira Louro demarca a importância de pautar o papel das educadoras e educadores num fundamental desvelar em:

saber como se reproduzem discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribuem. (Louro, 2013: 49)

Nesta perspectiva, a definição de gênero de Scott apresenta-se ideal para conectar integralmente duas proposições: (1) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2)

o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995: 86-87). Ainda se acrescenta que o gênero, como regulador das relações sociais, implica elementos que integram representações simbólicas, os conceitos normativos, as concepções políticas e a identidade subjetiva.

Já os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, da historiadora Caroline Bynum e do antropólogo Maurice Godelier demonstram como os conceitos de gênero “estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda vida social” (Scott, 1995: 88-89) Cabe bem nesse modo de pensar as questões de gênero, as discussões em torno dos conceitos de “o normal”, “o diferente” e “o excêntrico” propostas por Louro, situando no contexto da educação contemporânea, as seguintes ideias:

1.º) “O normal” como caracterizador de sujeitos e situações construtoras de uma sociedade dita sólida, com ordem e unidade, porém como elemento ficcional e contraditório. E na lógica de diferentes espaços educativos, isso se evidencia em buscar dar ao currículo um direcionamento padrão que emprega “uma noção singular de gênero e sexualidade”, negando a sua complexidade e diversidade;

2.º) “O excêntrico” como aquele ou aquilo que está fora dos padrões, o que tem um outro centro, nos apresenta o desafio de fazer o currículo dialogar com as diferentes culturas emancipando e incluindo todas e todos no processo educativo;

3.º) “O diferente” como o marginalizado, o fora deste lugar central; são simplesmente excluídos do currículo. “Assumir essa perspectiva teórica supõe, portanto, refletir sobre relações entre sujeitos e grupos, significa analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nesse processo” (Louro, 2013: 50).

No campo educacional, pensar na contemporaneidade destas problemáticas que consideram a diversidade de sujeitos, Louro destaca a atenção em vislumbrar esse tempo pós-moderno sob a ótica de perceber a diversidade “não mais com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa” (Louro, 2013: 53). Isso incomoda e compromete-nos pela visão plural da verdade contextualizada e que confronta a falsa normalidade promotora de estratégias excludentes. Esse trecho denunciante é enriquecido pela retórica da percepção das teorias curriculares apresentadas que, além de demonstrarem a legitimidade do poder político pelas relações de gênero, tecem críticas aos modelos de verdades justificadas pela ordem natural e divina, no

interesse explícito de referendar e balizar a imposição do que não poderá ser questionado e mudado (Scott, 1995).

Os aportes teóricos discutidos até aqui apresentam questionamentos que podem inaugurar perspectivas que redefinem e reestruturam as questões de gênero em categorias como igualdade política e social das mulheres e meninas dentro dos debates sobre currículo nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Só assim esse movimento de mudanças tornará a trajetória histórica da humanidade menos ameaçadora.

Nisso reside o principal desafio que precisa ser enfrentado pela sociedade global para dar repostas cruciais às invisibilidades históricas das mulheres, aos novos desafios do mundo do trabalho e suas formas excludentes, à homo/trans/lesbofobias e a integração ou desintegração das concepções de gênero na forma estrutural das instituições sociais e o sistema político. Assim, é uterino problematizar gênero e currículo a fim de decodificar os significados e a compreensão do quanto são complexas as interações humanas e sua relação com a arena política que demarca os papéis de mulheres e meninas na atualidade.

### *Ods 5 (igualdade de gênero) e a educação para cidadania global*

Eu me domestiquei  
Pra fazer parte do jogo  
Mas não se engane, maluco  
Continuo bicho solto!  
Loba em pele de dama  
Corpo e mente insana  
Tantas palavras na boca  
Direta e solta na cama  
Pragmática e rouca  
Não mexe com a minha banda  
Nada colérica, mas  
Preciso de uma tática

**Pitty (s.d.)**

A violência de gênero é um fenômeno global que atinge diferentes realidades socioculturais e políticas dos países espalhados no mundo. Ao pensar nesta problemática, a perspectiva educacional abre-se a um dos seus mais importantes desafios no início do século XXI no campo dos direitos humanos. No relatório

publicado pela Entreculturas no ano de 2021, “Niñas libres de violencia. Derecho a la educación, garantía de igualdad” (Fundação SM, 2021) (Meninas livres de violência. Direito à educação, garantia de igualdade), evidencia-se que um número alarmante de 240 milhões de meninas de algum modo sofrem por diferentes formas de discriminação e violência, sejam elas, de caráter físico, psicológico, sexual, gravidez indesejada, *cyberbullying* etc. Estas violações são impeditivas de mulheres e meninas viverem igualmente seus direitos e participarem das conquistas fundamentais de sua cidadania.

Não podemos deixar de ressaltar que estas discriminações de gênero não podem ser vistas isoladamente. Elas estão relacionadas com o que se denomina interseccionalidade, formas de opressão que envolvem fatores associados à raça e classe:

A taxa de homicídios de mulheres em 2016 foi de 4,3 por 100 mil mulheres. A violência atinge as mulheres de modo desigual. [...] O recorte racial é possível para os dados de homicídios e evidenciam que a taxa de homicídios das mulheres negras foi de 5,26 por 100 mil em 2016, enquanto entre as mulheres não negras foi de 3,05. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018)

Estas ameaças e violências não se configuram um perigo apenas para o público específico feminino, mas traz para a população e governos mundiais um alerta que se constitui ainda num caminho tortuoso quanto à formulação de políticas públicas, ações e programas que atendam adequadamente ao combate às desigualdades de gênero. Sob a ótica das novas gerações, o Observatório da Juventude na Ibero-América da Fundação SM apresenta três atitudes dos jovens de oito países ibero-americanos ao refletirem sobre o tema da igualdade de gênero:

1. A igualdade de gênero é um valor importante ou muito importante para pelo menos 80% dos e das jovens em cinco países ibero-americanos. Na Espanha, esse percentual chega a 90%. 2. Esse aspecto é mais importante para espanhóis, argentinos e colombianos do que para equatorianos e dominicanos. 3. Os movimentos feministas e suas manifestações pela igualdade não poderiam ser explicados sem esse posicionamento e essa liderança juvenil. (Fundação SM, 2021)

Como vimos no terceiro posicionamento, o contributo político-filosófico do feminismo nos subsidia para compreender que, através do campo da educação, a atuação em prol da igualdade de gênero deve desvelar a herança histórica do

patriarcado que subalterna o lugar da mulher nas relações de poder, além de colocar uma questão fundamental: Como educar para a igualdade? É mister que a educação global formule estratégias que configurem não apenas um sentimento de pertencer a uma comunidade mundial, mas reivindicarem um processo educativo humanitário plural que respeite nossas diferenças. Este é um dos maiores desafios educacionais de nosso tempo, não basta incluir nos currículos a temática de gênero e sexualidade, é preciso fortalecer a transversalidade de gênero nos diversos campos da sociedade como componente balizador dos direitos humanos.

Diante desta complexidade, cabe tratar das dimensões que compõem o propósito de detalhar a ODS 5 em 9 metas que explicitam temas como violência, discriminação, reconhecimento do trabalho doméstico não remunerado, políticas de redução das desigualdades de gênero, entre outras, conforme o quadro a seguir descreve:

Meta 1: Combate à Discriminação	Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte
Meta 2: Violência nas Esferas Públicas e Privadas	Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas
Meta 3: Casamentos Prematuros	Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros
Meta 4: Trabalho Não Remunerado	Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado
Meta 5: Oportunidades para a Liderança	Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança
Meta 6: Saúde Sexual e Reprodutiva	Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos
Meta 7: Recursos Econômicos e Direito a terra	Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra

Meta 8: Tecnologias de Informação e Comunicação	Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres
Meta 9: Políticas Sólidas e Legislação Aplicável	Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas

**Fig. 1** – Metas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Ao considerar a implantação de políticas públicas, ações, projetos e programas que favoreçam o tema em questão, no ritmo da atual conjuntura, o Fórum Econômico Mundial (WEF), analisa que a igualdade de gênero levará um século para ser efetivada, e quando trazemos isso para o mercado de trabalho, calcula-se que pode demorar até 257 anos:

O estudo do WEF indica que, ocupando cargos semelhantes, um homem pode chegar a ganhar 40% mais que uma mulher. A falta de representação das mulheres em cargos de liderança também contribui para essa situação. Globalmente, 73% das posições de gestão nas empresas são ocupadas por homens. (AFP, 2019)

Verificando o cenário internacional e nacional com ênfase em experiências que demonstram alguns avanços ao longo desta última década, áreas como a educação, saúde e empregabilidade têm dado visibilidade à igualdade de gênero, repercutindo positivamente em atender metas necessárias na construção dos direitos humanos relacionados ao público feminino. Na Guatemala, por exemplo, uma empresa tem ido na contracorrente no que se refere aos indicadores que revelam que este país tem um dos piores índices de desigualdade do mundo. Isto se agrava, principalmente, nos territórios rurais em que o patriarcado masculino tem força e oprime as mulheres. A Wakami, empresa de bijuterias artesanais, é uma iniciativa que vem contratando estas mulheres para a sua produção, contribuindo para a empregabilidade e renda e ainda, gerando conhecimento para estas mulheres das áreas rurais, proporcionando apoio educacional aos seus filhos.

No Brasil, desde 2016, iniciativas como o Empoderando Refugiadas (Pachioni, 2020) vem ganhando visibilidade. Realizado pela parceria da Agência da ONU

para Refugiados (ACNUR), Rede Brasil do Pacto Global e ONU Mulheres, este projeto tem como foco capacitar profissionalmente mulheres refugiadas e migrantes de países como Venezuela e Haiti, com perfil de vulnerabilidade por pertencerem a comunidade LGBTQI+, terem doenças crônicas, deficiências, serem idosas e mães solteiras. Através de um itinerário formativo de 80 horas/aulas estas mulheres aprendem sobre o contexto do mundo do trabalho em temas como: atendimento ao cliente e vendas, cultura brasileira, leis trabalhistas e de proteção à mulher, além de conteúdos sobre habilidades sociais e emocionais.

Empresas parceiras ou identificadas por uma equipe de inserção contratam as formandas, que são integradas junto com suas famílias através de trabalhos dignos. O projeto tem atendido mulheres nos Estados do Acre, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, estando em expansão no território brasileiro. Outra atividade que se destaca no ensino formal é o Projeto de Direitos Humanos do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne em Florianópolis, que atende aos estudantes da periferia do Monte Serrat e Alto da Caieira.

A proposta promove, dentro do currículo escolar, temas que são voltados às questões como abuso sexual de crianças e adolescentes, empoderamento feminino, racismo, homofobia e transfobia etc. A escola desenvolve um calendário em articulação da equipe de assistentes sociais e coordenadores pedagógicos que, além de contemplar atividades e eventos pontuais, desenvolve projetos pedagógicos de médio e longo prazo em sala de aula, garantindo que os direitos humanos sejam problematizados considerando as realidades vividas pelas crianças, adolescentes e jovens. Dentro do que se denomina “Oficina Meninas Livres”, a escola consegue reunir garotas entre 11 e 15 anos em atividades de jornada ampliada que tem suscitado a importância de empoderar este público contribuindo para desconstruir preconceitos e discriminações de gênero dentro e fora de suas comunidades locais.

Sob a ótica de ações que vem se espalhando em países de todo o mundo, não podemos ter uma visão triunfalista, mesmo se as lutas feministas vêm consolidando conquistas e movimentos que são fundamentais para que a cidadania global de mulheres e meninas seja cada vez mais real e se capilarize em leis efetivas, programas socioeducacionais e políticas públicas em diferentes âmbitos. Para tanto, a perspectiva de gênero, através dos avanços em termos de a tornar componente curricular nas diferentes instituições de ensino e aprendizagem formal e não-formal através de uma política de Estado, é potencializadora do que se deseja de uma sociedade inclusiva e justa:

Se quisermos que a educação para a cidadania global seja realmente transformadora e inclusiva, precisamos introduzir o enfoque de gênero de forma transversal. É um desafio social global, não apenas educacional, que está relacionado com a defesa dos direitos humanos e com a participação plena de metade da população mundial. (Gomar, 2021)

Assim sendo, o aporte teórico desenvolvido nesta discussão, possibilitou revelar também a função social do conhecimento científico no agir cotidiano de mulheres e homens em temas nevrálgicos como a igualdade de gênero. Este despertar parte da consciência de coletivizar os debates e penetrar em espaços públicos que suscitem mudanças necessárias para que diminuamos as alarmantes situações de discriminação, preconceitos e violências contra as mulheres e meninas no mundo.

### *Considerações finais*

Nosso objetivo foi apresentar a discussão das questões de gênero no currículo e alguns desafios globais que ainda precisam ser superados para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, afinal, sem essa igualdade não se pode afirmar nenhum patamar de cidadania feminina.

Um destes desafios é superar a invisibilidade histórica das mulheres e meninas no currículo através da integração das concepções de gênero como componente curricular que possa fortalecer as discussões igualdade de gênero e empoderamento feminino.

Outro desafio, ainda muito maior, é a promoção de uma cidadania global que promova o combate às violências e desigualdades de gênero em todas as frentes possíveis, desde a incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas educacionais até a criação de redes e fóruns de ação global que implementem ações educativas transformadoras e promotoras da cidadania de gênero. Afinal, na sociedade global em que vivemos, as instituições educativas, sejam elas formais e não-formais, não podem se calar diante das inúmeras violências e desigualdades de gênero que afetam as vidas das mulheres e meninas, assim como dos grupos não-binários e LGBTQIA+.

A revisão efetuada sobre as teorias curriculares apontou para a incorporação dos saberes de gênero na estruturação de um currículo pós-crítico, de modo a possibilitar tanto o planejamento quanto a implementação de currículos politizados e politizadores em relação às diferenças socioculturais e de gênero.

As práticas exitosas que identificamos no texto são exemplos de como é possível embasar ações por uma educação global por parte da sociedade civil organizada, embora defendamos que a transversalidade de gênero também deva ser uma política de Estado que possa fecundar e ampliar as discussões sobre gênero e cidadania global.

É tarefa primordial envolver toda a comunidade escolar na concretização de vivências plurais e multiculturais que possibilitem alternativas democráticas que possam demarcar novos significados e avanços no que diz respeito à igualdade de gênero como prática de uma educação global.

### *Bibliografia*

- AFP (2019, 17 de dezembro). Fórum Econômico Mundial vê igualdade de gênero no trabalho em 257 anos. *Exame*. Acedido a 8 de abril de 2022, em <https://exame.com/carreira/forum-economico-mundial-ve-igualdade-de-genero-no-trabalho-em-257-anos/>.
- Agenda 2030*. Acedido a 15 de setembro de 2017, em <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe/>.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, Território em Disputa* (2.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bandeira, L. (2005). Brasil: Fortalecimento da secretaria especial de políticas para as mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas. In: H. P. Melo & L. Bandeira. *A Pobreza e as Políticas de Gênero no Brasil* (43-76). Santiago do Chile: CEPAL.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Casali, J. P. & Gonçalves, J. P. (2018). Pós-estruturalismo: Algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão – REDD*, 10 (2). Acedido a 8 de abril de 2022, em <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344>.
- Chiquito, R. S. & Eyng, A. M. (2008). *Escrita curricular: Algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo*. Trabalho apresentado no GT Currículo. In *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED*, 31, Caxambu. Acedido a 8 de abril de 2022, em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4687--Int.pdf>.
- Dewey, J. (1958). *A Filosofia em Reconstrução*. Trad. E. M. Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Eyng, A. M. (2012). *Currículo Escolar* (2.ª ed., rev. e atualizada). Curitiba: Intersaberes.
- Fundação SM (2021, 12 de maio). *A Perspectiva de Gênero* (webinário). Acedido a 8 de abril de 2022, em <http://www.fundacaosmbrasil.org/noticia/cidadania-global-abr/>.
- Gama, M. S. B. (2013). *A Luta Feminista e a Busca pela Igualdade de Gênero*. Acedido a 17 de setembro de 2017, em [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/ganhadores\\_9e-dicao/Categoria\\_EnsinoMedio/UF/MaariahSaBarretoGama.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/ganhadores_9e-dicao/Categoria_EnsinoMedio/UF/MaariahSaBarretoGama.pdf).
- Gesser, V. (2002). A evolução histórica do currículo: Dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, 2 (4).

- Gomar, C. M. (2021). Webinário Cidadania Global a partir da perspectiva da igualdade de gênero. Programa Conversas sobre Educação para uma Cidadania Global Significativa. *YouTube – Fundación SM*. Acedido a 20 de abril de 2021, em [https://www.youtube.com/watch?v=1tWBO2-jfrI&feature=emb\\_imp\\_woyt](https://www.youtube.com/watch?v=1tWBO2-jfrI&feature=emb_imp_woyt).
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2018). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA & FBSP, 2018. Acedido a 1 de setembro de 2021, em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2757-atlasdaviolencia2018completo.pdf>.
- Lima, K. G. & Mendes, E. (2018). Currículo e pastoral: Concepção, lugar e evidências. In *Educação e Evangelização na Contemporaneidade: Contextos, Desafios, Práxis e Pistas para a Pastoral no Currículo*. Rede Marista de Solidariedade, Curitiba: PUCPRESS. Acedido a 15 de abril de 2021, em [https://issuu.com/grupomarista/docs/educa\\_\\_o\\_e\\_evangeliza\\_\\_o\\_na\\_contemp](https://issuu.com/grupomarista/docs/educa__o_e_evangeliza__o_na_contemp).
- Louro, G. L. (2013). Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In G. L. Louro *et al.* (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um Debate Contemporâneo na Educação* (43-53) (9.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lüchmann, L. & Almeida, C. (2015). Mulheres na política: A presença feminina nos conselhos gestores de políticas públicas. *Revista do Voto Feminino em Santa Catarina*, 2, 6-10.
- Liotard, J. F. (1998). *A Condição Pós-moderna* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: J. Olympio.
- ONU (2015). *Documentos Temáticos. Nações Unidas no Brasil*. Acedido a 1 de abril de 2018, em <https://nacoesunidas.org/pos2015/documentos-tematicos/>.
- Pachioni, M. (2020). Empoderando Refugiadas conclui 2020 com 59 mulheres formadas e 79 pessoas interiorizadas. *ACNUR Brasil*. Acedido a 1 de setembro de 2022, em <https://www.acnur.org/portugues/2020/12/21/empoderando-refugiadas-conclui-2020-com-59-mulheres-formadas-e-79-pessoas-interiorizadas/>.
- Pitty (s.d.). Bicho solto. *Letras*. Acedido a 8 de abril de 2022, em <https://www.letas.mus.br/pitty/bicho-solto/>.
- Ruiz, A. (2017). *50 Poemas de Revolta* (1.ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, B. de S. (2010). *A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez.
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo* (2.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, V. (2004). Políticas públicas para igualdade: Papel do Estado e diretrizes. In T. Godinho & M. L. da Silveira (Orgs.). *Políticas Públicas e Igualdade de Gênero* (113-126). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, 8 (16), 20-45. Acedido a 15 de setembro de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência 2015*. Caderno Complementar 1: Homicídio de Mulheres no Brasil. Brasília: Presidência da República.



# As humanidades, o pensamento crítico, a interculturalidade

## Em busca de cidadãos globais

*The humanities, critical thinking, interculturality: In search of global citizens*

Vera Lucia Harabagi Hanna

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, CCL /  
verahanna@uol.com.br / ORCID | 0000-0002-4395-6702  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_5](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_5)

**Resumo:** Ao considerarmos os propósitos de uma educação para a cidadania, devemos, antes de tudo, saber que significa dar aos indivíduos condições de participação nas mais variadas esferas da sociedade. Esta é a condição primeira para que possam exercer a autonomia, que requer não só ter opinião sobre as questões que se apresentam no momento, mas também participar ativamente na busca de soluções. Dentre as características que compõem a ideia de um sujeito autônomo e que nos chama a atenção, primeiramente, está a prática do pensamento crítico, mandatório quando pensamos em atuações independentes que visam a preservação de nações livres, e demandam uma educação ativa fundamentada em conformidade com a associação de várias áreas de estudo, particularmente aquelas vinculadas às Humanidades. Nosso objetivo é demonstrar como o caráter da educação humanística tem se diferenciado, e de como um número considerável de novas formulações, vistas como correlativas, intercambiáveis, imperativas, foram adicionadas ao que pretendemos quando pensamos em educação não-reducionista.

**Palavras-chave:** humanidades; estudos culturais; interculturalidade; interdisciplinaridade

**Abstract:** When considering the purposes of an education for citizenship, we must first of all know that it means giving individuals conditions for participating in the most varied spheres of society. This is their first condition to exercise autonomy, which requires not only having an opinion on the issues that arise at the time, but also actively participating in the search for solutions. Among the features that make up the idea of an autonomous subject and that draw our attention, first of all, is the practice of critical thinking, mandatory when we think of independent actions that aim at preserving free nations, and demand an active education founded in conformity with the association of various fields of study, particularly those linked to the Humanities. Our aim is to demonstrate how the nature of humanistic education has been becoming differentiated, and how a considerable number of new formulations, seen as correlative, interchangeable, imperative, have been added to what we intend when we think of non-reductionist education.

**Keywords:** humanities; cultural studies; interculturality; interdisciplinarity

The global economy has tied all of us to distant lives. Our simplest decisions as consumers affect the living standard of people in distant nations who are involved in the production of products we use. Our daily lives put pressure on the global environment. It is irresponsible to bury our heads in the sand, ignoring the many ways in which we influence, every day, the lives of distant people. Education, then, should equip us all to function effectively in such discussions, seeing ourselves as “citizens of the world,” to use a time-honored phrase, rather than merely as Americans, or Indians, or Europeans.

**Martha Nussbaum (2010: 80)**

### *Introdução: a mundialização do cotidiano, as Humanidades*

As notáveis transformações na comunicação e o acelerado desenvolvimento da tecnologia que têm influenciado profundamente o modo como vivemos e aprendemos, ao lado de mudanças na economia e no mercado de trabalho, são estimulantes que nos movem em direção as habilidades nunca desenvolvidas anteriormente, mas imperativas para o enfrentamento do século XXI. A transnacionalização do cotidiano influenciou diretamente a educação contemporânea que, orientada para a multiculturalidade, implica o melhoramento de uma assimilação ética, religiosa, de gênero, de etnia, assim como uma fundamentação em história, em filosofia, o conhecimento de línguas. Conforme a epígrafe, a filósofa Martha Nussbaum (2010: 80) anuncia que é preciso que reconheçamos o expressivo papel que temos no mundo como indivíduos, e que sejamos conscientes que cada um de nós influencia as vidas de pessoas próximas e distantes de nós. A educação, completa ela, deveria, então, prover docentes e discentes de meios para que tivessem um maior discernimento de como atuar efetivamente em discussões de interesse local e global, e que, sobretudo, os distinguíssem como cidadãos do mundo.

Ao considerarmos os propósitos de uma educação para a cidadania, devemos, antes de tudo, saber que significa dar aos indivíduos condições de participação nas mais variadas esferas da sociedade. Esta é a condição primeira para que possam exercer a autonomia, que requer não só ter opinião sobre as questões que se apresentam no momento, mas também participar ativamente na busca de soluções. Aprender a respeitar os outros, valorizar o pensamento crítico,

acatar diferentes pontos de vista com retidão, afirma Meira Levinson (2002), são lições morais importantes para o desenvolvimento e o exercício da autonomia, e, assim sendo, são componentes respeitáveis para um currículo que se propõe humanístico. Nossa tarefa como humanistas é convencer os alunos que as competências exigidas nas mais diversas carreiras – nomeadamente habilidades orais e escritas, pensamento crítico, criatividade na solução de problemas, conhecimento de línguas e culturas – podem ser adquiridas nas disciplinas das humanidades e fazem parte da vida além da sala de aula (Muir & Oliver, 2021).

Devemo-nos lembrar, igualmente, que educação para a autonomia necessita, por definição, envolver educação para a cidadania, entendida de modo que, ao exercitar as capacidades requeridas para a autonomia, estaremos potencializando simultaneamente aptidões e hábitos necessários para uma cidadania que seja produtiva, como assegura Levinson (2002: 104), “percebemos que educação para a cidadania é perfeitamente compatível, até mesmo essencial, para a educação voltada para a autonomia”. Dentre as características que compõem a ideia de um sujeito autônomo e que nos chama a atenção, primeiramente, está a prática do pensamento crítico, mandatário quando pensamos em atuações independentes que visam a preservação de nações livres, e demandam uma educação ativa fundamentada em conformidade com a associação de várias áreas de estudo, particularmente aquelas vinculadas às Humanidades.

Assim, pensar nas palavras-chave, cidadania, cidadão do mundo, autonomia, educação ativa, nos leva a um diálogo que envolve valores de conhecimento e qualidades normativas requeridas pela conduta humana, decisões éticas e reponsabilidade cívica, termos comuns quando procuramos apreender o sentido das Humanidades, vistas aqui de maneira pragmática, sob a condição de pensarmos os *millenials*, nossos alunos, como cidadãos globais, que vivem em ambientes transnacionalizados e interdependentes. As competências, os costumes, os valores, as crenças, basilares na autonomia, são complementados por outros conceitos-básicos, como o exercício do pensamento crítico, do respeito mútuo, da reflexividade, da interculturalidade, das *soft skills*, do mesmo modo essenciais na prática da cidadania e que serão apreciados no decorrer do capítulo. O assentimento da diversidade, subentendida nesse pensamento, contribui para julgamentos mais amplos e disposição para o conhecimento de

novas *linguaculturas*<sup>1</sup> (Agar, 1994): elementos fundamentais de uma educação pragmática, multimodal, autoconduzida, de um currículo de dimensão intercultural, que cruze as fronteiras disciplinares dos *campi* universitários, e que conduza a uma instrução contínua, para a vida.

Nussbaum (2010: 17-46), no capítulo “Educating citizens”, examina algumas condições que as instituições de ensino poderiam (e deveriam) assegurar no sentido de formar cidadãos globais, não somente pensando no conteúdo a ser planejado no currículo, mas também no modo como fazê-lo. Reproduziremos a seguir, de modo sintético, esse pensamento, porquanto ele se adequa como um introito ao que será exposto adiante:

- desenvolver a capacidade dos aprendizes de ver o mundo a partir da perspectiva de outros povos;
- orientar os aprendizes no sentido de que a inaptidão não deve ser constrangedora - necessitar ajuda ou fornecer ajuda são oportunidades de cooperação e reciprocidade;
- incrementar a capacidade de preocupação verdadeira pelos necessitados, local e globalmente;
- renunciar à tendência de menosprezar as minorias;
- evidenciar a realidade de outros povos evitando os estereótipos;
- assegurar que todos somos agentes responsáveis;
- promover veementemente o pensamento crítico, a habilidade e a coragem para que vozes ativas se façam ouvir.

A ideia de educação ampla e flexível, justaposta ao imensurável valor da reciprocidade e da capacidade do ser humano de aprender a partir da experiência, em um ambiente de aprender vivendo e aprender fazendo, assim como de aprender pelo questionamento, de aprender para e pela coexistência, pela experimentação social de dependência, não indicam debilidade, mas sim denotam colaboração e solidariedade. A educação, vista sob esse prisma, que conduz à autonomia e ao pensamento crítico, nos foi apresentada, inicialmente, pelo filósofo John Dewey

---

<sup>1</sup> No livro *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation* (1994: 60), o antropólogo Michael Agar explica o propósito da criação do termo *linguaculture*: “sempre que ouvir a palavra *língua*, ou a palavra *cultura*, você deveria estar sempre atento a outra parte”. A palavra *linguaculture*, almejava ele, poderia transformar-se em um lembrete “da forçosa conexão entre as duas partes”.

no início do século xx (1944[1916]), cujas opiniões permanecem vivas até hoje, mormente em todos aqueles que cultivam e defendem as Humanidades. Dentre seus seguidores está Nussbaum, como podemos constatar pela argumentação a favor de uma escola voltada para a formação de cidadãos globais, baseada, como ela afirma, na concepção de vida que Dewey chama de não-redutiva, na riqueza dos relacionamentos humanos, no aprendizado ativo, na interdisciplinaridade. “Educação para a cidadania global é um assunto vasto e complexo que envolve as contribuições da história, geografia, o estudo interdisciplinar da cultura, da história, da lei e dos sistemas políticos, e o estudo da religião”, avaliza a filósofa, concluindo a ideia com ênfase: “e todos interagindo uns com os outros” (Nussbaum, 2010: 87).

Não existe prescrição para que isso aconteça efetivamente, procurar compreender os conceitos-chave que permeiam os estudos humanísticos nos auxiliam no entendimento de como podemos promover um estudo multicultural, entendido como uma forma de interculturalismo que procura apreender o processo de globalização como o rompimento das fronteiras entre a diversidade doméstica e a internacional. Essa é a acepção de interdisciplinaridade das Humanidades, sustentada por Julie Klein (2005), igualmente seguidora de Dewey e dos pragmatistas, no que se refere ao *background* filosófico e à prática dos ideais democráticos, à capacidade de questionamento e de julgamento e que se adequa ao enfoque que abraçamos, na teoria e na prática, quando trabalhamos sob a dimensão intercultural. Klein adverte, contudo, que entendida como algo imperativo, a interdisciplinaridade é muitas vezes vista como um complicador do planejamento curricular, pois, ainda que percebida como uma tarefa de integração e coerência, pode apresentar uma falsa unidade, visto que, na prática, exige uma matriz que reconheça a natureza multicultural da sociedade e a natureza multidimensional do conhecimento.

Desse modo, recorremos a Michael Roth (2010 e 2014), professor, historiador, humanista, autor de inúmeras publicações em que advoga o aprendizado autônomo e o estudo das Humanidades. Com o intuito de cruzar fronteiras disciplinares, ele sublinha a importância da participação cultural no decorrer da vida, como parte de quem nós somos, e demonstra um conjunto de possibilidades e de confiança no futuro em suas publicações. A noção de proeminência das Humanidades na preparação dos cidadãos globais, fundamentalmente de Dewey, é reexaminada por Nussbaum (2003 e 2010) e igualmente compartilhada por Roth (2014), defensor de um currículo voltado para as Humanidades e

para uma educação inclusiva, no que diz respeito ao aprendizado em nível universitário. Os três intelectuais, em particular, concordam que o cerne desses estudos não está na transferência de conhecimento, mas sim no encorajamento da investigação baseada na prática da observação e da ação. Roth (2014: 190-196) resume em quatro ações a incumbência da universidade hoje, no sentido de balancear as exigências práticas relativas aos estudos humanísticos, e incorporar investigação, inovação, criatividade, autodescoberta, noutras palavras, uma educação reflexiva, autocrítica e pragmática, cujo dever é ensinar os estudantes a: liberar (possibilitar escolhas), estimular (sair da rotina), cooperar (pensar de maneira fraterna) instigar (ter dúvidas). Roth insiste que somente através da dúvida, da imaginação e do trabalho árduo, os estudantes conseguirão modificar a si mesmos e a sociedade – uma educação humanística e pragmática vai além da universidade, contribui para a capacidade de entender o mundo e reestruturar o ser humano, “quando funciona”, garante ele, “nunca termina” (Roth, 2014: 196).

Posto isto, para um melhor entendimento de como as acepções aqui anotadas se complementam, e de como a variedade de perspectivas de diferentes disciplinas influenciam a integração e o resultado final reciprocamente, ainda que de modo inadvertido, buscamos em Lisa Lattuca (2001: 81-99), criadora de uma tipologia direcionada para o ensino e pesquisa que é pioneira no conceito de interdisciplinaridade visto como a interação de múltiplas disciplinas. Lattuca introduz quatro categorias distintas, descritivas, mas não avaliativas, sustentando que diferentes tipos de perguntas-problemas conduzem a diferentes tipos de interdisciplinaridade. De acordo com o assunto a ser debatido e ensinado e a variedade de perguntas de pesquisa, a autora elenca, além da transdisciplinaridade (transcende as disciplinas), outras três categorias: disciplinaridade informada (usar exemplos de outras disciplinas não significa mudar o enfoque da aula de uma disciplina para outra); interdisciplinaridade sintética (ocorre quando questões de ensino e pesquisa formam uma ponte entre as disciplinas); interdisciplinaridade conceitual (inclui questões e problemas sem atribuí-los a determinada(s) disciplina(s) que podem ser resolvidos somente usando uma grande variedade de contribuições disciplinares).

Destas, destacamos especialmente a terceira e a quarta tipologias, pois vêm ao encontro do elo que procuramos tecer entre o sentido que a autora oferece, os conceitos-chave já mencionados e os que serão introduzidos ao pensarmos a interculturalidade e a cidadania global. A interdisciplinaridade sintética é com-

preendida como a ponte entre as disciplinas, encontra-se nos interstícios dos campos de estudo cujas contribuições ou papéis podem não ser identificados como de uma única disciplina - especialistas de várias áreas participam desses estudos encarregando-se de resolver os problemas disciplinares. A interdisciplinaridade conceitual não se preocupa com o domínio de perspectivas disciplinares particulares para resolver problemas, acolhe tantas quantas necessárias para contextualizar as informações; o contexto pode trabalhar como apoio ou como base para críticas. A crítica, dessa forma, pode ser a motivação e, ao mesmo tempo, o objeto final da interdisciplinaridade conceitual que pode vir acompanhada de diversos ângulos disciplinares de integração (Hanna, 2018a e 2018b).

As duas tipologias destacadas são complementares, observam o atributo de adoção das mais variadas disciplinas, estando claramente definidas nas fissuras dos campos de estudos, que abraçam a diversidade de todas as matérias, inclusive suas dúvidas e, pelo fato de acolherem informações contextualizadas, adaptam-se sobremaneira aos conceitos que trabalhamos. Isso dito, assinalamos que ambas servem diretamente para a construção de um pensamento crítico e, justapostas aos conhecimentos que adquirimos nas Humanidades, formam um caminho promissor para uma educação baseada em competências-chave, em que o impacto da revolução 4.0 é discutido lado a lado com as competências transversais, com as *soft skills*, em todas as áreas de estudo; esse compromisso viabilizará, ato contínuo, uma formação que motivará uma cidadania consciente, essencial para o enfrentamento de um mundo globalizado.

Abordagens como essas se tornam cada vez mais comuns em situações em que a inserção das Humanidades se impõe em diferentes áreas de pesquisa e de estudo; como exemplo desse empenho, citamos a organização *New Directions in the Humanities Research Network* (NDH), que acompanhamos desde sua fundação, em 2003. Trata-se de uma rede internacional de estudiosos, pesquisadores, professores, autores que, como o próprio nome diz, procura novas direções para a pesquisa nas Humanidades, explorando tradições conhecidas e procurando práticas inovadoras para uma agenda revigorada para o futuro. Merece destaque o congresso que se realizou em junho de 2021, cujo tema vem ao encontro do que evidenciamos aqui – *2021 Special Focus: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology*, e assim se apresenta:

A conferência de 2021 terá como foco precisamente o papel do pensamento crítico e das chamadas “soft skills”<sup>2</sup> que vêm do campo das Humanidades, e que têm um papel fundamental em colocar a tecnologia em um contexto humano autêntico que assegura os interesses de nossa sociedade e o futuro da humanidade. (NDH, 2021: s.p.)

A preocupação da NDH com o futuro do planeta se traduz de diversas maneiras, em forma de publicações, conferências, fóruns, compartilhamento de experiências, e, principalmente, da transferência para os ambientes educacionais – objetivo de todos nós, pesquisadores, envolvidos nesse intento. O contexto atual exige conhecimento holístico e o ambiente de Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade, conhecido pelo acrônimo VUCA (em inglês, igualmente, VUCA, *Vulnerability, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), nos faz refletir, cada um deles em separado e, mesmo em associação, que a tecnologia sozinha não promove cultura e conhecimento, cabe a nós humanistas, fazê-lo (NDH, 2021).

As aptidões adquiridas através do conhecimento inerente às Humanidades, sejam elas pela literatura, filosofia, história, retórica, teoria crítica, terão grande impacto nas habilidades requisitadas no mercado de trabalho em todas as áreas. “A habilidade de ler e analisar informações e argumentos, substanciar as posições de outros e pensar criticamente sobre as suposições subjacentes influenciarão profundamente na argumentação e nas recomendações de como agir” (Jay, 2014: 13). Podemos ainda incluir nesse conjunto a capacidade de confrontar a ambiguidade, de refletir de modo imaginativo e cético sobre verdades tidas como inabaláveis, habilidades exigidas nos mais variados graus de posições assumidas em ocupações que exigem decisões pontuais (ou não), no mercado transnacional que nos obrigam a ver e experimentar o mundo de maneira muito diferente de nossa própria perspectiva.

### *Pensando a interculturalidade: em busca de cidadãos globais*

O contexto da globalização que traz, intrinsecamente, a reconfiguração das fronteiras geográficas e culturais, nos leva a buscar o sentido de ser cidadão global e de uma educação que privilegie tal intento. É um truísmo afirmar que

---

<sup>2</sup> Grifos nossos.

as instituições educacionais têm um papel vital na formação dos indivíduos e de futuros profissionais, espaços ideais em que diversas maneiras de nutrir uma mentalidade mais global possa ser despertada e cultivada, assim, uma educação que pretende ser intercultural, seja em relação ao próprio país, ou no cenário internacional, passa a ser o objetivo principal instrutivo e, como tal, deve estar explicitamente demonstrada nos currículos.

Para falar de interculturalismo, referimo-nos às pesquisas de Jane Jackson (2014) que, ao apresentá-lo, expõe o histórico dos estudos de línguas como base, fazendo, no entanto, um arrazoado de como a comunicação intercultural se tornou de interesse de todas as áreas, no mundo inteiro – no *marketing*, no turismo, no âmbito da saúde, na tradução, no direito, para citar somente algumas – em que passou a ser oferecida em vários departamentos nos cursos universitários. Para exemplificar a variedade de disciplinas que envolve a ideia de interculturalidade, ressaltamos, juntamente com Jackson, algumas dimensões nas disciplinas relativas à psicologia, à linguística, e à comunicação (verbal e não-verbal) em que são ressaltadas a percepção, a interpretação; nos departamentos de línguas, a linguística, a antropologia, a psicologia, a sociologia e a comunicação são consideradas fundamentais na prática da interdisciplinaridade, em que outros aspectos, do mesmo modo, são explicitados: valores e pressupostos, adaptação cultural, identidade.

Tomando aos Estudos de Línguas Estrangeiras e suas Literaturas sob uma perspectiva pluridisciplinar, e nosso interesse em particular, buscamos na Jackson (2014: 303-308) a ratificação de vários estudiosos do assunto ao analisar terminologia básica relativa à interculturalidade, e que apontamos: **cidadania global**: uma identidade global pode coexistir com uma identidade regional, nacional, local; **competência global**: ter responsabilidade pelas escolhas individuais; as ações têm impacto no mundo e o mundo as influencia; **competência intercultural**: apresentar características, conhecimento e comportamentos apropriados em quaisquer situações ou contextos interculturais; e, **cidadania intercultural**: favorece o multiculturalismo e a igualdade, demanda respeito a si mesmo e aos outros na procura de participação ativa e construtiva em uma complexa sociedade globalizada.

Conhecer línguas estrangeiras é uma condição crucial no desenvolvimento da competência intercultural, não a única, mas auxilia a tornar mais simples o entendimento dos conceitos cognitivos de uma outra cultura, razão pela qual as competências referidas acima são tão solicitadas no multifacetado mundo

em que vivemos. Desse modo, anotaremos sucintas observações sobre a nomenclatura utilizada nos estudos sobre a interculturalidade, como a própria noção de *competência*, entendida como conhecimento, habilidades e atitudes, e, relativa ao processo, como desenvolvimento, entendimento, maturidade, ou capacidade. No que concerne à proposição *competência intercultural* destacamos que, de acordo com a abordagem e o campo de estudo, é empregada em um vai-e-vem de termos correlatos, considerados igualmente representativos, e extraídos, de uma longa lista, conforme Darla K. Deardorff e Elspeth Jones (2012), tais como: *competência comunicativa*, *fluência cultural*, *competência cultural*, *sensibilidade intercultural*, *conhecimento transcultural*, *capacidade transcultural*, *inteligência cultural*, *alfabetização cultural* - por ser objeto deste capítulo, distinguimos os conceitos de *competência intercultural e cidadania global*, pois, além de tudo, são mais comumente utilizados na nomenclatura que cuida do tema no campo da linguística aplicada, dos estudos de línguas estrangeiras e dos literários.

Em investigações recentes, os termos *competência intercultural* e *cidadania global* se sobrepõem. Assim, analisamos pesquisadores que acolhem a justaposição como Byram e Zarate (1997), Byram e Fleming (1998), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Byram (2008), Deardorff (2009), Deardorff e Jones (2012), Ashwille e Oanh (2009), Jackson (2012 e 2014), Hanna (2018a, 2018b e 2019). Para apreendermos a identidade global que permeia esses conceitos, examinamos Jackson (2014: 300) que enumera quatro elementos principais que podem coexistir regional, nacional e internacionalmente ao pensarmos o modelo conceitual de cidadania global. São eles: **reponsabilidade social:** reconhecimento da interdependência mundial e interesse pelos outros e pelo ambiente; **competência global:** mente aberta para reconhecer as diferenças culturais e ativamente usar esse conhecimento para interagir, comunicar-se, atuar; **engajamento cívico global:** predisposição para responder, através de ações locais, nacionais e globais, de modo voluntário, por ativismo político, ou participação comunitária, por exemplo; **consciência global:** discernimento em relação ao bem-estar do planeta.

Do que/de quem estamos falando quando empregamos a frase *cidadão global*? Há muitas definições para *cidadão/cidadania global*, a maioria destaca os valores e inquietações que unem as pessoas que se preocupam verdadeiramente sobre o estado do planeta e a qualidade de vida das futuras gerações. O conceito de *competência intercultural* está sendo cada vez mais associado

ao conceito de cidadania global e de multiculturalismo, fazendo todos parte do discurso de internacionalização no ensino superior ao redor do mundo em um movimento para incorporar a competência intercultural nos currículos universitários de maneira eficaz (Deardorff, 2009).

Sobre a constituição de uma terminologia mais vigente, citamos Mark Ashwill e D. Oanh (2009), dois teóricos que defendem a união dos termos de modo explícito em suas publicações e sugerem que os educadores devem se empenhar em fazê-lo. Para concentrar a apreciação, assim como justificar a fusão, recomendam o uso do termo *cidadania multidimensional*. Nesse quesito, as competências que mais se destacam em seus estudos são: encarar problemas como um membro da sociedade global; trabalhar de forma cooperativa e assumir a responsabilidade pelo seu papel e deveres na sociedade; entender, aceitar, apreciar e respeitar as diferenças culturais; estar disposto para tentar resolver conflitos de forma não-violenta; estar preparado para mudar hábitos e proteger o meio-ambiente; ter sensibilidade para defender os direitos humanos; pensar de maneira crítica e sistêmica.

Temas comuns como identidade e senso de pertencimento, cruzamento de fronteiras, choque cultural, ambiguidade, estereotipagem e preconceito, hibridismo cultural, dentre muitos outros, permeiam os estudos de interculturalidade a partir do entendimento dos Estudos Culturais como um todo. Ao mesmo tempo, ao considerarmos os autores aqui citados, fica perceptível a aposição de frases e de argumentação já que se completam reciprocamente os pressupostos da interculturalidade baseados nos primeiros ensaios de Byram & Zarate, de 1997. Em seguida, Byram e Fleming (1998) contribuem para o consenso de seu uso, indicando alguns distintivos em que dão ênfase à prática da comunicação e interação desde os primeiros anos da escola e realçam o potencial do ensino de línguas para preparar os aprendizes para conhecerem e interagirem com outras culturas e sociedades. Incentivam, do mesmo modo, ir além do interesse por uma cultura específica, comumente associada com a língua-alvo. Diante disso, a integração do aprendizado linguístico e cultural é basilar. Associado a esse aprendizado, Byram e Fleming (1998: 101) salientam a inevitável comparação entre os outros e si mesmo para estimular a reflexão e o questionamento crítico da cultura corrente na qual os aprendizes estão socializados. Decorrendo desse fato, uma mudança na perspectiva que envolve processos psicológicos e de sociabilização poderá acontecer. Hanna, corroborando Jackson (2014) sumaria a ideia: “O cidadão global (o falante intercultural) é aquele que se destaca pela

coragem de respeitar as diferenças, que não as teme ou nega”. Como propõe a American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), no documento *Reaching Global Competence* (2014), imbuir-se de competência global significa estar alerta às diferenças culturais em situações além da própria cultura, incluindo a percepção de indicações de falhas na comunicação que podem causar ações ou reações inapropriadas em situações em que diferentes línguas-culturas estão envolvidas, incluindo gestos, expressões e comportamentos.

Apesar de reconhecermos os atributos apontados como elementares, é oportuno acrescentarmos que a noção de comunicação intercultural, incorporada ao ensino de línguas, desviou o foco de atenção, na década de 1990, do exclusivo léxico-gramatical-cultural e, segundo Deardorff e Jones (2012), deveria mesmo ser ensinada em conjunto com a língua e a advertência que fazem sobre a ideia de que um falante de uma língua estrangeira não passa, de modo automático, a alcançar a competência intercultural, tornou-se algo a ser reconhecido. No que diz respeito aos pontos comuns entre competência comunicativa intercultural e cidadania global, de como nos desenvolvermos como cidadãos globais e interculturais e possamos nos tornar comunicadores culturais mais efetivos e mais sensíveis são juízos que valem ser aqui registrados. Ao consultar teorias e modelos de ambos os conceitos, Jackson (2014: 319-320) enumera, de modo objetivo, nove itens, que chama de passos práticos, e que resumimos a seguir:

- ser mais consciente (apresentar pensamento crítico para ponderar sobre o que deve ser melhorado): trata-se de um processo de descoberta, reflexão e crescimento);
- observar e ouvir ativamente (ser um ouvinte ativo; considerar a possibilidade de outras perspectivas): evitar estereótipos;
- cultivar uma mente aberta (ser receptivo para novas ideias e comportamentos): preocupar-se com justiça social e os direitos humanos);
- demonstrar respeito (não tolerância): admitir que o modo de demonstrar respeito é dessemelhante, de acordo com o contexto cultural;
- ser empático, não simpático (saber compartilhar sentimentos e necessidades): simpatizar com indivíduos que têm diferentes backgrounds linguístico e cultural;
- aprender outras línguas (reconhecer que o bilinguismo e o biculturalismo são valores incomensuráveis na globalização): o indivíduo pode ser bilingue ou multilíngue e não ser bicultural ou multicultural;

- procurar respostas durante a interação (dedicar mais tempo ao entendimento do interlocutor): comprometer-se sempre em tornar-se um comunicador intercultural melhor;
- ser comprometido com o planeta (tornar-se interessado, informado e envolvido em problemas locais e globais): participar de organizações internacionais, ligadas ao incremento dos direitos humanos e da justiça social;
- ser paciente (aprender línguas estrangeiras é um processo de longa duração): desenvolver competência intercultural leva tempo, é um processo contínuo.

O conceito de cidadania e seu exercício tem feito parte de debates internacionais relativos ao desenvolvimento humano, à educação como um todo e ao futuro da humanidade. Preocupações de linguistas, de sociólogos, de historiadores, de estudiosos da cultura e de humanistas encontram-se refletidas em debates exercidos em inúmeras organizações mundiais, o que nos faz consultar pelo menos dois documentos recentes: o primeiro, publicado pela OXFAN (*Oxford Committee for Famine Relief*), com um de seus objetivos principais concentrado na educação, mais diretamente, no seu guia para escolas, o *Oxfam Global Citizenship Guide for Schools*, de 2015, em que oferece sugestões para o desenvolvimento de um aprendizado mundializado. O segundo, da UNESCO (*United Nations Scientific and Cultural Organization*), na publicação, *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, também de 2015, intitula-se o primeiro guia sobre a educação para a cidadania global. Elaborado com uma metodologia que permite que os objetivos de aprendizado sejam adaptados para contextos locais, pretende ser um recurso não só para educadores, desenvolvedores de currículos, mas também para responsáveis por políticas educacionais, com o intuito de contribuir para um mundo mais inclusivo e pacífico.

A educação voltada para a cidadania global, afirma o estudo da OXFAN, funciona como uma moldura para munir os aprendizes num engajamento ativo e crítico, para que enfrentem os desafios e percebam as oportunidades que a vida lhes oferece em um mundo interdependente, que se modifica celeremente. A temática central da organização “Learning, Thinking and Acting” está voltada para o desenvolvimento de um entendimento global em múltiplas perspectivas e compreende oportunidades para que os jovens desenvolvam habilidades como agentes de mudança que reflitam criticamente sobre esse papel.

Por conseguinte, a ideia de cidadão global, cidadão do mundo, no documento, refere-se a sujeitos questionadores, capazes de usar ideias abstratas ou teóricas para interpretar problemas reais, apontando, igualmente, que as habilidades almejadas no conceito se aplicam a todos os níveis de escolaridade, a todas as áreas do saber. Dessa maneira, as competências culturais e sociais, que envolvem a cidadania global a partir da dimensão intercultural, tornam-se indispensáveis na análise e nas inquirições, lembrando que pensadores críticos são encorajados a ser lógicos e imparciais, o que sugere comunicação efetiva. Tais competências, portanto, evidenciam-se como imprescindíveis na língua materna e em alguma língua estrangeira ou língua franca. Entendidas as duas competências, neste capítulo, sob a perspectiva do binômio língua-cultura (*languageculture*), nomenclatura criada pelo antropólogo Michael Agar (1994), incluímos a prática da interdisciplinaridade, portanto, o foco nas Humanidades, nas artes em geral, conforme já apresentado, como algo irrefutável. O guia *Oxfam Global Citizenship Guide for Schools* explicita esse ponto de vista, ao destacar que a prática da cidadania global enriquece todas as áreas do currículo, porquanto cada disciplina possui uma importante contribuição a dar quando desenvolvida de modo a beneficiar mutuamente todos os envolvidos.

Em relação aos estudos de línguas modernas estrangeiras no currículo escolar, levando-se em conta seu exercício desde os primeiros anos da escola até a universidade, é tempo de confirmar que devem necessariamente ser apreendidos pela perspectiva da dimensão intercultural, haja vista a imprescindível comunicação mediante uma esfera de interculturalidade. A concepção de dimensão intercultural, resultante de debates sobre a globalização tardia, está ligada, como vimos, ao entendimento de cultura como diversidade, portanto, a um comportamento comunicacional-interacional efetivo que deve ocorrer quando da relação entre múltiplas identidades sociais, tendo sempre vista as individualidades (Hanna, 2019).

Com relação à cidadania global e aos estudos de línguas estrangeiras, acrescentamos algumas apreciações trazidas do documento da OXFAM (2015), que nos auxiliam nessa compreensão e que são mensurados como essenciais no âmbito da prática. São eles: a análise de questões de identidade e diversidade, considerando-se similaridades e diferenças entre os povos, lugares, culturas e línguas; o incremento do conhecimento da interconexão global em que as línguas estão continuamente evoluindo e emprestando termos entre si; o estímulo ao

conhecimento e à apreciação de culturas diferentes e de suas visões de mundo; a proposta de oferecer oportunidades para examinar questões globais quando do exercício das quatro habilidades: ouvir, falar, ler, escrever; a análise de contextos internacionais, nacionais, regionais, em que línguas dessemelhantes e similares são faladas em vários continentes.

A necessidade de nos comunicarmos com pessoas de diferentes línguas, de diferentes culturas pode acontecer a qualquer momento, então, exercer a competência global é patente e indispensável na prática de línguas estrangeiras, seja em sala de aula, através de conexões virtuais ou nas experiências do cotidiano, quando pensamos em participar de comunidades multilíngues, conforme esclarece o artigo da ACTFL (2014). Desse modo, assimilar o significado de cidadania global significa compreender, por vários meios, por outros povos, pela realidade circundante, que aprender outras línguas e assentir que o multilinguismo e multiculturalismo são valores incomensuráveis na transnacionalização, faz parte da consciência humanística.

A educação voltada para a cidadania global apresenta uma abordagem multifacetada, emprestando metodologias aplicadas de vários domínios e pode ser integrada em disciplinas diversas. Além dos estudos de línguas estrangeiras, devemos considerar também, por exemplo, a literatura, os estudos sociais, os estudos sobre o meio-ambiente, bem como a história, a geografia, a ciência, a música, as artes visuais, a dança, o teatro e os esportes. Para implementar esse aprendizado, o guia da UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (2015), referência no tratamento de educação global em termos teóricos e práticos, oferece extensa bibliografia, webgrafia, dados e recursos *on-line*, experiências realizadas ao redor do mundo, modelos de currículo, propondo o que denomina de os três pilares para esse aprendizado: **cognitivo**: os aprendizes desenvolvem habilidades para análise e pensamento crítico; **socioemocional**: os aprendizes desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito pela diversidade; e, **comportamental**: os aprendizes desenvolvem motivação e disposição para imprimir ações.

Ao analisar os autores referenciados e os documentos da OXFAM, da UNESCO, da ACTFL torna-se inequívoco que, além da atenção aos valores, atitudes e habilidades comunicativas, identificados como complementos cruciais do conhecimento cognitivo e comportamental, o ponto nevrálgico que os une é a grande ênfase na formação de pensadores críticos, criativos e

independentes, em que o controle das emoções, mente aberta e flexibilidade são vitais numa educação interculturalista, ao lado de ações mais informadas, responsáveis e éticas.

### *Pensamento crítico: podemos auxiliar nossos alunos nesse intento?*

Juntamente com as noções de interculturalidade e cidadania global, a conceitualização de pensamento crítico tem recebido grande destaque nas discussões sobre as novas ideias de internacionalização do currículo que enfatiza uma educação multilíngue sob uma perspectiva interdisciplinar, sempre em justaposição com as *soft skills*. Estas, usadas para indicar competências transversais pessoais, privilegiam as Humanidades em estudos não relativistas em que competências gerais e não acadêmicas são integradas em consonância com atitudes sociais, tais como comunicação em idiomas diversos, habilidade de evoluir em ações em grupo, tentativas para solucionar problemas, valorização do aprendizado para a vida, gerenciamento da informação, cooperação com sujeitos de *backgrounds* díspares, exercício da autoconsciência e da consciência cultural, manifestação da ética, liderança, cultivo do pensamento crítico. Pensar e agir criticamente, analiticamente, de modo inovador e criador são *soft skills* que auxiliam na aplicação do conhecimento de forma justificada e colaborativa; consideradas complementares às *hard skills* – habilidade de executar certos tipos de tarefa ou atividade – são admitidas como eventos estratégicos para que os indivíduos sejam bem-sucedidos na vida pessoal e profissional (Cimatti, 2016).

As concepções de pensamento crítico diferem no tocante ao escopo, à motivação, à categoria do objetivo, critérios e normas, assim como os componentes que estão sendo avaliados e o foco que cada disciplina requer. A adoção do pensamento crítico como um propósito educacional é sempre recomendada, atentando para que a autonomia dos aprendizes seja respeitada, para que se realize uma formação mais adequada dos sujeitos para a vida fora da escola. Conforme mencionamos, o filósofo John Dewey tem importância capital quando pensamos na formação de um cidadão global, um dos primeiros teóricos a se preocupar concomitantemente com a prática em seus escritos, e a reconhecer que um currículo voltado para a construção de habilidades de pensamento beneficiaria primeiramente o aprendiz e, por conseguinte, a sociedade ao seu redor. Torna-se, por essa razão, imperativo que revisemos seus ensinamentos hoje, uma época de julgamentos apressados, opiniões

instantâneas e de uma avalanche de informação. O uso do termo pensamento crítico, para descrever um objetivo educacional, remonta aos estudos de Dewey (1910 e 1933) em que usava mais comumente o termo “pensamento reflexivo” para separar o pensar, uma faculdade básica humana, de pensar bem, uma arte. Consideremos as exposições que apresenta em seu livro *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, de 1933, como uma introdução para os estudos sobre pensamento crítico*: “reflexão envolve não simplesmente uma sequência de ideias, mas uma *con-sequência* – uma ordem sucessiva, de tal modo que cada uma determina a seguinte como uma decorrência apropriada”, acrescentando que “ao mesmo tempo, cada próximo resultado retorna ou se refere a seus antecessores” (Dewey, 1933: 6). As porções sucessivas do pensamento reflexivo, garante Dewey, alimentam um e outro pensamento, apoiam-se um no outro, eles não vêm e vão aleatoriamente, são observações atentas e persistentes sobre qualquer forma de conhecimento, o pensamento reflexivo leva naturalmente a inquirições e, conseqüentemente, induz determinadas conclusões:

Pensamento reflexivo, diferentemente de outras operações que chamamos pelo nome de pensamento, envolve (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, no qual se origina o pensar, e (2) um ato de busca, de esforço, investigação para encontrar material que resolverá as dúvidas, acalmar a perplexidades. (Dewey, 1933: 12)

É pertinente anotarmos algumas acepções relativas ao pensamento crítico que decorrem daquelas primeiras pesquisas, iniciando por uma definição apresentada e discutida pela *The Foundation of Critical Thinking*, uma organização sem fins lucrativos, dirigida por conhecidos pesquisadores sobre o assunto, que procura promover mudança na educação e sociedade por meio do cultivo de um pensamento equitativo, que abarca empatia intelectual, perseverança intelectual, integridade e responsabilidade:

Pensamento crítico é o processo intelectualmente disciplinado de, de modo ativo e hábil, conceitualizar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar a informação coletada ou gerada pela observação, experiência, reflexão, ponderação ou comunicação, como um guia para acreditar e agir. Em sua forma exemplar, é baseado em valores intelectuais universais que transcendem as divisões disciplinares: clareza, precisão, consistência,

relevância, evidência sólida, boas razões, profundidade, distância e justiça.  
(The Foundation of Critical Thinking, [2021]: s.p.)

Dois de seus mais frequentes colaboradores, Richard Paul e Linda Elder (2008: 2) tentam elucidar e historicizar a acepção em várias publicações e no *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* assim a definem: “Pensamento crítico é a arte de analisar e avaliar o pensamento com vista a incrementá-lo. Trata-se de um pensamento autodirecionado, autodisciplinado, automonitorado e autocorretivo”. Os autores continuam dando sentido à ideia, ressaltando que a apreciação compreende padrões rigorosos de excelência e um comando cauteloso em seus diferentes usos: “Implica comunicação efetiva e habilidades em resolver problemas, assim como um comprometimento na superação de nosso natural egocentrismo e sociocentrismo” (Paul & Elder, 2008: 2). A noção de Daniel Willingham (2008) reafirma esse pensamento: ele esclarece que pensamento crítico consiste em ver ambos os lados de um problema, estando aberto para novas evidências em que os indivíduos “desconfirmam suas próprias ideias, raciocinam desapaixonadamente, estabelecendo que asseverações sejam baseadas em acontecimentos, deduzindo e inferindo conclusões a partir de fatos acessíveis, resolvendo problemas, etc.” (Willingham, 2008: 21). Características que se justapõem ao que preconiza a interculturalidade e a formação de um sujeito global.

O desenvolvimento do pensamento crítico envolve o incremento de habilidades relacionadas, como as que foram aqui expostas, abrange análise, avaliação de discussões, alcance de conclusões, tomada de decisões. Esse movimento interdisciplinar, desde a década de 1980 (Lazare, 1987), tem se apresentado como condição essencial na formação de pensadores independentes em universidades norte-americanas e europeias. Não coincidentemente, as primeiras consequências da virada cultural de meados da década de 1970 começaram a ser percebidas – uma revolução conceitual importante teve início nas ciências humanas e sociais e, portanto, o aparecimento de novos domínios, de instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, da indústria, da sociedade e da cultura em si. A cultura passou a ser vista como de todos e para todos (Williams, 2002[1958]), como uma condição constitutiva da vida social e, portanto, uma conseqüente transformação cultural do cotidiano. A centralidade da cultura começou a ocupar lugar destacado na formação das identidades pessoais e sociais - uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como virada

cultural (Stuart Hall, 1997). Esse movimento aconteceu no mesmo período em que a dimensão intercultural começou a ser discutida na academia no sentido de se tornar elemento *sine qua non* nos currículos. Ao mesmo tempo que os Estudos Culturais se convertiam em tema mais significativo e, discretamente, passavam a se estabelecer nas universidades, a sua relação com as noções de pensamento crítico passou a ser notória em vários aspectos. Abalizando o postulado de Williams, 2002[1958]), com a concepção de cultura em que a experiência do cotidiano de cada um é percebida através dos procedimentos mais comuns das sociedades e das mentes humanas, converge uma das hipóteses de Hall, voltada para o pensamento crítico, a de que um texto não é aceito passivamente pelo leitor, mas interpretado e fundamentado em outros significados a partir da experiência individual e cultural.

Ao adquirirem conhecimento histórico, sociológico, comportamental e cultural, os aprendizes preocupados em praticar o pensamento crítico poderão transferir para suas futuras profissões, para suas vidas, uma lista plural de competências. Tomar posições, perceber e respeitar a opinião alheia, pensar criticamente sobre seu posicionamento, fazer inferências, assinalar decorrências, diferentes opiniões e informações de um texto, ao mesmo tempo que sumariam ideias, poderá levar o futuro cidadão global a desenvolver críticas, discussões, recomendações plausíveis, logo, a tentar resolver problemas. Todos esses elementos podem ser resultantes da discussão e interpretação sobre temas do cotidiano e observados sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Enquanto na sociedade industrial o foco principal está na contribuição para o desenvolvimento do conhecimento factual e processual, na sociedade da informação e do conhecimento, o desenvolvimento conceptual e metacognitivo se mostra cada vez mais expressivo, estabelecendo, como verificamos, a necessidade de compreensão e utilização das chamadas “competências do século XXI”, impostas pelas mudanças no mercado de trabalho, pela imperiosa força da internacionalização, da interculturalidade, da cidadania global. Quando nos referimos à prática bem-sucedida da realização do pensamento crítico em nossas aulas (e, para que continue, mais tarde, além delas), confiamos que os estudantes saibam avaliar os argumentos em geral, não somente aqueles presentes em determinado texto, mas a capacidade de ir além – este aspecto do pensamento crítico, visto como crucial, é conhecido pelo ato de “fazer transferência”, ou seja, transferência de conhecimento. A transferência se torna possível quando há o reconhecimento e entendimento da existência comum

de elementos de uma a outra experiência: “Esta transferência e reaplicação”, explica Dewey (1933: 67), “é a chave de todo julgamento e inferência”. Nós a entendemos como a realização de unir e avaliar os conhecimentos adquiridos ao analisar novos problemas, de modo macro e micro.

Dando continuidade à análise de pesquisas de organizações internacionais voltadas para a educação mundial, recorreremos ao International Bureau of Education (IBE), da UNESCO, dessa vez em estudo diretamente dedicado ao desenvolvimento de currículos, o *Glossary of Curriculum Terminology* (2013). O glossário de termos corrobora nossa avaliação ao examinarmos a inclusão de diversas competências aqui reportadas e que se fazem imprescindíveis na organização dos programas de ensino vigentes, tais como: colaboração, comunicação, informação e letramento em comunicação tecnológica, competências social e cultural (incluindo cidadania), criatividade, solução de problemas e pensamento crítico, todos itens presentes, lembramos, no amplo entendimento de conhecimento. Da mesma forma que entendemos que as competências cognitivas de análise, interpretação, inferência, explicação, avaliação estão no âmago do pensamento crítico, atributos como curiosidade, flexibilidade, atitude questionadora completarão esse ponto de vista.

Em suma, pensamento crítico refere-se à habilidade de o indivíduo ser responsável pelo seu próprio pensamento e desenvolvimento de critérios adequados para analisá-lo. Cabe aos docentes mostrar o caminho para que o objetivo de ser um pensador crítico seja alcançado, nunca será universal, nunca será definitivo, nunca poderá ser qualificado, a propriedade de raciocínio sempre poderá ser aprimorada, desde que revistas as irracionalidades, as distorções, as inconsistências, os preconceitos, o autointeresse, e que sejam praticados com modéstia intelectual, perseverança, probidade, responsabilidade (Shirkhani & Fahim, 2011).

### *Considerações finais*

Humanidades, Estudos Culturais, Interculturalidade, Interdisciplinaridade são palavras-chave apresentadas no capítulo. A taxonomia subjacente relaciona-se com valores de conhecimento, de cultura e qualidades normativas obrigatórias na conduta humana, em tomadas de decisões éticas e responsabilidade cívica, que denotam comunicação, investigação e reflexão. Nosso objetivo não foi fornecer estudos de caso, relatórios, extensivas definições, ou revisões de determinados

conceitos, ou ainda, listas de habilidades requeridas no terceiro milênio, mas sim demonstrar como o caráter da educação humanística tem se diferenciado, e de como um número considerável de novas formulações, vistas como correlativas, intercambiáveis, imperativas, foram adicionadas ao que pretendemos quando pensamos em educação não-reducionista. “As humanidades contemporâneas deveriam fazer mais do que suplementar o pensamento crítico com empatia e desejo de entender os outros, do ponto de vista deles”, discorre Roth em ensaio de 2010. “Deveríamos também oferecer nosso comprometimento com normas culturais e sociais desenvolvendo modos de ensinar que permitam a nossos estudantes valorizar práticas de uma determinada cultura para que entendessem melhor como essa cultura é legitimada” (Roth, 2010: s.p.). Nós, professores, para irmos além de nos dedicarmos às habilidades críticas, precisamos tentar criar uma cultura que valorize o desejo de aprender a partir de fontes inesperadas e, até, muitas vezes, desconfortáveis e nos empenhar em entender outras culturas (incluindo a nossa) e de como todas sofrem mudanças com o passar do tempo. Estaremos, dessa maneira, contribuindo para uma formação holística do indivíduo. O pensamento crítico é estéril se não existir capacidade de empatia e de compreensão, se não houver consciência da importância de que tais comportamentos engrandecem o próprio eu, observa Roth (2010).

À vista disso, é tempo de comentar o papel dos Estudos Culturais e suas implicações em relação à análise e organização do currículo. Conforme indicamos, a virada cultural, de meados de 1980, deu lugar a muitos discursos que começavam a se posicionar sob a rubrica de ‘multiculturalismo’, descentralizando a noção de egocentrismo, a ponto de que muitos intelectuais se arriscavam a afirmar que “as humanidades estavam evoluindo para os Estudos Culturais” (Klein, 2005: 35). Isso não sugere que as Humanidades deixariam de existir, mas os Estudos Culturais foram introduzidos como algo a ser valorizado na interdisciplinaridade, já que algumas sem enquadramento passaram a ser analisadas sob este campo de estudo. De acordo com Klein, os Estudos Culturais eram vistos, por muitos, como sinônimo de interdisciplinaridade e apreciados como ‘novas humanidades’, em razão de alguns significados surgidos daquelas discussões, como por exemplo, o de um processo amplo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético e consideração de um modo de vida de um povo, de um grupo ou da humanidade em geral. Além disso, atividades artísticas foram alinhadas à cultura, como a literatura, pintura e escultura, música, teatro

e cinema, filosofia, história e, mais tarde, significados sociais e antropológicos mais amplos redefiniram a ideia de cultura nas Humanidades (Klein, 2005).

Ao entendermos a organização de um currículo como um artefato cultural, como analisa Tomaz Tadeu Silva, fundamentado nos Estudos Culturais, observaremos o planejamento como um acordo sociocultural e informativo que enfatiza “o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção” em que uma análise cultural acabaria por destacar “as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais sociais” (Silva, 2017: 135). Ao considerar as Humanidades na constituição de currículos das mais variadas áreas, estaríamos ponderando o caráter construído e interpretativo do conhecimento, em que as mais diferentes formas de percepções seriam, de algum modo, igualadas, ou seja, não exclusivamente as acadêmicas, “não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo” indica Silva (2017: 136).

O caráter predominantemente interdisciplinar dos Estudos Culturais colaborou amplamente para que o termo interdisciplinaridade se tornasse obrigatório na reaproximação das Humanidades com as Ciências Sociais, e, portanto, fossem incluídos nos currículos das universidades nas últimas décadas, junto com globalização, interculturalidade, pluralismo, multiculturalismo e que correspondessem às contínuas mudanças na sociedade, na educação e acima de tudo, considerassem a realidade em múltiplos níveis, em simultaneidade do conhecimento escolar com o conhecimento do cotidiano, “o conhecimento é um objeto pré-existente: ele já está lá: a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em simplesmente revelá-lo” (Silva, 2017: 136).

À guisa de conclusão, lembramos que um currículo culturalmente responsivo respeita, valoriza e legitima as culturas diversas dos aprendizes, assim como suas experiências anteriores e não somente a cultura dominante. Essa intenção, porém, deve ser registrada no próprio planejamento e não deixada para ser adicionada apenas em cursos ou módulos em separado. É necessário lembrar que o entendimento intercultural começa quando os desígnios estão claros. O currículo não pode ser considerado um fim ele mesmo, mas sim um meio para que o ensino de qualidade possa ser alcançado, desse modo o define o documento do IBE (2013). Destacamos por fim, do mesmo glossário a rubrica “aprendizado autêntico”, termo que condiz com os anseios que foram aqui discutidos – um deles, de posicionar a tecnologia num contexto humano autêntico – e objetivo

principal de todos que buscamos um aprendizado significativo em nossos ensinamentos –, aderência à realidade circundante, sincronia do conhecimento escolar com o conhecimento e realidade do cotidiano, e que possa responder às contínuas mudanças na sociedade e na educação, além de também realçar os complexos resultados do processo de aprendizado: conhecimento, competências e procedimentos. Aprendizado autêntico é aquele que se preocupa com a vida real, com situações autênticas do dia-a-dia (longe da realidade em nossas salas de aula), requer trabalho em grupo, habilidades para resolver problemas, capacidade para organizar e priorizar as tarefas necessárias para que determinado projeto seja integralizado. Por último, mas não menos importante: os estudantes deverão estar cientes do que os espera antes do início das tarefas (IBE, 2013).

A especialização das disciplinas nos vários departamentos das universidades tem causado a fragmentação das Humanidades. Cabe a nós, professores comprometidos com abordagens multidisciplinares, levar nossos alunos a entender a interconectividade do mundo e demonstrar que um número ilimitado de novas competências, informações, atitudes tornam-se diuturnamente vitais para que se transformem em indivíduos responsáveis, cidadãos globais éticos e participantes para que sejam bem-sucedidos na sociedade. Instituições no mundo todo têm se preocupado com o modo de educação humanística que aqui apresentamos brevemente. Segundo Roth (2010), este modo considera a língua muito seriamente, não somente como mediadora entre nós e o mundo, mas como uma prática cultural a ser entendida do ponto de vista daqueles que a usam:

Quando aprendemos a ler, a olhar ou a ouvir intensamente, não estamos apenas nos tornando conhecedores da exposição de falsidades ou descobrindo mais exemplos das duplicidades da cultura e da sociedade. Estamos parcialmente superando nossa própria cegueira tentando entender alguma coisa de outro ponto de vista artístico, filosófico, ou histórico. (Roth, 2010: s.p.)

Docentes e discentes, junto com o corpo pedagógico e administrativo de cada instituição, necessitam discutir lado a lado caminhos e ações para que nos tornemos, todos, cidadãos globais mais sensíveis e alcancemos efetivamente pensamentos e atitudes interculturais. Cuidar da organização do currículo, da coerência entre currículo, corpo docente, e instituição, do ajustamento prático nos vários níveis de escolaridade, que realce a expansão do pensamento crítico, e de um aprendizado para a vida, que priorize o mundo real e se reverta em um

senso de responsabilidade social, local, global, poderá nos conduzir a concluir: “Sim, é possível!”, e, do mesmo modo, alcançaremos o objetivo de estar formando cidadãos autônomos, críticos e ativos, em uma sociedade multicultural em que a natureza multidimensional do conhecimento é elementar.

## *Bibliografia*

- Agar, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Ashwill, M. A. & Oanh, D. T. H. (2009). Developing globally competent citizens. The contrasting cases of the United States and Vietnam. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (141-157). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages (2014). *Reaching Global Competence*. Acedido a 1 de junho de 2021, em <https://www.actfl.org/sites/default/files/news/GlobalCompetencePositionStatement0814.pdf>.
- Byram, M. & Zarate, G. (Ed.) (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Fleming, M. (Ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. et al. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10 (1), 97-130. Acedido a 1 de maio de 2021, em <http://www.ijqr.net/journal/v10-n1/5.pdf>.
- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deardorff, D. K. & Jones E. (Ed.) (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In K. D. Darla et al. (Eds.). *The SAGE Handbook of International Higher Education* (283-304). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Hall, S. (1997). The centrality of culture: Notes on the cultural revolutions of our time. In K. Thompson (Ed.). *Media and Cultural Regulation* (207-238). London/Thousand Oaks, CA/New Delhi: The Open University/SAGE.

- Hanna, V. L. H. (2018a). Globalização cultural e educação linguística: Línguacultura, interculturalidade, transdisciplinaridade. *Revista Todas As Letras*, 20 (1), 21-32.
- Hanna, V. L. H. (2018b). O lugar da interculturalidade nos estudos de línguas estrangeiras. In N. M. O. B. Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: História, Memória e Intersecções Lusófonas* (151-170). São Paulo: EDUC-IPPUCSP.
- Hanna, V. L. H. (2019). *Língua, Cultura, Comunicação: A Dimensão Intercultural nos Estudos de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- International Bureau of Education (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Genève: Unesco. Acedido a 1 de janeiro de 2021, em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_GlossaryCurriculumTerminology2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf).
- Jackson, J. (Ed.) (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Jay, P. (2014). *The Humanities "Crisis" and the Future of Literary Studies*. New York: Palgrave & Macmillan.
- Klein, J. T. (2005). *Humanities, Culture, and Interdisciplinarity: The Changing American Academy*. New York: State University of New York Press.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Lazere, D. (1987). *Critical Thinking in College English Studies*. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Urbana, Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Levinson, M. (2002). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Muir, S. & Oliver, Y. (2021). *Strategies for Recruiting Students to the Humanities: A Comprehensive Overview*. Washington, D.C.: National Humanities Alliance.
- NDH – New Directions in the Humanities Research Network [2021]. Acedido a 1 de abril de 2021, em <https://thehumanities.com/>.
- NDH – New Directions in the Humanities Research Network (2021). *Conference 2021 Special Focus: Critical Thinking, Soft Skills, and Technology*. Acedido a 1 de abril de 2021, em <https://thehumanities.com/2021-conference/special-focus>.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). Citizens of the World. In M. C. Nussbaum. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (79-94). Princeton: Princeton University Press.
- OXFAM (2015). *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam House. Acedido a 1 de fevereiro de 2021, em <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>.

- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools: Foundation for Critical Thinking Press*. Tomales, CA: The Foundation for Critical Thinking. Acedido a 1 de março de 2021, em [https://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf).
- Roth, M. S. (2010, 3 de janeiro). Beyond critical thinking (Lecture commemorating the 50th anniversary of the founding of Wesleyan's Center for the Humanities, Wesleyan University). *The Chronicle of Higher Education*. Acedido a 1 de janeiro de 2021, em <http://www.chronicle.com/article/Beyond-Critical-Thinking/63288>.
- Roth, M. S. (2014). *Beyond the University: Why Liberal Education Matters*. Yale University Press.
- Shirkhani, S. & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115. Acedido a 1 de março de 2021, em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811026759>.
- Silva, T. T. da (2017). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo* (3.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- The Foundation of Critical Thinking [2021]. *Defining Critical Thinking*. Acedido a 1 de julho de 2021, em <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- UNESCO – United Nations Scientific and Cultural Organization (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Acedido a 1 de janeiro de 2021, em <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives>.
- Williams, R. (2002). Culture is ordinary [1958]. In B. Highmore (Ed.). *The Everyday Life Reader* (91-100). New York: Routledge.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109 (4), 21-32. Acedido a 1 de janeiro de 2021, em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/AEPR.109.4.21-32>.

# Telecolaboração

## Pela cidadania global na internacionalização do currículo em uma instituição de ensino brasileira

*Telecollaboration: For global citizenship in the internationalisation  
of the curriculum in a Brazilian educational institution*

Rodrigo Schaefer

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE / [rodrigo.schaefer@ifc.edu.br](mailto:rodrigo.schaefer@ifc.edu.br) / ORCID | 0000-0002-2349-0175

Christiane Heemann

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [chrisheemann@gmail.com](mailto:chrisheemann@gmail.com) / ORCID | 0000-0001-6828-2962  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_6](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_6)

**Resumo:** Nas atividades de telecolaboração é possível incorporar tudo aquilo que, tradicionalmente, tem sido considerado marginal ou “inexistente” (sociologia das ausências) no currículo. Além disso, a expansão das possibilidades de interpretação relativas ao mesmo fenômeno (sociologia das ausências) é também de suma importância. É ainda possível afirmar que a cidadania global tem o potencial de encorajar, em ambientes telecolaborativos, a sociologia das emergências, no sentido de levar os estudantes a refletirem sobre seu papel como cidadãos no âmbito local e global. A pergunta de pesquisa *como a internacionalização do currículo tem sido fomentada em uma instituição de ensino brasileira?* orientou o desenvolvimento do presente estudo. O objetivo do mesmo é discutir como a telecolaboração tem favorecido processos iniciais de internacionalização do currículo em uma instituição de ensino brasileira, mais especificamente, no Instituto Federal Catarinense.

**Palavras-chave:** cidadania global; internacionalização do currículo; telecolaboração

**Abstract:** In telecollaboration activities it is possible to incorporate all that has traditionally been considered marginal or “non-existent” (sociology of absences) into the curriculum. Moreover, the expansion of the interpretation possibilities concerning the same phenomenon (sociology of absences) is also of paramount importance. It is also possible to state that global citizenship has the potential to encourage, in telecollaborative environments, the sociology of emergences, in the sense of leading students to reflect on their role as citizens in the local and global sphere. The research question *how has the internationalisation of the curriculum been promoted in a Brazilian educational institution?* guided the development of this study. Its aim is to discuss how telecollaboration has favoured the initial processes of internationalisation of the curriculum in a Brazilian educational institution, more specifically, at the Federal Institute of Santa Catarina.

**Keywords:** global citizenship; internationalisation of the curriculum; telecollaboration

## Introdução

Kramersch (2014) afirma que, nos últimos anos, como resultado das relações interculturais no mundo globalizado, o contexto de ensino e aprendizagem de línguas mudou drasticamente. Para definir globalização, a autora recorre a Blommaert (2010: 13), que define tal conceito como uma “forma abreviada para os fluxos intensificados de capital, bens, pessoas, imagens e discursos em todo o globo, motivados pelas inovações tecnológicas, principalmente no campo das mídias e das tecnologias de informação e comunicação”.<sup>12</sup> Na esteira desta mudança, a telecolaboração, definida por O’Dowd (2013a) como a utilização de tecnologias *online* no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas entre estudantes geograficamente distantes, aumentou “o acesso dos estudantes a falantes nativos reais em ambientes culturais reais” (Kramersch, 2014: 296<sup>3</sup>).

Para Stallivieri (2017: 19), estudantes, docentes e pesquisadores têm buscado, cada vez mais, diferentes modalidades de participação em programas de internacionalização, incluindo os de curta ou longa duração, de ensino-aprendizagem de línguas, de pós-graduação ou de graduação sanduíche, bem como mediante a participação em eventos acadêmicos, por exemplo, seminários e congressos. A autora complementa que tal busca “ocorre como forma de responder às exigências do mercado que clama por um novo profissional, preparado para transitar em ambientes pluri e multiculturais”. Visto por este prisma, a internacionalização se mostra, nos dias de hoje, como um meio indispensável para a formação de cidadãos dispostos a refletirem acerca de condições locais e globais, o que Leask (2015), Belli *et al.* (2018) e Clifford (2018) caracterizam como *cidadania global*.

De acordo com Belli *et al.* (2018: 47), a internacionalização das instituições educativas “ocorre através da internacionalização dos seus currículos”. Para Leask (2015: 9), a internacionalização do currículo (doravante IoC) diz respeito ao “processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou

---

<sup>1</sup> Todas as traduções são nossas.

<sup>2</sup> Citação original: “shorthand for the intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of media and information and communication technology”.

<sup>3</sup> Citação original: “have increased students’ access to real native speakers in real cultural environments”.

globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem”,<sup>4</sup> ao passo que, para Knight (2004: 11), semelhantemente a Leask, IoC pressupõe “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global nos objetivos e nas funções”<sup>5</sup> das instituições de ensino.

Luna (2018a) explica que o número de estudantes, incluindo os dos países europeus e nórdicos em geral, que têm a oportunidade de participar em programas de mobilidade – uma das estratégias para a internacionalização de uma instituição (Baranzeli *et al.*, 2020) – é bastante inexpressivo. Como forma de abranger mais estudantes, e assumindo que o currículo é a base para a internacionalização, Luna (2018a: 7) argumenta que a Internacionalização em Casa implica “a internacionalização para todos, não apenas para os estudantes que saíram ou que sairiam da sua escola, do seu campus para uma instituição estrangeira”.

Schaefer *et al.* (2017: 239) salientam que a telecolaboração é “um instrumento de ligação com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre estudantes que participam em programas de mobilidade acadêmica”. Do mesmo modo, O’Dowd (2019) e Heemann *et al.* (2020) afirmam que a telecolaboração exerce um papel significativo na promoção da Internacionalização em Casa. Diante disso, o presente estudo pretende discutir como a telecolaboração tem favorecido processos iniciais de IoC em uma instituição de ensino brasileira. Para alcançar o referido objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: como a IoC tem sido fomentada em uma instituição de ensino?

### *Telecolaboração e Competência Intercultural*

O termo *telecolaboração* foi criado por Mark Warschauer em 1996 na sua publicação *Telecollaboration and the Foreign Language Learner*, e uma edição especial da revista *Language Learning & Technology* foi dedicada em 2003 à essa área então emergente. A telecolaboração era vista pelos estudantes, por Warschauer (1996) e outros estudiosos como facilitadora da aprendizagem de línguas, dado que diferentes procedimentos metodológicos vinham sendo

---

<sup>4</sup> Citação original: “the process of incorporating international, intercultural and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes”.

<sup>5</sup> Citação original: “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery”.

utilizados e se mostraram adaptáveis a diferentes objetivos pedagógicos e contextos de aprendizagem.

A oportunidade para o diálogo intercultural é sinalizada por diferentes pesquisadores que lidam com telecolaboração. Por exemplo, Helm (2016: 153) ressalta que, através do diálogo colaborativo, “os participantes exploram identidades e diferenças, experiências pessoais e emoções, as quais contribuem para a consciência de si e dos outros”,<sup>6</sup> ao passo que O’Dowd (2003: 33) explica que atividades envolvendo o diálogo permitem que “os alunos expressem suas ideias e depois as esclareçam e redefinem através do *feedback* e de outras perspectivas às quais estão expostos”.<sup>7</sup> Finalmente, Veloso & Almeida (2009) argumentam que o diálogo leva os estudantes a terem um controle maior sobre a sua aprendizagem.

Para O’Dowd (2019), através da telecolaboração, que estabeleceu uma forte presença no contexto de ensino e aprendizagem de línguas nas últimas décadas, grupos de estudantes participam, durante um certo período, na interação com parceiros de outros contextos culturais, a saber, de outros países ou regiões do mesmo país. O’Dowd (2013a) acrescenta que as atividades de telecolaboração têm o potencial de desenvolver, para além de habilidades em língua estrangeira, a competência intercultural dos estudantes.

Praticamente todas as conceitualizações de competência intercultural transcendem a ideia de meramente obter conhecimento sobre outras culturas, já que esse tipo de conhecimento não é suficiente para um indivíduo ser interculturalmente competente. Nesse sentido, O’Dowd (2006: 86) vinha destacando que “além de conhecimento sobre a outra cultura e atitudes de abertura e interesses por outras culturas, a interação intercultural eficaz inclui as habilidades de ser capaz de descobrir e entender o significado simbólico que é atribuído aos comportamentos em diferentes culturas”.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Citação original: “participants explore identities and difference, personal experience and emotions, which contribute to awareness of self and others”.

<sup>7</sup> Citação original: “allow learners to express their ideas and then to clarify and redefine them through feedback and through the other perspectives to which they are exposed”.

<sup>8</sup> Citação original: “Apart from knowledge of the target culture and attitudes of openness toward and interest in other cultures, effective intercultural interaction includes the skills of being able to discover and understand the symbolic meaning that is attributed to behaviors in different cultures”.

Kramersch (2006) argumenta que, nos encontros interculturais, para além de uma competência turística, esta caracterizada pela autora como troca de informações entre falantes nativos, é necessário o desenvolvimento da competência intercultural. Deardorff (2004), por seu turno, afirma que tal desenvolvimento implica habilidades e atitudes para interação bem-sucedida com pessoas de diferentes culturas, ao passo que Wagner & Byram (2017) defendem a noção de que a competência intercultural prepara os indivíduos para o desempenho de diferentes ações na comunidade assim como de atividades enquanto cidadãos globais.

### *Internacionalização e Cidadania Global*

Stallivieri (2017) esclarece que, em decorrência da globalização, processos de internacionalização começaram a ganhar força no final do século xx. A Stallivieri (2017: 42) sublinha o seguinte: “As mudanças sofridas em diferentes âmbitos, sejam elas no cenário econômico, político, cultural, ou no social, provocaram mudanças no comportamento da humanidade e geraram a necessidade de novas respostas para condições impostas por essa sociedade globalizada”. Nesta linha de raciocínio, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ocorrida em 1998 na cidade de Paris, já vinha prevendo que as instituições educacionais deveriam concentrar seus esforços na qualidade, pertinência e cooperação internacionais. Ademais, a Unesco ressaltava a importância de as instituições viabilizarem processos em prol da ordem e paz mundiais, bem como do desenvolvimento de sociedades mais solidárias, justas e equitativas.

A noção de internacionalização, de acordo com Knight (2004), está invariavelmente associada com três termos, quais sejam, internacional, intercultural e global. Segundo a autora,

Estes termos são intencionalmente utilizados como uma tríade, uma vez que juntos refletem a amplitude da internacionalização. *Internacional* é utilizado no sentido de relações entre nações, culturas ou países. Mas sabemos que a internacionalização também se relaciona com a diversidade de culturas que existe nos países, comunidades e instituições, e *intercultural* é utilizado para abordar os aspectos da internacionalização em casa. Finalmente, *global*, um termo muito controverso e de grande valor nos

dias de hoje, é incluído para dar o sentido de alcance mundial. Estes três termos complementam-se mutuamente e juntos dão riqueza tanto em amplitude como em profundidade ao processo de internacionalização. (Knight, 2004: 11<sup>9</sup>)

O termo “Internacionalização em Casa” (doravante IeC) foi cunhado por Crowther *et al.* em 2001 e também utilizado por Nilsson em 2003. Como os estudantes, após a sua graduação, precisam viver e exercer a sua profissão num mundo globalizado e intercultural, os autores já sublinharam a necessidade de trabalhar para uma internacionalização mais inclusiva, ou seja, para todos, e não apenas para os estudantes internacionais. Convergindo com Luna (2018a), Crowther *et al.* (2001) afirmam que, como a internacionalização pode ser alcançada através de atividades num contexto doméstico – e não apenas através da mobilidade académica internacional, portanto –, a IeC contribui para o desenvolvimento da competência internacional, global e intercultural. Uma definição mais recente de IeC é de Beelen & Jones (2015, 69): “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro de ambientes de aprendizagem domésticos”.<sup>10</sup> Com efeito, O’Dowd (2019) defende a relevância da telecolaboração para a integração das dimensões globais e interculturais no contexto da IeC.

Belli *et al.* (2018: 51) destacam que as atividades desenvolvidas no contexto da internacionalização podem servir como “uma postura investigativa que emerge do inconformismo com saberes universalizantes e práticas monoculturais excludentes”. Luna (2018b), de forma semelhante, afirma que, como o processo de IoC ocorre à luz da abordagem intercultural, pensamentos hegemônicos podem ser combatidos mediante dois procedimentos sociológicos, inicialmente

---

<sup>9</sup> Citação original: “These terms are intentionally used as a triad, as together they reflect the breadth of internationalization. *International* is used in the sense of relationships between and among nations, cultures, or countries. But we know that internationalization is also about relating to the diversity of cultures that exists within countries, communities, and institutions, and so *intercultural* is used to address the aspects of internationalization at home. Finally, *global*, a very controversial and value-laden term these days, is included to provide the sense of worldwide scope. These three terms complement each other and together give richness both in breadth and depth to the process of internationalization”.

<sup>10</sup> Citação original: “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

teorizados por Santos (2002): (1) a sociologia das ausências e; (2) a sociologia das emergências. Luna (2018b: 35) explica que para a sociologia das ausências “as ausências, em princípio e na prática, podem ser transformadas em presenças na sala de aula”, bem como no plano de ensino das várias disciplinas do currículo. Uma forma de lidar com as ausências, segundo ele, é através do questionamento e do não-conformismo relativos às práticas monoculturais, que tendem a reduzir o caráter multifacetado do conhecimento a um único paradigma. A sociologia das emergências, por sua vez, sugere a “investigação de alternativas concretas de futuro [...] que têm capacidade e possibilidades de ampliação dos conhecimentos, das práticas e dos sujeitos nelas envolvidos” (Luna, 2018b: 35).

É possível incorporar nas atividades de telecolaboração tudo aquilo que, tradicionalmente, tem sido considerado marginal ou “inexistente” (sociologia das ausências) no currículo. Além disso, a expansão das possibilidades de interpretação relativas ao mesmo fenômeno (sociologia das ausências) é também de suma importância. Para que isto seja possível, as seguintes perguntas de Kramsch (2009), efetivamente sugeridas para o desenvolvimento da competência intercultural, podem ser úteis: “Quem está falando, para benefício de quem, em qual perspectiva, em que prazo, para alcançar que efeitos? Qual é o valor ideológico e a densidade histórica das palavras?” (Kramsch, 2009: 117-118<sup>11</sup>).

Concordamos com Belli *et al.* (2018) quando afirmam que a IoC pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania global. Luna (2018b: 41) define cidadão global como alguém que “conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu *campus*, em suas manifestações linguístico-culturais”. Para Clifford (2018), o conceito de cidadão global tem a ver com pessoas “que se envolvem em questões globais, a nível local, nacional ou internacional, e compreendem que o mundo é interdependente, que cada ação que realizamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas” (Clifford, 2018: 15<sup>12</sup>). Leask (2015), por sua vez, sublinha que a IoC aborda temas característicos do mundo globalizado

---

<sup>11</sup> Citação original: “Who is speaking, for whose benefit, within which frame, on which timescale, to achieve what effects? What are the ideological value and the historical density of words?”.

<sup>12</sup> Citação original: “who become involved in global issues, at the local, national or international level, and understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people”.

como os mencionados por Clifford (2018), permitindo o desenvolvimento de um futuro profissional comprometido não só com a comunidade onde vive, mas também com questões globais.

A partir da perspectiva dos autores mencionados no parágrafo anterior, é possível afirmar que a cidadania global tem o potencial de encorajar, em ambientes telecolaborativos, a sociologia das emergências (Santos, 2002; Luna, 2018b), no sentido de levar os estudantes a refletirem sobre seu papel como cidadãos no âmbito local e global. Por exemplo, podem ser sugeridas discussões sobre a responsabilidade dos estudantes referentes às seguintes questões: (a) suas próprias ações, (b) indignação frente à injustiça social, (c) diferenças culturais, (d) essencialismos, (e) sustentabilidade ambiental e, (f) questões étnico-raciais.

A pergunta de pesquisa *como a IoC tem sido fomentada em uma instituição de ensino brasileira?*, apresentada anteriormente, orientou o desenvolvimento do presente estudo. Dito isto, respondemos, na seção seguinte, como a internacionalização tem sido possível.

### *Em busca de oportunidades para a IoC em uma instituição de ensino brasileira*

Em seu modelo de IoC, Leask (2015) propõe cinco estágios para o processo de internacionalização, a saber: (1) rever e refletir, em que se discute até que ponto o currículo de uma instituição é internacionalizado; (2) imaginar, implicando a busca de outras formas de pensar e agir, ou seja, imaginar para permitir novas possibilidades; (3) rever e planejar, isto é, um enfoque em mudanças necessárias para internacionalizar o currículo; (4) agir, referente à implementação do plano para tornar o currículo internacionalizado e; (5) avaliar, isto é, debater os resultados obtidos a partir da implementação.

No Instituto Federal Catarinense (doravante IFC) *campus* Brusque, um dos autores deste estudo ministra, no curso “Tecnologia de Redes de Computadores (REDES)”, a disciplina Inglês Instrumental, que contém 30 horas no total e aproximadamente 20 alunos a cada semestre. Referido curso, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico (2018: 12), visa preparar profissionais que tenham “uma visão prática e teórica qualificada e com capacidade de atuarem na elaboração, implantação, gerenciamento e manutenção de projetos lógicos e físicos de redes locais ou de longas distâncias”.

A ementa da disciplina refere-se aos seguintes assuntos: (a) estratégias fundamentais para leitura e compreensão textual em língua inglesa; (b) vocabulário técnico da área de informática; (c) estudo da semântica e sintática da língua inglesa; (d) leitura de textos científicos e didáticos na área de informática. Já os conteúdos envolvem: (a) aspectos linguístico-gramaticais elementares da língua inglesa - pronomes, verbos, artigo, vocabulário e composição de enunciados básicos; (b) estratégias linguísticas para leitura e interpretação de textos em inglês, como inferência e referência contextual e; (c) produção textual (escrita e oral).

Retomando Luna (2018b), o processo de IoC deve ocorrer com base na abordagem intercultural. Diante disso, uma reflexão sobre o grau de IoC em relação à ementa e aos conteúdos da disciplina em questão nos permitiu perceber que esta última não compreende indicadores de IoC à luz das contribuições teóricas apresentadas no presente estudo. Como forma de visualizar possibilidades teórico-metodológicas para o fomento da IoC no IFC, seguindo as etapas propostas por Leask (2015), optamos pela inserção de dimensões globais e interculturais na disciplina Inglês *Instrumental*, considerando, portanto, o currículo como base para a cidadania global. Posteriormente, imaginamos possibilidades de internacionalizar o currículo, e decidimos por atividades e projetos de telecolaboração, já que elas proporcionam o contato *online* entre pessoas de diferentes culturas (O’Dowd, 2013a). Posteriormente, planejamos nossas ações com relação à forma como tais atividades seriam implementadas, levando-nos a selecionar as que incentivam o diálogo intercultural (Veloso & Almeida, 2009; Helm, 2016).

Na seção a seguir, discutiremos como duas ações de IeC, que foram apoiadas pelas concepções teóricas anteriormente apresentadas, parecem estar contribuindo para processos iniciais de IoC no IFC. A primeira ação diz respeito a dois projetos de extensão, “Clube de conversação em inglês” e “Clube de conversação em espanhol”, enquanto a segunda envolve o projeto de pesquisa “Percepções de aprendizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e contação de histórias digitais”. Nesta empreitada, concentrar-nos-emos principalmente na quarta fase sugerida por Leask (2015), ou seja, a implementação dos projetos. Abordaremos, do mesmo modo, algumas avaliações preliminares, tendo em vista que tais projetos estão em andamento.

## *Ação 1: promovendo o diálogo intercultural*

Os encontros semanais de telecolaboração do projeto “Clube de conversação em inglês”, que têm uma hora de duração, persegue o objetivo de levar os participantes (não só estudantes da disciplina Inglês Instrumental, mas também pessoas da comunidade externa em geral), enquanto praticam a suas habilidades de comunicação oral, a ampliar as suas perspectivas interculturais, bem como a expandir o conhecimento, o que corrobora o conceito de sociologia das emergências (Santos, 2002; Luna, 2018b). O mesmo se aplica ao projeto “Clube de conversação em espanhol”, no qual participam tanto estudantes da disciplina em questão, interessados em aprender, além do inglês, espanhol, assim como o público externo (pessoas da comunidade de cidades vizinhas, de diferentes estados do Brasil e de outros países). Ademais, estes projetos visam não só ao desenvolvimento da interação (Deardorff, 2004; O’Dowd, 2006, 2013a e 2019) dos participantes brasileiros com pessoas de outras culturas, mas também ao estabelecimento de *uma esfera de interculturalidade* (Kramersch, 1993 e 2011) por meio do diálogo.

Em 2019, estas sessões de telecolaboração ocorriam presencialmente no IFC, e tanto os participantes estrangeiros como os brasileiros que viviam longe do *campus* interagiram na plataforma *Zoom*. Em 2020, devido à suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), tais intercâmbios telecolaborativos têm ocorrido na plataforma do *Google Meet*.

Nestas sessões, participantes do Brasil e de outros países, tais como Espanha, Inglaterra, Paraguai, Porto Rico, Estados Unidos, México e Canadá, dispõem de um espaço profícuo para debater diferentes assuntos. Por exemplo, o tema proposto em um dos encontros foi *a indústria da carne*. De acordo com o artigo “Reduza seu consumo de carne” (Greenpeace, s.d.), publicado no *website* do *Greenpeace* ([greenpeace.com](http://greenpeace.com)), a produção de carne “é responsável pela emissão de gases poluentes e acelera os efeitos do aquecimento global”. Em outro encontro, os participantes discutiram os desafios envolvidos nas alterações climáticas, em que primeiro disseram se concordavam ou não com declarações como “as alterações climáticas não são causadas pela atividade humana; o aquecimento global é causado principalmente pela atividade humana e; os países desenvolvidos são mais responsáveis pelos danos causados ao clima do que os países emergentes”. Em seguida, explicaram as razões pelas quais

concordaram ou não com estas declarações, o que constituiu um terreno fértil para a troca de diferentes pontos de vista (Kramersch, 1993 e 2011). Segundo Leask (2015), Clifford (2018), Belli *et al.* (2018) e Luna (2018b), questões sobre preocupações ambientais podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania global.

Outro tópico discutido foi *estereótipos culturais*. Foram levantadas, entre outras, as seguintes questões: “em sua opinião, como emerge a maioria dos estereótipos?; quais são os estereótipos mais comuns no e do seu país? e; como você acha que os estereótipos são transmitidos?” De fato, Byram *et al.* (2002) põem em relevo que é necessário, nas relações interculturais, o enfoque em essencialismos e estereótipos relativos a pessoas, países e culturas. Nesta perspectiva, os participantes puderam refletir não apenas sobre representações culturais sólidas, mas também, na visão de Belli *et al.* (2018), sobre visões monoculturais, pois estas são, na sua essência, excludentes. Além disso, as representações estereotipadas são problematizadas, em que a mediação constante entre diferentes pontos de vista (Schaefer, 2019b, 2020 e 2021) tem ocorrido no *terceiro lugar*. (Kramersch, 2011<sup>13</sup>).

Juliana,<sup>14</sup> que tem 16 anos de idade, é aluna do Ensino Médio do IFC e participante dos dois projetos de telecolaboração em questão. É aprendente de inglês, língua com a qual ela diz ter muita afinidade, e diz apreciar também a língua espanhola. As narrativas<sup>15</sup> que serão analisadas<sup>16</sup> a seguir foram extraídas do relato de experiência de Juliana e de uma entrevista semiestruturada entre

---

<sup>13</sup> De acordo com Kramersch (2011: 354-355), o terceiro lugar está relacionado com “uma esfera de interculturalidade que permite aos estudantes de línguas ter uma visão interna e uma visão externa” relativa a diferentes tópicos culturais.

<sup>14</sup> Nome fictício, a fim de proteger a identidade da participante.

<sup>15</sup> Os dados utilizados neste estudo qualitativo (Dörnyei, 2007) são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>16</sup> Para Dörnyei (2007: 38), na investigação qualitativa os resultados são “em última análise o produto da interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador”. Com efeito, os dados coletados para o presente estudo foram submetidos a um longo processo de análise, interpretação e reflexão. Citação original: “ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data”.

ela e o pesquisador. Mediante o relato de experiência via *Google Forms*, Juliana teve a oportunidade de apresentar suas impressões pessoais acerca das sessões telecolaborativas. Ela também participou de uma entrevista, que foi gravada, por meio da qual os pesquisadores puderam compreender melhor o que ela tinha abordado em seu relato de experiência. A seguir, apresentaremos algumas análises discursivas.<sup>17</sup>

O Excerto 1 a seguir, obtido do relato de experiência, ilustra as opiniões favoráveis de Juliana relativas às sessões de telecolaboração:

Durante as nossas conversas, falamos de temas importantes como o aquecimento global e os direitos dos animais, que deram uma noção das crenças em torno de um tema específico, uma vez que os participantes são de todas as partes do país ou mesmo de diferentes partes do globo. O que eu mais gosto nestes encontros é a variedade de pessoas e o respeito mútuo, o que gera um lugar confortável para expressar as minhas opiniões. Honestamente, admiro a forma como o inglês é apresentado: como uma ferramenta valiosa para se conectar com mentes diferentes, e não apenas o aspecto gramatical. (*Excerto1 / relato de experiência de Juliana / 08-03-2021 / original em inglês*)

Com base no que Juliana explicou, pode-se dizer que os projetos de telecolaboração ofereceram não só uma oportunidade para desenvolver as habilidades de interação da participante (Byram *et al.*, 2002; Deardorff, 2004; Wagner & Byram, 2017), no sentido de ela ter podido interagir com pessoas de diferentes culturas, como do Brasil e de outros países, mas também para a troca de diferentes pontos de vista (Kramsch, 1993 e 2011; O’Dowd, 2013a; Helm, 2016) em relação a temas como aquecimento global e direitos dos animais. Do mesmo modo, neste mesmo relato de experiência, Juliana esclareceu que

---

<sup>17</sup> Os dados do presente estudo foram submetidos a análises discursivas. Segundo Fairclough (2003: 2), análises discursivas, de um modo geral, estão embasadas na “hipótese de que a linguagem é uma parte irredutível da vida social, dialeticamente interligada com outros elementos da vida social [...] isso significa que uma maneira produtiva de fazer pesquisa social é através de um foco na linguagem, usando alguma forma de análise do discurso”. Citação original: “assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life (...) this means that one productive way of doing social research is through a focus on language, using some form of discourse analysis”.

se sentia “muito privilegiada por ter a oportunidade de partilhar as minhas [suas] ideias e compreender diferentes pontos de vista”, o que indica que tais sessões proporcionaram à participante (a) momentos de discussão com os outros participantes, e (b) um processo de intercâmbio cultural e de conhecimentos. Isto converge com Benedetti, haja vista que os aprendizes de línguas, em sessões de telecolaboração, “encontram terreno fértil para a comparação entre as línguas e as culturas” (Benedetti, 2010: 49<sup>18</sup>), o que poderia vir a facilitar o desenvolvimento da competência intercultural.

O Excerto 2, obtido do relato de experiência, descreve como Juliana enfatizou o fato de os encontros de telecolaboração terem tornado possível o intercâmbio virtual:

Nunca viajei para outro país ou mesmo para um estado diferente do Brasil, mas estava ciente de que isto limitava as minhas opiniões e a forma como via o mundo. Por outro lado, eu sou curiosa sobre tudo e sempre quis saber o que se passa na mente de outras pessoas. É aí que este projeto vem a calhar [...]. A verdade é que eu não quero que acabem. São a minha forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa. (*Excerto 2 / relato de experiência de Juliana / 08-03-2021 / original em inglês*)

Em sintonia com Byram *et al.* (2002), Deardorff (2004), O’Dowd (2006 e 2013a) e Schaefer (2014, 2019a, 2019b, 2020 e 2021), demonstrar interesse pelos aspectos culturais do outro é um aspecto central da comunicação intercultural. Com efeito, Juliana estava interessada em conhecer dos outros participantes, nas sessões telecolaborativas, suas opiniões acerca de diferentes temas, incluindo aqueles mencionados anteriormente, quais sejam, os *efeitos do consumo exacerbado da carne no meio ambiente, aquecimento global e alterações climáticas*. Além disso, Juliana afirmou que, como ela nunca teve oportunidade de viajar para fora do Brasil, as sessões de telecolaboração têm constituído uma “forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa”. De fato, em consonância com Crowther *et al.* (2001), a IoC pode materializar-se em um contexto doméstico. É possível ver, portanto, como tais sessões facilitaram a integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo (Beelen & Jones, 2015), o que, segundo Wagner & Byram (2017), pode resultar no desenvolvimento da cidadania global.

---

<sup>18</sup> Citação original: “encuentra tierra fértil para la comparación entre las lenguas y las culturas”.

A partir dos Excertos 1 e 2, poder-se-ia dizer que as sessões de telecolaboração se revelaram uma oportunidade valiosa não só para a prática oral e de escuta de uma língua estrangeira, mas também para o diálogo relacionado com questões globais (Wagner & Byram, 2017). Referida oportunidade encontra ressonância em Helm (2016: 153), para quem a exploração das diferenças culturais por meio do diálogo “contribui para a consciência de si e dos outros”.<sup>19</sup>

### *Ação 2: histórias para compartilhar em sessões telecolaborativas*

O projeto de pesquisa “Percepções de aprendizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e contação de histórias digitais” traz em seu bojo a ideia de promover o contato entre estudantes da disciplina Inglês Instrumental e outros falantes de inglês. Mais especificamente, o projeto pretende analisar as percepções dos primeiros em relação à sua participação (a) em atividades telecolaborativas ao interagirem com falantes de inglês de outros países e; (b) na criação de histórias digitais,<sup>20</sup> através das quais podem partilhar as suas experiências de vida com pessoas de outras culturas.

Os participantes escrevem relatórios de experiência e, alguns deles, colaboraram nas entrevistas, além de estarem envolvidos em diálogos na sala de aula ou, mais recentemente, no *Google Meet*, para discutirem a sua experiência nas atividades propostas. Tais momentos de diálogo são chamados de “sessões de mediação” por estudiosos como Lopes & Freschi (2016) e Schaefer (2019b, 2020 e 2021), quando o professor-mediador pode encorajar reflexões sobre diferentes representações culturais, bem como sobre o desenvolvimento das atividades em geral. Desta forma, em termos de competência simbólica<sup>21</sup> (Kramersch, 2011; Kramersch & Whiteside,

---

<sup>19</sup> Citação original: “contribute to awareness of self and others”.

<sup>20</sup> Apresentaremos algumas conceitualizações sobre histórias digitais mais adiante.

<sup>21</sup> De acordo com Kramersch & Whiteside, a competência simbólica, que deve estar no centro da abordagem intercultural (Kramersch, 2011), pressupõe “a capacidade não só de se aproximar ou de se apropriar da língua de outra pessoa, mas de moldar o próprio contexto em que a língua é aprendida e utilizada” (Kramersch & Whiteside, 2008: 664). Citação original: “the ability not only to approximate or appropriate to oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used”. Além disso, refere-se a uma “mentalidade que pode criar relações de possibilidade” (Kramersch & Whiteside, 2008: 668). Citação original: “mindset that can create relationships of possibility”.

2008), estas sessões têm-se mostrado um espaço para o estabelecimento de “relações de possibilidade” (Kramsch & Whiteside, 2008: 668<sup>22</sup>) no que diz respeito às questões discutidas, nas quais, ecoando o conceito de sociologia das emergências (Luna, 2018b: 35), tem havido “possibilidades de ampliação dos conhecimentos”. O Excerto 3, obtido da entrevista, demonstra uma opinião favorável de Juliana a respeito da sua experiência nas sessões de telecolaboração e dos momentos de mediação no projeto:

Ah enriquecedor! [...] essa coisa de opinião tipo diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto então eu só tenho UM... então tem VÁRIOS outros por que que eu não... não... aprendo o que que as outras pessoas pensam? NÃO vou ter uma visão do objeto muito melhor! (*Excerto 3 / entrevista entre Juliana e o pesquisador / 10-03-2021 / original em português*)

O Excerto 3 elucida que, devido à sua participação nas atividades de telecolaboração e nas sessões de mediação, Juliana tem se deparado com diferentes perspectivas. Outrossim, o seu discurso pode estar indicando que esta experiência a ajudou a desenvolver a consciência sobre diferenças culturais (O’Dowd, 2006, 2013a e 2019; Kramsch, 2011; Schaefer, 2014 e 2021), transcendendo perspectivas monoculturais do conhecimento (Belli *et al.*, 2018; Luna, 2018b). Ainda, a fala de Juliana, ao afirmar que tal experiência lhe pareceu enriquecedora, converge com a visão de Phipps & Gonzales (2004: 3) de que, por intermédio do diálogo com “o outro”, é possível levar os estudantes a “compreenderem a complexidade da experiência de outras pessoas para enriquecerem a sua”.<sup>23</sup> Nesta linha de raciocínio, Luna (2018b: 39) argumenta que o processo de IoC deve envolver momentos de “desierarquização dos saberes, pautado no reconhecimento e aproveitamento do Outro”.

No que segue, descrevemos as atividades de um subprojeto do projeto de pesquisa em tela, também aplicado com os alunos na disciplina Inglês Instrumental e intitulado “Contaçon de histórias digitais: *a little bit about myself*”.

Para Robin (2016: 19), a contaçon de histórias digitais, a qual permite que o aprendiz seja “empoderado com a habilidade de se comunicar utilizando várias

---

<sup>22</sup> Citação original: “relationships of possibility”.

<sup>23</sup> Citação original: “to understand the complexity of the experience of others to enrich their own”.

técnicas de multimídia”,<sup>24</sup> pode ser definida como “a arte de contar histórias com uma mistura de meios digitais, incluindo texto, imagens, narração gravada em áudio, música e vídeo” (Robin, 2016: 18<sup>25</sup>). Tais recursos multimídia, utilizados a partir de *softwares* de computadores, possibilitam que diferentes tópicos e assuntos, estes não raramente apresentando um ponto de vista específico por parte do estudante, sejam abordados. O autor complementa que as histórias digitais, as quais costumam ter duração de 2 a 10 minutos, têm sido integradas na área de ensino e aprendizagem de línguas em âmbito mundial, por meio das quais professores e profissionais podem “apoiar a aprendizagem de línguas, facilitar a discussão, aumentar a presença social, e mais” (Robin, 2016: 18<sup>26</sup>).

Robin (2016) explica que há três tipos principais de histórias digitais. O primeiro tipo diz respeito a narrativas pessoais, isto é, histórias relacionadas a eventos ocorridos na vida de uma pessoa; o segundo tipo, que envolve uma abordagem histórica, possibilita um melhor entendimento do passado; por último, o terceiro tipo refere-se a histórias que têm um escopo instrucional, no sentido de que “informa ou instrui o espectador sobre um determinado conceito ou prática” (Robin, 2016: 18<sup>27</sup>). O autor afirma ainda que as histórias digitais permitem o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes, no sentido de que estes “começam a pesquisar e a contar suas próprias histórias [bem como] a pesquisar um conteúdo rico e profundo enquanto analisam e sintetizam uma vasta gama de informações e opiniões” (Robin, 2016: 19<sup>28</sup>).

As palavras de Robin (2016) parecem corroborar a definição de Boase (2013) de pensamento crítico no contexto das histórias digitais, com a qual concordamos. Para Boase (2013: 5), “o pensamento crítico é o processo mental de discernimento, análise e avaliação, que deve conciliar a evidência científica com o senso

---

<sup>24</sup> Citação original: “empowered with the ability to communicate using various multimedia techniques”.

<sup>25</sup> Citação original: “the art of telling stories with a mixture of digital media, including text, pictures, recorded audio narration, music and video”.

<sup>26</sup> Citação original: “support language learning, facilitate discussion, increase social presence, and more”.

<sup>27</sup> Citação original: “inform or instruct the viewer on a particular concept or practice”.

<sup>28</sup> Citação original: “begin to research and tell stories of their own [as well as] to research rich, deep content while analyzing and synthesizing a wide range of information and opinions”.

comum”.<sup>29</sup> Ainda, produzir histórias digitais pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica, pois “requer numerosas estratégias cognitivas” (Boase, 2013: 4<sup>30</sup>), tais como revisão de informação, criatividade, comparação, organização e critérios de seleção. Este processo criativo-reflexivo exerce impacto no estudante não somente com relação à construção da estória em si, mas também ao produto final, isto é, a versão final da história digitalizada, uma vez que esta será, posteriormente, apresentada para o espectador, ocasião em que os alunos, de praxe, “procuram transmitir uma certa imagem de si próprio para o público ou público em potencial” (Boase, 2013: 4<sup>31</sup>).

O projeto já referido “Contaçon de histórias digitais: *a little bit about myself*”, que se orientou sobremaneira pelo primeiro tipo de histórias digitais – narrativas pessoais – segundo Robin (2016), bem como pela conceitualização de Boase (2013) de pensamento crítico e pelas etapas de Lambert (2006 e 2007<sup>32</sup>) para a criação de histórias digitais, teve como intuito desenvolver a criatividade, reflexão e habilidade oral e de escrita em inglês dos participantes. Para alcançar esse objetivo, aos estudantes foi solicitada a criação de um vídeo, em forma de história digital, narrada em inglês com sua própria voz, contendo (a) apresentação pessoal deles mesmos (nome, onde moram, profissão, atividades que gostam de fazer, etc...) e (b) narração de um evento especial que marcou a vida deles, por exemplo, nascimento de uma criança na família, casamento, viagem, formatura, festa de aniversário, promoção no trabalho, entre tantas outras possibilidades. Os seguintes conteúdos, referidos anteriormente, foram trabalhados nas aulas e mobilizados pelos alunos ao criarem suas histórias digitais: (a) aspectos linguístico-gramaticais elementares da língua inglesa – pronomes, verbos, artigo, vocabulário e composição de enunciados básicos; (b) estratégias

---

<sup>29</sup> Citação original: “critical thinking is the mental processes of discernment, analysis and evaluation, which should reconcile scientific evidence with common sense”.

<sup>30</sup> Citação original: “requires numerous cognitive strategies”.

<sup>31</sup> Citação original: “seek to project a certain image of himself or herself to the audience or potential audience”.

<sup>32</sup> Para Lambert (2006 e 2007), o processo de criação de histórias digitais envolve os seguintes passos: (1) *planejamento*, (2) *a apresentação de amostras*, (3) *o roteiro (script)*, que se refere à escrita dos eventos que compõem a história propriamente dita, (4) *o recebimento de feedback pelo professor*, (5) *criação do storyboard*, (6) *digitalização da história*, e, por último, (7) *a apresentação para um público*, permitindo que os alunos compartilhem suas histórias com outras pessoas.

linguísticas para leitura e interpretação de textos em inglês, como inferência e referência contextual e; (c) produção textual (escrita e oral).

Os alunos foram convidados, após estes terem finalizado o processo de digitalização de suas histórias digitais, a apresentar suas produções para os participantes do projeto de telecolaboração “Clube de conversação em inglês”. No dia da apresentação, que aconteceu no *Google Meet*, além dos participantes matriculados no referido projeto, havia pessoas de diferentes partes do Brasil e de outros países: falantes de inglês da Espanha, Brasil, Estados Unidos e Canadá, professores em formação de um estado da região Nordeste do Brasil e, por último, professores, linguistas e pesquisadores de inglês de diferentes instituições do Brasil.

Os Excertos 4, 5 e 6, obtidos do relato de experiência, descrevem a opinião de Jerônimo<sup>33</sup> e de Clodovil<sup>34</sup> referente à sua participação no projeto “Contação de histórias digitais: *a little bit about myself*”, bem como à apresentação das suas histórias digitais aos participantes do projeto de telecolaboração “Clube de conversação em inglês”.

Gostei sim do processo de criar a história digital [...] Apresentar a história digital para uma audiência foi bem interessante, obter o feedback imediatamente após a apresentação e conseguir ver a reação dos envolvidos foi bem interessante. Poder me expressar em inglês, vendo que pude ser compreendido e escutado pelos presentes de diversas partes do mundo [...] foi bem gratificante. Acredito que a aceitação deles pelo nosso projeto [...] nos trouxe um alívio, pois a nossa intenção foi percebida e tivemos retorno dela tanto pelo chat quanto pelos canais de voz e vídeo. (*Excerto 4 / relato de experiência de Jerônimo / 14-03-2021 / original em português*).

---

<sup>33</sup> Ambos os nomes são fictícios a fim de proteger a identidade dos participantes. Jerônimo, que tem 24 anos de idade, é um estudante da disciplina Inglês Instrumental no curso (Ensino Superior) do IFC “Tecnologia de Redes de Computadores (REDES)” e é participante do projeto de telecolaboração, anteriormente descrito, “Clube de conversação em inglês do IFC”. Por meio do relato de experiência via *Google Forms*, Jerônimo e Clodovil tiveram a oportunidade de submeter suas impressões pessoais sobre a sua participação no projeto de telecolaboração “Contação de histórias digitais: *a little bit about myself*”, bem como sobre a apresentação das suas histórias digitais aos participantes do projeto de telecolaboração “Clube de conversação em inglês”.

<sup>34</sup> Clodovil, estudante da disciplina Inglês Instrumental no curso (Ensino Superior) do IFC “Tecnologia de Redes de Computadores (REDES)”, tem 50 anos de idade. Outrossim, ele participa do projeto de telecolaboração “Clube de conversação em inglês” do IFC.

A minha experiência com relação a participação no projeto, se deu de forma gratificante e muito transformadora. Esse trabalho fez com que eu tivesse a oportunidade de olhar para dentro de mim e da minha própria história. (*Excerto 5 / relato de experiência de Clodovil / 14-03-2021 / original em português*).

A experiência [no dia da apresentação na sessão de telecolaboração] foi extremamente desafiadora, emocionante e importante para mim. [...] Com relação ao lado emocional, mesmo estando empolgado, o destaque ficou por conta do choro que embargou totalmente a minha voz do início ao fim da apresentação. Por último o compromisso assumido comigo mesmo, em relação ao avanço nos estudos da língua, para poder participar de uma forma mais confiante e segura de uma possível apresentação futura. (*Excerto 6 / relato de experiência de Clodovil / 14-03-2021 / original em português*).

Os Excertos 4, 5 e 6 demonstram como tanto a participação em si no projeto “Contação de histórias digitais: *a little bit about myself*” quanto a apresentação da história digital para pessoas de diferentes países e culturas foram significativas para Jerônimo e Clodovil. Conforme já explicado, os encontros interculturais, na visão de Helm (2016: 153), abrangem, além da exploração das identidades dos estudantes e de aspectos culturais diversos, “experiência pessoal e emoções”,<sup>35</sup> ao passo que, para Kramsch (2011: 364), os encontros interculturais devem “envolver as emoções dos alunos, e não apenas o seu conhecimento”,<sup>36</sup> o que, para a autora, pode contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural.

Além da apresentação em si de suas histórias digitais na sessão de telecolaboração, os estudantes da disciplina Inglês Instrumental tiveram a oportunidade de se engajar no diálogo intercultural. Isto porque tanto os estudantes como o público presente levantaram perguntas, no intuito de ir um pouco mais a fundo em questões específicas das histórias digitais, tais como estética dos vídeos, o processo de digitalização, aspectos culturais e sentimentos despertados tanto nos estudantes quanto no público.

---

<sup>35</sup> Citação original: “personal experience and emotions”.

<sup>36</sup> Citação original: “engage the students’ emotions, not just their cognition”.

## Considerações finais

Para Kramersch (2014), o processo de globalização deu origem a várias preocupações por parte dos estudiosos, uma vez que este processo produz mudanças substanciais em termos de como as pessoas se comportam, pensam e aprendem. Na esteira destas mudanças, Kramersch assinala que a interação dos estudantes em ambientes virtuais frequentemente cria e reforça estereótipos e, além disso, oculta diferenças culturais. Face a esta realidade, considerando que “a língua e a educação linguística estão na vanguarda dessas preocupações” (Kramersch, 2014: 297<sup>37</sup>), Schaefer & Heemann (2019: 191) argumentam que “os projetos de telecolaboração podem ajudar a desenvolver nos alunos o entendimento da diversidade cultural, bem como a capacidade de reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais”.

Como dito anteriormente, o objetivo do presente estudo foi discutir como a telecolaboração tem favorecido processos iniciais de IoC em uma instituição de ensino brasileira, mais especificamente, no IFC. Os resultados do estudo revelaram que as atividades telecolaborativas, dada a natureza dialógica da telecolaboração (O’Dowd, 2003, Veloso & Almeida, 2009, Helm, 2016), permitiram a discussão em língua estrangeira de diferentes assuntos, tais como *os efeitos do consumo exacerbado da carne no meio ambiente, aquecimento global e mudança climática*. Com efeito, a reflexão sobre assuntos dessa natureza, conforme Leask (2015), Stallivieri (2017), Belli *et al.* (2018), Clifford (2018) e Luna (2018b), pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania global.

Diante desses resultados, é possível afirmar que projetos telecolaborativos podem constituir uma valiosa oportunidade para a prática do inglês e do espanhol não somente no IFC, mas também em outras instituições educacionais, além de promover o diálogo intercultural para a cidadania global. De fato, Schaefer *et al.* (2017: 241) asseveram que “a telecolaboração pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a abordagem intercultural”.

Como afirmam Beelen & Jones (2015), o processo de IoC deve ser iniciado num ambiente doméstico. Visto nestes termos, a descrição das duas ações de IeC anteriormente mencionadas parece indicar que houve oportunidades iniciais para a internacionalização da instituição onde tais projetos são conduzidos, no sentido de que muitas preocupações relacionadas com o mundo atual, a saber,

---

<sup>37</sup> Citação original: “language and language education are at the forefront of those concerns”.

estereótipos culturais, discriminação e preconceitos, em que os estudantes podem “ver-se a si próprios tanto por dentro como por fora” (Kramsch, 2013: 62<sup>38</sup>), têm sido integradas nas discussões. A este respeito, Helm (2015) chama *telecolaboração crítica* os projetos que fomentam a compreensão de diferentes visões do mundo, uma vez que abordam questões sociais e políticas em um mundo cada vez mais polarizado e dominado por conflitos, desigualdades e injustiças.

Para Belli *et al.* (2016), a internacionalização das instituições de ensino tem sido, tradicionalmente, materializada por meio da mobilidade docente e discente, proporcionando “transformações na concepção e na execução dos componentes curriculares” (Belli *et al.*, 2016:2), ao passo que, segundo Baranzeli *et al.* (2020), conforme dito anteriormente, os programas de mobilidade são tidos como uma das estratégias de internacionalização. Não obstante, como a situação atual causada pela pandemia da COVID-19 tem impedido a mobilidade acadêmica física, projetos de telecolaboração, tais como os mencionados neste estudo, têm se configurado como uma alternativa, esta nomeada *mobilidade virtual* por O’Dowd (2013b).

Por último, mas não menos importante, percebe-se que, para professores de línguas estrangeiras, tais como inglês, português e espanhol, proporcionar a seus alunos o contato com outros falantes da língua mostra-se, muitas das vezes, como um desafio. Neste sentido, a telecolaboração está a serviço dos professores, que podem mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, incorporando sua ação pedagógica com práticas e contatos mais significativos quanto ao desafio de tornar os estudantes cidadãos globais.

## Bibliografia

- Baranzeli, C. *et al.* (2020). “A chave está na troca” – Estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Revista Série-Estudos*, 25 (53), 253- 274.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj *et al.* (Eds.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (59-72). Heidelberg: Springer.
- Belli, M. *et al.* (2016). Internacionalização do currículo (IOC) no ensino superior: Um estudo na disciplina de inglês técnico. In *Anais do XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Perú: INPEAU/UFSC. Acedido a 26 março de 2021, em [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171001/OK%20-%20101\\_00521.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171001/OK%20-%20101_00521.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

---

<sup>38</sup> Citação original: “see themselves both from the inside and from the outside”.

- Belli, M. *et al.* (2018). A internacionalização do currículo e a pedagogia da autonomia de Freire: Descendo a Torre de Babel. *Todas as Letras*, 20 (1), 45-53.
- Benedetti, A. M. (2010). Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Moderna Sprak*, 104 (91), 42-58.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boase, K. (2013). *Digital Storytelling for Reflection and Engagement: A Study of the Uses and Potential of Digital Storytelling*. Acedido a 6 de abril de 2022, em [https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase\\_assessment.pdf](https://gjamissen.files.wordpress.com/2013/05/boase_assessment.pdf).
- Byram, M. *et al.* (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. *et al.* (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matter.
- Clifford., V. (2018). Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In J. M. F. Luna (Coord.). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* (13-31). Campinas: Pontes.
- Crowther, P. *et al.* (2001). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE. Acedido a 20 março de 2021, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.3826&rep=rep1&type=pdf>.
- Deardorff, D. K. (2004). Internationalization: In search of intercultural competence. *International Educator*, 13 (3), 13-15. Acedido a 24 de março de 2021, em <https://search.proquest.com/openview/2ca7a056fc4bce63c48e4d38075758d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44755>.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge. 2003.
- Greenpeace (s.d.). Reduza seu consumo de carne. *Greenpeace*. Acedido a 20 de janeiro de 2021, em <https://www.greenpeace.org/brasil/participe/reduza-seu-consumo-de-carne/>.
- Heemann, C. *et al.* (2020). O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. In V. J. Leffa *et al.* (Eds.). *Tecnologias e Ensino de Línguas: Uma Década de Pesquisa em Linguística Aplicada* (129-152). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Helm, F. (2015). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (2), 28-48. Acedido a 12 de abril de 2022, em <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v6-n2-helm/571>.
- Helm, F. (2016). Facilitated dialogue in online intercultural exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (150-172). New York: Routledge.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.
- Kramersch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645-671. Acedido a 12 de abril de 2022, em <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.875.6236&rep=rep1&type=pdf>.
- Kramersch, C. (2009). Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. In A. Hu & M. Byram (Eds.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation* (107-121). Tübingen: Gunter Narr.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44 (3), 354-367.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78, 2013.
- Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (91), 296-311.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.
- Lopes, Q. B. & Freschi, A. C. (2016). Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no Teletandem: A importância da mediação. *Revista do Gel*, 13 (3), 49-74. Acedido a 12 de abril de 2022, em <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1470/1136>.
- Luna, J. M. F. (2018a). Apresentação. In J. M. F. Luna (Coord.). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania global* (2.ª ed.) (7-9). Campinas: Pontes Editores.
- Luna, J. M. F. (2018b). Internacionalização do currículo e educação intercultural: Aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In J. M. F. Luna (Coord.). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* (2.ª ed.) (33-53). Campinas: Pontes Editores.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding "The other Side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 118-144.
- O'Dowd, R. (2006). The use of videoconferencing and e-mail as mediators of intercultural student ethnography. In J. A. Belz & S. Thorne (Ed.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (86-120). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- O'Dowd, R. (2013a). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas *et al.* (Eds.). *Contemporary Computer-assisted Language Learning* (123-141). London: Bloomsbury Academic.
- O'Dowd, R. (2013b). Telecollaborative networks in University higher education: Overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, 18, 47-53.
- O'Dowd, R. (2019). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53 (4), 1-14.
- Phipps, A. & Gonzales, M. (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: SAGE.

- Projeto Político-Pedagógico – PP. (2018). *Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores*. Instituto Federal Catarinense.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30 (30), 17-29. Acedido a 20 de janeiro de 2021, em [https://www.researchgate.net/publication/311964446\\_The\\_Power\\_of\\_Digital\\_Storytelling\\_to\\_Support\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/311964446_The_Power_of_Digital_Storytelling_to_Support_Teaching_and_Learning).
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Schaefer, R. (2014). *Proposta de Avaliação da Competência Comunicativa Intercultural de Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.
- Schaefer, R. (2019a). *The Co-construction of Interculturality in the Project Teletandem Brasil: Foreign Languages for All*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Schaefer, R. (2019b). The overcoming of an intercultural misunderstanding in Teletandem. *Signum: Estudos da Linguagem*, 22 (3), 49-72.
- Schaefer, R. (2020). Facilitating the co-construction of interculturality in Teletandem through pedagogical mediation. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 36 (4), 1-29.
- Schaefer, R. (2021). The co-construction of interculturality through an ecological perspective in Teletandem activities. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 21 (1), 1-30.
- Schaefer, R. et al. (2017). O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In J.M.F. Luna & P.R. Sehnem. *O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação* (231-248). São Paulo: Pontes Editores.
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e Intercâmbio: Dimensões e Perspectivas*. Curitiba: Editora Appris.
- UNESCO. (1998). *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century, Vision and Action*. Paris.
- Veloso, F. S. & Almeida, V. B. (2009). A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem. In J. A. Telles (Org.). *Teletandem: Um Contexto Virtual, Autônomo e Colaborativo para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Século XXI* (149-168). Campinas: Pontes.
- Wagner, M. & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. In Y. Y. Kim (Ed.). *The International Encyclopedia of International Communication* (1-7).
- Warschauer, M. (1996). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center/University of Hawai'i, 1996.

# A promoção da língua portuguesa à escala global através do ensino do português como língua estrangeira

*The worldwide promotion of the Portuguese language  
through the teaching of Portuguese as a foreign language*

Ana Catarina Mesquita

UNIVERSIDADE ABERTA, CEG / [catmesquita@gmail.com](mailto:catmesquita@gmail.com) / ORCID | 0000-0003-2596-4204

[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_7](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_7)

**Resumo:** A língua portuguesa, uma das mais faladas do mundo, deverá ser encarada como uma língua global com projeção, ganhando imenso se, nesse caminho, for associada ao ensino. O facto de a língua portuguesa surgir como opção linguística em sistemas de ensino de vários países fora da diáspora lusófona constitui um ponto fulcral no que diz respeito ao fortalecimento do prestígio do Português em todo o mundo. Privilegiar o ensino do português para estrangeiros nos países de língua portuguesa e fora deles revela-se como um dos caminhos mais promissores da promoção desta língua à escala global. Assim, o presente capítulo procura explorar estratégias e pistas que poderão ser seguidas, de modo a promover o ensino do Português como língua estrangeira em diversos países e, dessa forma, contribuir para a internacionalização da língua portuguesa, que se impõe, atualmente, em tempo de globalização, como fundamental.

**Palavras-chave:** ensino; internacionalização; política da língua; português língua estrangeira

**Abstract:** The Portuguese language, one of the most widely spoken languages in the world, should be seen as a global language with projection, obtaining immense gains when it is associated with education in that path. The fact that Portuguese appears as a linguistic option in several countries' education systems outside the Lusophone diaspora is a key point when it comes to strengthening Portuguese's prestige worldwide. Prioritizing the teaching of Portuguese to foreigners in Portuguese-speaking countries and beyond is one of the most promising ways to promote this language on a global scale. Thus, this chapter seeks to explore strategies and paths that can be followed in order to promote the teaching of Portuguese as a foreign language in several countries and thus contribute to the internationalisation of the Portuguese language, which is essential in the current globalisation era.

**Keywords:** teaching; internationalisation; language policy; Portuguese as a foreign language

## *Notas introdutórias: importância e potencialidades da língua portuguesa*

A língua portuguesa possui uma história riquíssima, constituindo um veículo privilegiado de difusão e promoção de cultura entre os povos e sendo uma das línguas mais faladas do mundo. Na verdade, permite a unidade entre os vários estados que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, estando presente em quatro continentes como língua oficial, e tendo milhões de falantes em todo o globo.

De acordo com De Swaan (2001), no panorama mundial, a língua portuguesa assume um papel no conjunto restrito das chamadas “supercentral languages”. Ao longo dos séculos, a importância da língua portuguesa foi tomando uma dimensão cada vez mais abrangente, tendo chegado a possuir o estatuto de língua franca (Mateus, 2008). Atualmente, ocupa o sexto lugar entre as línguas mais faladas no mundo, possuindo cerca de 250 milhões de falantes, considerando países de língua oficial portuguesa, e outros que recebem emigrantes portugueses (Lewis *et al.*, 2014).

É também visível que esta língua tem vindo a adquirir um destaque internacional cada vez mais visível, sendo utilizada em várias áreas de forma crescente, nomeadamente na produção científica, em informação presente em motores de pesquisa da Internet ou nas redes sociais. Na verdade, a língua lusa tem procurado ir ao encontro dos vários desafios que caracterizam o tempo de globalização que vivemos.

A ideia da existência de uma Comunidade de Países de Língua Portuguesa nasceu fruto de fatores históricos, culturais e linguísticos, estes últimos dizendo respeito à promoção da língua portuguesa e, por extensão, à Lusofonia:

Língua com presença particularmente relevante em África e na América do Sul, uma presença multissecular na Europa, mas também presente na Ásia, tem hoje, por opção consciente dos países e regiões que a adotaram como sua língua oficial, um peso demográfico e geopolítico que justifica, também pela dinâmica de intervenção internacional crescente dos países da CPLP, uma necessidade de presença efetiva nos organismos internacionais de decisão política multilateral. (Silva, 2013: 1)

Seria impossível abordar esta questão sem referirmos também o Instituto Camões, que além de promover, paralelamente financia, cofinancia e executa

diversos programas, assim como projetos, em países parceiros, destacando-se os PALOP e Timor-Leste.

Para a promoção e difusão da língua portuguesa, a CPLP estabeleceu cooperação com o espaço francófono e o espaço hispanófono, no âmbito da cooperação dos Três Espaços Linguísticos, desde 2001. São organizações parceiras a Secretaria-Geral Ibero-americana; a Organização Internacional da Francofonia e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Este fórum de cooperação conta ainda com a participação da UNESCO e da Organização Árabe para a Educação, Ciência e Cultura.

Uma das ações que torna visível o potencial da língua portuguesa é o facto de a UNESCO ter instituído o Dia Mundial da Língua Portuguesa, comemorando-se a importância deste idioma no mundo como veículo de comunicação e também de civilização, com 250 milhões de indivíduos, distribuídos por quatro continentes (*Promoção da Língua Portuguesa – Universidade do Porto*). Este é, sem dúvida, um passo para que o Português adquira cada vez mais força no panorama global.

Por todos estes motivos, a língua portuguesa deverá ser encarada como uma língua global com projeção, ganhando imenso se, nesse caminho, for associada ao ensino. O facto de a língua portuguesa surgir como opção linguística em sistemas de ensino de vários países fora da diáspora lusófona constitui um ponto fulcral no que diz respeito ao fortalecimento do prestígio do Português em todo o mundo. Aliás, privilegiar o ensino do português para estrangeiros nos países de língua portuguesa e fora deles revela-se como um dos caminhos mais promissores da promoção da língua portuguesa à escala global.

De forma complementar, deverá procurar-se a difusão cada vez mais profícua da língua portuguesa, de modo a alcançar uma valorização social que se torne evidente:

Os desafios presentes da língua Portuguesa, como os da sua afirmação nos fora internacionais, da sua valorização enquanto língua de aprendizagem quer nos sistemas curriculares de ensino, quer fora dele, e o da valorização das culturas que se expressam nesta língua e também enquanto língua de ciência, são desafios partilhados pelas grandes línguas internacionais. Quando maior for a sua exposição pública, nos media tradicionais ou na internet, maior será a sua contribuição para a valorização social daqueles que a falam, seja como língua materna ou como língua estrangeira. (Silva, 2013: 1)

Desta forma, o presente capítulo procura explorar estratégias e pistas que poderão ser seguidas, de modo a promover o ensino do Português como língua estrangeira em diversos países e, dessa forma, contribuir para a internacionalização da língua portuguesa, que se impõe, atualmente, em tempo de globalização, como fundamental.

### *O ensino do português como língua estrangeira (PLE) como promoção da língua portuguesa à escala global*

Pereira (2011) defende que a promoção da língua e da cultura portuguesa no panorama mundial encontra-se diretamente relacionada com a coesão lusófona, nomeadamente por meio da cooperação cultural. Refere também a tendência para o facto de a língua portuguesa possuir cada vez mais traços próprios, advindos de várias influências etnolinguísticas locais. Acrescenta, porém, que nas próprias organizações internacionais e regionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU), o português não possui a relevância e mesmas condições de divulgação de outras línguas como o inglês, o francês, o russo, o espanhol, o chinês ou o árabe (Pereira, 2011: 21), situação que, como portugueses, almejamos que seja revertida.

Encontramos vários investigadores que se têm debruçado sobre a importância da língua portuguesa em contexto global, como é o caso de Carvalho & Schlatter (2011), Oliveira (2013), Roncarati *et al.* (2012), Silva & Sant’anna (2012), Diniz (2012), Mendes (2014 e 2016), entre outros. De acordo com Lopes (2011: 264), se “a Lusofonia resultou da primeira vaga da globalização (século XV), faz sentido que se afirme nesta aldeia global”. No entanto, como refere Mendes (2019: 38), no panorama dos países de língua oficial portuguesa que constituem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP, “poucos são os que se dedicaram ao desenvolvimento de políticas externas para a língua”, o que comprova a necessidade de mais estudos nesta área.

Mateus (2008: 6) afirma ainda que a difusão da língua portuguesa exige que se tenha em consideração dois contextos, quando se definem objetivos e estratégias para seguir este caminho com sucesso. Desta forma, em primeiro lugar, é essencial que nos foquemos no ensino e a divulgação do português nos países onde esta língua é um meio de escolarização e um veículo de comunicação internacional. Em segundo lugar, será necessário destacar o ensino e a difusão do Português nos países em que figura como língua estrangeira. Constituindo

duas situações diferentes, a autora considera que a política linguística necessita de traçar objetivos que não são exatamente iguais, assim como estratégias que vão ao encontro de ambas as situações.

Grayley (2014), na sua tese de doutoramento, estudou o processo de internacionalização da língua portuguesa e as novas relações de poder entre os países que falam este idioma, analisando como esse processo se repercute na capacidade de poder e influência dos países onde é falado como língua oficial, dessa forma conduzindo a novas relações de poder. Os dados obtidos pela autora, no decorrer da sua investigação, demonstram claramente que “a internacionalização da língua constitui um meio de obter poder e influência talvez não para toda a CPLP, em primeiro lugar, mas para alguns países que se destacam, a saber: Portugal, Brasil e Angola” (Grayley, 2014: 350).

Neste âmbito, torna-se imprescindível clarificar dois conceitos essenciais na promoção de qualquer língua: política da língua e planeamento linguístico.

### *Política da língua e planeamento linguístico*

A política da língua associa-se à relação que se prende com as grandes decisões políticas acerca das línguas e do seu uso na sociedade. O planeamento linguístico constitui a área da política da língua que se centra nas intervenções sobre as línguas, mais especificamente na promoção das mesmas, assim como no património linguístico e no tópico respeitante aos direitos linguísticos. Na verdade, constitui a área da política da língua que se centra nas intervenções sobre as línguas, assim como no património linguístico e no tópico respeitante aos direitos linguísticos.

Podemos afirmar que a política de língua teve um ponto marcante: a publicação de *Language Problems of Developing Nations*, da autoria de Fishman *et al.* em 1968. A partir deste momento, e com poucas exceções, os trabalhos enquadrados nesta área apresentaram rigor científico. Não obstante, ainda que a PLPL seja uma atividade humana facilmente encontrada como domínio científico desde o início das civilizações, a sua afirmação é muito mais recente, na década de 1950, “motivada pela dinâmica do pós-guerra e da sua influência no surgimento de novas nações, no que frequentemente é referido como uma necessidade de ‘construção de nações’” (Salomão, 2011).

De acordo com Cooper (1989), o planeamento linguístico tem como foco decisões que se prendem com uma língua, recorrendo a determinadas estratégias

políticas que visam influenciar a forma como os indivíduos adquirem e usam os códigos linguísticos. O conceito foi usado pela primeira vez por Haugen (1961), em *Planning in Modern Norway*, no qual efetuou a análise do norueguês perante a independência da Noruega. Haugen (1966) aplicou o termo “política da língua” a processos de seleção de novas normas e ao incentivo da mudança linguística no seio da sociedade.

Na verdade, a política da língua e o planeamento linguístico podem ser encontrados em diferentes momentos da história, em diferentes lugares, associados a diferentes problemas. Não raro, ocorreram situações em que povos diferentes partilharam um território, optando por preservar a língua oficial de cada um. Veja-se, a título de exemplo, o caso do português e do castelhano que, no contexto da expansão territorial, foram selecionados como línguas oficiais dos reinos em detrimento do latim, ainda que este último se tivesse imposto perante os idiomas locais dos povos cujos territórios, na América e na África, foram colonizados.

No contexto da política da língua, Weinreich (1953) refletiu sobre a comunicação bilingue. Assim, associando a antropologia e a linguística teórica, tentou compreender os laços estabelecidos entre os fenómenos sociais e aspetos inerentes à linguagem e à comunicação, detetando que os falantes de comunidades bilingues não mantinham as suas línguas e dialetos em separado, antes produzindo uma espécie de uma “interlíngua” híbrida, composta por características conjuntas.

Uma sistematização recente de Hornberger (2006) procura compilar várias definições num quadro passível de ser aplicado ao planeamento linguístico, com base nas três categorias de atividades no seio deste conceito: *status*, *corpus* e aquisição. Já Cooper (1989) havia analisado o planeamento do *status*, do *corpus* e da aquisição. Assim, o planeamento do *status* refere-se às várias funções que as línguas têm nas sociedades. Já o planeamento do *corpus* diz respeito à modificação ou manutenção das formas reais da língua, consideradas apropriadas para as funções da mesma; por fim, o planeamento da aquisição analisa os esforços organizados para dinamizar a aprendizagem da língua. O autor acaba por apresentar as dificuldades associadas à avaliação destes aspetos:

Since language planning, whether in respect to form, function, or acquisition, never occurs in a social vacuum, the difficulties for evaluating its effectiveness are considerable. It is rarely simple to determine the degree

to which a given planning goal has been met. It is usually far harder to determine what factors contributed to that outcome. It is harder still to determine the relative contribution of each factor to the outcome. (Cooper, 1989: 163)

Segundo Hao (2018), o planeamento da língua pode ser influenciado por vários tipos de orientação: (1) A língua é considerada um problema (portanto, a diversidade linguística deve ser eliminada); (2) o direito de acesso à língua no ambiente de competição linguística; (3) a língua é o recurso que promove a democracia linguística e o pluralismo. No fundo, a política linguística e o planeamento linguístico apresentam atributos sociais, políticos e culturais, tornando-se conceitos inseparáveis.

Para estudar a ideologia da política da língua, uma teoria social crítica multidisciplinar construída a partir de várias disciplinas torna-se necessária para compreender o impacto deste conceito na sociedade e em cada indivíduo de forma particular, de acordo com as várias vivências globais e também individuais.

Mateus (2008) salienta o facto de que o esforço para difundir uma língua ou uma cultura exige, por um lado, uma política clara que defina ações prioritárias e secundárias nesse sentido, e aqueles que as podem levar a efeito. Por outro lado, a autora defende que essa mesma política deve ser aplicada de forma firme e constante, acrescentando:

A política linguística (tal como a política cultural ou qualquer política, geral ou setorial, de uma sociedade) tem que ser construída pelas entidades governativas e tem que associar todos os elementos com responsabilidades no sector em causa. Melhor: é necessário que quem tem poder de decisão crie uma estrutura coordenadora que congregue as entidades atuantes e determine como se vai levar por diante as ações planeadas. (Mateus, 2008: 4)

Makoni & Meinhof (2006) consideram que, dado que as línguas são socialmente construídas, necessitam também de ser desconstruídas de quando a quando, para que se tornem tão compreensíveis, quanto possível, por todos. Para que este objetivo seja alcançado, a política de língua e o planeamento linguístico desempenham um papel essencial. Para tal, várias escolhas podem ser efetuadas no quotidiano, como por exemplo, quando uma determinada empresa opta por uma dada estratégia de comunicação em detrimento de outra,

ou quando um professor de uma língua escolhe uma determinada abordagem e não outras à sua disposição.

Severo (2013) discute a heterogeneidade e complexidade da política de língua, associando-a ao conceito de planeamento linguístico e apresentando os trabalhos genealógicos de Michel Foucault sobre a relação entre poder, saber e política. O autor conclui que a dinâmica das relações de poder não constitui uma variável exterior ao funcionamento das línguas, mas sim o seu motor de constituição e circulação.

A compreensão das sutilezas desta dinâmica possibilita tanto uma ampliação dos campos de intervenção da política e planeamento linguísticos, como um olhar crítico sobre certas aplicações e conceitos que, no final das contas, visam a reproduzir o status quo ou uma certa política autoritária e legitimadora de grupos de prestígio. (Severo, 2013: 460)

Neste campo de ação, destaco a valorização da geopolítica das línguas por Joseph S. Nye Jr (2004), que distingue entre *soft power* e *hard power*. O *soft power* residiria na capacidade de atração e persuasão. No seu âmbito, recorre-se a ferramentas como cultura, educação e produção científica, ainda mais relevantes em tempo de globalização, pelo contacto permanente entre povos e nações.

Após analisarmos a importância destes conceitos quando perspetivamos a promoção da língua portuguesa a nível global, refletimos, de seguida, sobre estratégias concretas que podem ser aplicadas pelo professor de PLE na era global.

### *Estratégias que podem ser seguidas no ensino de PLE, na era global*

O professor de PLE, no mundo atual, encara vários desafios que se prendem, antes de mais, com o contexto de globalização em que nos movemos. A globalização da língua portuguesa parece-me que se impõe como um fenómeno com imensas potencialidades, sendo que o ensino da mesma como língua estrangeira poderá constituir um veículo essencial nesse percurso.

Na verdade, quantos mais estudantes, em sistemas formais ou informais, aprenderem a língua portuguesa, mais esta será compreendida e falada pelo mundo, conduzindo a que, por si só, adquira força internacional em vários campos, sem necessidade de recurso a uma outra língua, como o inglês, o espanhol ou o francês, entre outras.

Kumaravadivelu (2006) instituiu um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos: particularidade: o ensino necessita de ter por base uma visão holística das situações particulares; praticidade: aceitação de é importante que ocorra uma associação entre teoria e prática; possibilidade: noção de que a aprendizagem das línguas é regida por relações de poder. Na verdade, o autor defende que os conceitos de abordagem, método e técnica não podem ser encarados em separado, e que, simultaneamente, deverão encontrar conexão com o contexto social, os recursos disponíveis nas instituições de ensino, os objetivos de aprendizagem, entre outros.

O professor de PLE tem consciência da dificuldade da sua tarefa, que inclui todos os fatores referidos anteriormente, mas também deverá estar ciente da importância da mesma, ao contribuir para um conhecimento do português que permita que a comunicação em língua portuguesa se possa tornar de uso internacional corrente, sem necessidade de tradução. Paralelamente, por extensão, na comunidade científica, haverá mais trabalhos de investigação em português, o que contribuirá para o aumento de prestígio da nossa língua.

Contudo, antes de tudo isso, precisamos de disponibilizar a opção de aprendizagem da língua portuguesa nos currículos internacionais e trabalhar a motivação dos indivíduos para a aquisição de conhecimentos linguísticos à mesma respeitantes. Nos casos em que a aprendizagem do português venha a ser obrigatória e não uma opção, deverá ficar claro perante os estudantes a pertinência dessa inclusão no percurso académico, sendo que o professor de PLE orientá-los-á numa viagem pelas particularidades e potencialidades desta língua, demonstrando a importância da aprendizagem da mesma no contexto global.

Tendo tudo isto em consideração, a promoção da língua portuguesa só poderá ser efetiva se o professor de PLE recorrer a estratégias diversificadas e motivadoras, imbuindo-se dos meios tecnológicos que hoje proliferam e associando-os de forma produtiva às suas aulas, conseguindo, assim, escapar à redoma do ensino tradicional puramente teórico em contexto físico de sala de aula, e mergulhando noutros meios de aprendizagem que associem teoria à prática e que também permitam uma aprendizagem síncrona associada a momentos assíncronos, em que os estudantes possam evoluir ao seu próprio ritmo, confrontando-se com as suas dificuldades particulares e percebendo a aplicação dos conhecimentos linguísticos em situações práticas, destacando-se a sua utilidade e pertinência no plano internacional.

A situação pandémica recentemente vivida, desencadeada pelo novo corona vírus, trouxe muitos pontos negativos, todos sabemos, mas também enormes potencialidades ao ensino, que há muito necessitava de novos ares e de uma renovada roupagem. Na verdade, com a pandemia conseguimos perceber reformas necessárias no plano da educação, nomeadamente no modo de ensinar e aprender. Claramente, há ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria, mas, ainda que de forma forçada, o primeiro passo foi dado. Esta aplicação da tecnologia ao ensino tradicional poderá ser um grande apoio para o professor de PLE. Efetivamente, que sentido teria promover a língua portuguesa à escala global se não se recorresse aos meios tecnológicos que caracterizam o fenómeno da globalização? Parece-me, pois, que se quisermos levar a língua portuguesa a outros pontos do mundo e alicerçar a sua posição internacional, teremos que nos aliar à tecnologia, retirando o que de melhor ela tem, tendo noção de que o planeta e a sociedade estão em constante evolução.

Por outro lado, parece evidente que é impossível dissociar o ensino de PLE do conceito de cultura. De facto, se desejamos que haja uma aprendizagem cada vez mais proeminente da língua portuguesa além-fronteiras, teremos de admitir que não basta dar conhecer o sistema linguístico do português aos aprendizes desta língua, como também a componente cultural que lhe está subjacente e que diz respeito aos países onde é falada.

A literatura portuguesa também se impõe como uma excelente ferramenta a usar pelo professor de PLE. Com o desenvolvimento das ciências exatas e da tecnologia, os indivíduos tornaram-se cada vez mais racionais. No entanto, se é verdade que o conhecimento atingiu o seu ponto máximo na história do mundo, a verdade é que a decadência dos valores e a descrença perante a humanidade talvez nunca tenha alcançado níveis tão elevados. Com o surgimento do novo corona vírus, esta crise do ser humano tornou-se ainda mais notória, sendo que a literatura pode assumir-se como fundamental no sentido de conceder uma nova orientação no caminho de um homem que se quer mais sensível, mais justo e mais feliz. Esta motivação poderá ser aproveitada no contexto da aprendizagem de PLE, utilizando-se a literatura como mote para a discussão de temas que interessem a cada classe em particular.

A literatura pode constituir-se como um caminho do encontro do equilíbrio do ser. Por isso, Cândido (2004: 176) afirma que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Paralelamente, Llosa (2010: 64) refere que “a literatura

é alimento dos espíritos indóceis e propagadora da inconformidade”. Podemos, pois, perceber a importância desta forma de cultura na vida dos indivíduos, para mais numa altura tão adversa como esta, em que uma pandemia governa o mundo. Na verdade, existem inúmeros autores de texto dramático, poético ou narrativo que produziram e produzem obras que podem ser selecionadas por nível de aprendizagem. Desta forma, estaremos a contribuir também para a promoção internacional da língua portuguesa através da sua literatura e dos seus autores, que constituem um leque tão amplo e valoroso no seio da diáspora portuguesa.

A literatura desperta consciências e o desejo de agirmos sobre o que está errado na sociedade. Se o professor de PLE desencadear essa vontade dos estudantes, tendo como base a utilização do português nos diálogos estabelecidos e nos textos produzidos, poderá não só tornar a comunicação em português mais eficiente, como levar à produção de ensaios muito interessantes nesta língua. Atente-se nas seguintes palavras de Anupama e outros autores, que destacam a importância da literatura na aprendizagem referente a todas as idades:

Literature is the speculum of society. Literature from time immemorial has invoked students of all ages. Literature starts in delight but ends in wisdom. Literature helps students appreciate diverse cultures and certain emotions like love, anger, jealousy, greedy etc. are universal. Once the students have self-determined control over their emotions, it will help them in balancing their professional lives also. (Anupama *et al.*, 2017)

Antes de tudo, a literatura não apenas representa, mas também expõe, contradições e problemas dos sistemas económico, político e social de uma determinada sociedade. Além disso, frequentemente, concentra-se nas dimensões do mundo real e do “inconsciente coletivo”. Em terceiro lugar, a literatura serve para confrontar o que é marginalizado ou reprimido num determinado sistema, com a cosmovisão hegemónica e para sintetizar ou reintegrar os vários discursos que, normalmente, são separados na sociedade (Baumbach *et al.*, 2009: 7). Além disso, podemos afirmar que o texto literário é a base das culturas, crenças e tradições da humanidade, servindo como um reflexo da realidade, um produto da arte e uma janela para uma ideologia. Seja texto narrativo, poético ou dramático, a literatura fornece ao leitor discernimento, criatividade, emoção, conhecimento e valores.

É ainda de salientar que outras formas de arte podem ser também utilizadas pelo professor de PLE para promover a língua portuguesa junto dos seus estudantes. Na sua obra *Not for Profit – Why Democracy Needs The Humanities*, Martha Nussbaum (2010) reflete sobre a preponderância das várias áreas que compõem as Humanidades para a democracia, sublinhando a sua importância na formação dos indivíduos, em contexto educacional. Neste caminho, a arte torna-se essencial para a construção de valores de cidadania no ser humano, fomentando a tolerância e a cooperação entre os povos e diversas culturas.

O recurso aos meios de comunicação social também constitui uma estratégia a ponderar. Efetivamente, a utilização, em contexto de aula, de materiais audiovisuais autênticos poderá promover a motivação dos estudantes e, simultaneamente, colocá-los em contacto com situações reais de utilização da língua portuguesa. Seria interessante, por exemplo, através da divisão em grupos, estimular a comunicação oral dos estudantes, recriando situações concretas visionadas num filme em língua portuguesa, num programa de televisão, ou até mesmo numa estação de rádio.

Todas estas estratégias deverão ter por base o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE), que se trata de um documento elaborado em 2005, tendo por base o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QEQR), e que pretende refletir sobre práticas educativas e pedagógicas. Assim, disponibiliza um modelo para o uso da língua e das suas competências, assim como uma escala referente a todos os níveis de proficiência linguística, orientando para na elaboração de programas que possam abranger a diversidade de estudantes, com as suas culturas específicas, que aprendem PLE, promovendo a interculturalidade. Este instrumento foi adotado pelo Instituto Camões, em 2011, como um instrumento orientador no ensino de PLE no estrangeiro.

Não podemos deixar de referir ainda o referencial Camões PLE, elaborado em 2017 pelo Instituto Camões, e tendo sido o primeiro documento didático criado concretamente para o ensino-aprendizagem, e respetiva avaliação, de PLE. Constitui, pois, um documento essencial na preparação de programas de PLE, contribuindo para alicerçar e fomentar o ensino da língua portuguesa no mundo.

## *Notas finais*

Conseguimos perceber o papel determinante que o ensino de PLE pode desempenhar no que concerne a promoção da língua portuguesa à escala global. Efetivamente, o professor de PLE, se utilizar os recursos, metodologias e estratégias corretas, poderá motivar para uma aprendizagem efetiva do português, contribuindo, assim, para um maior prestígio internacional desta língua.

As aulas de PLE serão, pois, uma excelente oportunidade para motivar os estudantes para a aquisição de conhecimentos de português, ao mesmo tempo que promovem a literatura em língua portuguesa e a cultura e arte dos países onde este idioma é falado, recorrendo-se a atividades didáticas, estimulantes e criativas, que tenham por base a comunicação e a interpretação de diversas mensagens, em diferentes contextos pessoais e profissionais. Se é verdade que a tradução de obras portuguesas poderá levar à divulgação e ao conhecimento do seu conteúdo por leitores além-fronteiras, defendo que nunca uma tradução, por melhor qualidade que possa ter, poderá reproduzir a arquitetura de uma língua, neste caso, da língua portuguesa, com os seus particulares labirintos de sonoridade e de sentido. O que se pretende, pois, com as aulas de PLE não é apenas divulgar o conteúdo das obras escritas em português, mas sim divulgar e difundir a beleza e o potencial de uma língua que, pela sua riqueza e presença em todo o globo. Acredito, desse modo, que com o entendimento da importância de uma política de língua e de um planeamento linguístico adequados, a língua portuguesa poderá alcançar uma presença maior em termos globais, nomeadamente através de publicações científicas em português.

Não obstante, sabemos que são muitos os obstáculos ainda a ultrapassar, e que passam não só pela adoção de mais meios tecnológicos atuais pelos professores de PLE, como também pela disseminação da importância da aprendizagem do português por alunos estrangeiros, destacando-se as mais-valias que a nossa língua pode proporcionar àqueles que a souberem falar e entender.

Seria, pois, interessante, a organizações de fóruns ou congressos internacionais centrados no âmbito do ensino de PLE associados ao tema da globalização e da promoção da língua portuguesa, em que ocorresse troca de ideias entre profissionais e académicos. Paralelamente, é notória a necessidade de mais estudos no âmbito da política da língua em Portugal, para que estratégias objetivas sejam traçadas de forma conjunta, no sentido de promovermos o português à escala global.

## Bibliografia

- Anupama, V. *et al.* (2017). The role of English literature to inculcate human values. *Tejasvi Astitva – Multi-Lingual and Multi-Disciplinary Research Journal*. Acedido a 23 de julho de 2020, em <https://www.tejasviastitva.com/role-of-english-literature-to-inculcate-human-values/>.
- Baumbach, S. *et al.* (2009). Values in literature and the value of literature: Literature as a medium for representing, disseminating and constructing norms and values. In S. Baumbach *et al.* (Eds.). *Literature and Values*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier Ed.
- Bianco, J. L. (2004). Language planning as Applied Linguistics. In A. Davies & C. Elder (Org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. In *Vários Escritos* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul.
- Carvalho, S. C. da & Schlatter, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL* (42), 260-284.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Acedido a 2 de junho de 2010, em [http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf).
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity Press and Blackwell.
- Diniz, L. R. A. (2012). *Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: A Institucionalização de Mecanismos de Promoção da Língua Nacional no Exterior*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Fishman, J. A. *et al.* (Org.) (1968). *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley & Sons.
- Grayley, M. V. (2014). *A “Internacionalização” do Português e as Novas Relações de Poder entre os Países de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade Aberta, Portugal.
- Hao, N. (2018). Literature Review of Language Planning and Language Policy since 21st Century. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (7), 888-892.
- Haugen, E. (1961). Language planning in modern Norway. *Scandinavian Studies*, 33 (2), 68-81.
- Haugen, E. (1966). *Language Conflict & Language Planning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy* (24-41). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M. P. *et al.* (2014). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, TX: SIL International. Acedido a 2 de setembro de 2020, em [www.ethnologue.com/statistics/size](http://www.ethnologue.com/statistics/size).

- Llosa, M. V. (2010, outubro). Em defesa do romance. *Revista Piauí*, 64-69.
- Lopes, E. R. et al. (Coord.) (2011). *A Lusofonia – Uma Questão Estratégica Fundamental*. Lisboa: Sociedade de Avaliação Estratégica de Risco/Jornal Sol.
- Makoni, S. & Meinhof, U. (2006). Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de língua. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da língua portuguesa no mundo. In *Anais do I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP)* (1-13). São Paulo: USP-FFLCH.
- Mendes, E. (2014). *Português gera interesse mundial nunca visto* (entrevista). *Plataforma Macau*. Acedido a 20 de setembro de 2020, em [www.plataformamacau.com/macau/portugues-gera-interesse-mundial-nunca-visto/](http://www.plataformamacau.com/macau/portugues-gera-interesse-mundial-nunca-visto/).
- Mendes, E. (2016). Formar professores de português LE/L2 na Universidade: Desafios e projeções. In M. L. C. K. Kaneoya (Org.). *Português Língua Estrangeira em Contextos Universitários: Experiências de Ensino e de Formação Docente* (vol. 1) (68-90). Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit – Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power. The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs.
- Oliveira, G. M. D. (2013). Um Atlântico ampliado: O português nas políticas linguísticas do século XXI. In L. P. Moita Lopes (Org.). *O Português no Séc. XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico* (53-73). São Paulo: Editora Parábola.
- Pereira, S. M. de J. (2011). *A Dimensão Cultural da Lusofonia como Factor de Relevância Económica*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Promoção da Língua Portuguesa – Universidade do Porto*. Acedido a 8 de setembro de 2022, em <https://www.up.pt/portuguesuporto/o-portugues-no-mundo/>.
- Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro*. Acedido a 10 de dezembro de 2020, em [www.dgdc.minedu.pt/data/.../Portugues/.../manual\\_quarepe\\_orientador.pdf](http://www.dgdc.minedu.pt/data/.../Portugues/.../manual_quarepe_orientador.pdf).
- Roncarati, C. et al. (2012). Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Revista Gragoatá* (32), 75-98.
- Salomão, R. (2011). Comunicação intercultural de negócios: Lusofonia, oportunidades e desafios. *Uбилетras*. Acedido a 12 de junho de 2021, em <http://ubilettras.ubi.pt/>.
- Severo, G. S. (2013). Política(s) linguística(s) e questões de poder. *ALFA: Revista de Linguística*, 57 (2). Acedido a 9 de maio de 2021, em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>.
- Silva, D. B. da & Sant'anna, V. L. A. D. (2012). Fabrica-se um “novo português”? Uma análise discursiva de documentos da CPLP. *Revista Gragoatá*, 32, 117-136.
- Silva, M. F. (2013). *Os desafios e o valor social e cultural da língua portuguesa. Anais do Congresso Internacional de Línguas e Culturas Lusófonas no Mundo*, Paris (1-6). S.l.: s.n.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.



# Educação infantil bilíngue no Brasil

## Uma discussão sobre o contexto, a formação e o perfil profissional docente

*Bilingual early childhood education in Brazil:  
A discussion on the context, training and professional teaching profile*

Maria Fernanda d'Ávila

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [mariafernanda@univali.br](mailto:mariafernanda@univali.br) / ORCID | 0000-0003-1379-8245

Nicole Vieira da Rosa Tontini

COLÉGIO SÃO JOSÉ, BRASIL / [nicole.tontini@saojose.com.br](mailto:nicole.tontini@saojose.com.br) / ORCID | 0000-0002-4209-8267

Grazielle Aparecida Vasques Rufca

COLÉGIO SÃO JOSÉ, BRASIL / [grazielle.vasques@saojose.com.br](mailto:grazielle.vasques@saojose.com.br) / ORCID | 0000-0001-6898-3128

Luciano da Silva Candemil

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ / [lucianocandemil@hotmail.com](mailto:lucianocandemil@hotmail.com) / ORCID | 0000-0002-7950-5241  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_8](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_8)

**Resumo:** O presente estudo parte das experiências vividas no Colégio São José (Rede Santa Paulina, Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição) do município de Itajaí, Santa Catarina, no litoral sul do Brasil, situando-se a pesquisa na educação infantil desta escola, que há cinco anos iniciou a oferta da educação bilíngue às crianças pequenas e bem pequenas. Do ponto de vista educacional, para introduzir a criança pequena numa nova língua, além da materna, se faz necessário uma organização curricular direcionada, um planejamento adequado, atenção à legislação vigente da área, como também é fundamental a existência de uma equipe de professores preparados para este desafio, o que requer um processo eficaz de formação inicial e de formação continuada. O foco deste estudo é discutir a formação dos professores da educação infantil bilíngue. Além disso, procuramos identificar o perfil docente a fim de atender às especificidades das crianças neste espaço educativo e garantir os seus direitos de aprendizagem, de acordo com o que está estabelecido na legislação brasileira para esta faixa etária.

**Palavras-chave:** educação infantil bilíngue; formação de professores; organização curricular; práticas pedagógicas

**Abstract:** This study is based on the experiences lived in Colégio São José (Santa Paulina Network, Congregation of the Little Sisters of the Immaculate Conception) in the municipality of Itajaí, Santa Catarina, in the southern coast of Brazil. It sets the research in early childhood education in this school, which began offering bilingual education to infants and very young children five years ago. From an educational point of view, introducing the young child with a new language, besides the mother tongue, demands a directed curricular organisation, an adequate planning, attention to the area's current legislation, as well as the existence of a team of teachers prepared for this challenge, which requires an effective process of initial and continuing education. This study focusses on discussing teacher training for bilingual early childhood education. In addition, we seek to identify the teaching profile in order to meet children's specificities in this educational space and ensure their learning rights, according to what is established in Brazilian legislation for this age group.

**Keywords:** bilingual early childhood education; teacher training; curriculum organisation; pedagogical practices

## *Introdução*

Inspirados em Morin (1987), ao navegar por um oceano de incertezas e durante a rota encontrar encostas, ilhas e praias desertas, buscamos a indagação constante como a bússola para este estudo sobre o contexto, a formação dos professores de educação infantil bilíngue, bem como, procuramos compreender o perfil deste profissional para atender à demanda atual das escolas infantis brasileiras.

Tais indagações serviram de motivação na certeza perene de que a trajetória da pesquisa é feita de mares revoltos e tempos de calmaria. Sabemos também que um trabalho coletivo exige muito esforço, por outro lado, acreditamos que o caminho da melhoria da profissão docente, em especial aqui na educação infantil bilíngue, vai além das perguntas concretas que surgem nesta navegação (Morin, 1987; Tardif, 2002; Hoyuelos & Reira, 2019).

Sendo assim, o presente estudo parte das experiências vividas numa escola<sup>1</sup> do município de Itajaí, Santa Catarina, no litoral sul do Brasil. Escola esta que comemora no ano de 2021 oitenta anos de sua fundação e que, diante dos desafios da atualidade, vive um momento de repensar as suas práticas pedagógicas a partir de sua própria trajetória. Mais especificamente, esta pesquisa situa-se na educação infantil desta escola, que há cinco anos iniciou a oferta da educação bilíngue às crianças pequenas e bem pequenas.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Colégio São José, Rede Santa Paulina, Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição.

<sup>2</sup> Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses) (ME, SEB, Brasil, 2017: 44).

Desde o ano de 2016 esta escola busca ofertar e qualificar a Educação Infantil em período integral,<sup>3</sup> propiciando tanto uma organização de espaço e tempo, quanto uma proposta pedagógica que oportunize o desenvolvimento da criança de forma consistente, afetiva e respeitosa. Nesta intencionalidade, surge a proposta de implementação de um programa bilíngue para funcionar em período contraturno, inicialmente, exclusivo para as crianças da educação infantil que frequentavam a escola em período integral. A escolha de atender a este público deu-se em função de alguns fatores muito específicos, como a necessidade das famílias pelo atendimento em período integral por meio de uma proposta sólida e pela oportunidade da inserção de outro idioma, possibilitada em função da carga horária ampliada.

No início, o programa foi implantado somente para as crianças de dois a cinco anos e onze meses de idade, divididas em dois grupos mistos no período matutino, sendo o primeiro de crianças entre dois e três anos e o segundo com as demais crianças. Assim, durante as manhãs as crianças que participavam do Programa Bilíngue desenvolviam atividades diversas utilizando a língua inglesa e, no período vespertino frequentavam a turma regular<sup>4</sup> com atividades em português.

Nesse programa as crianças pequenas vivenciam a língua inglesa o tempo todo e o idioma é utilizado como ferramenta de comunicação, nas interações e brincadeiras a partir de projetos, investigações e experiências. Esta proposta de trabalho permite que, além da aquisição do novo idioma, as crianças aprendam sobre as áreas do conhecimento por meio de diferentes linguagens, desenvolvendo-se integralmente. Atualmente, o programa atende crianças e adolescentes de dois a treze anos de idade, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Entretanto, o foco deste estudo é a formação do professor da educação infantil bilíngue.

É importante ressaltar que o bilinguismo é o termo utilizado para denominar o uso de duas línguas, o que pode acontecer de forma simultânea desde o nascimento ou tardia, quando a língua adicional é apresentada após a língua materna já ter sido consolidada. Nesta direção, a escola de educação infantil

---

<sup>3</sup> No Brasil, período integral é determinado pela ampliação da carga horária do atendimento às crianças na escola, contemplando os períodos matutino e vespertino.

<sup>4</sup> Ensino regular é o ensino que segue a Educação Básica, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas pela legislação vigente.

bilíngue tem como característica um currículo voltado para práticas pedagógicas nas quais a instrução ocorre em duas línguas.

Do ponto de vista educacional, para introduzir a criança pequena numa nova língua, além da materna, se faz necessário uma organização curricular direcionada, um planejamento adequado, atenção à legislação vigente da área, como também é fundamental a existência de uma equipe de professores preparados para este desafio, o que requer um processo eficaz de formação inicial e de formação continuada. É importante salientar que essa proposta se alinha às ideias de Tardif (2002: 68), que prevê o saber docente como um saber plural, oriundo da formação profissional, que coloca em evidência os conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais na própria ação do professor.

Pelo fato do exercício da docência ser um campo multifacetado, Tardif (2002: 68) ressalta que o ambiente educacional é repleto de saberes e fazeres que nos orientam e nos inspiram a estudar e pesquisar. Em virtude disso, ao observar o cotidiano da educação infantil e o nosso trabalho diário junto aos professores, seguimos re-descobrimo um novo tempo para a escola, possibilitando encontrar caminhos para a inserção e a vivência de um segundo idioma. Deve-se salientar que, por conta das relações entre as infâncias, entre os professores e as crianças, como também, todo o conceito de educação bilíngue ainda em construção no país, trata-se de uma tarefa complexa.

Diante desse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo discutir a formação dos professores da Educação Infantil Bilíngue. Além disso, procuramos identificar o perfil docente a fim de atender às especificidades das crianças neste espaço educativo e garantir os seus direitos de aprendizagem, de acordo com o que está estabelecido na legislação brasileira para esta faixa etária.

Conforme será visto, a compreensão da formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil Bilíngue, o que inclui outra língua e consequentemente outra cultura, garante às crianças uma aprendizagem diferenciada. Acrescenta-se ainda que a observação da vida cotidiana desses pequenos na escola e a diversidade dos mundos em que vivem ajudam a compreender as possibilidades de aprendizagem ofertadas em cada cultura, em especial no espaço escolar.

## *Metodologia da pesquisa*

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo tendo como referencial teórico autores que estudam a educação infantil (Kramer, 2005; Barbosa, 2014; Fortunati, 2017; Gomes, 2013; Hoyuelos & Riera, 2019) e que dialogam com a questão do bilinguismo (Chomsky, 2003; Ortega, 2009; Megale, 2005; De Mejía, 2002). Também foram considerados a legislação brasileira e documentos que regulamentam o funcionamento da Educação Infantil, os quais explicitam o papel do docente e sua formação inicial. Posteriormente, deu-se relevância à experiência de campo por meio de observações sistemáticas, entrevistas virtuais e debates realizados em grupo de estudo composto por professoras e coordenadoras da área pedagógica em questão.

A partir da implantação do projeto bilíngue na escola, se estabeleceu um processo de acompanhamento da equipe e da proposta pedagógica para as crianças pequenas, no qual se primava por encontros periódicos entre professores e equipe pedagógica e educacional, contemplando momentos de estudo, formações em serviço, escuta sensível e reflexões no coletivo sobre as experiências vividas. Cinco anos mais tarde, como já mencionado, surge o desejo de compartilhar esta experiência como mais uma forma de qualificar o programa, na medida em que contribuímos para este campo de atuação, sedento de novos estudos.

Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscamos coerência com o objetivo traçado: discutir o contexto, a formação e o perfil dos professores da Educação Infantil Bilíngue. Identificamos a pesquisa-ação colaborativa como a metodologia assertiva para este estudo, o que demandou adentrarmos nas tramas da identidade profissional das professoras, um novo perfil docente. Dessa maneira, propomos uma troca de conhecimentos em colaboração entre professores, crianças, famílias, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, formadores e pesquisadores, num campo fértil que é a escola em seu cotidiano (Zeichner, 2000: 9).

Ao longo destes cinco anos, um trabalho intenso da equipe pedagógica e educacional se fez necessário no sentido de projetar, implantar e acompanhar esse projeto junto à equipe de professoras e crianças. Nesse período, os momentos de estudo, reflexões e elaboração de projetos foram parte importante para que a educação bilíngue na educação infantil criasse um corpo. Cinco anos depois, uma equipe renovada se une na tentativa de jogar luz para esse processo, coletando dados com os sujeitos envolvidos, na tentativa de qualificar ainda mais

o programa criado, já que visualizamos possíveis fragilidades e urgências na formação inicial e continuada de professores para esta etapa da educação infantil.

### *O contexto da educação infantil no Brasil*

A partir da Constituição Federal de 1988, que coloca o estado como responsável pela educação da primeira infância, bem como, da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, a criança vem se consolidando como sujeito de direitos. Quando a LDB, no artigo 29, institui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e destaca que, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (LDB,1996), as escolas e os profissionais que atendem a esta faixa etária se esforçaram para oferecer serviços de maior qualidade, considerando as aprendizagens deste período da vida.

No ano de 1998, o MEC – Ministério da Educação produziu um documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que apresenta referências para o trabalho de qualidade dedicado à primeira infância, trazendo orientações pedagógicas e buscando unificar o currículo para esta faixa etária, devido a grande oferta de possibilidades que surgiu a partir da LDB. A produção deste referencial foi um marco na história da educação infantil no país, visto sua recente saída do assistencialismo. A partir da concepção trazida pelo Referencial Curricular Nacional, abandona-se o caráter assistencialista vinculando o ato de cuidar e educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

No ano de 2009, com o objetivo de organizar e dar uma direção às propostas pedagógicas na Educação Infantil, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É importante ressaltar que a concepção de criança trazida por este documento é publicada amplamente no documento de 2010, como segue:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.  
(ME, SEB, Brasil, 2010: 12)

Em razão disso, novamente lançamos luz sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas, as quais devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, como também, na experimentação prática e elaboração conceitual. Segundo as Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Educação Infantil, as atividades envolvidas nos atos de se alimentar, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, mas também, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana (ME, SEB, Brasil, 2013: 89).

Posteriormente, no ano de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a tarefa foi dar continuidade às DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o compromisso importante de “traduzir o gênero textual da legislação para o gênero textual dos objetivos de aprendizagem, para uma tipologia de texto pedagógico, ao manter a profundidade filosófica, política, sociológica, antropológica e didático-pedagógica da DCNEI” (Barbosa, 2018: 10).

Em face disso, as creches e pré-escolas acolhem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e procuram articulá-los em suas propostas pedagógicas. Sendo assim, de acordo com a BNCC, ao atuar de maneira complementar à educação familiar, objetiva-se ampliar o universo de experiências e de conhecimentos, ao diversificar e consolidar novas aprendizagens, especialmente, no que se refere à educação das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, que contempla também ações de comunicação, socialização e de promoção da autonomia (ME, SEB, Brasil, 2017: 34)

Entretanto, de acordo com o breve histórico apresentado, destaca-se que os documentos mencionados não orientam o trabalho docente para a segunda língua,<sup>5</sup> em termos de proficiência a ser atingida na Educação Básica, o que fica

---

<sup>5</sup> No Brasil, em termos de escolas bilíngues, preferencialmente a língua inglesa é a segunda língua mais usada, porém, tem espaços que adotam outra língua, como o espanhol, o francês, o alemão, etc.

a cargo de cada instituição de ensino. Independentemente, nota-se que há um aumento quantitativo de escolas e programas bilíngues no território brasileiro, o que implica na necessidade de uma legislação adequada a esta demanda, que vem sendo amplamente discutida pelo Conselho Nacional de Educação.

### *A educação bilíngue*

Ao pensar a formação do professor de educação infantil num contexto bilíngue, faz-se necessário revisitar o conceito de bilinguismo e como a educação bilíngue é organizada especificamente no contexto brasileiro. Nessa direção, Megale (2005) busca apresentar o conceito de bilinguismo a partir da perspectiva de diferentes pesquisadores do campo da linguística (Ortega, 2013a e 2013b; Bloomfield, 1935; Macnamara, 1967; Chomsky, 2003; Fávaro, 2009; Baker, 2011), pois “a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século xx” (Megale, 2005:1).

Nesse sentido, questiona-se se o domínio da segunda língua deve ser equiparado ou não ao da língua materna, se ambas devem ser usadas com mesma intensidade e frequência, bem como, se há a necessidade de alcançar a competência similar de um falante nativo. Conforme aponta Megale (2005), sobre esta questão parece não haver consenso: se por um lado, Bloomfield (1935) acredita na importância de controlar as duas línguas com mesma qualidade; por outro, Macnamara (1967) descarta a necessidade da perfeição da segunda língua, sendo suficiente à pessoa bilíngue o mínimo de domínio numa das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever (Megale, 2005: 2).

Para outros pesquisadores, contudo, há inúmeros fatores que devem ser considerados nos estudos sobre este assunto. Por exemplo, Harmers & Blanc (Harmers & Blanc, 2000 *apud* Megale, 2005: 3), entendem o bilinguismo como sendo um fenômeno multidimensional que deve ser analisado em seis dimensões diferentes, sendo elas: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão; *status* das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Como pode ser percebido, há muita controvérsia sobre o conceito de bilinguismo. Atualmente, além dos aspectos linguísticos, os fatores sociais e interculturais também são considerados. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, faz-se necessário “levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes

da proximidade ou distância entre a língua adicional e a primeira língua, assim como, os aspectos culturais e sociais envolvidos” (ME, SEB, Brasil, 2020: 15).

Tendo em vista a pesquisa em linguística aplicada, este campo procura investigar como acontecem os processos de aquisição da língua falada, tanto da materna quanto da língua adicional, desde o início da infância até a idade adulta. Um dos focos dessa área é identificar os efeitos produzidos no sujeito quando este passa a operar com mais de um idioma, o que pode ocorrer de maneira sequencial, quando um idioma é adquirido depois que o primeiro já esteja consolidado ou, de forma simultânea, quando dois idiomas são adquiridos juntos na primeira infância, como ocorre no caso de crianças com pais que falam idiomas diferentes dentro do contexto familiar, e quando a língua dos pais é diferente daquela utilizada na escola ou no país onde moram. Dentro do estudo do bilinguismo pela linguística, há pesquisadores que se debruçam sobre o aprendizado bilíngue simultâneo em crianças pequenas enquanto outros concentram os seus esforços para compreender a aquisição da segunda língua após a língua materna já ter sido assimilada (Ortega, 2013b: 4).

No contexto da educação bilíngue, o ponto primordial da discussão passa por aspectos relacionados à comunicação, seja ela escrita ou verbal, uma vez que a língua adicional é utilizada no espaço escolar como meio de instrução de diferentes conteúdos escolares. Neste âmbito, Baker (2006) elucida que a comunicação não acontece em um vácuo social, mas que se relaciona com questões histórico-culturais, pois reflete um tipo de interação resultante de determinados interlocutores sobre assuntos específicos (Baker, 2006 *apud* Fávoro, 2009: 36). Baker acrescenta que há dois tipos de bilinguismos: o infantil, geralmente associado a razões sociais como, por exemplo, os contextos migratórios e o funcional ou eletivo, que se dá por motivações individuais, sejam elas por desejo ou necessidade (Baker, 2001 *apud* Fávoro, 2009: 38).

O debate sobre a educação bilíngue também deve ser feito a partir das questões curriculares. Tomando como referência autores como Freeman (1998) e Brisk (2005), Fávoro (2009: 42) identificou que a educação bilíngue é caracterizada pela utilização das duas línguas para instrução, ou seja, o ensino de conteúdo das disciplinas da grade curricular acontece tanto na língua materna quanto na língua adicional. Convém salientar que apenas o ensino de uma segunda língua não se caracteriza como educação bilíngue, pois nesse caso, os conteúdos curriculares são ensinados apenas na primeira língua (Fávoro, 2009: 42-43). De Mejía esclarece que a intensificação de uma segunda língua, o que

normalmente se vincula à ampliação da carga horária do ensino dedicado a esta, não corresponde à educação bilíngue, uma vez que o processo não contempla o ensino sobre diferentes áreas do conhecimento (De Mejía, 2002 *apud* Fávaro, 2009: 43).

A educação bilíngue validada em sua essência faz uso da segunda língua para ensinar outros componentes presentes no currículo escolar e, no caso da Educação Infantil, a segunda língua é utilizada como ferramenta para explorar, brincar, mediar, contar histórias, cantar, descobrir novos jogos, nomear objetos, interagir e assim, deve atravessar todos os campos de experiência que são parte integrante da vivência da criança bem pequena e pequena na educação infantil.

A partir desta compreensão torna-se possível refletir acerca da estruturação da educação bilíngue no contexto brasileiro. Inicialmente, no âmbito escolar, a segunda língua poderia ser a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais ou uma das línguas indígenas. Contudo, não é nesta direção que o ensino bilíngue vem ganhando força no Brasil. O cenário atual aponta para a escolha de línguas consideradas majoritárias no mundo, como francês, alemão, espanhol, italiano e principalmente o inglês (Fávaro, 2009: 47).

Em relação à escolha das famílias brasileiras pela educação infantil bilíngue, em especial por aquelas que optam pela língua inglesa como língua adicional, constata-se que há diversas motivações para tal. Segundo dados publicados pela Ethnologue (2020), o inglês é a língua mais falada no mundo, sendo a língua materna de aproximadamente 379 milhões de pessoas e falada por 753 milhões de não nativos, cuja soma ultrapassa inclusive o número de falantes de chinês mandarim (1120 milhões). No entanto, se somarmos esse número à quantidade de pessoas que têm o inglês como segunda língua, a língua inglesa passa a ser a mais falada no globo terrestre.

Certas pesquisas têm demonstrado que há outros benefícios trazidos pelo bilinguismo que vão além das questões da aquisição da língua em si, como por exemplo: incremento da atenção focal, ampliação das habilidades de lidar com conflitos comunicativos, aumento da flexibilidade cognitiva durante a execução de tarefas e maior capacidade de compreender a perspectiva de outrem (Sorace, 2020). Vê-se, por conseguinte, que a motivação que leva os pais e mães em direção da educação bilíngue para suas crianças é certamente associada às questões citadas acima, aliadas à necessidade de um espaço educativo que atenda seus filhos e filhas em período integral.

Se por um lado se encara com otimismo a suposta facilidade para o aprendizado da língua adicional por crianças bem pequenas e pequenas, por outro, esta crença pode gerar expectativas elevadas nas famílias, que esperam um desenvolvimento rápido e natural da segunda língua, o que pode causar a desvalorização dos professores que atuam na Educação Infantil Bilíngue. Muitas vezes, estes docentes são classificados como profissionais que não necessitam de formação específica e de planejamento sistematizado das aulas quando comparados a seus pares dos anos seguintes da educação formal (De Mejía, 2002). Por todas estas razões, visualizamos a importância de discutir a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil bilíngue no contexto brasileiro.

### *A formação profissional docente*

Olhar para a história da formação de professores e professoras no Brasil é compreender de forma mais ampla a trajetória do movimento docente na educação básica, a sua relação com as atuais propostas dos cursos de licenciatura e com a oferta de projetos de formação continuada. De acordo com Gatti, o processo formativo mais estruturado de professores “acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (Gatti *et al.*, 2019: 20).

Quando a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs no ano de 1996, no artigo 62, a formação em nível superior de todos os professores vinculados à educação escolar, incluía, obviamente, os futuros profissionais da Educação Infantil (LDB, 1996). Conforme aborda Gatti, durante vários momentos da história educacional brasileira, diversas iniciativas voltadas para a formação de professores foram ignoradas, além do que, dados relevantes da realidade escolar foram desconsiderados, uma problemática que aponta para a generalização das políticas educacionais (Gatti *et al.*, 2019: 13).

Em relação à formação superior em pedagogia, as diretrizes curriculares elaboradas em resolução<sup>6</sup> pelo CNE – Conselho Nacional de Educação trazem referenciais para a organização dos seus cursos e para a constituição do perfil profissional do acadêmico, a(o) futura(o) pedagoga(o). Esta resolução apresenta definições sobre princípios, currículo, concepção de docência, condições de ensino e de aprendizagem, bem como estabelece os procedimentos para o

---

<sup>6</sup> Resolução n.º 2 de 1.º de julho de 2015 (CNE, 2015).

planejamento e avaliação que devem ser observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (CNE, 2015).

No presente estudo, reconhecemos a formação inicial como a primeira etapa de um longo e diferenciado processo de experiências, vivências, mudanças, conhecimento de si, do outro, do cotidiano, da realidade da escola e de conteúdo específico (Noffs & Feldmann, 2013: 128). Sobre esta questão, temos a compreensão que a formação de professores no Brasil vem se tornando um problema social. Em primeiro lugar, por conta da sua relevância para a educação na contemporaneidade e na mesma medida, em função do incerto tratamento dado por políticas públicas ou pela falta destas, mas também, pela ausência de discussão por parte de seus atores sobre os fundamentos dessa formação e de suas práticas para o caminho de uma educação com qualidade (Gatti *et al.*, 2019, 11).

Sobre esta questão, Pimenta (1996) sugere que os cursos de licenciatura promovem o desenvolvimento “dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (Pimenta, 1996: 6). Nesta construção, é esperada a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos que são necessários quer à compreensão da realidade social no ato de ensinar e de aprender quer à própria atividade relacionada com o desenvolvimento da capacidade investigativa, visando assim construir e transformar os seus “saberes-fazeres docentes” (Tardif, 2002: 78) num processo contínuo de constituição das suas identidades como professores.

Com a intensidade das pesquisas realizadas na década de noventa do século passado sobre a formação de professores (Pimenta, 1996; Cunha, 2013; Zeichner, 2000; André, 1995), é preciso reconhecer que houve sim, um movimento voltado para a qualificação da formação inicial no Brasil, o que ampliou a formação do profissional em pedagogia e do campo de atuação, que antes era restrito às habilitações específicas. Conforme alguns pesquisadores apontaram (Gatti *et al.*, 2019), nos últimos anos, várias instituições buscaram aprimorar seus cursos de formação de professores propondo mudanças relativas a políticas educacionais voltadas aos docentes, tanto em âmbito federal como regional e local. Porém, ainda há muito a fazer.

Por tanto, torna-se relevante registrar o conceito de formação continuada associado a uma educação permanente, surgido na Europa em decorrência do

pós-guerra e da necessidade de superar limites de uma educação formal, numa época em que este conceito era entendido como um processo ininterrupto de aprofundamento, mais direcionado aos cursos técnicos de curta duração (Gomes, 2013: 68). Por outro lado, todas as pesquisas mencionadas até o momento ajudaram a compreender que a formação continuada pode ser traduzida como toda aquela formação que acontece ao longo da vida mesmo depois da finalização do curso superior, um entendimento que se alinha com o pensamento de Alarcão (1996: 100). Nesta direção, Gomes (2013: 69) destaca a capacidade dos professores de produzirem reflexões sobre suas práticas, gerando novos conceitos e transformações. É justamente para este norte que apontaremos as nossas conclusões mais adiante.

No que se refere à formação do professor de educação infantil bilíngue, esta é permeada por quatro dimensões. A primeira delas é relacionada com as especificidades que norteiam a primeira infância já elencadas anteriormente, que contemplam o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da criança como sujeito em sua integralidade. A segunda está relacionada com o domínio da língua adicional, a qual deve ser utilizada para a instrução de componentes curriculares, no caso da Educação Infantil, as vivências e a exploração dos campos de experiência. A terceira dimensão corresponde ao conhecimento do processo de ensino e aprendizagem desta língua, possibilitando assim a proposição de vivências e interações às crianças pequenas que propiciem o desenvolvimento e uso da língua adicional. Por último, temos a dimensão da culturalidade, pois, tão importante quanto as questões linguísticas de uma língua, é o contexto histórico-cultural em que ela se organiza.

No artigo intitulado *Principles of Instructed Language Learning*, Rod Ellis (2005) lista dez princípios importantes que podem nortear, ou, como pretende o autor, promover a reflexão sobre as práticas da sala de aula voltadas para a aquisição da língua adicional. Dentre os aspectos elencados estão a importância dos espaços que precisam ser oportunizados para o *input* e *output*,<sup>7</sup> a essencialidade das interações na língua adicional, a importância do planejamento considerando

---

<sup>7</sup> Neste contexto, *input* e *output* designam o que é recebido pelo aluno em termos de exposição à língua (fala do professor e colegas, contações de histórias, vídeos, etc) e as habilidades de produção sendo compreendidas pela produção oral (fala) ou escrita (textos, desenhos), respectivamente.

as diferenças individuais, a predominância do conhecimento implícito sobre o explícito, como também, outros conceitos que não são especificamente relacionados com a educação infantil, mas que têm grande relevância para o campo da aquisição de segunda língua de forma geral.

Outro aspecto relevante da formação docente da Educação Infantil Bilíngue refere-se aos fatores sociais e interculturais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (ME, SEB, Brasil, 2020), o aprendizado de outras línguas propicia diferentes perspectivas culturais, podendo levar-nos a perceber que o modo como vivemos e compreendemos o mundo é dado a partir de uma cultura: “ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI” (ME, SEB, Brasil, 2017: 17). Contudo, não se pode perder de vista este importante viés da formação docente.

### *O contexto pesquisado*

O programa bilíngue da escola pesquisada é ofertado às crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil, a partir dos dois anos de idade. Neste programa bilíngue as crianças praticam o inglês por imersão, com 15 horas de carga horária semanal. O idioma é utilizado como ferramenta para a construção dos projetos, de acordo com o interesse das crianças, conduzidos pelos professores com domínio da língua inglesa. Vale ressaltar que estes profissionais adquiriram a fluência desta língua em outros espaços formativos em período anterior à formação pedagógica.

Desta forma, o programa, como já mencionado, permite que as crianças também desenvolvam habilidades e competências nas diferentes áreas do conhecimento em inglês. As crianças do programa bilíngue têm à disposição toda a estrutura da escola para realizar as mais diversas atividades enquanto desenvolvem e praticam o novo idioma. Além das salas de aulas, os projetos são realizados em ambientes como: quadras esportivas, auditórios, horta, brinquedoteca, laboratórios, parques, sala de dança, sala de arte, atelier gastronômico e espaços de área verde reservados para as atividades ao ar livre onde os professores propiciam às crianças experiências significativas em inglês por meio de interações e brincadeiras.

Todavia, tendo como base a experiência educativa deste contexto infantil, no início foi importante estabelecer critérios de seleção para o ingresso dos

novos professores na instituição. Os processos seletivos demonstraram que os candidatos e candidatas não reuniam todas as qualificações exigidas: os conhecimentos sobre a inserção da criança em outro contexto cultural, aquisição da segunda língua e processos de ensinar e aprender na educação infantil. Cabe acrescentar que o estabelecimento de critérios a partir destes conhecimentos foi fundamental para a seleção.

Diante da escassez de profissionais com o perfil desejado, refletimos sobre a importância da construção de um processo formativo continuado voltado especificamente para atender a proposta pedagógica do programa de Educação Infantil Bilíngue. Neste sentido, oferecemos formação continuada para os profissionais contratados por meio de ações diversificadas que sempre ocorreram no exercício da docência. Participaram desses momentos a equipe que atuava no programa: a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional da Educação Infantil; a coordenadora pedagógica de língua inglesa da Educação Básica; bem como, as professoras e as auxiliares das turmas do programa de Educação Infantil Bilíngue.

As atividades formativas contemplavam encontros de estudos, semanais e mensais, com a coordenação pedagógica da língua inglesa, que tinham como diretriz a reflexão crítica dos conteúdos exigidos a essa prática pedagógica; reuniões periódicas entre docentes e coordenadores para discutir planejamentos; e atendimentos mensais com a orientadora educacional para compreender as relações interpessoais desse contexto. Também são realizadas palestras, oficinas e vivências ministradas pela equipe pedagógica e educacional, bem como por convidados externos. Cabe ressaltar que as temáticas desenvolvidas procuraram atender à demanda que emerge do cotidiano escolar da criança bem pequena e pequena.

### *Considerações finais*

Em face a discussão sobre o contexto, a formação e o perfil do professor, este trabalho procurou colaborar para a qualidade da educação infantil bilíngue, contemplando desde os aspectos do desenvolvimento infantil às práticas pedagógicas apropriadas a esta etapa da educação básica, bem como, as especificidades da aprendizagem de uma língua adicional que não a materna.

Em termos de formação inicial, constata-se que há uma carência de conteúdos voltados para a educação infantil bilíngue que devem ser apreendidos pelos

futuros professores como, por exemplo, a inserção da criança noutro contexto cultural, processos de aquisição da segunda língua, processos de ensinar e aprender, como também o domínio de conceitos e de práticas pedagógicas fundamentais para o exercício profissional nesta etapa. Além disso, percebe-se a necessidade de o professor adquirir fluência na língua adicional adotada pelo espaço escolar e o conhecimento das questões linguísticas para capacitá-lo para esta função.

O debate acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil Bilíngue no Brasil evidencia também a ausência de políticas públicas que regulamentam o currículo, o que traz consequências na constituição deste perfil docente. Embora haja alguns documentos oficiais que tratam do ensino da língua inglesa para a Educação Básica, estes não abordam questões específicas da Educação Infantil. Como consequência, são geradas interpretações equivocadas que resultam na construção de um perfil profissional que não é suficiente para o contexto.

Até ao presente momento, identificamos que, apesar da fragilidade da formação inicial e da falta da sistematização de uma formação continuada para os professores da Educação Infantil Bilíngue, há uma expansão pela procura desse segmento por parte das famílias, conforme mencionado. Portanto, concluímos que em nossa realidade foi preciso encontrar soluções práticas e imediatas, as quais foram aqui apresentadas, com a compreensão da necessária criação de um programa de formação continuada dentro da escola.

Por fim, um dos caminhos possíveis é incorporar a formação continuada como parte desta trajetória docente, ou seja, criar um programa direcionado que contemple o diagnóstico da realidade, a participação efetiva dos gestores, junto dos professores, famílias e crianças, que aconteça no calor da prática dentro da escola. Para encerrar, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para a área da educação, especificamente, sobre o contexto, a formação e o perfil profissional na Educação Infantil Bilíngue.

### *Bibliografia*

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (171-189). Portugal: Porto Editora.
- André, M. E. D. A. (1995). O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP*, 1, 35-41.

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: Contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14 (43), 645-667.
- Barbosa, M. C. S. (2018). A BNCC e os direitos das crianças: Educação infantil em evidência (entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC). *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 5 (2), 9-13.
- Bloomfield, L. (1935). Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*, 2 (4), 499-517.
- Brisk, M. E. (2005). Bilingual education. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (7-24). New York/London: Routledge.
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on Democracy & Education*. Ed. C. P. Otero. New York/London: RoutledgeFalmer.
- Cunha, M. I. D. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 609-626.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education* (vol. 35). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 7 (3), 9-24.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43 (2), 182-201.
- Fávaro, F. M. (2009). *A Educação Infantil Bilingue (Português/Inglês) na Cidade de São Paulo e a Formação dos Profissionais da Área: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Fortunati, A. (2017). *Por um Currículo Aberto ao Possível: Protagonismo das Crianças e Educação*. Trad. Paula Baggio. San Miniato: Editora Buqui.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual Education and Social Change* (vol. 14). Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- Gatti, B. A. et al. (2019). *Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*. Brasília: UNESCO.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e Relações na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte Editora.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Informação*. São Paulo: Ática.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9394/1996.
- Mcnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance – A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 58-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>.
- Megale, A. H. (2005). Bilinguismo e educação bilíngue – Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 3 (5), 1-13.
- Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (Brasil) (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (vol. 1). Brasília: MEC.

- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Brasil) (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Brasil) (2013). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Brasil) (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Brasil) (2020). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: MEC.
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.
- Noffs, N. de A. & Feldmann, M. (2013). O Pibid na PUC-SP. In N. de A. Noffs (Org.). *O Pibid na PUC/SP. A Ação dos Professores: Da Formação à Atuação Profissional*. São Paulo: Artgraph.
- Ortega, L. (2009). Sequences and processes in language learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.). *Handbook of Language Teaching* (81-105). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ortega, L. (2013a). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63, 1-24.
- Ortega, L. (2013b). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), 72-89.
- Resolução CNE/CP n.º 02/2015 de 1 de julho. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil (2 de julho de 2015)*, seção 1, n.º 124. Conselho Nacional de Educação
- Resolução CNE/CEB n.º 5 de 17 de dezembro. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil (18 de dezembro de 2009)*, seção 1, p. 18. Conselho Nacional de Educação.
- Sorace, A. (2020). The native monolingual standard in language research (and why it's a problem). *ABRALIN ao Vivo*. Acedido a 1 de março de 2023, em <https://aovivo.abralin.org/lives/antonella-sorace/>.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. (2000). Formação de professores: Contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, 6 (34), 5-15.

# A internacionalização do currículo na perspectiva de professores de línguas no Brasil

*The internationalisation of the curriculum  
from the perspective of language teachers in Brazil*

Lauro Sérgio Machado Pereira

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA /  
lauropereiraifnmg@gmail / ORCID | 0000-0002-7144-2733

Dllubia Santclair

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA /  
dllubiasantclair@gmail.com / ORCID | 0000-0003-2695-2870

Kleber Aparecido da Silva

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; PENN STATE UNIVERSITY / kleberunicamp@yahoo.com.br /  
ORCID | 0000-0002-7815-7767  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_9](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_9)

**Resumo:** A globalização é um fenômeno que se reflete no processo de internacionalização da educação. Compreendemos que a internacionalização das instituições educacionais posicionadas em países semiperiféricos como o Brasil pode ser viabilizada por estratégias de internacionalização do currículo, partindo dos interesses da instituição e dos atores institucionais. No processo de internacionalização do currículo, o professor se torna um dos seus principais catalisadores. Nesse sentido, no intuito de contribuir com as pesquisas já realizadas em torno da internacionalização do currículo, e considerando a necessidade de se estimular reflexões nos professores acerca desse processo bastante complexo, buscamos evidenciar, neste estudo, as reflexões de professores brasileiros de línguas. Objetivamos também problematizar a internacionalização do currículo da educação no cenário brasileiro como uma estratégia possível de se construir sentidos colaborativos e menos assimétricos nos contextos locais de internacionalização da educação.

**Palavras-chave:** educação linguística; internacionalização do currículo; Linguística Aplicada Crítica; professores de línguas

**Abstract:** Globalisation is a phenomenon that is reflected in the process of internationalisation of education. We understand that the internationalisation of educational institutions positioned in semi-peripheral countries such as Brazil can be made possible by strategies of internationalisation of the curriculum, starting with the institution's interests and the institutional actors. In the process of internationalisation of the curriculum, the teacher becomes one of its main catalysts. In this sense,

in order to contribute to the research already done on the internationalisation of the curriculum and considering the need to stimulate teachers' reflections about this complex process, this study aims at highlighting the reflections of Brazilian language teachers. We also aim to problematize the internationalisation of the education curriculum in the Brazilian scenario as a possible strategy to build collaborative and less asymmetric meanings in local contexts of education internationalisation.

**Keywords:** language education; internationalisation of the curriculum; Critical Applied Linguistics; language teachers

## *Introdução*

A globalização é um fenômeno que simultaneamente reduziu distâncias geográficas e acentuou diferenças entre países centrais, periféricos e semiperiféricos. Esse fenômeno também se reflete no processo de internacionalização da educação, que, de maneira controversa, se tem tornado substantiva em diversas instituições. Tal ocorrência é fortemente estimulada por diversos documentos elaborados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que direcionam os sistemas educacionais no mundo. Dessa maneira, salienta-se os aspectos unicamente positivos da internacionalização, que tem contribuído para que instituições educacionais a adotem como estratégia necessária (Souza, 2018).

A internacionalização da educação pode ser entendida como a introjeção de uma dimensão internacional, intercultural e global, nos propósitos, nas funções e nos serviços da instituição, a fim de possibilitar melhorias na qualidade da educação e da pesquisa oferecidas a estudantes e funcionários, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (De Wit *et al.*, 2015). Entretanto, conforme elucida Knight (2008), o cenário de IE que se apresenta na contemporaneidade é complexo e diverso, o que demanda ponderações quanto às suas bases, abordagens, políticas e estratégias.

De posse dessa reflexão, compreendemos que a internacionalização das instituições educacionais posicionadas em países semiperiféricos como o Brasil pode ser viabilizada por estratégias de internacionalização do currículo, partindo dos interesses da instituição e dos atores institucionais. No processo de internacionalização do currículo, o professor se torna um dos seus principais catalisadores (Miura, 2006; Moraes, 2018), além de ser visto como figura ativa na elaboração de atividades para essa finalidade (Stallivieri, 2016).

Os estudos de Miura (2006: 72) elencam dois tipos de ações de IE que são mais observáveis nas instituições brasileiras: (a) “acordos institucionais, programas de cooperação, pesquisa conjunta, desenvolvimento tecnológico e mobilidade de estudantes/professores” e (b) as ações no âmbito do ensino, quais sejam, organizar a internacionalização do currículo dos cursos, mediante a oferta de alguns componentes curriculares em outras línguas, promover a cultura de aprender línguas e investir em formação e capacitação intercultural.

Nesse sentido, no intuito de contribuir com as pesquisas já realizadas em torno da internacionalização do currículo, e considerando a necessidade de se estimular reflexões nos professores acerca desse processo bastante complexo, buscamos evidenciar, neste estudo, as reflexões de professores brasileiros de línguas. Objetivamos também problematizar a internacionalização do currículo da educação no cenário brasileiro como uma estratégia possível de se construir sentidos colaborativos e menos assimétricos nos contextos locais de internacionalização da educação. Trata-se de uma discussão pautada pelos princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC), de modo que aplicamos um questionário para os professores de línguas, membros do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL-UnB).

Este capítulo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, incluem-se duas seções e as considerações finais. A primeira seção apresenta alguns apontamentos a respeito do que é o currículo, o processo de internacionalização do currículo, no sentido de que ele contribui para se fazer justiça social e reduzir desigualdades e assimetrias. A segunda aborda os pressupostos teórico-metodológicos da LAC, que orientam o percurso de geração e análise dos dados, seguida pela discussão de possibilidades para internacionalizar o currículo a partir de reflexões de professores brasileiros de línguas.

### *A internacionalização do currículo*

A internacionalização do currículo é apontada em estudos recentes (Miura, 2006) como uma das principais ações institucionalizadas no sentido de internacionalizar a educação. Desse modo, é fundamental demarcar inicialmente nossa compreensão do que é currículo.

Sussekind & Santos (2016) apresentam dois tipos de currículos: currículo escriturístico e currículo como conversa complicada. Para as autoras, o currículo escriturístico é um documento “sacralizado”, que tem a capacidade de “estocar

significados e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, construída por ‘funcionários autorizados’. [...] Por estarem estocados, estes significados perdem sua historicidade e situacionalidade e não servem senão para controlar as práticas (inconformistas), invisibilizando suas múltiplas lógicas e saberes” (Sussekind & Santos, 2016: 279).

O currículo organizado sob essa perspectiva contribui para a hegemonia de saberes e significados “estocados”, reforçados e disseminados nas práticas sociais, na constituição da sociedade. Dessa forma, o currículo elimina a autonomia dos/as professores/as e invisibiliza a diferença dos estudantes.

Em oposição a ideia de currículo escriturístico, Sussekind & Santos (2016) entendem o currículo como uma conversa complicada e ecológica, que potencializa a “desvisibilização de situações que valorizam a diferença”. Esse entendimento emerge da compreensão, explicitada por elas, de que o currículo é parte da criação do cotidiano. Nas palavras das autoras, ao entender os currículos como criação cotidiana que é, ecologicamente, um comum de diferentes tecido nas redes de conhecimentos e subjetividades (Santos, 2004: 126), pensamos, inequivocamente, currículo como um registro, a posteriori, de uma conversa complicada (Pinar, 2012; Sussekind, 2014) que envolve nossa história, nossas memórias, os contextos em que vivemos, as alegorias que nos arquitetam e que se desdobram nas salas de aula e, também, os conhecimentos ditos acadêmicos, escolares e científicos, de gênero, de raça, de fé, entre outros, derrubando os muros que separam a escola da vida (Sussekind & Santos, 2016: 280).

Nesse sentido, as autoras nos convidam a considerar outras possibilidades para construção do currículo, em que a ecologia das diferenças se sobreponha ao conhecimento único que está a serviço do capital global. Elas ainda evidenciam a responsabilidade de professores/as e pesquisadores/as na luta cotidiana em busca de práticas curriculares imbricadas com “ecologia das diferenças” e “justiça social”.

Coadunamos com a defesa de um currículo construído nas interações sociais cotidianas das práticas curriculares educacionais, em meio aos dissensos e no (re)conhecimento das diferenças. E é a partir desse entendimento de currículo e da asserção sobre o papel ativo dos professores de línguas na materialização do currículo que problematizamos o processo de internacionalização do currículo.

De acordo com Luna (2016: 37) a internacionalização do currículo (IoC) abre a possibilidade de construção de espaços para a diversidade, em que práticas, línguas/linguagens, saberes e aspectos culturais estão articulados. O autor sintetiza que a IoC trata

de garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma, a IoC desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo. (Luna, 2016: 37)

Nesse sentido, professores e estudantes devem se posicionar como indivíduos responsáveis pela construção colaborativa da IoC, orientados pelo reconhecimento das diferenças e por posicionamentos e práticas que questionam “a homogeneização e a ocidentalização em suas consequentes manutenções e reforços de privilégios de grupos e línguas dominantes, [...] como um estímulo para criticar e desestabilizar os paradigmas dominantes” (Luna, 2016: 38).

Respaldados pela discussão em torno do plurilinguismo existente no Brasil (Savedra, 2010; Cavalcanti & Maher, 2018), é mister fazer referência às reconfigurações epistemológicas que têm sido empreendidas no campo da LAC, a exemplo do fato de que a língua passa a “ser vista como um recurso que as pessoas utilizam e constantemente recriam, juntamente com outros recursos semióticos, a fim de alcançarem seus propósitos comunicativos” (Cavalcanti & Maher, 2018: 01). Essa visão não-essencialista de língua/linguagem, para essas autoras, é o que dá sentido ao multilinguismo como um fenômeno complexo pautado por várias práticas discursivas e inúmeras modalidades. Nessa perspectiva, o multilinguismo não mais é visto como a coexistência de diferentes línguas estaticamente, mas como “um conjunto de recursos comunicativos carregados de ideologia, sempre distribuído de maneira desigual, em um campo de combate sempre irregular” (Heller, 2012: 32). No multilinguismo existem turbulências e identidades em constante conflito.

Desse modo, a LAC se propõe a criar espaços para uma esperança radical, demandando que a relação entre conhecimento e realidade seja alterada (Pennycook & Makoni, 2020). Ganham espaço questões de tolerância, de diversidade, de equidade e de democracia.

Ao considerarmos a educação linguística de uma perspectiva multilíngue e multicultural em países semiperiféricos, nos propomos contestar dicotomias inventadas, herdadas da visão estruturalista de língua, a saber: monolinguismo/bilinguismo, falante nativo/falante estrangeiro, língua nativa/língua estrangeira,

entre outras. O multilinguismo pensado de maneira ampliada questiona as estratificações linguísticas, valoriza a língua/linguagem manifestada em comunidades locais, e está intimamente ligado às questões de atividade social, situação interacional, história e perspectivas dos usuários da língua (Pennycook & Makoni, 2020).

Ressaltamos que multilinguismo é tomado como um fenômeno muito mais amplo do que o contato ou a convivência entre diversas línguas, no sentido de que ele se manifesta pela hibridação das línguas e linguagens sociais, é possível aplicá-lo ao contexto da sala de aula de inglês, por exemplo (Rocha, 2010). Dessa forma, o professor legitima o uso e promove o contato e o confronto entre diferentes línguas por parte dos estudantes, pois o objetivo principal é possibilitar estratégias alternativas para a realização de práticas solidárias e inclusivas de linguagem.

Essas reflexões no tocante ao multilinguismo dialogam com a reflexão de que a internacionalização do currículo pode se apresentar de maneira complexa e diversa. Isso porque, além de as bases da IoC poderem variar de acordo com motivações e intenções da instituição, e com a situação político-social-cultural-econômica de cada país, a questão linguística se encontra no cerne desse processo. Não é por acaso que a Língua Inglesa tem sido adotada como língua de oferta de componentes curriculares em algumas universidades como estratégia de implementação da IoC (Stallivieri, 2016). Em vista disso, o trabalho de Leask (2015) nos convida a construir uma IoC inclusiva, pautada por práticas críticas emancipatórias, nas quais escola, professores e estudantes possam ressignificar as relações de poder, por meio do currículo. Nesse sentido, os participantes dessa “conversa complicada” (Sussekund & Santos, 2016) devem se engajar no local e no global, ou seja, “pensar o local, para agir globalmente” (Leask, 2015).

Para a materialização do processo de IoC, Leask (2015) apresenta um caminho de negociação com estágios nomeados de modo cíclico e sequencial por: Revisar e Refletir; Imaginar; Revisar e Planejar; Agir e Avaliar.

Compreendemos a partir de Leask (2015) que *Revisar e Refletir* pode ser identificar em seu local de atuação elementos relacionados à internacionalização do currículo. *Imaginar* é compreendido na negociação e diálogo para a seleção cuidadosa do material empírico (textos orais, escritos e imagéticos) a ser utilizado, observando ideologias, representações e significados culturais. *Revisar e Planejar* é entendido por elaborar formas possíveis de internacionalizar o currículo, que possam estar articuladas e/ou customizadas ao tempo, espaço, aos valores e às limitações de cada instituição. *Agir* seria analisar formas de incorporação de estratégias e distribuição das dimensões internacionais e interculturais no currículo.

Por fim, *Avaliar* seria um processo constante de retroalimentação cíclica, por meio da análise crítica de todos os passos desse processo de IoC (Leask, 2015).

A partir desses pressupostos, propomo-nos visibilizar as reflexões de professores/as de línguas no contexto brasileiro, com a finalidade de discutir a internacionalização do currículo como possibilidade de redirecionar as práticas educacionais para uma lógica mais colaborativa.

### *Possibilidades de internacionalização do currículo na perspectiva de professores de línguas*

Uma vez que propomos nesta investigação discutir sobre a internacionalização do currículo no cenário educacional brasileiro a partir da evidenciação das reflexões discursivas de professores de línguas, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) se apresentou como uma possibilidade metodológica para a geração e análise dos dados empíricos.

A LAC convida o cientista da linguagem a se implicar no processo de pesquisa, não se contentando com a descrição do seu objeto de estudo, mas se fazendo comprometido com o rompimento da neutralidade científica (Rajagopalan, 2003). Nessa abordagem, toma-se a língua/linguagem como prática social envolvente e transformadora das relações sociais (Urzêda Freitas & Pessoa, 2012), o que nos faz pensar a respeito do pressuposto inicial de que as falas dos professores de línguas participantes desta pesquisa estão sócio-historicamente marcadas e supostamente atravessadas por conotações político-ideológicas (Rajagopalan, 2003).

Ao analisarmos os dados empíricos à luz da LAC, assumimos uma postura crítica, no sentido de que nos comprometemos a construir teorias alternativas que se manifestam na relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa no bojo das experiências da vida vivida (Rajagopalan, 2003). Para tanto, é necessário que o pesquisador vá ao encontro das vozes dos sujeitos sobre os quais pretende estudar, pois somente dessa maneira pode ter acesso a categorias analíticas que se revelam mais próximas da realidade investigada (Moita Lopes, 2006). Dada a complexidade do real e dos fenômenos sociais que dela emanam, a LAC não se filia a nenhum método específico, mas ao contrário, se propõe interdisciplinar com o propósito de problematizar questões de uso da linguagem (Signorini, 1998).

Os dados foram gerados mediante a aplicação de um questionário estruturado *online* elaborado a partir da ferramenta *Google Forms*. O questionário se organiza da seguinte maneira: uma parte inicial com os dados de identificação dos

participantes (gênero, idade, instituição, tempo de serviço docente, formação acadêmica nos níveis de graduação e de pós-graduação), bem como uma segunda parte composta pelas seguintes perguntas: (1) O que é internacionalizar a educação no Brasil?; (2) Como você percebe a internacionalização da educação na sua instituição?; (3) O que é internacionalizar o currículo de línguas?; (4) Ao planejar as suas aulas, quais estratégias você utiliza ou poderia utilizar que refletem na internacionalização do currículo? Ao término de sua elaboração, o questionário foi disponibilizado tanto pelos e-mails dos participantes quanto pelo grupo de *WhatsApp* especificamente destinado à interação dos professores filiados ao GECAL, acompanhado por uma declaração de consentimento livre e esclarecido de participação voluntária na pesquisa.

Finalizado o prazo para a submissão de respostas, obtivemos 12 questionários com as contribuições dos professores, sendo 91,7% do sexo feminino e 8,3 do sexo masculino. Apresentam faixa etária entre 36 e 40 anos (16,7%), 41 a 50 anos (33,3%), e acima de 50 anos (50%). Quanto à instituição onde trabalham, são de universidade, faculdades, institutos federais e institutos de línguas. Concernente à formação em nível de graduação, possuem em sua grande maioria licenciatura em línguas (português, inglês, espanhol). Em nível de pós-graduação, os professores possuem: especialização (8,3%), mestrado (41,7%), doutorado (25%) e pós-doutorado (25%).

As respostas fornecidas pelos professores de línguas quanto às ações de IoC percebidas em suas instituições, aos elementos que compõem o material empírico usado na implementação do currículo e às possibilidades para internacionalizar o currículo foram copiadas literalmente do formulário *online*. Na sequência, os dados gerados foram minuciosamente analisados, de modo que, em um primeiro momento, realizamos várias leituras com o objetivo de construirmos sentidos que fornecessem pistas em direção ao caminho proposto por Leask (2015) para a IoC.

Uma vez que os professores de línguas se veem diante de demandas da internacionalização do currículo que se manifestam em seus locais de trabalho, seja porque se deparam com a presença de estudantes de diferentes nacionalidades, os quais apresentam experiências diversas, seja porque as abordagens educacionais os convidam a introjetar um viés intercultural em suas aulas, é importante considerarmos o que esses profissionais pensam a respeito dessa problemática. Apesar de a internacionalização do currículo se manifestar no cotidiano de atuação do professor, de modo que este passa a se configurar como facilitador do processo, pois pode promover atividades que auxiliam no “desenvolvimento das competências

interculturais dos estudantes” (Stallivieri, 2016: 167), faltam-lhes oportunidades para refletirem acerca da internacionalização não apenas da educação, mas também dos componentes curriculares pelos quais está responsável.

Dito isto, nosso objetivo ao indagar os professores de línguas do GECAL/UnB a respeito daquilo que compreendem sobre internacionalização do currículo, bem como acerca da relação com as possibilidades pedagógicas de transposição da internacionalização para a educação linguística, foi evidenciar as vozes desses profissionais de modo a contribuir com propostas mais significativas de construção de um currículo internacionalizado.

Para tanto, tomamos as etapas do processo de internacionalização desenvolvidas por Leask (2015), a saber: (a) Revisar e refletir, (b) Imaginar, (c) Revisar e planejar, e (d) Agir, como categorias de análise dos dados empíricos gerados.

REVISAR e REFLETIR – Nesse primeiro estágio, espera-se que os professores reflitam sobre o grau de internacionalização do currículo no contexto institucional em que se encontra ambientado (Leask, 2015; Luna, 2016). Ao serem desafiados sobre o que de estratégia, objetivos e avaliação se encontra estabelecido em seus contextos, obtivemos as seguintes respostas:

[1] De forma muito tímida percebo por meio de estágios internacionais, mas na realidade dos cursos não.

[2] Apenas com programas pontuais de intercâmbio.

[3] Na minha escola de inglês promovemos o contato com professores estrangeiros, eventos culturais e intercâmbios.

[4] Tento fazer com que sejam discutidas questões referentes aos conteúdos que estudamos, vislumbrando diferentes culturas e usos. Por exemplo, nas aulas de fonética e fonologia da língua inglesa, estudamos diferentes pronúncias de nativos anglófonos, mas também discutimos o uso da língua inglesa por não-nativos, abordando questões como bilinguismo, plurilinguismo, World Englishes, etc.

[5] Tento trazer, sempre que possível, referências de leituras de textos produzidos por autores africanos de língua inglesa, áudios e vídeos que mostram diferentes povos, suas culturas e sotaques e atividades práticas que permitam que usem seus diferentes repertórios linguísticos.

Podemos perceber que para os professores de línguas participantes da pesquisa, a IoC se apresenta nas ações institucionalizadas, como estágios [1] e

intercâmbios [2 e 3] e nas estratégias de ensino dos professores [4 e 5], ao propor estudar “diferentes pronúncias de nativos anglófonos”, ao abordar “questões de bilinguismo, plurilinguismo, *world englishes* etc.”, ao trazer “textos produzidos por autores africanos”, “áudios e vídeos que mostram diferentes povos, suas culturas e sotaques” e ao possibilitar atividades práticas que permitam o uso de diferentes repertórios linguísticos.

Os elementos de internacionalização listados refletem uma construção feita nas ações cotidianas das “conversas complicadas” para subsidiar um currículo, que garante a incorporação de perspectivas multiculturais, articulada aos diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Essa prática questiona os paradigmas dominantes. Ademais, o redimensionamento quanto à perspectiva de língua/ linguagem expressa certa ampliação no entendimento de língua, para além de um produto representativo de estado-nação, mas a articulação entre as materialidades linguísticas, sensoriais e espaciais para a interação social (Canagarajah, 2018).

IMAGINAR – O segundo estágio trata de questionar as ideologias que envolvem os pensamentos, autores e textos selecionados para comporem o currículo do curso (Luna, 2016: 47).

[6] Na minha concepção internacionalizar a educação seria criar um currículo que atendesse interesses de aprendizagem que envolvesse também aspectos culturais e sociais, onde a realidade de cada país seria considerada no momento da construção do país tentando colocar um denominador comum na aprendizagem.

[7] Acredito que internacionalizar a educação no Brasil é a possibilidade de formar indivíduos capazes de interagir com diferentes culturas, uma forma de interagir por meio da linguagem. Em outras palavras, “transformar-se em cidadãos do mundo” (Rajagopalan, 2003: 68).

[8] Penso que é promover uma educação, em todos os níveis de ensino, mais global, e intercultural que vise integrar esse aluno no mundo por meio de atividades de ensino de línguas, intercâmbios, trabalhos/estágios no exterior, recebimento de alunos estrangeiros no contexto escolar, etc.

[9] Um currículo com perspectivas globais, com ensino e aprendizagem que considera a experiência dos alunos, bem como as língua(s), o uso da linguagem a partir da participação de diferentes setores internos e externos à instituição de ensino.

Com as respostas obtidas, identificamos algumas ideologias imaginadas pelos professores de línguas como essenciais para subsidiar o currículo, dentre elas: aspectos socioculturais da realidade local [6 e 9]; competências para atuar como “cidadãos do mundo”; a promoção de um ensino “mais global e intercultural [8 e 9]”; e a construção colaborativa.

Nota-se que os elementos discursivos mencionados nos excertos [6 a 9] são representativos de uma perspectiva de currículo voltada para a justiça social, pois se propõe dialógica quanto à diversidade cultural e linguística, bem como ressalta o conhecimento cujos sentidos são construídos a partir daquilo que se apresenta no local onde esse currículo é implementado. Dessa forma, opta-se por formar um cidadão global não apenas “capacitado” para lidar e responder prontamente às imposições da internacionalização, mas também que vislumbre outras possibilidades de ser e estar no mundo, valorizando práticas sociais colaborativas.

Trata-se de um currículo que estimula os indivíduos a se assumirem diante do mundo de uma perspectiva de resistência, no sentido de que é possível, conforme reverbera Rajagopalan (2003: 114), aprender a digerir as influências culturais estrangeiras de maneira que se estimule o surgimento de “uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito”. Portanto, compreendemos que é pelo viés de uma internacionalização que considera o currículo como instrumento de poder, que é possível (trans)formar cidadãos em prol de uma sociedade que acima de tudo fomenta uma cultura de paz.

De maneira complementar, ainda considerando o estágio do “imaginar”, como a LAC está comprometida com uma perspectiva investigativa cujas premissas são abordar a teoria a partir daquilo que é relevante para a vida social, considerar que o mundo pode ser diferente da forma em que se encontra na atualidade, e estar comprometida com esse movimento crítico de mudança (Rajagopalan, 2003).

REVISAR e PLANEJAR – Esse estágio se realiza na inquietude acerca das possibilidades de IoC, nos termos de Luna (2016) seria considerar quais mudanças são possíveis para o contexto de atuação dos professores.

[10] Possibilidades de intercâmbio virtual, cultural e de conhecimentos.

[11] Integração das tecnologias digitais para trocas entre docentes e discentes de várias partes do mundo interessados em aprender e ensinar inglês e português.

[12] Incluir diferentes tipos de aprendizagens dentro de uma linguagem que permita acessar as múltiplas inteligências dentro da sala de aula usando uma comunicação simples, objetiva e de fácil estímulo. Usar abordagens que permitam ao aluno pensar e se expressar dentro do seu entendimento que permita o professor moldar essa percepção de mundo e educação, respeitando sempre essa formação acadêmica. Criar conexões com a vida real, fugindo do tradicionalismo engessado de ensino e avaliação.

[13] Seria construir um currículo de ensino de línguas onde houvesse um compartilhamento de aprendizados não somente linguísticos, mas também culturais.

Conforme foi possível constatar com as respostas, as estratégias possíveis vislumbradas pelos professores estão centradas no viés linguístico [10, 11 e 12]. Os professores acenam para trocas com pessoas interessadas em aprender inglês e português e ainda a adoção de “uma linguagem que permita acessar as múltiplas inteligências dentro da sala de aula”.

Apesar de pontuarem a integração das tecnologias digitais [11], esse recurso é apresentado como um instrumento de mediação para as conexões linguísticas e culturais.

Outro aspecto pontuado é a desinvisibilização dos saberes locais, por meio da “conexão com a vida real”. Nesse sentido, há um convite para “derrubar os muros que separam a escola da vida”, trazendo para o currículo do curso, as emoções, as memórias e as histórias de vida (Sussekind & Santos, 2016).

Ademais, é explicitado como planejamento docente o rompimento com a monocultura do saber (Leask, 2015), ao se propor a inclusão de diferentes tipos de aprendizagem, o intercâmbio de culturas e conhecimentos e a troca entre professores e estudantes de diversas partes do mundo.

AGIR – O estágio da ação, nas palavras de Luna (2016: 50), está ligado à inclusão de “estratégias de ensino diversificadas de acordo com o perfil multicultural da turma” e à adição de conteúdos com epistemologias diversas.

[14] Pensando em Ensino Superior, entendo que seria necessário integrar questões internacionais ao currículo: por exemplo, interculturalidade, línguas estrangeiras, aspectos internacionais relacionados aos conteúdos específicos estudados nos cursos; atuação profissional e acadêmica da profissão em diferentes países.

[15] Criar relações de colaboração entre países para pesquisas teóricas e práticas em via dupla de maneira horizontal.

[16] Entendo que envolve oportunizar o ensino-aprendizagem de línguas para todos os interessados (estudantes, professores e técnicos), promovendo a possibilidade de comunicação e trocas culturais e de informações entre todos, e buscando evitar hegemonias linguísticas ou culturais.

[17] Fazer dele uma rede de interações entre docentes e discentes de diferentes países onde o ensino e aprendizagem das diversas línguas e suas culturas sejam aprendidos, ensinados e compartilhados.

[18] Busca dimensionar uma estratégia efetiva de união intercultural e global, bem como a integralização de disciplinas condensadas a formar, preparar e qualificar o estudante para que seja um profissional pensante, inovador e socialmente inserido no contexto da comunidade internacional e multicultural.

[19] Trazer reflexões relacionadas à interculturalidade, multilinguismo e novas perspectivas epistemológicas que ajudassem a quebrar a hegemonia de certas línguas e povos para os processos de ensino, aprendizagem, avaliação, etc.

Nas falas, está evidenciado o desejo de criar espaços interculturais de reconhecimento das diferenças e da importância da construção coletiva e colaborativa. Dito de outra forma, os professores reconhecem que a IoC pode se concretizar por meio de ações menos hierárquicas e que promovam o rompimento com princípios hegemônicos disseminados pela monocultura do saber.

Essa ação proposta está na esteira do pensamento de Moita Lopes (2006: 13), quando o autor nos convida à “renarração da vida social como uma reestruturação na forma de produzir conhecimento”. É fundamental compreender que o estágio da ação para a IoC depende das outras fases, porque é no movimento cíclico de revisar, refletir e planejar que é possível reescrever os caminhos da internacionalização por meio do currículo.

## *Considerações finais*

Dadas as implicações da globalização nos diferentes eixos que sustentam a hegemonia de um país, a saber, a economia, a política e a cultura, notamos nas últimas décadas um movimento cada vez mais significativo em torno da geopolítica mundial. Nesse sentido, muito mais do que reduzir distâncias ou contribuir para o desenvolvimento tecnológico, a globalização trouxe à tona o fenômeno da internacionalização, que passou a ser contemplado nas pautas dos mais diversos organismos internacionais. Dentre estes, os organismos que orientam a educação no mundo passaram a considerar a internacionalização como processo que procura infundir uma perspectiva internacional, intercultural e global nas práticas e no currículo de uma instituição educacional, a fim de contribuir não apenas com o seu desenvolvimento, mas também com a formação de cidadãos globais competentes para promoverem um diálogo significativo em diferentes contextos sociais.

Isto posto, inicialmente descrevemos neste capítulo algumas noções teóricas acerca do currículo e do seu processo de internacionalização, no intuito de evidenciar as reflexões de professores de línguas no tocante a este processo complexo. Tomamos a noção de internacionalização do currículo como uma estratégia possível para se internacionalizar a instituição educacional posicionada em países semiperiféricos como o Brasil, pois ao contemplar aspectos voltados para a (inter)multiculturalidade, a diversidade de línguas e os múltiplos saberes, o currículo se constitui espaço estratégico de enfrentamento de desigualdades e assimetrias discursivo-sociais. O currículo internacionalizado, portanto, não visa impor a cultura estrangeira sobre a cultura nacional, mas sim, diferentemente, convida-as ao diálogo em prol da construção de outras possibilidades de se produzir conhecimentos.

A partir das orientações encontradas na Linguística Aplicada Crítica (LAC), que se propõe também interdisciplinar e convida o cientista da linguagem a assumir um compromisso sempre ético na realização de suas investigações, optamos por trazer à tona as vozes dos professores de línguas participantes do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB), para assim refletirmos acerca da internacionalização do currículo no Brasil. Para tanto, elaboramos um questionário estruturado e o aplicamos a esse grupo, de modo que obtivemos respostas por parte de 12 professores.

No processo de análise dos dados gerados, notamos que as respostas dos professores indicaram que a discussão deveria ser feita mediante considerações em torno dos estágios de internacionalização do currículo elaboradas por Leask (2015) e discutidas criticamente por Luna (2016), a saber: revisar e refletir, imaginar, revisar e planejar, e agir. Nessa sequência, os elementos de internacionalização identificados pelos professores estão relacionados às ações de intercâmbio, aos conteúdos programáticos e às estratégias de ensino. No estágio do imaginar, as ideologias percebidas e questionadas remetem ao rompimento de hierarquias. O planejamento apresentado nos convida a promover trocas linguísticas e culturais e o Agir é pontuado pelo favorecimento da interculturalidade e da colaboração.

Compreender esse movimento cíclico de retroalimentação instaurado nos estágios da IoC e apresentados nas reflexões dos professores brasileiros de línguas nos possibilita entender o papel ativo que esses docentes podem assumir no redimensionamento desse currículo internacionalizado. A partir de um olhar sempre crítico e atento, os professores de línguas podem ressignificar os componentes curriculares, articular as demandas globais e a vivência local, com o propósito de produzir novos conhecimentos.

### *Bibliografia*

- Canagarajah, S. (2018). Materializing “competence”: Perspectives from international STEM scholars. *The Modern Language Journal*, 102 (2), 268-291. Acedido a 9 de setembro de 2022, em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12464>.
- Cavalcanti, M. C. & Maher, T. M. (2018). Contemporary Brazilian perspectives on multilingualism. In M. C. Cavalcanti & T. M. Maher (Eds.). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. Routledge: New York.
- De Wit et al. (2015). *Internationalisation of Higher Education. Study Requested by the European Parliament*. Brussels: European Commission. Acedido a 7 de abril de 2022, em [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Heller, M. (2012). Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice. In M. Martin-Jones M. & S. Gardner (Eds.). *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. Routledge: New York.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Washington, D.C.: NAFSA. Acedido a 5 de abril de 2021, em [http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive\\_Internationalization\\_-\\_NAFSA.pdf](http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf).

- Knight, J. (2008). An internationalization model: Meaning, rationales, approaches, and strategies. In J. Knight. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge.
- Luna, J. M. F. (2016). Internacionalização do currículo e educação intercultural: Aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In J. M. F. Luna (Org.). *Internacionalização do Currículo – Educação, Interculturalidade e Cidadania Global* (33-53). Campinas: Pontes Editores.
- Miura, I. K. (2006). *O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo: Um Estudo de Três Áreas do Conhecimento*. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Acedido a 7 de abril de 2022, em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>.
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moraes, E. M. A. (2018). *Deixa-me Ir e Vir, Canta o Rouxinol: Reminiscências Docentes e Política Linguística de Internacionalização para Uma Ciência sem Fronteiras*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasil.
- Pennycook, A. & Makoni, S. (2020) *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge: New York.
- Pinar, W. F. (2012). *What is Curriculum Theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rocha, C. H. (2010). *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Acedido a 7 de abril de 2022, em <https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-propostas-para-o-inglc3as-no-ensino-fundamental-i-pc3b3ablico-plurilinguismo-transculturalidade-e-multiletramentos.pdf>.
- Santos, B. de S. (Org.) (2004). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências Revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Savedra, M. M. G. (2010). Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. *Revista Anpoll*, 29 (1), 219-234. Acedido a 7 de abril de 2022, em <https://revista-daanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/179/192>.
- Signorini, I. (1998). Introdução. In I. Signorini & M. C. Cavalcanti (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Souza, C. S. S. (2018). Os institutos federais e a internacionalização: Concepções, reflexões e desafios. In C. F. Souza & E. K. Manhães (Orgs.). *Olhares em Rede: Diálogos Oportunos no Âmbito do Ensino e da Aprendizagem de Inglês na Rede Federal Tecnológica* (43-58). Curitiba: Appris.

- Stallivieri, L. (2016). Estratégias para internacionalização do currículo: Do discurso à prática. In J. M. F. Luna (Org.). *Internacionalização do Currículo – Educação, Interculturalidade e Cidadania Global* (157-175). Campinas: Pontes Editores.
- Süssekind, M. L. (2014). *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis: De Petrus et Alli.
- Süssekind, M. L. & Santos, W. L. (2016). Um abaporu, a feiúra e o currículo: Pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. *Momentos – Diálogos em Educação*, 25, 273-288. Acedido a 5 de abril de 2021, em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625/3980>.
- Urzêda Freitas, M. T. & Pessoa, R. R. (2012). Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: Uma abordagem historiográfica. *Calidoscópico*, 10 (2), 225-238. Acedido a 7 de abril de 2022, em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.09/1020>.



# Repensar o currículo partindo do referencial “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” Que práticas para uma educação global?

*Rethinking the curriculum starting from the reference framework “Student’s profile by the end of compulsory schooling”: What practices for a global education?*

Isabel Maria Teixeira Peixoto Ramos

UNIVERSIDADE ABERTA / [isabel.ramos@mail-rbe.org](mailto:isabel.ramos@mail-rbe.org) / ORCID | 0000-0001-5272-9678  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_10](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_10)

**Resumo:** *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, publicado, em 2017, pelo Ministério da Educação/DGE, constitui-se como referencial para as decisões ao nível do currículo, planeamento, ação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Aqui estão reunidas as ideias e as propostas práticas necessárias para as mudanças que garantem o funcionamento do sistema educativo atual em convergência com o mundo global contemporâneo. A escola está diretamente implicada em processos mais amplos de globalização do conhecimento; a dinâmica estabelecida entre processos educativos locais e processos de legitimação globais poderá conduzir ao estabelecimento de uma literacia mundial assente em habilidades e competências essenciais ao exercício de uma cidadania global cada vez mais conectada, intercultural e ágil. Neste estudo, pretendemos desenvolver algumas das características da educação global e pensar a sua articulação com os objetivos de uma cidadania democrática. Tentaremos demonstrar, sob diferentes perspetivas, a importância do papel da escola em ajudar a compreender e resolver problemas, treinar competências úteis e preparar para uma cidadania plena.

**Palavras-chave:** cidadania; educação global; globalização do conhecimento; práticas pedagógicas

**Abstract:** *Student’s Profile by The End of Compulsory Schooling*, published in 2017 by the Ministry of Education/DGE, provides a benchmark for curriculum decisions, planning, action and assessment of teaching and learning. We bring together here the ideas and practical proposals necessary for the changes that will ensure the functioning of today’s education system in convergence with the contemporary global world. The school is directly involved in broader processes of knowledge globalisation; the dynamics established between local educational processes and global legitimisation processes may lead to the establishment of a world literacy based on skills and competences essential to the exercise of an increasingly connected, intercultural and agile global citizenship. In this study, we intend to develop some of the features of global education and think about its articulation with the aims of a democratic citizenship. We will try to demonstrate, from different perspectives, the importance of the school’s role in helping to understand and solve problems, train useful skills and prepare for a full citizenship.

**Keywords:** citizenship; global education; globalisation of knowledge; pedagogical practices

## Introdução

Os que se interessam pela área da educação sabem que ela é a última esperança num mundo cada vez mais amplo, mais complexo e mais conectado. Em 2017, o Ministério da Educação/DGE publicou *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que se constitui como referencial para as decisões ao nível do currículo, planeamento, ação e avaliação do ensino e da aprendizagem. Dirigido aos decisores e atores educativos das escolas e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, estão aqui reunidas as ideias e as propostas práticas necessárias para as mudanças que garantem o funcionamento do sistema educativo atual em convergência com o mundo global contemporâneo.

Em *educação e cidadania para o mundo global*, pretendemos desenvolver algumas das características da educação global e pensar a sua articulação com os objetivos de uma cidadania democrática. Questionaremos em que medida a escola e a comunidade se apresentam como espaços de ação e desenvolvimento de competências por este aluno/cidadão, do mesmo modo que nos interrogaremos sobre a preparação desta instituição para mediar o diálogo entre o local e o global.

Integrar esta visão de aluno nas novas abordagens e práticas da educação e em novas perspetivas globais de currículo, como base para uma proposta de ação formal, não formal e informal adequada, é o propósito. Despertar nas crianças, adolescentes e jovens a sua habitual predisposição para a aprendizagem, mostrando, como diz Antunes (2008: 269), que o mundo em que vivem, “com as suas conquistas humanas e as suas assombrosas possibilidades de realização”, é legado precioso que contém as suas raízes, mas, também, preparar para a responsabilidade ética de cidadão consciente, informado e interventivo. Em *Perfil do aluno vs. Perfil do cidadão* será possível revelar nova confluência em relação ao aluno e ao cidadão e aos saberes que é necessário mobilizar para aprender e para participar na vida social.

Se a escola e a sociedade são duas faces da mesma moeda que não poderão separar-se nunca, poderá a escola ser indiferente aos problemas reais da sociedade? Tentaremos demonstrar, sob diferentes perspetivas, a importância do seu papel em ajudar a compreender e resolver problemas, treinar competências úteis e preparar para uma cidadania plena. Emerge, ainda, a necessidade de adequação entre ação educativa e práticas que impliquem ativamente o aluno; o que ensinar? como ensinar? que práticas? Antunes (2008) aconselha práticas “unitivas do

trabalho intelectual e manual” para “difundir uma nova consciência da humanidade concreta”. Em *Práticas para uma educação global* convoca-se a mudança emergente sobre o que ensinar e como ensinar no mundo contemporâneo.

### *Educação e cidadania para o mundo global*

Segundo Moreira (2019: 1), a educação é em si mesma um fenômeno global, pois promove transnacionalmente uma organização e dinâmica comuns: “uma organização semelhante do conhecimento; a mobilidade; o contacto entre culturas e a criação de uma mente letrada e universal cujas competências possibilitem a orientação e a intervenção em ambientes cada vez mais multiculturais, globais e, mais recentemente, também digitais”. Por sua vez, a dimensão global da cidadania faz pressupor um cidadão munido de habilidades que lhe permitam intervir e participar na sociedade global. Uma educação para a cidadania global é, neste contexto, um processo educativo orientado para áreas de competência que promove a utilização eficaz de linguagens e textos, desenvolve competências na área de informação e comunicação, permite pensar crítica e criativamente e resolver problemas, previne a construção de relações interpessoais adequadas, fortalece o desenvolvimento pessoal e a autonomia, procura o bem-estar, a saúde e o ambiente sustentável, propõe a fruição estética e artística de diferentes realidades culturais e mobiliza conhecimentos científicos e técnicos ou tecnológicos para responder a novos desafios com consciência e domínio do próprio corpo. Tal como consta do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, este é um processo educativo que facilita a compreensão do mundo e a resolução de problemas globais e potencia a transformação social para a cooperação e a paz, o respeito pelos direitos humanos e o desenvolvimento sustentável do planeta.

Educação e cidadania têm, assim, objetivos comuns e, como refere Moreira (2019: 2), a educação global possui essa dupla função: “a promoção da dimensão global do indivíduo, projetando, simultaneamente, a sua dimensão local, nomeadamente, enquadrando e participando no diálogo entre os sistemas de pensamento locais e os processos de globalização”. Deste modo, a importância da escola na democratização do saber “relaciona-se intimamente com a democratização dos processos de globalização do conhecimento, na medida em que é necessário criar harmonia com conhecimentos locais” (Moreira, 2019: 2). Esta dialética entre os processos educativos locais, protagonizados por cada escola, e

as orientações globais, protagonizadas por instituições como a Unesco, salienta a importância da cultura escolar local na construção de uma visão global da educação e dos saberes subjacentes a uma literacia mundial, isto é, portadora de habilidades essenciais ao exercício da cidadania global. A Educação para a Cidadania Global proposta pelo grupo de trabalho de educação da Unesco identifica um conjunto de elementos comuns que possibilitam esta estratégia dual:

an attitude supported by an understanding of multiple levels of identity, and the potential for a ‘collective identity’ which transcends individual cultural, religious, ethnic or other differences; a deep knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect; cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multi-perspective approach that recognizes the different dimensions, perspectives and angles of issues; non-cognitive skills including social skills such as empathy and conflict resolution, communication skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives; and behavioural capacities to act collaboratively and responsibly to find global solutions for global challenges, and to strive for the collective good. (Unesco, 2014: 9)

A aprovação e implementação, em Portugal, do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento em que se pode ler que esta visão do aluno/cidadão, claramente “integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Unesco, 2014: 15), concorre para outra dupla função - a de aprender ao longo da vida e a de mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Unesco, 2014: 10) – e vem abrir caminho à promoção da universalidade no respeito pela singularidade e a diferença. Naturalmente que, se a escola prepara os alunos, já cidadãos, para aplicarem o conhecimento e as competências adquiridas no quotidiano do mundo globalizado característico da contemporaneidade, a transformação social é potenciada de tal modo que, cremos, a sociedade global estará mais preparada para enfrentar os desafios e as oportunidades que o século XXI tem vindo a colocar a todos.

O impacto desta tendência global na educação, manifestada nesta dialética entre o local e o global, para a qual concorrem a aprendizagem ao longo da vida, o uso da voz e a mobilização, pode ser descrito, segundo Moreira (2019), através do conceito de glocalização, por se tratar de um fenómeno de realocização das orientações globais emanadas por organismos internacionais através da interação com o local. No entanto, parece-nos fundamental recorrer também à expressão utilizada por Santos (2001) – localização –, pois se torna evidente que no contexto desterritorializado em que se move a educação, pelas razões já expressas e que lhe são intrínsecas, se procure a reterritorialização, isto é, a redescoberta do lugar e da comunidade em ligação a forças exteriores, de forma a criar ou manter sociabilidades locais e aprendizagens contextualizadas que promovam soluções reais para populações reais. É esse o papel que tem sido assumido pelos agrupamentos de escolas e orientado por instituições internacionais diversas: a produção local de conhecimento global, ou, como diz Santos, a promoção da “pequena escala em grande escala” (Santos, 2001: 78). Segundo este mesmo autor, tratando-se de processos transnacionais, como é o caso da educação, “o local e o global são cada vez mais os dois lados da mesma moeda” (Santos, 2001: 79); esta proposta da educação para a transformação social no sentido de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável fará com que o local contra-hegemónico aconteça globalmente. O papel de instituições internacionais como a Unesco tem sido, afinal, o de traduzir, permitindo criar inteligibilidade recíproca e promovendo a criação de alianças translocais frutuosas e parcerias prósperas fundamentadas no que existe em comum entre as diferentes lutas locais.

Com o aumento da conectividade entre indivíduos e entre instituições, as oportunidades de partilhar aprendizagens e de trabalhar em estreita colaboração aumentaram exponencialmente. Nesta dinâmica de alargamento da escola ao mundo, tem sido importante o trabalho desenvolvido, em cada instituição escolar e em rede alargada, pelas bibliotecas escolares. Na conjugação de todos os esforços, a escola está, finalmente, em pleno processo de transição digital (pensado em 2017, assim o indicam as datas dos documentos de referência como o DIgCompEdu<sup>1</sup> ou DigCompOrg,<sup>2</sup> entre outros), isto é, debate e implementa as orientações expressas nos documentos de referência acima identificados.

---

<sup>1</sup> Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores.

<sup>2</sup> European Framework for Digitally Competent Educational Organisations.

Como referem Caeiro & Caetano (2021), “a transformação digital está aí e as mudanças nos ambientes tecnológicos questionarão a pertinência de programas rígidos de formação. A presencialidade, tal como a conhecemos até hoje, ou aparece associada a outros elementos ou será coisa do passado”. Este paradigma digital em construção constitui já matéria para reflexão e adequação de práticas educativas, pois as possibilidades são diversas e enriquecedoras e potenciam oportunidades híbridas:

[...] as tecnologias digitais permitem a configuração de uma grande variedade de ambientes e espaços de aprendizagem nos quais a comunicação simultaneamente presencial e digital, nas formas oral, escrita e audiovisual, pode enriquecer o ensino e a aprendizagem nas escolas, nas universidades e, para quem ainda não sabia, também em casa ou onde haja uma ligação à internet. Os mais avançados processos de ensino e aprendizagem fazem-se hoje de um continuum entre o presencial e o virtual dando origem a ecossistemas diversos, dependendo do objetivo educacional. (Caeiro & Caetano, 2021)

Como realça Moreira (2019), confirmando a dimensão global da educação, mas também a sua facilidade de adaptação e o seu carácter inclusivo,

Os sistemas de educação a distância e em rede e o *e-learning*, com a consequente implicação no desenvolvimento de competências para a comunicação global, são mais uma vertente que evidencia a dimensão global da educação, enquanto instituição. Com efeito, a tecnologia subjacente a esta era de globalização tem vindo a permitir o reconhecimento de novas modalidades de ensino que, entre outros benefícios, tem possibilitado a entrada no sistema de indivíduos dos grupos tradicionalmente afastados das instituições de ensino superior. (Moreira, 2019: 5)

Retomando o fenómeno de glocalização observado na educação, entre as características próprias que fazem desta um fenómeno global, é necessário salientar, por último, as implicações que as migrações têm provocado na instituição escolar ao nível local, introduzindo a diferença cultural e o seu respeito na comunidade e no currículo. Este papel da escola como mediadora entre o local e o global dos processos educativos, que são também culturais, reclama com maior autoridade práticas educativas que trabalham a interculturalidade e fundamentam, afinal, a educação global. Esta é uma oportunidade para a

escola prolongar o seu olhar para além da comunidade local, isto é, para a escola se abrir do local ao mundo e incluir a diversidade e a diferença no currículo, compreendendo o local e o global como uma continuidade que é preciso ir preenchendo e que ensina sobre a construção de identidades, sobre semelhanças entre espaço, tempo e culturas que facilitam a compreensão do Outro.

### *Perfil do aluno vs. Perfil do cidadão*

Este perfil de competências, como refere Martins (2017: 5) no prefácio, não trata “de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade”. É, acima de tudo, um perfil de base humanista que considera o aluno e a aprendizagem como centro do processo educativo e os contextualiza no mundo contemporâneo. E se as “conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões” (Martins, 2017: 7), o essencial será perceber como podem os sistemas educativos e a escola, valorizando esta visão de aluno aqui proposta e baseando a sua ação em determinados princípios, contribuir para que os alunos desenvolvam os valores e competências aqui consignados de modo que lhes seja permitido responder aos desafios e encarar o imprevisto e o desconhecido à altura da exigência deste tempo em que a mudança é imprevisível e acelerada. Acresce ainda sublinhar que, segundo Gardner (2005), o ser humano possui, desde tenra idade, múltiplas inteligências ou habilidades e o modo como cada um as combina é diverso. Deste modo, ter em consideração “a participação ativa das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização nas escolas constitui um aspeto específico do que poderá considerar-se a questão mais ampla da sua participação na vida social” (CNE, 2021: 75).

O conhecimento destas premissas torna imperativo o envolvimento ativo deste aluno/cidadão no processo de aprendizagem que experimenta, assim como impõe à escola a abertura necessária à sua participação ativa nas dinâmicas da própria organização. O desafio da sociedade não é, hoje, formar indivíduos mais inteligentes, mas sim humanizar a inteligência, dando-lhe um sentido de responsabilidade ética de modo que os fins que a dirigem sejam orientados para a prática universal do bem.

Na primeira parte do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* são elencados os princípios e a visão pelos quais se orienta a ação educativa: de

princípio humanista, centrada no saber e na aprendizagem, promove a inclusão, a coerência, a flexibilidade, a adaptabilidade, a ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade; na segunda parte, enumeram-se os valores e as competências a mobilizar pelos alunos que permitirão a experiência de uma cultura de escola pautada por valores como responsabilidade, integridade, excelência, exigência, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, participação e liberdade, combinando conhecimentos, capacidades e atitudes transversais que pressupõem o desenvolvimento de diversas literacias e que são apresentadas agrupadas em dez áreas de competências.

Esta visão de aluno, situada no mesmo paradigma da proposta apresentada em *Global Citizenship Education*, em 2014, relativamente ao cidadão global, representa a assunção da educação e, conseqüentemente da escola, como fundamental no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades capazes de gerar atitudes e valores que promovam a transformação social e a cooperação internacional, visto que promove o desenvolvimento de múltiplas literacias para aprender ao longo da vida, fundamentais para a compreensão e resolução de questões globais nas dimensões pessoal, social, política, cultural, económica e ambiental. Emergem, portanto, como complementares a estes perfis de aluno e de cidadão que possuem em comum a formação do indivíduo, desde criança, para ser capaz de promover “a more just, peaceful and sustainable world” (Unesco, 2014: 9), mudanças pedagógicas que possibilitem às crianças e jovens uma participação efetiva ao nível do seu processo de educação.

Uma das mudanças operada recentemente na educação implica que a aprendizagem seja entendida como um todo variado de competências e habilidades que educam para o exercício da cidadania no mundo global. Não é de estranhar, portanto, que a primeira ideia que conjeturamos deste aluno, com este perfil, seja a de um aluno/cidadão ativo que se envolve na construção das aprendizagens curriculares e na sua socialização democrática, pois pertence a uma sociedade mais ampla e mais conetada com o Outro. É nesta fulcralidade da relação com o Outro que é importante entender os valores aqui propostos e que se expressam “através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (Martins, 2017: 9). Assim, é importante ter em conta que este aluno não é um ser isolado, que as suas atitudes, condutas e comportamentos se experimentam e se exprimem em contexto escolar,

familiar e social e que é determinante o compromisso da escola e das famílias no encorajamento de alunos, filhos ou educandos, nas atividades escolares ou em atividades familiares ou sociais, para viverem, na prática, os valores enunciados. Fica claro, aliás, que a educação para a cidadania global não se realiza apenas em ambiente formal, mas também em ambiente não formal ou informal, com recurso às novas tecnologias e redes sociais, por exemplo. A consideração destas abordagens pedagógicas amplia as perspetivas além do local e do que nos é conhecido para compreendermos as transformações em curso no mundo e pensarmos modos de agir e de nos posicionarmos. É, por isso, fundamental ter em consideração a recomendação n.º 2/2021 sobre *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar* emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Recomenda-se o alargamento do direito à palavra aos alunos, valorizando a voz das crianças e dos jovens, reconhecendo a enorme competência dos mais novos “para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (CNE, 2021: 79), a importância de motivar o interesse dos alunos mais velhos pelos conteúdos “através de uma pedagogia estimulante” (CNE, 2021: 80) que lhes permita o uso da voz e da participação em contexto escolar, isto é, que lhes permita “expressar as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como [...] verem a sua participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito” (CNE, 2021: 75). Propõem-se mudanças significativas na organização das instituições escolares, no processo de aprendizagem e na formação de professores e outros agentes educativos.

Em suma, os valores aqui consignados neste perfil de aluno/cidadão pressupõem uma sociedade mundial regida por direitos humanos universais. Porém, uma cidadania plena, ativa e responsável comprometer-se-á sempre mais, se se orientar pela pauta transidentitária e transcultural proposta por Santos (2001: 80): “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

### *Práticas para uma educação global*

Relembra-se, como faz Nascimento (2014: 46) apelando ao conhecimento tradicional, a importância do equilíbrio entre perspetivas:

Para as perspetivas tradicionais teorizar o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo, pois consideravam

como dada a resposta da questão “o que ensinar?” e se concentravam na questão do “como ensinar?”. O currículo deveria funcionar de forma semelhante a qualquer empresa industrial ou comercial, pois sua ênfase estava direcionada para a produtividade, organização, eficiência e desenvolvimento. (Nascimento, 2014: 46)

Na contemporaneidade, porém, a resposta às duas questões é primordial. Ao elencar áreas de competências essenciais à edificação do aluno/cidadão, consideramos que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* tenta responder à primeira questão enumerando as diferentes áreas de competências e adianta, ainda, estratégias diversas que respondem à segunda. Reunidas sob o título de *implicações práticas* e fazendo alusão expressa à mudança necessária das práticas educativas, faz depender dela o sucesso da ação educativa, que deve incluir práticas pedagógicas e didáticas que concretizem as aprendizagens e as finalidades deste perfil de competências, que utilizem as estratégias e os recursos mais eficazes para que a apropriação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes seja efetiva e, cumulativamente, significativa.

Sem defendermos que o funcionamento do currículo deva assemelhar-se a “qualquer empresa industrial”, como refere Nascimento, acreditamos que este *Perfil dos Alunos* foi desenhado com a clara intenção de implicar ações promotoras de mudança de paradigma tendo em vista a eficácia do ensino ministrado e do seu impacto no desenvolvimento da sociedade global. Pensando-o, não se quer postular uma lógica mercantilista ou hegemônica, antes o exercício de uma cidadania democrática e cosmopolita global que se afigura emergente como contra-hegemonia. Não admira, assim, que este documento – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – dirigido a decisores e atores educativos e constituindo-se como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Martins, 2017: 2) tenha uma preocupação particular com o modo como, na prática, a “assunção de princípios, valores, áreas de competências” contribuirá para a edificação deste *Perfil dos Alunos* e se adequará às suas finalidades. O caminho é explicitamente indicado: “implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas”, apresentando-se em seguida um conjunto de sete “ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do *perfil dos alunos*” (Martins, 2017: 31). No geral, a

pedagogia sugerida é amplamente ativa e transformativa e, também por isso, mais adequada à centralidade do aluno aprendiz.

Vejam a primeira ação sugerida: “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no cotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (Martins, 2017: 31). Na verdade, a promoção de aprendizagens em torno de questões/problemas da vida real que promovam estratégias e métodos participativos é, como facilmente podemos verificar, uma oportunidade dos alunos observarem o meio sociocultural e geográfico que os rodeia e construir, quer maior conhecimento sobre ele, quer maior sentimento de pertença a um local ou a um grupo, como está patente no próximo exemplo retirado do mesmo documento: “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Martins, 2017: 31). Do mesmo modo, as três ações seguintes sugerem que as crianças e jovens são diligentes na promoção dos valores subjacentes a uma cidadania global e esse valor, tal como esse espaço de atuação, deve ser facilitado desde tenra idade, encorajando-os a participar, apoiando-os e ouvindo o que têm para dizer. Vejamos:

promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. (Martins, 2017: 31)

Por fim, as duas ações ainda não referidas, “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” e “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação”, pressupõem uma abordagem holística do saber focada quer no saber científico, técnico e tecnológico, quer na comunicação, informação e pensamento crítico e criativo e envolvem a aprendizagem de múltiplas literacias em contextos diversos.

Em suma, falar de aprendizagens do modo como as apresentámos suscitará algumas mudanças tanto a nível individual como institucional que podem, em alguns casos, configurar processos simples de reorientação da ação habitual ao nível individual ou, em outros casos, processos de mudança mais complexos ao nível da instituição escolar. Ressalta, com alguma clareza, que as ações sugeridas preveem oportunidades conjuntas (professor/aluno) de construção do processo educativo que assentam no diálogo, implicam diferentes modalidades de expressão e promovem competências de pensamento crítico e experimental que requerem, com legitimidade, uma organização escolar com tempo e espaço para ouvir os alunos, manter um diálogo e permitir a sua participação em momentos de decisão e regulação da própria instituição de forma inclusiva.

O contexto de pandemia obrigou, volvido um ano, a uma autoavaliação/reflexão individual e coletiva dos professores sobre suas próprias práticas e o processo de transição digital das escolas exigiu mudanças súbitas. O tempo e o espaço também são necessários aos professores para refletirem e gerirem todas estas mudanças. As bibliotecas escolares podem ter um papel significativo como mediadoras entre a reflexão e a urgência de mudança, experienciando com os professores diferentes formas de participação dialógica, promovendo a apropriação e a implementação destes processos de aprendizagem no trabalho pedagógico que os professores desenvolvem com os seus alunos.

Esta educação, convergente com a educação para a cidadania global, deve dirigir-se quer ao grupo, quer ao aluno/cidadão individualmente e se, segundo alguns investigadores, estas perspetivas podem ser antagónicas, ao associarmos o valor da solidariedade ao trabalho com o grupo e o valor da competitividade ao trabalho com o indivíduo, não restarão dúvidas que a abordagem educativa deve incluir um esforço de personalização. Relativamente à educação do indivíduo no singular, surge frequentemente a ideia de que esta educação global visa fundamentalmente a constituição de elevado capital humano para o mercado de trabalho e não para construir capital social. Estas dúvidas, desde que se apresentem como questionamentos que procuram reflexão e maior conhecimento do assunto são bem vindas e salutares. Relativamente aos termos competitividade *vs.* solidariedade, o argumento de que a competitividade, definida em termos de alguma ousadia, e estimulada no contexto de uma cidadania global, pode ser importante para encontrar soluções para os desafios atuais, apresentando-se como uma capacidade para melhorar o mundo e ultrapassar problemas, não deixa de ser válido, pois não se valorizará uma educação que

massifique em detrimento de uma educação que personalize se a equidade se encontra mais facilmente nesta diversidade. Acresce ainda que o facto de o ser humano possuir inteligências múltiplas, mas o modo como as combina ser diverso, como argumenta Gardner (2005), também é válido como fundamento para a necessidade de personalizar a aprendizagem, centrando-a no indivíduo e propondo-lhe estratégias de aprendizagem diversificadas.

Embora, em Portugal, a educação para a cidadania integre o currículo, primeiro sob a designação de *Educação para a Cidadania*, agora sob a denominação de *Cidadania e desenvolvimento*, antes, como agora, dirige-se a todos os níveis de escolaridade, com algumas especificações de operacionalização no ensino secundário, nível de escolaridade em que nem sempre constitui uma disciplina autónoma. Não é esta a altura de nos pronunciarmos sobre como gera maior eficácia, constituindo-se uma disciplina curricular, ou como transversal a todo o currículo. Pela leitura atenta e análise de conteúdo deste *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* esperar-se-ia um envolvimento mais visível de todas as áreas disciplinares neste âmbito, de carácter interdisciplinar e transdisciplinar. Por outro lado, como se pode confirmar pela consulta dos *Clips* I, II, III e IV (RBE, s.d.), tanto a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade são assumidas pelas bibliotecas escolares com propostas concretas para trabalhar os problemas, para desenvolver as competências e formar para a compreensão crítica do mundo e de si próprio, seguindo uma abordagem essencialmente não formal e informal regularmente experimentadas em trabalho colaborativo com professores ou no desenvolvimento de projetos e ações específicas. Aliás, a repetição sistemática da expressão “na sala de aula ou fora dela” transmite uma ideia clara de que são considerados outros espaços de aprendizagem. Há, efetivamente, em quase todas as escolas portuguesas um espaço democrático por natureza e que tem, ao longo dos anos, desenvolvido práticas inovadoras e metodologias ativas em colaboração com a sala de aula ou parceiros locais, nacionais ou internacionais: as bibliotecas escolares. As práticas educativas para a educação global atual experimentam-se por lá, como numa incubadora.

A este propósito, Gardner (2005) exemplifica como a biblioteca escolar cria oportunidades para que os alunos desenvolvam a inteligência de modo integral. Sobre a biblioteca MI de New Jersey School em St. Louis, EUA, salienta o papel importante das dinâmicas promovidas nas bibliotecas:

A biblioteca MI tem generosamente guardado livros quer para as crianças, quer para os pais e adultos interessados. Os livros são organizados tendo em vista as inteligências que o seu conhecimento implica. Mas o que torna a biblioteca diferente é o seu aprovisionamento de uma variedade de ambientes de aprendizagem nos quais as crianças podem exhibir e desenvolver várias inteligências – áreas para desenhar e fazer construtos tridimensionais; para criar filmes e media digitais; para espetáculos de teatro; para explorações musicais; para trabalhos de grupo para as crianças, tal como áreas confortáveis onde os adultos se podem sentar, relaxar [...], ler sozinhos ou com as suas crianças. (Gardner, 2005: 85)

### *Considerações finais*

A aproximação entre educação e cidadania, pela complementaridade dos seus objetivos, com as áreas de competências propostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* colocam a escola como catalisadora dos processos de transformação esperados que visam uma maior competência no pensamento crítico sobre as questões globais complexas para compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, de cooperação e de resolução de problemas globais que conduzam à transformação social. Neste processo, a escola, fenómeno global por natureza que ensaia a democratização do saber local, está diretamente implicada em processos mais amplos de globalização do conhecimento; a dinâmica estabelecida entre processos educativos locais e processos de legitimação globais poderá conduzir ao estabelecimento de uma literacia mundial assente em habilidades e competências essenciais ao exercício de uma cidadania global cada vez mais conectada, intercultural e ágil em mudanças inesperadas; exigirá, concomitantemente, um olhar mais personalizado sobre o aluno, considerando a sua voz como instrumento para a interação, a participação, a apropriação do conhecimento e o empoderamento social.

O perfil de aluno/cidadão aqui contemplado apresenta-se como o perfil real e desejável que favorece a complementaridade e o enriquecimento mútuo e convoca todos à criação de um futuro emancipador. É um perfil contextualizado na família, na escola e na sociedade e a sua identidade constrói-se num jogo dialético entre o local e o global e entre si e o Outro. A assunção dos princípios e valores consignados revelam uma educação integral do aluno e do cidadão assumida pelos diversos agentes educativos e desenhando uma participação

ativa na aprendizagem e na sociedade com voz própria, em que capacidades e valores se expressam na sua relação com os outros.

Para tal acontecer, as implicações práticas da assunção de princípios, valores e áreas de competências deve implicar uma mudança de práticas pedagógicas e didáticas visível na concretização das aprendizagens. Encontrar a melhor maneira, assim como os melhores recursos, para todos os alunos construírem as suas aprendizagens, em conjunto com os seus pares, ou de modo mais personalizado sempre que necessário, de forma a conseguirem desenvolver competências nas áreas assinaladas ao longo da sua escolaridade obrigatória, é o propósito desta educação global. As escolas possuem um aliado fundamental que pode ser potenciador de oportunidades na implementação de processos dinâmicos com base em recursos diversos: as bibliotecas escolares. Importa que as abordagens sejam diversificadas e contemplem situações de aprendizagem formal, não formal e informal, sem demasiado sentido competitivo que inviabilize a solidariedade ou o trabalho colaborativo, mas que incorporem a ousadia e a criatividade suficientes para projetarem um mundo melhor.

### *Bibliografia*

- Antunes, P. M. (2008). *Paideia: Educação e Sociedade* (vol. II). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, D. & Caetano, J. R. (2021, 20 de maio). A Educação em mudança. *Público*. Acedido a 20 de maio de 2021, em [https://www.publico.pt/2021/05/20/opiniao/opiniao/educacao-mudanca-1963324?fbclid=IwAR0j59KOytrgH5SY5FH5K\\_wDNIw0xo7lLvj5Q-DaN3P81OdXpBzdKBv1x3zY](https://www.publico.pt/2021/05/20/opiniao/opiniao/educacao-mudanca-1963324?fbclid=IwAR0j59KOytrgH5SY5FH5K_wDNIw0xo7lLvj5Q-DaN3P81OdXpBzdKBv1x3zY).
- CNE. Recomendação n.º 2/2021 de 14 de julho. *Diário da República n.º 135/2021, Série II*. Conselho Nacional de Educação, 75-84. Acedido a 2 de agosto de 2021, em [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_n.\\_2\\_2021\\_Voz.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n._2_2021_Voz.pdf).
- Gardner, H. (2005). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE, Ed. Acedido a 2 de fevereiro de 2021, em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Moreira, D. (2019). Sem educação não há globalização: Para uma globalização plural e humanizada. In *Congresso Internacional Repensar Portugal, a Europa e a globalização. 100 anos Padre Manuel Antunes* (1-9). Acedido a 7 de abril de 2021, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9343/1/Moreira%20D%20%282019%29%20Sem%20Educac%C-C%A7a%CC%83o%20na%CC%83o%20ha%CC%81%20globalizac%CC%A7a%CC%83o.pdf>.

- Nascimento, J. C. (2014). Internacionalização do Campo do Currículo: Um panorama sintético dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisa. In *Currículo na Contemporaneidade: Globalização e Contextos Locais: Atas* (45-51). Acedido a 10 de maio de 2021, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3521>.
- RBE. (s.d.). Clips – O que pode a biblioteca escolar fazer? I, II, III e IV. In *Cidadania e Biblioteca Escolar – Pensar e Intervir*. Acedido a 8 de março de 2021, em <https://www.rbe.mec.pt/np4/cidadania-clips>.
- Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização. In B. S. Santos. *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (31-105). Porto: Edições Afrontamento.
- Unesco (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Acedido a 8 de março de 2021, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.

# Competências empreendedoras numa e para uma Europa global

*Entrepreneurial competences at and for a global Europe*

Carlos Augusto Castanheira

UNIVERSIDADE ABERTA, CEG / [carlos.castanheira@uab.pt](mailto:carlos.castanheira@uab.pt) / ORCID | 0000-0002-6789-8738  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_11](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_11)

**Resumo:** O conceito de empreendedor e empreendedorismo tem vindo a ser cada vez mais abrangente e transversal a áreas mais vastas da sociedade contemporânea. Educar para empreender tem sido o processo encontrado para dotar o cidadão de competências capazes de superar os desafios criados pelas sociedades onde se inserem. A Educação para o Empreendedorismo é um dos principais objetivos estratégicos da União Europeia de forma a dar à sua população e, em especial, aos jovens uma mentalidade empreendedora capaz de gerar valor, bem como dar-lhes competências e moldar-lhes atitudes fundamentais para um empreendedorismo de sucesso, uma cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade. A nossa grande motivação emerge da estreita relação do empreendedorismo com a globalização. Pretendemos contribuir para uma maior compreensão da interligação e multidisciplinaridade destas duas dimensões. É a educação no ensino superior que mais evidencia e promove a globalização. Contribuí para isso a mobilidade académica, sendo o programa de mobilidade Erasmus+ o exemplo mais expressivo dos programas de mobilidade mundiais.

**Palavras-chave:** competências empreendedoras; educação para o empreendedorismo; mobilidade

**Abstract:** The concept of entrepreneur and entrepreneurship has become increasingly comprehensive and transversal to broader areas of contemporary society. Educating for entrepreneurship has been the process found to provide citizens with competences capable of overcoming the challenges created by the societies in which they are inserted. Entrepreneurship Education is one of the main strategic objectives of the European Union in order to give its population, and in particular young people, an entrepreneurial mindset capable of generating value, as well as giving them skills and shaping their attitudes fundamental for successful entrepreneurship, active citizenship, social inclusion and employability. Our great motivation emerges from the close relationship between entrepreneurship and globalisation. We intend to contribute to a better understanding of the interconnection and multidisciplinary of these two dimensions. It is education in higher education that most highlights and promotes globalisation. Academic mobility contributes to this, with the Erasmus+ mobility programme being the most expressive example of mobility programmes worldwide.

**Keywords:** entrepreneurial competences; education for entrepreneurship; mobility

## Introdução

A globalização está presente em todos os contextos da sociedade com particular destaque na vertente educativa que se nos afigura facilitadora e visionária. A nossa grande motivação emerge da estreita relação do empreendedorismo com a globalização. Pretendemos contribuir para uma maior compreensão da interligação e multidisciplinaridade destas duas dimensões. Numa perspetiva geral, o eixo do empreendedorismo, contextualizado na globalização, encontra o seu alinhamento nas várias áreas abordadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) merecendo particular ênfase no ODS 4 – Garantir o acesso à educação inclusiva e equitativa, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Ao longo da história da humanidade o empreendedorismo tem presença no quotidiano quer através das trocas de bens ou de serviços. O conceito de empreendedor surge como sendo aquele que é intermediário, explicado pela origem da palavra *entrepreneur*, e que originalmente é dedicado em exclusivo a trocas comerciais. Variadíssimos autores elaboraram estudos tendo por alvo a definição e contextualização do sujeito empreendedor, procurando definir o que distingue tal comportamento. A atitude proativa face às adversidades ou necessidades é a situação transversal aos estudos sobre esta temática de onde emerge o empreendedorismo do indivíduo (Jardim & Franco, 2012). Este empreendedorismo, tal como o percebemos hoje, só foi possível com o término do sistema feudal da economia (Landström & Benner, 2010). Até então o direito à propriedade era reservado a poucos privilegiados e a circulação de bens estava sujeita a pesadas taxas limitando a criação de negócios e tolhendo qualquer iniciativa empreendedora.

O empreendedorismo foi pela primeira vez abordado cientificamente por Richard Cantillon no século XVIII na sua obra *Essai Sur la Nature du Commerce en Général*. Cantillon definia o empreendedor como um intermediário num processo de compra e venda sugerindo que a palavra tenha tido origem no francês antigo. *Entreprendre* em que *entre* – do latim *inter* que sugere reciprocidade e *prendre* – do latim *prehendere*, que significa comprador. Tal conceito poderia ser traduzido para português, de uma forma simplista, como intermediário, contudo, o seu significado atual vai muito além deste conceito. É esta a primeira abordagem científica de uma atividade empreendedora (Maca Urbano & Rentería Pérez, 2020).

O empreendedor é tido como um ator na senda das ciências sociais. Os seus princípios estão alicerçados no comportamento social, mas aspirando a ser uma ciência exata já que os seus resultados, embora desconhecidos, são orientados pelas probabilidades e estatística ao lidar com o risco e a incerteza.

Com Jean Baptist Say (1767-1832), a abordagem passará a ser mais lata. Say defendia que o empreendedor era um trabalhador superior, com capacidades aprimoradas de liderança e de administração e, com essas competências, seria capaz de pôr as suas capacidades ao serviço da coordenação, produção e distribuição de bens (Verga & Soares da Silva, 2015). Ao conceito, continuando ele a ser puramente económico e produtivo, é aperfeiçoado por Frank Knight (1885-1972) em que o autor desenvolve a diferença entre incerteza e risco. Knight, no seu livro *Incerteza do Risco e do Lucro*, discute o conceito de custo social e ainda defende que o empreendedor tem a capacidade de antever as necessidades do consumidor, peça fundamental de um sistema capitalista como defendido por Schumpeter (Paiva *et al.*, 2018). O conceito de empreendedor e empreendedorismo tem vindo a ser cada vez mais abrangente e transversal a áreas mais vastas da sociedade contemporânea e hoje encontramos abordados na literatura vários tipos de empreendedorismo. A sua diversidade está bem patente no *Dicionário de Educação para o Empreendedorismo – Empreendipédia* (Jardim & Franco, 2019), onde encontramos entradas para vários tipos de empreendedorismo, dos quais destacamos: o Empreendedorismo Intergeracional; Local; Musical; Desportivo; Feminino; Religioso; Sénior e Social. Encontramos também referências a Empreendedores da moral/moralidade (Devallard, 2020; Franco & Caetano, 2020) provando que, na atualidade, em todas as atividades, há lugar a atitudes empreendedoras e consequentemente geradoras de valor.

No primeiro Fórum da UNESCO sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) foram abordadas três dimensões conceptuais chave da ECG e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): habilidades cognitivas (*hard skills*), habilidades socio-emocionais (*soft skills*) e habilidades comportamentais (*behavioral skills*), todas elas debaixo de um amplo conceito de Paz. A esse respeito Delors (1996) defende que a Guerra se inicia na mente humana e, por isso, a ligação da Educação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se torna fundamental.

As competências e aptidões (*skills*) são definidas por Jardim e Pereira (2006) como sendo um conjunto de conhecimentos e atitudes que numa situação específica fazem o seu sujeito atingir um resultado específico. Estas aptidões

têm sido alvo de estudos aprofundados por parte da Comunidade Acadêmica e Científica. Damos especial destaque às *skills* que têm como objetivo a formação e empregabilidade do Jovem Cidadão Europeu, que sofre uma crise de empregabilidade, a qual é colmatada pelo desenvolvimento de competências empreendedoras, fator este, promotor de uma melhor e mais bem remunerada empregabilidade (Engel, 2010; Teichler & Janson, 2007; Mizikaci & Arslan, 2019). Outros estudos recentemente publicados, dos quais destacamos “Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs” (Jardim *et al.*, 2021), debruçam-se sobre programas para a educação para o empreendedorismo global, potenciado pelo surgimento e utilização das novas tecnologias digitais geradoras de mudança de paradigma da economia e pela crescente predominância de uma economia de serviços (Bauman & Lucy, 2021).

Valorizando a mobilidade e o papel que tem para uma maior coesão e cidadania, criando uma “cultura internacional baseada na articulação de hibridismos culturais” (Schaefer & Luna, 2020: 47), a União Europeia dedica especial enfoque na formação dos jovens com o objetivo de os preparar para uma vida profissional e pessoal assaz diferente daquela que foi e é vivenciada pelas gerações antecessoras. O sucesso do programa de mobilidade Erasmus+ é o exemplo mais expressivo dos programas de mobilidade mundiais, espalhando-se por outras áreas que não só a mobilidade ou a aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*). Programas como *Erasmus for Young Entrepreneurs* promovem a entreeajuda, a criação de redes de contactos e a experiência de conviver com empresas e quadros empreendedores gerando a aproximação e deteção de ideias de negócios inovadores. Mas o empreendedorismo não se foca somente no mundo económico e financeiro. Também são abordadas outras vertentes de empreendedorismo como o empreendedorismo social, o cultural e o ambiental (Delgado *et al.*, 2008).

Têm sido base de discussão académica a identificação do perfil do empreendedor, quais as suas características e que competências e em que grau as deverá possuir. Vários autores têm-se debruçado as suas investigações nesse sentido, procurando encontrar o que distingue o indivíduo empreendedor e que competências específicas possui (Tinoco & Laverde, 2010; Redford, 2013; Mitsea *et al.*, 2021; Plum, 2014; Santos & Caetano, 2010).

Cedo se concluiu que as competências, sejam elas consideradas empreendedoras ou não, são passíveis de ser ensinadas e majoradas, excluindo assim

a hipótese, pelo menos parcialmente, que o empreendedorismo seria uma característica inata de alguns cidadãos.

A Comissão Europeia tem dedicado especial atenção à educação, com um enfoque particular na educação para o empreendedorismo, a par das competências digitais, procurando assim dotar o cidadão de ferramentas capazes de superar os desafios do século XXI. A nova Agenda Estratégica para a União Europeia para os anos 2019-2024, emanada pelo Conselho Europeu, pressiona os estados-membros para um investimento na educação e no desenvolvimento das competências dos seus cidadãos (European Council, 2019). Testemunho desta sua preocupação, a Comissão Europeia cria a “European Education Area by 2025” que é composta por 6 eixos e onde o domínio de competências transversais como o pensamento crítico, o empreendedorismo e a criatividade, estão presentes e serão a chave para as próximas gerações de estudantes, investigadores e inovadores para a construção de uma sociedade mais justa e resiliente (European Commission, 2020).

É de reforçar a ideia desta perspetiva europeia que consideramos globalista em pleno alinhamento com vários objetivos já aqui referidos de Desenvolvimento Sustentável preconizado pela Organização das Nações Unidas.

### *Educação e empreendedorismo*

Educar para empreender tem sido o processo encontrado para dotar o cidadão de competências capazes de superar os desafios criados pelas sociedades onde se inserem. É sob a sociedade onde está envolvido que o empreendedor atua. Qualquer processo com vista à educação para o empreendedorismo terá que ter em conta este fator bem como todo o modelo pedagógico a seguir. Várias são as metodologias seguidas e todas elas adaptadas à faixa etária ou nível de escolaridade a que se destina já que as competências empreendedoras confundem-se com traços de personalidade e desenvolvimento intelectual. O trabalho desenvolvido por Jacinto Jardim junto do ensino básico e secundário em escolas portuguesas é um exemplo vivo deste paradigma onde o trabalho em equipa, a proatividade e iniciativa geradoras de valor são competências a desenvolver desde o primeiro ciclo de estudos (Jardim *et al.*, 2021). Este modelo também encontra respaldo noutros países onde, por exemplo, no Brasil o papel de Dolabela merece um particular destaque.

Notamos, no entanto, que os programas de educação para o empreendedorismo estão mais presentes no Ensino Superior e Ensino Profissional e Vocacional sendo quase residuais no Básico e Secundário. Por outro lado, os facilitadores são hoje maioritariamente professores e terá forçosamente de evoluir para um processo colaborativo onde cada aluno seja incentivado a seguir um sonho, por mais utópico que possa parecer, acompanhado pela aprendizagem onde o erro não seja encarado como uma fraqueza, mas sim como o fulcro de aprendizagem e pesquisa de outras soluções (Dolabela, 2003).

É a educação no ensino superior que mais evidencia e promove a globalização. Contribui para isso a mobilidade académica onde importa realçar o papel do *Joint Study Programmes* (impulsionador do atual programa Erasmus+) que despertou para a necessidade de uma uniformização desse ensino e que foi plasmado no Tratado de Bolonha. Assim, a uniformidade dos critérios para a creditação de Unidades Curriculares, cursos, graus académicos ou profissionais podem agora ser reconhecidos através de um processo quase automático dentro da Comunidade Europeia através da aplicação de ECTS, também estes incentivadores da mobilidade estudantil. Deste modo, a mobilidade fomentou a criação e aplicação de ECTS e o uso das novas tecnologias de informação poderá ser trabalhado no sentido mais amplo na aprendizagem ao longo da vida seja ela informal ou formal. É sobretudo neste último contexto, focalizado para âmbitos curriculares e formais, que o Ensino Superior organizado e estruturado realça a relação entre educação e empreendedorismo.

O primeiro curso de empreendedorismo data de 1947 e teve lugar na Universidade de *Harvard Business School* nos Estados Unidos. Desde então o crescimento dos cursos tem subido de uma forma quase logarítmica a par de trabalhos publicados em revistas científicas (Katz, 2003). Para dar uma ordem de grandeza, à data da escrita deste nosso trabalho encontravam-se cerca de um milhão e quinhentos mil artigos indexados na base de dados EBSCO, o que revela a importância dada por académicos e investigadores a esta temática.

A importância do Educar para Empreender, e que esta educação segue a dinâmica apelidada hoje de *life long learning*, faz jus ao defendido por Harris *et al.* (2008). A título de exemplo, os dados dizem-nos que atualmente são hoje ministrados, nos Estados Unidos da América, em cerca de 2.300 estabelecimentos de ensino superior (Bauman & Lucy, 2021). No entanto a criação de um espírito empreendedor e global deverá ser estimulado desde criança (Lipper, 1987), até porque “os potenciais de uma criança são os potenciais de uma nação” (Plum, 2014: 578). Existe uma correlação entre a probabilidade

de um filho ou neto de um empreendedor também o seja. O tipo de sociedade onde estão inseridos e o tipo de convívio intergeracional influenciam também a predisposição “genética” para o empreendedorismo não podendo, no entanto, ser descurada a capacidade económica, cultural e académica dos progenitores, pois são fatores determinantes na orientação empreendedora dos seus filhos (Georgescu & Herman, 2020; Laspita *et al.*, 2012).

A Educação para o Empreendedorismo deverá estar atenta a todas as predisposições fomentadoras de criação de valor (ação base do empreendedor) de forma a incentivar uma prática letiva a todos os seus estudantes e das mais diversas faixas etárias, compreendendo desde o pré-escolar à adulez avançada, qual ensino longo da vida (Jardim *et al.*, 2021). Importa ainda alertar para a necessidade de se proceder à avaliação de modelos e práticas educativas, pois só é possível introduzir mudanças significativas e desejáveis após uma avaliação que permitirá incentivar e motivar mudanças capazes de produzirem uma cultura empreendedora baseada em currículos que integrem inovação, trabalho em equipa e criação de propostas socioprofissionais (Pereira *et al.*, 2016).

### *Educação para o Empreendedorismo na Europa*

A Educação para o Empreendedorismo é um dos principais objetivos estratégicos da União Europeia de forma a dar à sua população e, em especial, aos jovens uma mentalidade empreendedora capaz de gerar valor, bem como dar-lhes competências e moldar-lhes atitudes fundamentais para um empreendedorismo de sucesso, uma cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade.

A rede *Eurydice*, parceira da União Europeia, cujo objetivo primeiro é a realização do estudo comparado das várias práticas educativas dos países membros da União Europeia, cobrindo desde a educação da Infância ao Ensino Superior e onde também estão presentes as práticas formativas. É composta por 36 países todos eles aderentes ao programa de mobilidade Erasmus+. O relatório sobre a Educação para o Empreendedorismo nas Escolas da Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017) destaca que esta temática é cada vez mais reconhecida como necessária e transversal aos *curricula* do Ensino Básico dos países europeus, embora não exista nos programas de ensino, de uma forma consistente, a lecionação desta temática. Outro ponto, também abordado neste relatório, é a monitorização dos resultados da aprendizagem de empreendedorismo. Sob este assunto, o relatório *Eurydice* aponta também os

poucos países que avaliam de uma forma explícita o progresso do ensino das competências empreendedoras dos seus estudantes aos vários níveis de ensino, fator este que é considerado crucial (Europeia/EACEA/Eurydice, 2016). Neste sentido, emerge a necessidade de criar mecanismos e processos baseados em modelos robustos de forma a avaliar o seu nível e sucesso de aprendizagem. Entre eles, e com objetivos diferentes, salientamos o EntreComp e o M-tech.

M-TEC, acrónimo de *Model of Teachable Entrepreneurship Competences*, foi desenvolvido com base nas investigações de Geraldina Silveyra, Angel Herrero e Andrea Pérez (2020). Estes autores defendem um quadro de competências empreendedoras alicerçado na fusão de estudos sobre esta temática com o objetivo da criação e validação de uma escala capaz de avaliar as competências empreendedoras nas mais diversas populações. Estes académicos consideraram nove competências agrupadas em quatro grandes dimensões (competências empreendedoras, de gestão e negócios, recursos humanos e competências interpessoais) compostas por 38 itens (Silveyra *et al.*, 2020).

### *Entrecomp - entrepreneurship competence framework*

Com o objetivo de obter um consenso que envolva todas as partes interessadas (*stakeholders*), o *EntreComp* pretende estabelecer uma ligação entre duas grandes áreas – a do trabalho e a do ensino e educação – e é o resultado do estudo e pesquisa da *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia em nome da Direção Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão.

Este Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo é assente em três grandes áreas (ideias e oportunidades, recursos e em-ação) que espelham a definição de empreendedorismo, e cada uma delas comporta cinco competências e níveis de desenvolvimento dessas mesmas competências que permitem a sua avaliação em oito níveis de proficiência (Bacigalupo *et al.*, 2016). Foi o resultado de um estudo exaustivo apoiado em metodologias robustas que compreendeu, na sua construção, doze fases baseadas em metodologias mistas, e pretende ser uma referência para qualquer iniciativa conducente à promoção da capacidade empreendedora dos cidadãos europeus onde é definindo o empreendedorismo como uma competência que procura ser transversal a diversos espaços sejam eles social, cultural, comercial e ambiental (Dias-Trindade *et al.*, 2020).

Na figura seguinte indicamos as competências abordadas por esta rede do EntreComp bem como os respetivos descritores agrupados pelas suas três áreas basilares.

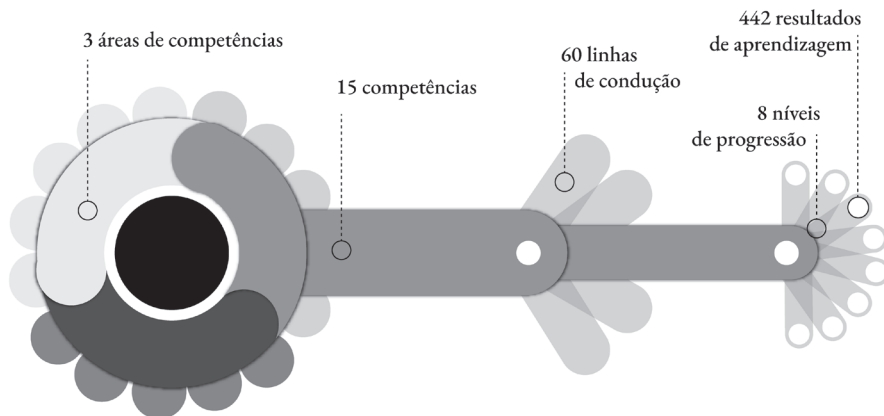
<b>Competência</b>	<b>Descritores da competência</b>
<i>Ideias e oportunidades</i>	
Identificar oportunidades	Encontrar e usar as oportunidades (sociais, culturais ou económicas) para criar valor, identificar necessidades e desafios que precisam ser atendidos, estabelecer novas redes para a reunião de elementos dispersos.
Criatividade	Desenvolver ideias e oportunidades; encontrar melhores soluções para novos ou desafios existentes; explorar abordagens inovadoras.
Visão	Saber imaginar o futuro; desenvolver uma visão para transformar ideias em ação; visualizar cenários futuros para ajudar a orientar o esforço e a ação.
Valorização das ideias	Avaliar o valor na forma social, cultural e económica; identificar o potencial do valor de uma ideia e identificar o modo de a rentabilizar.
Pensamento ético e sustentável	Avaliar as consequências e o seu impacto no público alvo, no mercado, na sociedade e no ambiente; refletir sobre os objetivos sociais, culturais e económicos e sustentáveis a longo e curto prazo; agir de forma ética e responsável.
<i>Recursos</i>	
Autoconsciência e autoeficácia	Atitude reflexiva perante as necessidades, aspirações e desejos de curto e médio prazo; avaliação das virtudes e fraquezas individuais e coletivas; acreditar na capacidade de influência do curso dos acontecimentos com as suas incertezas, recuos e falhas temporárias.
Motivação e perseverança	Manter o foco e não desistir – Determinação na transformação das ideias em ação; resiliência nas adversidades.
Mobilização de recursos	Reunir e gerir os recursos necessários - Adquirir e gerir os recursos materiais ou não materiais e digitais necessários para transformar ideias em ação; maximização dos recursos; obtenção e gestão das competências necessárias a qualquer fase (técnicas, legais, fiscais e digitais).

Literacia financeira e económica	Estimar o custo da transformação de uma ideia numa atividade; planeamento, implementação e avaliação das decisões financeiras ao longo do tempo; gestão do financiamento para garantir a atividade criadora de valor ao longo do tempo.
Mobilização dos outros	Inspirar e motivar todas as partes interessadas; obtenção do apoio necessário ao alcance de resultados; eficaz comunicação, persuasão, negociação e liderança.
<i>Em-Ação</i>	
Tomada de iniciativa	Iniciação de processos; aceitação de desafios; agir e trabalhar de uma forma independente; seguir o planeamento.
Gerir e planear	Definição de objetivos de longo, médio e curto prazo; definir planos e prioridades; adaptação a mudanças imprevistas.
Lidar com incerteza, ambiguidade e risco	Tomada de decisões lidando com a incerteza, ambiguidade e risco - Tomar decisões quando o resultado dessa decisão for incerto, quando a informação disponível é parcial ou ambígua, ou quando existe o risco de resultados não intencionais; dentro do processo de criação de valor, incluir formas estruturadas de testar ideias e protótipos desde a fase inicial, para reduzir os riscos de falhas; saber lidar com situações imprevisíveis de forma rápida e flexível.
Trabalho em equipa	Trabalhar em grupo e cooperar com os outros de forma a desenvolver ideias e transformá-las em ação; criar redes; resolver conflitos e enfrentar positivamente a concorrência.
Aprendizagem com a experiência	Usar qualquer iniciativa como oportunidade de aprendizagem para a criação de valor; aprenda com os outros, incluindo pares e mentores; refletir e aprender com o sucesso e fracasso (próprio e o de outros).

**Fig. 1** – EntreComp: competências e seus descritores (adaptação de Dias-Trindade *et al.*, 2020).

As competências têm igual importância e a sua enumeração não significa uma sequência ou hierarquia. A cada competência está associada uma descrição construída numa linguagem simples e acessível.

A cada uma das competências descritas na Fig. 1 estão associadas *threads* (linhas de condução) como pode ser observado na Fig. 2 e a cada uma destas corresponde 8 níveis de progressão que culminam em 442 resultados de aprendizagem.



**Fig. 2** – Mapeamento dos diferentes objetivos em relação aos elementos do EntreComp (adaptação de McCallum *et al.*, 2018).

É sobre os oito níveis de progressão que é feita a avaliação da progressão do ensino das competências que culminam nos 442 resultados de aprendizagem. De salientar o facto de, consoante a área onde for aplicado este quadro de competências, os resultados poderem variar, tendo em conta não só o esperado da avaliação bem como o da progressão do ensino.

### *Projetos baseados no EntreComp*

Tendo por base este quadro de referências, e no âmbito do programa Erasmus+, surgem inúmeros projetos assentes nos conceitos e processos decorrentes da *Joint Research Centre*. De seguida enumeramos alguns projetos tais como: EntreComp360, EntreCom Europe, EntreCompEdu, EntreCom4All, EntreComp Certificate, Social Entrepreneurship in Local Communities, Parentpreneurs, Eurostart e West – Women Entrepreneurs Supporting Tribune. Todos eles são relevantes do interesse crescente da comunidade académica e científica pelo

quadro de referências empreendedoras acompanhadas por ferramentas digitais, embora tenha um impacto limitado na produção científica (Baena-Luna *et al.*, 2020). Destacamos:

*EntreComp Certificate* – É uma plataforma *on-line* e gratuita criada por um consórcio em que está presente a Universidade de Lancaster (UK). Este *software* é dirigido a alunos para que trabalhem autonomamente as suas competências empreendedoras de uma forma curricular tendo em vista a obtenção de um certificado denominado *EntreComp Certificate*.

*EntreCompEdu* – Específico para o apoio a professores e também baseado no quadro de referências Entrecomp, surge o projeto EntreCompEdu (EntreComp para educadores) com o objetivo de reduzir o desequilíbrio entre as competências do sistema educativo e a necessidade exigida pela sociedade atual, dotando os educadores de competências empreendedoras como auxílio do ensino do empreendedorismo em contexto de sala de aula. É uma ferramenta que dá exemplos práticos, criados por professores para professores, construindo uma rede conducente a um aprimoramento destas competências. Logo na fase de inscrição nesta plataforma o professor é convidado a participar num breve questionário com o intuito de ser compreendida a sua proximidade e experiência do ensino do empreendedorismo e da metodologia do *EntreComp*, iniciando-se assim o processo de incremento do seu potencial como educador de empreendedorismo.

*EntreComp4All* – Projeto desenhado com práticas abertas e inovadoras. Pretende disponibilizar, através da pesquisa automática nos recursos educativos abertos, materiais de formação de competências empreendedoras para os disponibilizar a jovens, empreendedores e professores. Contribui assim para uma sistematização da informação relevante e dispersa pelo mundo digital.

*EntreComp360* – Também tem como objetivo final a criação de uma plataforma digital e *online* interativa. O programa EntreComp360 apoia os agentes de diversas áreas de aprendizagem ao longo da vida para melhorar o desenvolvimento, a validação e o reconhecimento das competências empreendedoras ao longo do ciclo de vida. A plataforma será o único lugar de comunicação, de formação, difusão das ferramentas e orientações com o utilizador, todas elas em acordo com a metodologia EntreComp.

Mas os projetos não são exclusivamente destinados a estudantes e professores. Por exemplo o HEInnovate pretende apoiar, com autoavaliação, as escolas empreendedoras.

*HEInnovate* – Este projeto, nasce de modo a classificar Universidades e Politécnicos no que concerne à sua aptidão na formação empreendedora. Criado com o apoio da OCDE e Comissão Europeia (Direção Geral da Educação e Cultura), o programa *HEInnovate* tem como finalidade a autoavaliação de Universidades, Politécnicos e Escolas de Formação Profissional da sua natureza inovadora e empreendedora, facultando-lhes material de apoio e aprendizagem, provendo assim o empreendedorismo no Ensino Superior (Parreira *et al.*, 2018). A avaliação é realizada sob 8 dimensões: (i) liderança e governação; (ii) capacidade organizacional; (iii) ensino e aprendizagem do empreendedorismo; (iv) preparação e apoio dos empreendedores; (v) transformação e capacidades digitais; (vi) colaboração e partilha de conhecimentos; (vii) internacionalização da instituição e (viii) avaliação do impacto.

Pavone (2018) alerta para o facto de os jovens valorizarem o empreendedorismo, apesar de poderem pensar que este está longe do seu alcance. Assim torna-se imperioso dotar os jovens adultos de competências para que a sua geração seja empreendedora. Para isso os estabelecimentos de ensino deverão deixar o modo de atuação tradicional e enveredarem por práticas dinâmicas conducentes ao desenvolvimento económico, à promoção da criatividade e ao apoio do empreendedorismo (Maritz & Koch, 2016; Walshok & Shapiro, 2014).

Em jeito de conclusão, poderemos afirmar que o conceito de empreendedorismo assenta em atitudes e comportamentos já há muito identificados, mas a sua perceção tem sofrido algumas alterações. A maior transformação acontece quando deixou de estar associada somente à economia e passou a ter vertentes sociais, políticas ou ambientais.

O estudo do empreendedorismo é abordado como uma competência, podendo assim ser ensinada. A Europa, consciente da necessidade de incrementar a empregabilidade, especialmente na sua população mais jovem, promove formação tendo em vista o desenvolvimento das competências empreendedoras dos mais novos a par da experiência de mobilidade estudantil, Erasmus+. O *Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo* parece estar a tornar-se uma referência para uma sociedade empreendedora e está espelhado nos múltiplos programas com finalidades distintas que o têm como referencial prático e teórico.

Este quadro de competências, qual taxonomia de competências empreendedoras, é um instrumento útil aos investigadores da área, podendo assim clarificar

conceitos, familiarizar a sua compreensão e, conseqüentemente, promover o processo de ensino e aprendizagem numa e para uma era global.

O espírito empreendedor da Europa e dos seus povos materializado na atualidade pela e na União Europeia, criou um espaço geopolítico que pretende ser a charneira de um equilíbrio socioeconómico mundial onde o conceito de globalização poderá ser entendido em toda a sua dimensão. Contudo deveremos ter em conta o preconizado por Timmons (1999), que vaticina que o impacto gerado pela revolução industrial do século xx será bem menor quando comparado com a revolução silenciosa gerada pelo empreendedorismo do século XXI. Em síntese, poderemos realçar que as redes educativas globais permitirão a transferência de conhecimento, tão necessária à sustentabilidade, equidade e promoção do Cidadão Global.

### *Bibliografia*

- Bacigalupo, M. *et al.* (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. In *Luxembourg: Publication Office of the European Union*. Publications Office of the European Union. Acedido a 12 de abril de 2022, em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5e633083-27c8-11e6-914b-01aa75ed71a1/language-en>.
- Baena-Luna, P. *et al.* (2020). Entrecomp: Competent framework for entrepreneurship. A systematic review of the literature on its use and application. *Informacion Tecnologica*, 31 (2), 163-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000200163>.
- Bauman, A. & Lucy, C. (2021). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *International Journal of Management Education*, 19 (1), 100293. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2016). *Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2017). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Delgado, N. *et al.* (2008). Empreendedorismo orientado para a sustentabilidade: As inovações no caso da Volkmann. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 1-21.
- Delors, J. (1996). Education: The necessary utopia. In UNESCO (Ed.). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century* (11-33).
- Devillard, V. (2020). The manifest city: Spokesperson for globalization?. In E. Franco & J. R. Caetano (Eds.). *Globalização como Problema: Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1984-2>.
- Dias-Trindade, S. *et al.* (2020). *ENTRECOMP: Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo* (trad. para português). Lisboa: Theya.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura.

- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo*, 4, 351-363. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>.
- European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – On Achieving the European Education Area by 2025*.
- European Council (2019). *A New Strategic Agenda 2019-2024* (1-8).
- Franco, J. E. & Caetano, J. R. (2020). *Globalização como Problema: Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1984-2>.
- Georgescu, M. A. & Herman, E. (2020). The impact of the family background on students' entrepreneurial intentions: An empirical analysis. *Sustainability*, 12 (11).
- Harris, M. *et al.* (2008). Examining the impact of small business institute participation on entrepreneurial attitudes. *Journal of Small Business Strategy*, 18 (2), 57-76.
- Jardim, J. *et al.* (2021). Towards a global entrepreneurial culture: A systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Science*, 11, 398.
- Jardim, J. & Franco, J. E. (2012). *Portugal Empreendedor: Trinta figuras Empreendedoras da Cultura Portuguesa*. Lisboa: IN-CM.
- Jardim, J. & Franco, J. E. (Eds.) (2019). *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Gradiva.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais – Guia Prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18 (2), 283-300.
- Landström, H. & Benner, M. (2010). *Historical Foundations of Entrepreneurship Research*. Cheltenham, UK/Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Laspita, S. *et al.* (2012). Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 27 (4), 414-435. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2011.11.006>.
- Lipper, A. (1987). If constructively creative divergent thinking equals entrepreneur ... How can we help create more of them? *The Journal of Creative Behavior*, 21 (3), 214-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1987.tb00478.x>.
- Maca Urbano, D. & Rentería Pérez, E. (2020). Una mirada al emprendimiento a partir de una revisión de la literatura. *Psicología desde El Caribe*, 37 (1).
- Maritz, A. *et al.* (2016). The role of entrepreneurship education programs in national systems of entrepreneurship and entrepreneurship ecosystems. *The International Journal of Organizational Innovation*, 8 (4), 7-27.
- McCallum E. *et al.* (2018). EntreComp into Action: Get inspired, make it happen. In *Scientific and Technical Research Reports*. <https://doi.org/10.2760/574864>.
- Mitsea, E. *et al.* (2021). Soft skills & metacognition as inclusion amplifiers in the 21st Century. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (IJOE)*, 17 (04), 121-132. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v17i04.20567>.

- Mizikaci, F. & Arslan, Z. U. (2019). A European perspective in academic mobility: A case of Erasmus program. *Journal of International Students*, 9 (2), 705-726. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>.
- ONU (2015). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *A/Res/70/1*, 1-49.
- Paiva, M. S. de *et al.* (2018). Inovação e os efeitos sobre a dinâmica de mercado: Uma síntese teórica de Smith e Schumpeter. *Interações*, 19 (1), 155-170. <https://doi.org/10.20435/inter.v19i1.1561>.
- Parreira, P. *et al.* (2018). *As Instituições de Ensino Superior Politécnico e a Educação para o Empreendedorismo*. Instituto Politécnico da Guarda (Issue August).
- Pavone, E. (2018). Millennials: The new guard. *Chemical Engineering Progress*, 114 (6), 3.
- Pereira, A. S. *et al.* (2016). Development challenges of a full integrated app in higher education. In Management Association, Information Resources (Eds.), *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (vol. 1) (117-139). Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0778-9>.
- Plum, M. (2014). A “globalised” curriculum – International comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. *Discourse*, 35 (4), 570-583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871239>.
- Redford, D. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Santos, S. & Caetano, A. (2010). Atitude dos estudantes universitários face ao empreendedorismo: Como identificar o potencial empreendedor? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 9(4), 2-14.
- Schaefer, R. & Luna, J. (2020). Das noções de cultura à avaliação de competência comunicativa intercultural. *Revista de Letras Norte@Mentos*, 13, 43-58.
- Silveyra, G. *et al.* (2020). Model of Teachable Entrepreneurship Competencies (M-TEC): Scale development. *International Journal of Management Education*, 19. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100392>.
- Teichler, U. & Janson, K. (2007). The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former ERASMUS students. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 486-495. <https://doi.org/10.1177/1028315307303230>.
- Timmons, J. A. (1999). *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century* (5.<sup>a</sup> ed.). Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- Tinoco, F. & Laverde, F. (2010). Para el emprendimiento: Una mirada desde la teoría. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas de La Universidad Militar Nueva Granada*, 24 (43), 13-33.
- Verga, E. & Soares da Silva, L. F. (2015). Empreendedorismo: Evolução histórica, definições e abordagens. *REGPE – Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3 (3), 3-30. <https://doi.org/10.14211/regepe.v3i3.161>.
- Walshok, M. L. & Shapiro, J. D. (2014). Beyond tech transfer: A more comprehensive approach to measuring the entrepreneurial university. *Academic Entrepreneurship: Creating an Entrepreneurial Ecosystem*, 16, 1-36.

# Articulação epistêmica entre os estudos surdos e a internacionalização do currículo

## Abordagem discursiva<sup>1</sup>

*Epistemic articulation between deaf studies and the internationalisation of the curriculum: Discursive approach*

Indiamaris Pereira

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA / [indiamaris@gmail.com](mailto:indiamaris@gmail.com) / ORCID | 0000-0001-5145-9522

Paulo Roberto Sehnem

ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOINVILLE /  
[paulo@webespanhol.com.br](mailto:paulo@webespanhol.com.br) / ORCID | 0000-0001-8750-5367  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_12](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_12)

**Resumo:** O objeto discursivo explorado na pesquisa que originou este estudo situa-se em um entre-lugar localizado entre os Estudos Surdos, do inglês Deaf Studies, e a Internacionalização do Currículo. A inquietação que nos conduziu para/durante essa pesquisa foi saber como aproximar Estudos Surdos e a Internacionalização do Currículo em uma perspectiva pós-colonial. Sustentamos que é possível fazê-lo produzindo uma articulação epistêmica alicerçada na confluência discursiva pertinente ao tratamento conferido à relação entre cultura e educação. A tese que sustentamos neste texto foi construída em um movimento teórico metodológico contemporâneo que atravessou e superou as categorizações tradicionalistas. O que propomos é um estudo discursivo com influências fortes no aporte técnico metodológico da Linguística de Corpus, da Graph Theory e da Grounded Theory.

**Palavras-chave:** cultura; discurso; estudos surdos; internacionalização do currículo

**Abstract:** The discursive object explored in the research that originated this study is located between Deaf Studies and the Internationalisation of the Curriculum. The concern that led us to/ during this research was to know how to approach Deaf Studies and the Internationalisation of the Curriculum in a post-colonial perspective. We maintain that it is possible to do so producing an epistemic articulation based on the discursive confluence pertinent to the treatment given to the relation between culture and education. The thesis we sustain in this text was built on a contemporary theoretical-methodological movement that crossed and overcame traditionalist categorisations. What we propose is a discursive study with strong influences in the technical methodological contribution of Corpus Linguistics, Graph Theory and Grounded Theory.

**Keywords:** culture; discourse; deaf studies; internationalisation of the curriculum

---

<sup>1</sup> Todas imagens usadas no texto são de autoria da equipe de pesquisa.

## *Introdução*

A presente pesquisa trata-se do produto de um projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí no Grupo de Pesquisas Estudos Linguísticos e da Internacionalização do Currículo, liderado pelo professor José Marcelo Freitas de Luna. O objeto discursivo explorado na pesquisa situa-se em um entrelugar localizado entre os Estudos Surdos, do inglês Deaf Studies, doravante apenas DS, e a Internacionalização do Currículo, referenciada a seguir como IoC.

Tanto DS quanto IoC fazem parte de uma agenda originada em investigações e ações que objetivam a melhoria das práticas nos mais diversos ambientes de ensino. Universidades e muitas outras instituições tem se tornado cada vez mais internacionais, a informação circula cada vez mais velozmente e a inclusão não é mais desprezada. Isso significa que cada vez mais circulamos em contextos globais e inclusivos, onde, portanto, se fazem processos de ensinar e aprender com resultados medidos e sistematizados, os quais permitem equacionar o que, de fato, passa a ser considerado uma Educação Global. É imperativo afirmar que internacionalização já não é mais representada pela mobilidade estudantil e que o currículo precisa ser assegurado por processos cuja característica seja global, concebida e preconizada por organizações internacionais.

Para o presente trabalho torna-se importante anunciar que entendemos que o resultado de uma Educação Global seja, como nas palavras de Clifford(2018: 15), o de [...]

... pessoas que tem conhecimento do mundo e competências interculturais desenvolvidas, mas tem também um senso de responsabilidade social. Estas são as pessoas que se envolvem em questões globais, a nível local, nacional ou internacional, e entendem que o mundo é interdependente, que todas as ações que tomamos, todas as decisões que tomamos, afetam outras pessoas.

Ainda no sentido de afirmar nossas bases, apoiamo-nos em Stallivieri, a qual sustenta que todo currículo deve ter “[...] um compromisso com as questões globais, tais como direitos humanos e proteção ambiental, a capacidade de empatia de se comunicar com pessoas de diferentes origens e a capacidade de se sentir em casa em todos os lugares [...]” (Luna, 2016: 161).

Como aproximar os DS e a IoC em uma perspectiva pós-colonial? Eis a inquietação que nos conduziu para/durante essa pesquisa. Sustentamos a tese de que é possível aproximar DS e IoC, em uma perspectiva pós-colonial, produzindo uma articulação epistêmica alicerçada na confluência discursiva pertinente ao tratamento conferido à relação entre cultura e educação.

Após realizarmos sistematicamente inúmeras revisões sobre os temas que atravessam as temáticas aqui propostas, observamos que tal temática não havia sido satisfatoriamente abordada em trabalhos atuais. Tanto pesquisas que se debruçaram a discutir DS, quanto pesquisas que discutiram IoC não trataram de ambos os assuntos articuladamente.

Para tanto, arrogamos o objetivo geral de explicar como é possível articular a episteme de DS e IoC em uma perspectiva pós-colonial; para explicar esta possibilidade, perseguimos o objetivo operacional principal de produzir tal articulação epistêmica. A tese que sustentamos nesse capítulo foi construída em um movimento teórico metodológico contemporâneo que atravessou e superou as categorizações tradicionalistas.

O que propomos é um estudo discursivo com influências fortes no aporte técnico metodológico da Linguística de Corpus, da Graph Theory e da Grounded Theory. A metodologia envolveu uma análise quantitativa de conceitos, trabalhados como redes discursivas, associada a uma análise qualitativa e discursiva dos mesmos.

Na primeira seção desse capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que o sustentam. Esclarecemos de que maneira compreendemos redes discursivas, pós colonialismo e educação global. Na segunda seção detalhamos o método que empregamos. Os resultados que obtivemos são apresentados em seção seguinte procedido pelas nossas análises. Por fim, expomos as considerações finais elaboradas pelos autores.

### *Sobre as redes discursivas*

Confessamos que algumas similaridades com a Graph Theory não são mera eventualidade não intencional, todavia, o domínio pleno desta não é requisito para a compreensão deste estudo; optamos por não participar, nesse capítulo, da discussão sobre a classificação determinista entre ciência, teoria, disciplina, antidisdisciplina e, sem nenhuma pretensão fixar um lugar teórico, escolhemos manobrar DS e IoC, dentro do campo da educação global, como duas redes discursivas.

Por rede discursiva estaremos nos referindo ao conjunto de enunciados e ao conjunto das ligações que são possíveis, ou não, entre estes a respeito de um determinado tema, assunto, problema, solução, acontecimento etc. Ou seja, como um conjunto de dizeres análogos. Entendemos rede discursiva como um conjunto de enunciados (conectados direta ou indiretamente) que disputam a legitimidade para discursar a respeito de uma temática; estas redes nunca estão estagnadas. Um vértice ‘só é’, porque é parte de um sistema de relações com outros vértices. No presente estudo, chamamos os vértices das redes discursivas de Variáveis Teóricas (VT).

A identidade das VT é relacional, não possibilitando o que Laclau & Mouffe (1985) designam por “essência fixa”. Os elementos estão sempre expostos à interferência de estruturas externas. Entendemos que quanto mais aproximarmos nosso olhar da grande rede discursiva mais nítidos estarão os nós e as conexões. Portanto, mais “visíveis” se tornarão as redes e seus componentes.

Assim como o próprio campo educacional, as redes que o compõem atravessam e são atravessadas pelos discursos produzidos nos vários campos sociais. Até mesmo nos que podem ser considerados com matriz de origem externa ao campo educacional.

Na perspectiva de Laclau & Mouffe (1985), o discurso é prática social; nesse sentido, as palavras não têm valor em si mesmas. Com isso queremos dizer que nem todos os enunciados que compõem a rede discursiva do campo educacional são internos ao campo; é comum encontramos, por exemplo, influências do campo empresarial, do clínico, do artístico, do científico, entre outros.

Conectando as ideias que apresentamos com as reflexões de Bourdieu (2017), consideramos que os campos autônomos, como o médico e o científico, possuem CD mais estirados e com arestas mais fortes, que atravessam os CD de outros campos. Por possuírem arestas mais fortes, os vértices desses campos se retroalimentam e se expandem por vários, senão todos, os campos sociais. Tais expansões formam, deformam, reformam essas redes discursivas e as demais redes que com elas têm contato.

O perigo de tais atravessamentos é que as arestas mais fortes das redes autônomas podem sobrepor arestas mais fracas das redes menores; uma aresta se torna mais forte a medida em que a quantidade de ligações entre o vértice, ou seja, a VT, que ela conecta se torna mais numerosa. Isto é, a força de uma aresta é dada pela quantidade de conexões.

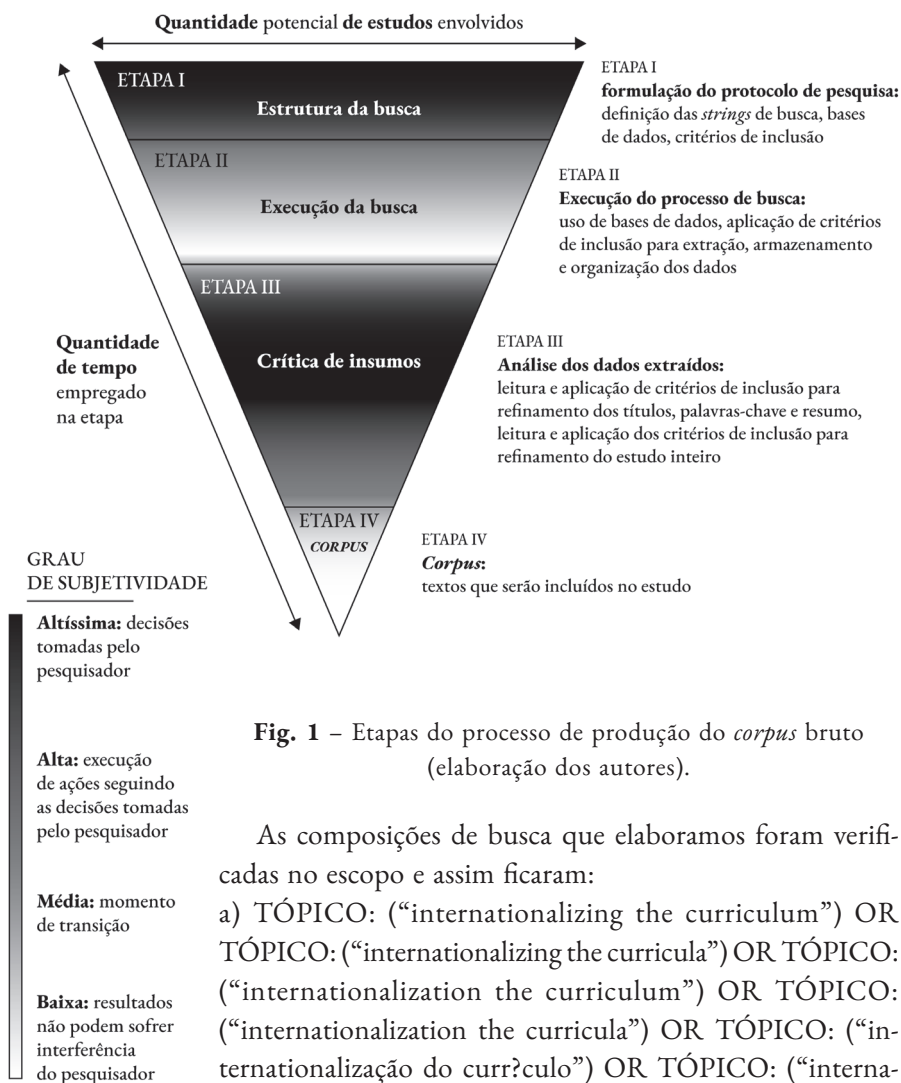
Arriscamos refletir que, para entender a atualidade de uma dada área, é imprescindível acessar o que é por ela produzido no domínio da pesquisa científica. É neste domínio que os pesquisadores e/ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes. Isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (Bourdieu, 2017).

Nesse contexto, refletimos sobre a importância de adotar uma perspectiva não reducionista para tratar de nosso objeto de pesquisa; Optamos, então, pelo pós-colonialismo, visto que este não admite a existência de neutralidade teórica, fato que convém a esse estudo, pois entendemos que as teorizações de cunho pós-colonial são regiões teóricas privilegiadas para residência do debate acerca das relações sociais e culturais.

A aproximação pela perspectiva que propomos se trata reconhecidamente de uma intencionalidade ideológica teórica que assume e problematiza a diferença cultural enquanto evento desencadeado pelo contato entre os sujeitos. Essas discussões problematizam as certezas e verdades imperiais impostas e impregnadas na cultura dominante em um cenário histórico cultural que se reconhece como sociedade global (Santos, 1997).

### *Método*

De agora em diante trataremos do método que empregamos na presente pesquisa. Foram três passos principais: i) estabelecimento do corpus; ii) preparação dos dados; iii) análise dos dados. Apresentamos abaixo um resumo visual dessas etapas.



**Fig. 1** – Etapas do processo de produção do *corpus* bruto (elaboração dos autores).

As composições de busca que elaboramos foram verificadas no escopo e assim ficaram:

a) TÓPICO: (“internationalizing the curriculum”) OR TÓPICO: (“internationalizing the curricula”) OR TÓPICO: (“internationalization the curriculum”) OR TÓPICO: (“internationalization the curricula”) OR TÓPICO: (“internationalização do curr?culo”) OR TÓPICO: (“internationalizacion de curr?culo”)

b) TÓPICO: (“estudos surdos”) OR TÓPICO: (“deaf studies”) OR TÓPICO: (“estudios sordos”) “estudos surdos” OR “deaf studies” OR “estudios sordos”

c) “internationalizing the curriculum” OR “internationalizing the curricula” OR “internationalization the curriculum” OR “internationalization the curricula”

d) “internationalização do currículo” “internationalizacion de currículo”

Os critérios, que previamente elaboramos, de inclusão para extração das obras e para filtrar as obras mais relevantes para a presente pesquisa foram: a) Contidos na base de dados WoS Capes; b) Discutindo DS/IOc em Educação; c) publicados de 2013 até 2017; d) Duplamente avaliados às cegas pelos pares; e) línguas: inglês, português e espanhol; f) Estudos contendo resumo. O único critério de exclusão aplicado foi não se tratar de resenhas, resumos ou detalhamento de procedimentos.

Após essa etapa, selecionamos e extraímos automaticamente os resumos dos trabalhos selecionados. Da plataforma Web of Science extraímos 31 estudos sobre DS e 31 estudos sobre IOc; já da plataforma Periódico CAPES extraímos 26 estudos sobre DS e 14 estudos sobre IOc.a.

Com os dados extraídos aplicamos novamente os critérios de seleção. Após a leitura criteriosa dos títulos e palavras-chave todas produções identificamos vinte e cinco estudos como potencialmente relevantes, 12 obras dos DS e 13 da IOc. A referência completa dos estudos selecionados se encontra no final do presente capítulo.

Para produzir as redes de DS e IOc precisamos de sete passos: i) Identificamos a frequência da recorrência dos termos em cada *corpus*; ii) Codificamos automaticamente os contextos nos quais os termos mais recorrentes constavam; iii) Refizemos a leitura de todos os textos e recodifiquei/descodifiquei o material coletado a fim de produzir as principais VT de ambos os campos; iv) Modelamos as redes em formato visual para discussão; v) Comparamos as VT internamente e externamente ao seu cluster de origem para verificar e examinar constantemente relações de semelhanças e/ou diferenças entre as VT e as redes; vi) Analisamos a co ocorrência das VT; vii) Identificamos as VT compartilhadas entre os CD.

## Resultados

Apresentamos a seguir as VT mais frequentes no corpus de DS e da IoC:

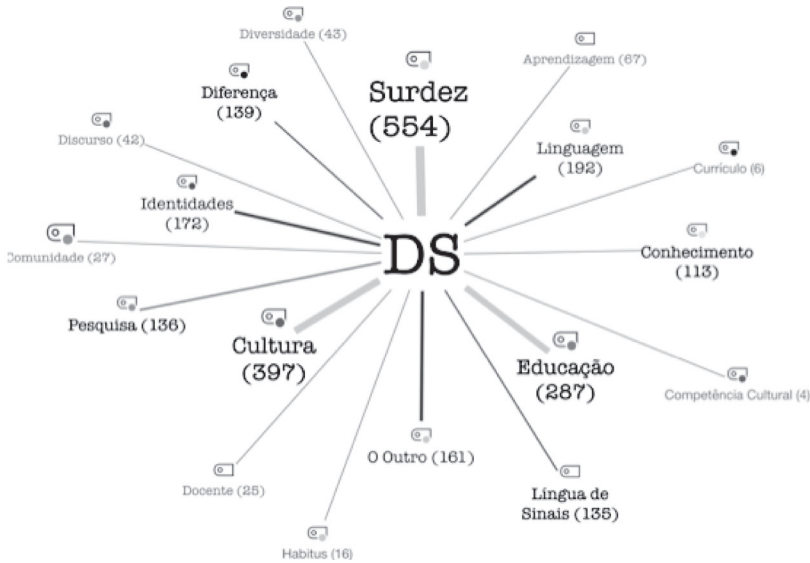


Fig. 2 – CD dos DS (dados da pesquisa).

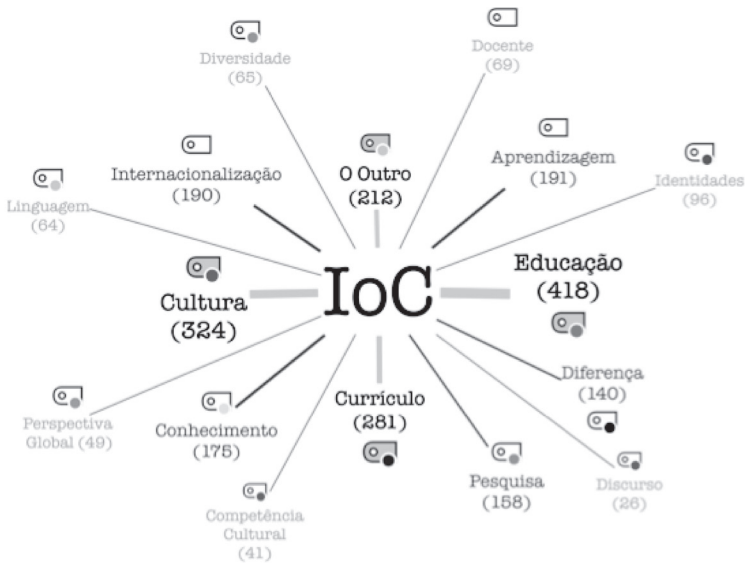


Fig. 3 – CS da IoC, modelo com um único caso (dados da pesquisa).

Apresentamos a seguir as VT relacionadas entre si, ou seja, a rede discursiva. A princípio de DS e a seguir da IoC:

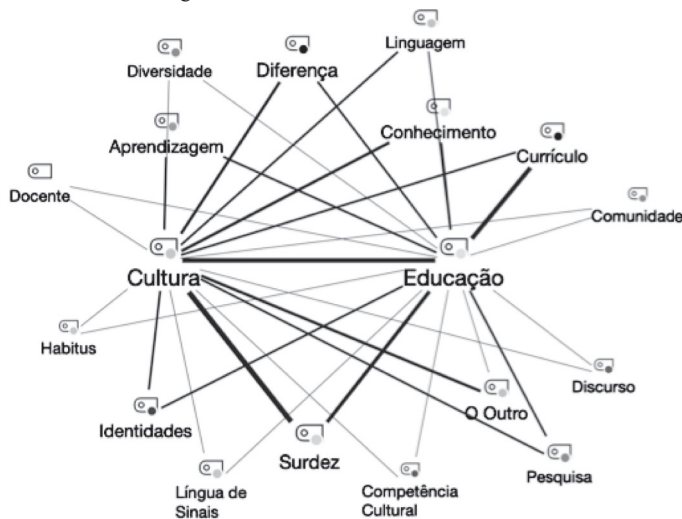


Fig. 4 – Rede discursiva de DS (dados da pesquisa).



Fig. 5 – Rede discursiva de DS (dados da pesquisa).

### Análise

Por meio do contraste entre o mapa dos clusters individual, pudemos perceber que nesta primeira articulação técnica existiu equilíbrio conceitual entre a distribuição das VT. Quando observamos os clusters individualmente obtivemos indicativos importantes; o primeiro é de que a variação de nós não aumenta

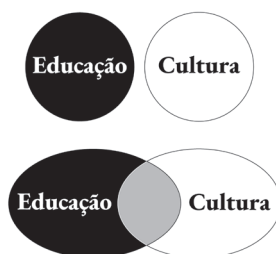
significativamente, ou seja quando observados os clusters individualmente grande parte das VT são partilhadas.

O segundo as VT SURDEZ, EDUCAÇÃO e CULTURA são as VT mais importantes do CD dos DS; as VT EDUCAÇÃO CULTURA E CURRÍCULO dos CD da IoC. Com isso estamos dizendo que em cada CD três vértices se destacam por terem arestas mais fortes; lembrando que por mais arestas fortes estamos dizendo que o número de conexões entre as VT representadas nesses vértices e o tema central dos CD é maior do que quando comparado com as demais; duas dessas VT (VT EDUCAÇÃO VT CULTURA) são, evidentemente, partilhadas pelos CD. O molde das redes acima reforça que as VTs educação e cultura possuem uma ligação forte e indissociável.

Dito de outra forma, a ligação é forte por que as arestas que unem as VT são grossas e é indissociável porque se apagarmos essas VT as demais enfraquecem ou até mesmo desaparecem. Como as demais VT se conectam a essas, podemos entendê-las como VT articuladoras – VTA. Quando analisamos isoladamente apenas as VT que são partilhadas pelos CD é possível aferir a marcante presença das VT Educação e Cultura como articuladoras. Ou seja, elas são as principais VT que conectam os CD.

### *Educultura: uma variável emergente*

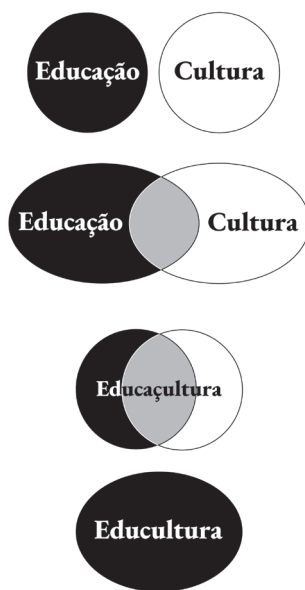
Durante o início do processo de extração dos dados para produzir epistemologicamente as VT, percebemos algumas temáticas as atravessavam. Pela imagem a seguir mostro a primeira possibilidade, de cunho relacional quantitativo, de articulação significativa entre as VT EDUCAÇÃO e CULTURA que formulei para representar a confluência discursiva dos CD no que diz respeito ao tratamento da cultura no processo educacional. A parte situada em verde representa a intersecção entre os insumos discursivos das duas VTs.



**Fig. 6** – Relação Educação x Cultura (dados da pesquisa).

O contato com os dados durante a seleção dos CVT para produzir as VT nos habilitou a perceber que os segmentos de textos extraídos para formar os CVT que comporiam a VT educação e a VT cultura se tornaram altamente repetitivos, conforme a extração avançava. Esse achado durante a organização dos CVT aponta que a menção ao termo cultura foi altamente recorrente em ambos CVT.

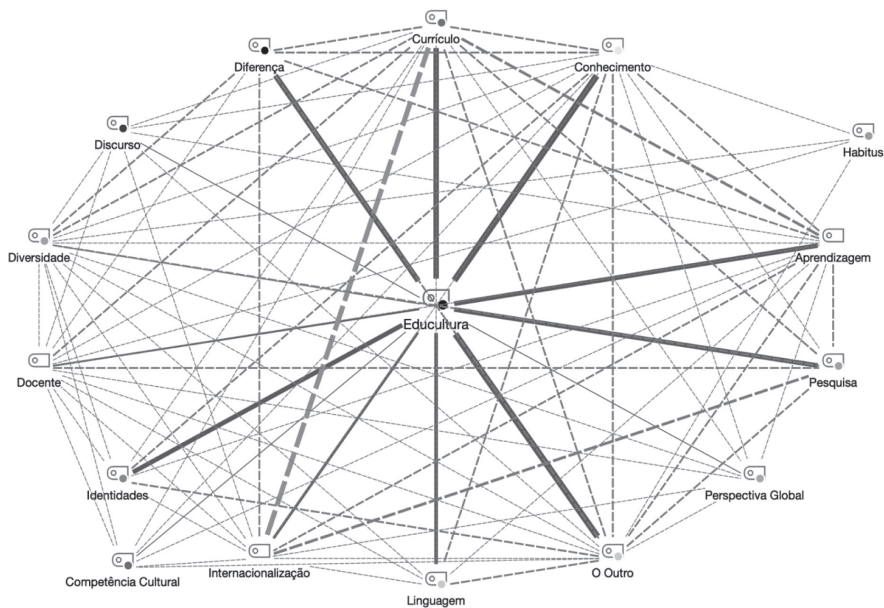
Dito isso pudemos esclarecer que nossa percepção anterior estava rasa, uma visão mais abrangente dos CD evidenciou que não são as temáticas transversais às VT, as próprias VT se atravessavam. Pensar apenas em uma intersecção entre as duas VTs não condiz com a relação articulatória indissociável delas nos CD. Pela imagem abaixo representamos melhor esse achado:



**Fig. 7** – Educultura, conceito emergente (dados da pesquisa).

Com base em nossa compreensão da Análise Heurística, percebemos que a repetição contrastiva de uma palavra indica alguma motivação, pela perspectiva da linguística de corpus a taxa de frequência de duas palavras adjacentes, intituladas de bigrama, quando reconhecidamente alta em comparação as demais palavras e com alta variância, é uma evidência de que essas palavras têm uma função especial no texto, que não é explicada apenas resultado da combinação das duas palavras ao acaso (Manning & Shütze, 2000).





**Fig. 9** – CD IoC incluso VTA Educultura (dados da pesquisa).

Por uma análise visualmente orientada dos CD podemos tirar duas conclusões: é possível produzir similaridade quanto ao conteúdo, não a quanto a forma. A referência que fazemos a forma, quando tratando de CD, é sobre as conexões as VT, não é sobre a disposição das VT no plano, que foi por nós organizado com objetivo pedagógico.

### *Considerações finais*

Não parece ser surpreendente que o termo educação e suas aproximações semânticas tenham sido mobilizados com mais frequência em ambos os CD, afinal, nas unidades tanto nos DS quanto na IoC visam obter legitimidade discursiva no campo educacional, sendo portanto, a educação o eixo central que baliza as discussões tecidas nesses clusters por ser também este o “lugar” no/sobre o qual os pesquisadores buscam edificar argumentos, consolidar discursos como legítimos.

Com isso não nos damos a liberdade de pensar que todos os campos de estudos e/ou conhecimento se apresentem diretamente nomeando-se em seus discursos; embora pareça óbvio que um campo tenha-se como centralidade nos atemos para além das aparências.

Com base nesses achados assumimos como verdadeira a premissa de que a VTA EDUCAÇÃO E VTA CULTURA possuem uma ligação indissociável dentro destes CD, portanto a produção da VTA EDUCULTURA é a maneira de melhor explorar esse achado, atribuindo-lhe o devido ineditismo e evitando redundância no processo de análises dos dados.

Reconhecemos que a centralidade da relação educação-cultura enquanto uma objetividade da análise técnico-quantitativa pode não satisfazer todo um leitor mais exigente. Conforme Schriewer (2018), ao pensarmos em articulações, importa relacionar aquilo que está relacionado ao que estamos relacionando, não articular entidades isoladas, mas, sim relacionar relações; explicando melhor, significa dizer que, para esse estudo, importa aprofundar o olhar sobre as relações entre as próprias articulações que produzimos ao modelar os CD. Por fim, reforçamos que relações são sócio discursivamente construídas, não foram/estão dadas, nem autocontidas, nem eternas ou imutáveis.

### Bibliografia

- Bourdieu, P. (2017). *Homo Academicus* (2.<sup>a</sup> ed.). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Clifford, V. (2018). Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In J. M. F. Luna (Coord.). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* (13-31). Campinas: Pontes.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Manning, C. D. & Schütze, H. (2000). Foundations of Statistical Natural Language Processing. *MIT Press*, 8.
- Santos, B. S. (1997). Pluralismo jurídico y jurisdicción especial indígena. In *Del Olvido Surgimos para Traer Nuevas Esperanzas, La Jurisdicción Especial Indígena* (201-211). Bogotá: Ministerio de Justicia y Derecho/Consejo Regional Indígena del Cauca y Ministerio del Interior/Dirección General de Asuntos Indígenas.
- Schriewer, J. (2018). *Pesquisa em Educação Comparada sob Condições de Interconectividade Global*. São Leopoldo: Oikos.

### ESTUDOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOS DS:

- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33 (3), 693-713. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2013000300006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2013000300006&script=sci_arttext).

- Friedner, M. & Block, P. (2017). Deaf studies meets autistic studies. *The Senses and Society*, 12 (3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/17458927.2017.1369716>.
- Garner, L. A. (2017). Deaf studies, oral tradition, and Old English texts. *Exemplaria*, 29 (1), 21-40. <https://doi.org/DOI: 10.1080/10412573.2017.1284369>.
- Kelly, A. B. (2016). Deaf HERstory: Making strides. *Sign Language Studies*, 17 (1), 122-129. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://muse.jhu.edu/article/636711/pdf>.
- Lopes, M. C. & Veiga-Neto, A. (2017). Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. *ETD – Educação Temática Digital*, 19 (4), 691. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648637/16855>.
- Muñoz Vilugrón, K. & Sánchez Bravo, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la sordedad: *Habitus* como propuesta epistemológica. *Atenea*, 516, 247-258. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/437/866>.
- Nelson Schmitt, S. S. & Leigh, I. W. (2015). Examining a sample of Black deaf individuals on the Deaf Acculturation Scale. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (3), 283-295. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25967584/>.
- O'Brien, D. & Emery, S. D. (2014). *The Role of the Intellectual in Minority Group Studies: Reflections on Deaf Studies in Social and Political Contexts*. Acedido a 11 de abril, em <https://academic.oup.com/jdsde/article/20/3/283/340079?login=false>.
- Robinson, O. E. & Henner, J. (2017). *The Personal is Political in The Deaf Mute Howls: Deaf Epistemology Seeks Disability Justice*. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1313723>.
- Smith, K. & Bienvenu, M. (2013). Deaf theory what can we learn from feminist theory. *Multicultural Education*, Fall. Acedido a 11 de abril de 2022, em [https://www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=411196908](https://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=411196908).
- Witchs, P. H. & Lopes, M. C. (2018). Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, 34. Acedido a 11 de abril 2022, em <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW-3wSJYZqnRp3JnqgsF/?format=pdf&lang=pt>.

## ESTUDOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DA IOC:

- Basaran, T. & Olsson, C. (2018). Becoming international: On symbolic capital, conversion and privilege. *Millennium: Journal of International Studies*, 46 (2), 96-118. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305829817739636>.
- Bikos, L. H. *et al.* (2013). Internationalizing the U.S. undergraduate psychology curriculum: A qualitative investigation of faculty perspectives. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2 (2), 116-131. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://doi.org/10.1037/a0032288>.
- De Castilho, S. D. (2015). Internacionalização do currículo acadêmico de graduação: Questões para debates. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12 (27), 121-143.

- Deboer, J. *et al.* (2015). Bringing in the World: Internationalizing the Curriculum of a first-year instruction to Engineering Course at a large public American University. *ASEE International Forum*.
- Green, W. & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 148-164. Acedido a 11 de abril de 2022, em [https://www.researchgate.net/publication/252322904\\_Reflections\\_on\\_an\\_Alternative\\_Approach\\_to\\_Continuing\\_Professional\\_Learning\\_for\\_Internationalization\\_of\\_the\\_Curriculum\\_Across\\_Discipline](https://www.researchgate.net/publication/252322904_Reflections_on_an_Alternative_Approach_to_Continuing_Professional_Learning_for_Internationalization_of_the_Curriculum_Across_Discipline).
- Hendriks, P. & Kloppenburg, R. (2016). Internationalization of Bachelor's programmes in Social Work in Europe. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 25 (1), 28-46. Acedido a 11 de abril 2022, em <https://www.journalsi.org/articles/abstract/10.18352/jsi.476>.
- Kinzie, J. *et al.* (2017). A glimpse of global learning: Assessing student experiences and institutional commitments. *Liberal Education, Perspectives*, 103 (2), 30-37.
- Knipper *et al.* (2015). Internationalizing medical education: The special track curriculum "Global Health" at Justus Liebig University Giessen. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 32 (5). Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4647159>.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 103-118. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315312475090>.
- Sehnm, P. R. *et al.* (2016). Considerações sobre práticas didático-pedagógicas sob a perspectiva da educação intercultural. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38 (2), 129-138. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/27363>.
- Stütz, A. *et al.* (2015). Preparing medical graduates for an interconnected world: Current practices and future possibilities for internationalizing the medical curriculum in different contexts. *Journal of Studies in International Education*, 19 (1), 28-45. Acedido a 11 de abril de 2022, em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315314536991>.
- Tran, L. T. (2013). Internationalisation of vocational education and training: An adapting curve for teachers and learners. *Journal of Studies in International Education*, 17 (4), 492-507. Acedido a 11 de abril de 2022, em [https://www.academia.edu/6220651/Internationalisation\\_of\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_An\\_Adapting\\_Curve\\_for\\_Teachers\\_and\\_Learners](https://www.academia.edu/6220651/Internationalisation_of_Vocational_Education_and_Training_An_Adapting_Curve_for_Teachers_and_Learners).

# Vozes em desenvolvimento na internacionalização do currículo do ensino superior

*Evolving voices of internationalisation in higher education curriculum*

† Martin Haigh

OXFORD BROOKES UNIVERSITY

Valerie Clifford

OXFORD BROOKES UNIVERSITY, OCSLD / [vclifford@brookes.ac.uk](mailto:vclifford@brookes.ac.uk) / ORCID | 0000-0003-3186-1703  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6\\_13](https://doi.org/10.14195/978-989-26-2509-6_13)

**Resumo:** A pandemia global da Covid-19, as alterações climáticas e a crise dos refugiados ilustram vividamente a interdependência das nações do mundo. O mundo de hoje confronta-se com problemas que ultrapassam os limites nacionais, culturais e geográficos, e os modelos económicos e sociais atuais que tendem a coisificar a riqueza material individual são contraproducentes. Se queremos que o mundo vivo e os seus povos sobrevivam, as atuais visões do mundo acerca da educação, da economia e da sociedade precisam de ser melhoradas e pensadas a partir do zero, de modo a tornar a sustentabilidade e a cooperação fundamentais a todos os níveis.

Este capítulo explora a evolução das vozes, e a atual cacofonia das vozes, na internacionalização do currículo do Ensino Superior. Escrutinados segundo a perspetiva da Teoria da Dinâmica da Espiral, os níveis 1-8 expõem a internacionalização como, inicialmente, uma atividade voltada para si mesma, orientada para os domínios institucional e comercial, tendo a internacionalização do currículo (IoC) como estratégia reativa para lidar com desafios. Nos Níveis 5-8, a IoC começa por relacionar-se com ideias de cidadania ativa e responsável a nível global. Propomos os Níveis 9 e 10 como ideias de aspiração focadas na Educação do Eu Ecológico e para a Consciência Universal, que enfatizam a necessidade do desenvolvimento pessoal dos alunos e novas formas alternativas de ser, capazes de nos figurar como parceiros num sistema de habitat global mais vasto.

**Palavras-chave:** currículo do Ensino Superior; internacionalização, Teoria da Dinâmica da Espiral

**Abstract:** The Covid-19 global pandemic, climate change and the refugee crises vividly illustrate the interdependence of the world's nations. Today's world has to deal with problems, that do not respect national, cultural or geographical boundaries, and where current economic and social models that reify individual material wealth are counterproductive. If the living world and its peoples are to survive, current worldviews of education, economics and society need to be upgraded and rebooted to make sustainability and co-operation paramount at all levels.

This chapter explores the evolution of the voices, and the current cacophony of voices, of internationalisation of the curriculum in higher education. Scrutinised from the perspective of Spiral Dynamics Theory, Levels 1-8 expose internationalisation as, initially, an inward-looking, institutionally- and commercially-oriented activity, with curriculum internationalisation as a reactive

coping strategy. At Levels 5-8 IoC begins to engage with ideas of active, responsible citizenship at a global level. We offer Levels 9 and 10 as aspirational ideas focusing on Education of the Ecological Self and for Universal Consciousness which emphasis the need for the personal development of learners and new alternative ways of being, that re-imagine ourselves as partners in a larger global habitat system.

**Keywords:** higher education curriculum; internationalisation; Spiral Dynamics Theory

### *Introdução – Teoria da Dinâmica da Espiral*

Nesta secção apresentamos a Teoria da Dinâmica da Espiral. Aplicá-la-emos de seguida ao desenvolvimento da educação internacional nas universidades, ao longo dos últimos 50 anos, e ilustraremos este facto com a referência particular às atitudes e práticas em mudança na Internacionalização do Currículo (IoC).

A Dinâmica da Espiral foi originalmente desenvolvida como uma teoria macro-histórica (Graves, 1974). Mais recentemente, foi desenvolvida e usada nos Estudos de Gestão e Negócios (Beck & Cowan, 1996), e no mapeamento da consciência humana (Wilber, 2001, 2007 & 2016). Graves considerou que “the psychology of the mature human being is an unfolding, emergent, oscillating, spiralling process marked by progressive subordination of older, lower-order behaviour systems to newer, higher-order, more complex, biosocial systems” as their existential problems change” (Graves, 1981: 1). A Espiral de Graves ilustra a sua visão da evolução cultural humana como uma *série de ondas existenciais* que atravessam a sociedade. Em casa camada, o foco da espiral desloca-se do mundo externo (e dos meios para o mudar) para o mundo interior (e dos meios para chegar à paz com ele) (Graves, 1974).

A espiral oscila entre “níveis” em que o foco está na realização individual e “níveis” em que a adequação ao coletivo prevalece. Verifica-se uma escalada em círculos cada vez maiores, desde as visões do mundo globais imediatas e locais para, finalmente, as mais gerais. Cada nível possui o seu próprio sistema de valores (livro de regras), autónomo, e desafios de desempenho particulares. O mundo não-humano domina tanto os níveis mais baixos como os mais elevados, enquanto os níveis mais antropocêntricos preenchem o espaço entre eles. A Espiral é melhor visualizada como uma sequência coevolutiva de sistemas encaixados uns nos outros (*e.g.* as bonecas *matryoshka*; tecnicamente: uma holarquia, Koestler, 1978), na qual cada nível (“holon”) tanto transcende como inclui os níveis que estão abaixo e é uma parte componente dos que estão acima (Edwards, 2003). A Espiral tradicional é resumida na Figura 1 (Beck & Cowan, 1996).

<b>Individual</b>	<b>O mundo é...</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento</b>	<b>Coletivo</b>
<u>Camada 1. Níveis de Sobrevivência</u>			
1. Bege <i>Sentido de Sobrevivência</i>	Um recurso perigoso e pouco fiável que pode ainda assim fornecer o suficiente para a sobrevivência.	Sobreviver hoje – age como os instintos naturais e os reflexos diretos para satisfazer necessidades básicas.	
	Um lugar hostil onde a sobrevivência depende do apoio do meu grupo social, a minha comunidade, com os seus rituais e superstições.	Encaixa-te no grupo, segue as orientações e comportamentos dos seus líderes e anciãos; respeita a tradição.	2. Lilás <i>Espíritos de Família</i>
3. Vermelho <i>Deuses do Poder</i>	Uma floresta em que apenas os fortes prevalecem; o ambiente existe para ser controlado e explorado para ganhos pessoais.	Afirma-te, ganha poder, ganha domínio; engrandece-te e explora, controla ou sobrepõe-te aos outros.	
	Regidos por Poderes Superiores que castigam o desvio e recompensam o bom comportamento e a subserviência.	Obedece às regras estabelecidas pela autoridade superior e demonstra bom comportamento através da conformidade.	4. Azul <i>Força da Verdade</i>
5. Laranja <i>Motivação para o Sucesso</i>	Um recurso infinito e o mercado usado para meu benefício – um lugar de oportunidade com potencial para o sucesso, que é sempre medido em termos materiais.	Age de forma pragmática para alcançar resultados e ficar à frente dos demais; consegue mais, porque mais é sempre melhor e significa que tu és melhor do que aqueles que têm menos.	

<b>Individual</b>	<b>O mundo é...</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento</b>	<b>Coletivo</b>
	Um habitat finito onde, juntos, podemos encontrar propósito, paz e amor de modo sustentável; onde podemos obter o bem-estar e elevação de todos através dos laços e da partilha.	Responde às necessidades humanas e do ecossistema; liga-te aos outros, sê relativista e conjuntural. O grupo é responsável pelo bem-estar de todos; todos os membros do grupo devem ser ouvidos. Consenso, partilha e participação são o caminho a seguir, e não a competição.	6. Verde <i>Laços Humanos</i>
<b>Camada 2. Níveis do Ser</b>			
7. Amarelo <i>Seguir a corrente</i>	Um organismo caótico em que a mudança, o fluxo e a incerteza são normais, mas contêm potencial infinito para eu me tornar o meu verdadeiro eu. Por exemplo, aqui, no novo “cyberworld”, eu crio-me a mim próprio e liberto-me da minha história.	Uso as minhas aptidões, entusiasmos, e através da flexibilidade e capacidade de adaptação encontro o meu nicho funcional, estabeleço o meu lugar no mundo. Aqui, eu posso ser o que escolher, desenvolver-me como desejar e fazer o que sinto que deve ser feito.	
	Um sistema multinível, fragilmente equilibrado, de interações orgânicas e físicas fortemente interligadas, cujo bom funcionamento é ameaçado pela miopia humana.	Juntamente com outros pensadores holísticos, ligando a informação com a inteligência emocional, age para o bem do todo e para melhorar a integridade funcional do sistema do mundo orgânico.	8. Turqueza <i>Visão Global</i>

**Fig. 1** – O mundo de acordo com os níveis codificados por cores e aninhados da Dinâmica da Espiral (Beck & Cowan, 1996; Graves, 1974).

A teoria da Espiral Dinâmica é apropriada para introduzir a metanarrativa e “the trajectory meshes closely with much thinking about environment, human behaviour and the path to a sustainable future” (Haigh, 2020: 10). Para a IoC, ela oferece uma maneira de lidar com diferentes visões *do mundo na sala de aula, uma forma de suscitar diferentes visões sobre a IoC*. As pessoas e as instituições podem trabalhar em diferentes níveis de uma só vez e movimentarem-se para trás e para a frente. Alguns críticos veem a espiral como hierárquica, mas nós pensamos que oferece diferentes pontos de vista e abordagens e proporciona uma oportunidade para discussão (Haigh, 2014).

### *As Vozes em Desenvolvimento na Internacionalização do Currículo (IoC) Camada 1, Níveis 1-6, Sobrevivência*

Nesta secção interligamos diferentes níveis da espiral com os desenvolvimentos evolutivos da IoC, notando a base de sobrevivência económica dos quatro níveis inferiores e o movimento em direcção ao pensamento holístico e preocupações com o bem maior nos níveis cinco e seis (Haigh, 2014 & 2018).

Na Figura 2, usamos a Dinâmica da Espiral para desconstruir os discursos em desenvolvimento da IoC, com a sua oscilação entre o individual (pessoal e institucional) e o coletivo, e entre os sistemas de valores dos educadores de primeira linha, que estão focados na aprendizagem dos estudantes, e os gestores e líderes do Ensino Superior, que estão preocupados com o balanço, o recrutamento, a retenção, e a execução das políticas do Governo e dos líderes universitários (Haigh, 2014). As seis abordagens à IoC da Figura 2 serão familiares para muitos, sendo a maioria mais motivadas pela preocupação com a sobrevivência institucional do que com o desenvolvimento de uma boa prática educativa.

<b>Individual / Universidade Autocentração</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento Discurso de Internacionalização 1-6</b>	<b>Coletivo Centração em outros</b>
	<u>Camada 1: Sobrevivência</u>	
1. Recrutamento de Estudantes Internacionais <i>Sobrevivência</i>	Sobrevivência institucional. Recrutamento internacional crescente para criar fontes de receita sustentáveis.	
	Lidar com um afluxo de estudantes internacionais. Preparar os estudantes internacionais para o sucesso dentro do sistema local, e requalificar os professores para tornarem as suas salas de aula mais inclusivas, entenderem as necessidades educacionais de quem vem de fora e reduzirem o paroquialismo dos currículos locais.	2. Ensino de Estudantes Internacionais <i>Encaixar-se no grupo.</i>
3. O crescimento da Empresa Universitária Internacional <i>Uma floresta onde os fortes prevalecem</i>	As universidades veem as outras instituições como rivais e procuram aumentar a sua própria reputação, poder, riqueza e influência. O crescimento da educação transnacional (ETN), que cria problemas similares para os do nível 2.	
	A ETN pressupõe o cumprimento das exigências das agências externas de acreditação e das normas internacionais para a qualidade da educação, instalações, currículos, aptidões e desempenho.	4 Respeito pelas Autoridades Internacionais <i>Obediência às regras da autoridade superior.</i>

<b>Individual / Universidade Autocentração</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento Discurso de Internacionalização 1-6</b>	<b>Coletivo Centração em outros</b>
5. Internacionalização em Casa <i>Um recurso finito a utilizar para seguir em frente</i>	O desenvolvimento de atributos de formação ao nível da licenciatura de que todos os estudantes necessitarão para a empregabilidade no mercado internacional. A construção de competências e aptidões interculturais como a da mente aberta, o entendimento universal e o respeito pelos outros povos e as suas culturas, valores e formas de viver, e a compreensão do racismo.	
	Os ideais da cidadania social responsável a nível global, especialmente da justiça social e do bem-estar, aprender a viver com os outros, fomentar comportamentos comunitários e de vizinhança, sustentabilidade e sobrevivência face às mudanças ambientais.	6. Educação para a Cidadania Global <i>O Grupo é responsável pelo bem-estar de todos os membros, e o nosso habitat é finito.</i>

**Fig. 2** – Respostas do Ensino Superior à IoC interpretadas através dos níveis 1.6 da Dinâmica da Espiral (desenvolvido a partir de Haigh, 2014 & 2018).

No Nível 1, o ensino superior *é* motivado pelas finanças. As instituições precisam de assegurar uma fonte de receita, dado que as taxas de participação do ensino superior estão a crescer e o financiamento por parte do Governo está em declínio (Haigh, 2014). O recrutamento de estudantes internacionais propicia uma nova fonte de receita que ajuda a subsidiar a administração, a investigação e o ensino (Chowdry *et al.*, 2013; Bennett, 2019).

No Nível 2, como os números sobem, torna-se imperativo que os estudantes internacionais acabados de recrutar tenham êxito nos seus estudos, assegurando assim que mais se seguirão. Os estudantes internacionais precisam de compreender as tradições académicas e as expectativas dos seus anfitriões,

especialmente das avaliações (Doherty & Singh, 2005). Eles também podem precisar de assistência para melhorarem a sua proficiência na vertente acadêmica da língua inglesa, quando são provenientes de países em que o inglês não constitui um meio de ensino (Carroll, 2005). Estes desenvolvimentos curriculares exigem a contratação de novos professores, com conhecimentos adequados, e o aumento de pessoal, no caso de professores que necessitem de aprender novas competências para lidar com os recém-chegados (Clifford, 2009).

No Nível 3, as universidades começam a ver-se a si próprias como corporações empresariais enraizadas na economia de mercado. Elas tentam atrair estudantes, pessoal e investidores por meio do desenvolvimento de marcas e do marketing internacional (Brown & Carasso, 2013). A educação transnacional (ETN) expande-se, sendo proporcionada online, através de *campus* satélite, ou por meio de franchises locais contratados para lecionar os currículos da universidade anfitriã. Professores enviados temporariamente podem dar sessões intensivas de ensino presencial e assim credibilizar a oferta internacional. As universidades ocidentais podem chegar a ter mais alunos inscritos a estudar no estrangeiro do que no seu país de origem (Healey, 2013).

O Nível 4 representa a reação ao *marketing* mundial de diplomas, quer “virtual” quer por meio da ETN. Aqui, as agências de acreditação nacionais e, cada vez mais, as internacionais, tentam constringer e regular a anarquia comercial. As universidades recolhem creditações para apoiar as suas tentativas de comercializar as suas ofertas e estabilizar as suas marcas.

O Nível 5 introduz o termo “empregabilidade” no léxico da IoC. Percebendo que envolver todos os alunos em estudos ou em experiência de trabalho no estrangeiro é uma meta inalcançável, a “Internacionalização em Casa” (IaH) promove currículos capazes de preparar todos os estudantes para o mercado de trabalho globalizado, fornecendo-lhes alguns atributos fundamentais de formação ao nível da licenciatura. Estes atributos incluem: competências de comunicação, capacidade de resolver problemas, trabalho de equipa e aptidão para a liderança, assim como interculturalidade, perspetivas globais, consciência ética e responsabilidade social. Estes são vistos como habilidades que todos os licenciados precisam de trabalhar num mundo interdependente e multicultural. Enquanto algumas disciplinas já abordam estes assuntos, outras resistem a esta espoliação do currículo tradicional para fins comerciais e/ou ideológicos (Clifford, 2009).

No Nível 6 aflora o debate sobre o propósito do ensino superior, como um bem individual ou público/coletivo. Os seres humanos têm tendências tribais. Quebrar o hábito “nós *vs.* eles” é o grande desafio da Educação para a Cidadania

Global (ECG). Isto envolve transferir a identificação primária do aluno para mais além do seu eu imediato, além da sua família, clã, nacionalidade, etc., no sentido de toda a humanidade, infundindo nele a responsabilidade de trabalhar pela justiça social, a paz, a harmonia e a sustentabilidade. Como tal, necessita de três capacidades-chave: (1) consciência crítica da sua própria tradição; (2) habilidade para pensar como um cidadão do mundo inteiro, em vez de apenas como uma fração do mesmo; e (3) empatia, uma habilidade que ajuda a ver o mundo como os outros o veem (Nussbaum 2002: 289). A EGC também lida com a preocupação humana com o bem-estar global presente e futuro e a sustentabilidade do habitat humano alargado. A EGC envolve uma transição do antropocentrismo dos níveis inferiores para novas relações, administração ou parceria, com o mundo não-humano. Este é, com efeito, um enorme projeto de transformação, mas os rebentos verdes já estão a emergir nos currículos de educação intercultural, perspetivas globais e responsabilidade social e ambiental (Clifford & Montgomery, 2017; Yusupova *et al.*, 2015).

Hoje, as alterações climáticas e a pandemia do coronavírus põem em causa a capacidade dos modelos de economia atuais de servir o planeta e os seus povos. Certamente é necessário encontrar uma nova abordagem para o futuro. A Espiral foi criada tendo a história humana em mente; ela demonstra que as visões do mundo e os sistemas de valores evoluem com as circunstâncias em mudança da humanidade. Enquanto os níveis médios da Espiral dominam o pensamento dominante na IoC, outras vezes, frequentemente vindas do Sul Global, apontam com uma nova urgência para uma IoC revista e descolonizada (Quaynor, 2018; Pashby & Andreotti, 2016; Andreotti, 2011; Shultz *et al.*, 2011). Os teorizadores do Sul sublinham com frequência que “only knowledge produced on a planetary scale is adequate” para ajudar as sociedades a remodelarem-se de modo a responderem às suas necessidades futuras (Connell, 2007: vii). A missão da EGC requer o trabalho conjunto e a inclusão de vozes há muito ignoradas (Becker, 2017; Montgomery, 2019; Connell, 2011; Spivak, 2003).

### *As Vozes em Desenvolvimento na Internacionalização do Currículo: Níveis 7-8 e seguintes, Novas Formas de Ser*

A secção acima passou em revista as etapas iniciais da IoC, em que a principal força motriz é a sobrevivência do indivíduo e da instituição e, mais tarde, do mundo. A segunda camada da Espiral está menos preocupada com a sobrevi-

vência e mais interessada em novas formas de Ser. Não há garantia de que o futuro da IoC colocará no mapa estes níveis da Segunda Camada tão nitidamente como para os da Primeira Camada, orientada para a sobrevivência (Figuras 1 e 2). Contudo, a possibilidade existe porque os dois níveis (7 e 8) dos novos modos de Ser da Camada 2 já são familiares, e os novos Níveis 9 e 10, que propomos, antecipam os desafios existenciais emergentes do nosso futuro próximo.

<b>Individual Universidade / Autocentração</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento Discurso de Internacionalização 1-6</b>	<b>Coletivo Centração em Outros</b>
	Camada 2: Ser	
<p>7. Aprendizagem Conectada</p> <p><i>O mundo é um organismo caótico feito de mudança e incerteza, que me oferece oportunidades infinitas para me desenvolver.</i></p>	<p>O potencial da revolução digital e a era da informação. Uma nova forma não corpórea de ser, o eu virtual, e as suas interações no mundo globalizado da internet. No meio do caos e da incerteza, emergem grandes oportunidades. A internacionalização centra-se na necessidade de se manter na dianteira, através do desenvolvimento e da exploração das potencialidades da educação e do negócio da rede internacional e de cada nova tecnologia.</p>	
	<p>Uma nova visão da totalidade do mundo e uma nova maneira de ser que está consciente das necessidades do planeta como um todo. A internacionalização visa juntar aqueles que conseguem ter uma visão do panorama holístico e transpessoal a uma escala planetária, e que seriam capazes de ajudar a sociedade a criar novas formas de ser, eticamente mais avançadas, boas para o planeta e para o espírito humano.</p>	<p>8. Educação para a Consciência Planetária <i>Um sistema fragilmente equilibrado de forças interligadas</i></p>

<b>Individual Universidade / Autocentração</b>	<b>Sistemas de Enfrentamento Discurso de Internacionalização 1-6</b>	<b>Coletivo Centração em Outros</b>
9. Educação para o Eu ecológico	A realização do Eu Ecológico da Ecologia Profunda. Aqui, as visões da cidadania global centradas no homem e a consciência global são substituídas por uma visão “biocêntrica”, em que o Eu se define como parte da comunidade de todos os seres, por vezes chamada de Gaia.	
	Percebendo que mesmo o Eu Ecológico não é mais do que uma gota no oceano de uma unicidade universal, que é por vezes concebida como um fluxo do Ser ou consciência cósmica. Este é o passo lógico seguinte para além do Eu Ecológico. Contudo, enquanto estas visões são defendidas por alguns que se envolvem com as narrativas do nível 8 e 9 acerca da internacionalização, raramente se apresentam na discussão pública <i>mainstream</i> .	10. Educação para a Consciência Universal

**Fig. 3** – Respostas do Ensino Superior à IoC representadas nos Níveis 7-10 da Espiral Dinâmica (desenvolvido a partir de Haigh, 2014 & Haigh, 2018).

O Nível 7 considera as interligações do mundo online e as possibilidades que elas oferecem aos indivíduos e a educação para se reinventarem através dos meios digitais. Na verdade, a maioria da internacionalização na nossa nova era digital não corresponde ao Nível 7. A internet, ao facilitar a comunicação e o acesso à informação, permitiu que antigas ideias surgissem com novas possibilidades. A maior parte do ensino online, refletindo as visões do mundo atuais, usa tecnologia, primariamente, para explorar as oportunidades comerciais da internet e dos novos meios de comunicação social. Contudo, é crescente a noção de que os cursos virtuais não atravessam fronteiras automaticamente, nem é fácil

criar um pacto multicultural numa sala de aula virtual. É preciso desenvolver currículos mais sofisticados e o uso da tecnologia para elevar o ensino online da IoC acima do Nível 5 e do Nível 6. No entanto, apesar das suas preocupações éticas de Nível 6, o ensino online da IoC raramente aborda a sustentabilidade, a descolonização ou a exclusão dos pobres devido à chamada “fratura digital”. Em vez disso, ajuda a proteger os padrões atuais de privilégio e poder, assim como preserva a hegemonia de uma língua colonial – a internet é fortemente anglófona. De modo similar, o ensino online globalizado é permeado pelo pensamento educativo ocidental e o seu “imperialismo pedagógico” coloca em desvantagem muitos estudantes não ocidentais (Clifford, 2011: 318).

Contudo, o que a internet oferece é uma nova forma, não corpórea, de Ser – um Eu aperfeiçoado digitalmente ou Eu virtual transformado, um avatar escolhido pelo próprio, cujo anonimato permite a criação e exploração de novas identidades, papéis e género(s) (Yang *et al.*, 2017; Dunn & Guadagno, 2019). Pela primeira vez, os seres humanos são capazes de viver para lá do seu corpo físico e interagir com outros seres (Miller *et al.*, 2015). Isso ajuda a reduzir as inibições sociais que constroem as interações culturais face a face (Zhang *et al.*, 2017). O que tem enormes implicações nos atuais modelos de constrangimento social e cultural e na formação das concepções públicas e privadas do eu. Porém, assimilar o que isto significa para a IoC é algo que ainda está nos seus estágios iniciais (Boellstorff, 2008; Choi *et al.*, 2018).

Os Níveis 1-7 da Espiral colocam todos os humanos no centro do seu universo, mas o Nível 8 não. O Nível 8 explora o potencial humano para usarmos os nossos poderes, coletivamente, de modo a sustentar o nosso mundo vivo através do cultivo da “Educação para a Consciência Global” (ECG), sem dúvida convocada e gerida pelo ciberespaço. Ele descarta a noção dualista de que os humanos estão de algum modo à parte da Natureza; em vez disso, é ecocêntrico e coloca o bem-estar da totalidade do nosso sistema de vida no centro das atenções. Esta inovação pode parecer banal, mas, para aqueles que estão enraizados na visão do antropocentrismo, é inaceitável que as necessidades humanas possam não vir em primeiro lugar; por isso, a ideia é chamada de “misantrópica”, “transgressiva”, etc. (Washington *et al.*, 2017; Wolfstone, 2018). No entanto, o mundo é um sistema único, tal como demonstram as recentes manifestações de alteração climática e a pandemia da Covid-19. Tudo dentro deste sistema e, tal como na sociedade humana, está interligado e limitado; problemas num lugar causam problemas noutra, e tal como a ganância, a pobreza, o desperdício, a intolerância e o fanatismo não respeitam

limites humanos, também as suas consequências afetam o bem-estar de todo o mundo. Crescentemente, as sociedades humanas estão a habituar-se a fazer coisas que não servem as suas inclinações imediatas, mas que favorecem o planeta e a sua descendência a longo prazo. Cada ato de reciclagem, redução do desperdício, plantação voluntária de árvores, e assim por diante, constitui uma Engenharia de Sistema Planetário em pequena escala. Cada vez mais se tende a encarar a sobrevivência da nossa espécie como dependendo da saúde da biosfera. Este imperativo exige que aprendamos a viver juntos de forma sustentável, tanto entre nós como com outras espécies, dentro dos limites do sistema mundial. A ECG faz subsumir a tradicional questão “o que é melhor para mim e a minha comunidade” sob a mais vasta “o que é melhor para a biosfera e todos os seus habitantes”.

Nos Níveis 9 e 10, estendemos a Espiral e a IoC a um imaginário com outras duas maneiras de Ser. O primeiro (Nível 9) envolve um Eu Ecológico pessoal (Naess, 1995; Haigh, 2006), o segundo (Nível 10), um Eu coletivo dentro de uma consciência “integral” mais amplamente integrada, e consideramos a sua validade enquanto possíveis futuras IoC. Claramente, o Nível 10 é, na melhor das hipóteses, aspirante ao ensino superior global, em que as universidades continuam a priorizar os seus limitados interesses próprios, frequentemente expressos numa escala nacional, à frente de qualquer determinação para servir as necessidades do mundo mais vasto. Assim, uma tarefa-chave para toda a educação de Nível 10 consiste em orientar a aprendizagem institucional/individual do serviço ao Eu para o sentido presente no conceito indiano de *seva*, serviço desinteressado prestado aos outros, com o seu compromisso com o dar em vez de tirar. A ação desinteressada é, pois, considerada a melhor via para o bem-estar integral dos indivíduos, instituições, sociedades e o sistema mundial (Gaia) (Wong, 2016). A missão da IoC e de todo o Ensino Superior tornar-se-ia “public service of the world” (Haigh, 2018).

### *Discussão*

A Dinâmica da Espiral é criticada por ser só mais uma metanarrativa global desatualizada, tendenciosa, quiçá elitista, traduzida num negócio de consultoria que dá dinheiro (Butters, 2015; Beck & Cowan, 1996). A Dinâmica da Espiral é tão facilmente criticada, que Haigh (2020) a propõe como um alvo fácil na sala de aula, útil para que os estudantes de licenciatura desenvolvam competências de pensamento crítico e desconstrução. Contudo, provou ser útil na gestão

prática e está classificada como uma melhoria das abordagens tradicionais de “uma solução para todos” à Sustentabilidade Empresarial, assim como à elaboração curricular (van Marrewijk & Were, 2003; Haigh, 2020). Assim, neste artigo empregamos a Espiral Dinâmica para mapear um conjunto de diferentes abordagens à Internacionalização do Currículo do Ensino Superior; atualmente, 8 a 10 discursos de IoC parecem coexistir, cada um com ligações a diferentes níveis da Espiral (Haigh, 2014 & 2018). Algumas focam-se no mundo externo e em como sobreviver nele, outras exploram mundos internos e o desejo de melhorar o nosso habitat exterior através do serviço.

Beck e Cowan (1996) sugerem que apenas aprendentes da Segunda Camada são capazes de ver a Espiral inteira, mas isto é certamente falso. A Dinâmica da Espiral insiste em que todas as pessoas contêm cada nível, alguns ativos, outros subsumidos, outros por realizar, até que as circunstâncias o permitam (Beck & Cowan, 1996). Cada nível pretende responder a situações existenciais particulares, que evocam valores particulares, e tanto indivíduos como coletivos sociais operam em diferentes níveis e em diferentes situações (Graves, 1974). É por isso que visualizar e explorar a Espiral é um exercício de sala de aula útil para diversos alunos (Haigh, 2020). Os estudantes que procurem posicionar-se a si mesmos na espiral têm de avaliar e, assim, construir uma autoconsciência (metacognição) a respeito dos seus sistemas de valores pessoais e dos dos outros. Esta atividade instiga a pensar, porque, do ponto de vista de cada indivíduo, há normalmente um ou dois níveis da Espiral que parecem modos de vida práticos e sensatos. Os níveis inferiores parecem rudes, grosseiros, arcaicos ou amorais, enquanto os superiores parecem ingenuamente idealistas ou simplesmente ilusórios. Ao longo de vários anos, a maioria dos estudantes de licenciatura posicionavam-se a si mesmos nos níveis 5 e 6 (Haigh, 2020). Entretanto, a revisão de toda a gama de diferentes, mas reconhecíveis, sistemas de valores é uma ajuda para que os alunos compreendam algumas das fontes de controvérsia, dissensão e conflito no mundo e desafiem a validade da divisão “nós/eles”, cultivando, portanto, um entendimento mais profundo do pluralismo e da diversidade nos ambientes sociais.

Ao explorar a evolução da diversidade (com um modelo de espiral diferente) durante a administração de um “sistema de avaliação de desempenho de professores” da Malásia, Hussin *et al.* (2017: 35) mostraram de que maneira os *inputs* de uma política definida a partir de um centro evoluem e se transformam durante a sua implementação, “swirling all kinds of resources, methods, problems, and emotions together”, à medida em que avançam. A Dinâmica da Espiral ajuda

a explicar como e porque é que isto acontece (Haigh, 2014). Na IoC, diversos investidores entram na Espiral em diferentes pontos e progridem de maneiras diferentes, cada um motivado por diferentes desafios políticos, económicos e socioculturais e cada um alcançando os seus compromissos únicos, dependendo dos seus contextos e das visões do mundo e sistemas de valores abraçados.

Contudo, a Espiral também demonstra como é limitado e primitivo pensar em demasia acerca da IoC, sendo que o essencial do que é publicado se foca em lucros institucionais e em prestígio, em vez de na qualidade da educação. Isto pode beneficiar especialistas em gestão, de nível intermédio ou executivos, mas ignora a verdadeira missão da IoC, como educação para beneficiar o mundo, as suas pessoas e a sua resposta aos desafios do nosso habitat em mudança. Por exemplo, um artigo recente do *Journal of Studies in International Education* reconheceu apenas quatro ondas de desenvolvimento na educação internacional (Bedenlier *et al.*, 2018). Eram as seguintes: (1) “delineation of the field (1997-2001)”, na verdade, um processo contínuo; (2) “institutionalisation and management of internationalisation (2002-2006)”, também um trabalho em curso; (3) “consequences of internationalisation: student needs and support structures (2007-2011)”; e, atualmente, (4) “moving from the institutional to the transnational context of internationalisation (2012-2016)”, igualmente em curso. Evidentemente, isto mostra atitudes de Nível 4 e Nível 5 voltadas para dentro, atitudes orientadas para a instituição, e, conseqüentemente, mostra ignorância quanto aos resultados mais importantes da internacionalização, acima do Nível 6, tais como a cidadania global e o carácter do mundo real em que todos vivemos.

Entretanto, a Associação Internacional de Universidades (AIU) considera a IoC uma consequência inevitável da globalização e uma estratégia para aumentar a qualidade e o prestígio. De modo louvável, no tocante a uma organização de Nível 4, a AIU considera a lógica académica, a natureza equitativa e colaborativa da IoC e como minimizar os efeitos adversos das interações internacionais que têm lugar entre instituições com interesses, necessidades e recursos muitíssimo diferentes. No 5.º *questionário institucional do Global Survey*, de 2018 (IAU, 2018), 36% das respostas institucionais listavam como benefícios mais importantes a “enhanced international cooperation and capacity building” (Nível 3), enquanto apenas 17% escolheram “improved quality of teaching and learning”, metas que correspondem ao Nível 6 (Marinoni *et al.*, 2019).

Em ambos os estudos as preocupações dos níveis mais altos da Espiral se tornam evidentes pela sua ausência, ilustrando porque razão a perspectiva evo-

lutiva da IoC descrita neste capítulo é necessária. Ela pode ajudar instituições e praticantes da IoC a pensar num panorama mais lato, para além da bolha institucional, e sobre o contributo que a IoC poderia dar para resolver os maiores desafios globais modernos de hoje.

### *Conclusão*

A lente da Dinâmica da Espiral brilha com uma luz clara, fria, sobre a Internacionalização do Ensino Superior. No coração, a Internacionalização do Ensino Superior é voltada para si e para o serviço a si mesma; a sua primeira preocupação é a sobrevivência institucional e, depois, o crescimento corporativo competitivo e a sua expansão em empresas que são, quase abertamente, neocoloniais. A internacionalização do currículo evoluiu como reação às consequências destes desenvolvimentos, emergindo primeiro de forma a ajudar a lidar com um afluxo de estudantes com culturas e atitudes estranhos, e mais tarde para lidar com as instâncias reguladoras internacionais em mudança, de maneira a garantir que o *output* corporativo de licenciados é empregado ao máximo. A preocupação com o bem-estar do mundo mais vasto acontece tarde, com o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global, enquanto a preocupação, centrada nos estudantes, com o desenvolvimento pessoal do aluno vem em último lugar. A Internacionalização do Currículo tem que ver com a facilitação das interações da universidade com o mundo mais lato. Nesse sentido, começou também a preocupar-se com a educação para uma nova visão do mundo, mais plural, cosmopolita, sustentável, holística, quiçá espiritual, certamente mais eticamente consciente.

### *Bibliografia*

- Andreotti, A. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 391-397.
- Beck, D. E. & Cowan, C.C. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. Oxford: Blackwell.
- Becker, A. (2017, 17 de setembro). What is the biggest challenge in bringing Southern research to bear on global issues? *INASP Trustees reflect* (blog). Acedido a 14 de abril de 2021, em <http://blog.inasp.info/biggest-challenge-bringing-southern-research-bear-global-issues-inasp-trustees-reflect/>.

- Bedenlier, S. *et al.* (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the *Journal of Studies in International Education* (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22 (2), 108-135.
- Bennett R. (2019, 3 de janeiro). University debt: Credit crunch looms as debt spirals: Borrowing tops £10bn in race to attract students. *The Times*. Acedido a 16 de abril de 2021, em <https://www.thetimes.co.uk/article/university-debt-credit-crunch-looms-as-debt-spirals-2vm65hpq5>.
- Boellstorff, T. (2008). *Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brown, R. & Carasso, H. (2013). *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Butters, A. M. (2015). A brief history of Spiral Dynamics. *Approaching Religion*, 5 (2), 67-79. Acedido a 16 de abril de 2021, em <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/136497/butters.pdf?sequence=2>.
- Carroll, J. (2005). "Lightening the load": Teaching in English, learning in English. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.). *Teaching International Students: Improving Learning for All* (47-54). Abingdon: Routledge.
- Choi, E. J. *et al.* (2018). Gaming-addicted teens identify more with their cyber-self than their own self: Neural evidence. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 279, 51-59.
- Chowdry, H. *et al.* (2013). Widening participation in higher education: Analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 176 (2), 431-457.
- Clifford, V. A. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal of Academic Development*, 14 (2), 133-143.
- Clifford, V. A. (2011). Moving from multicultural to intercultural education in Australian higher education. In C.A. Grant & A. Portera (Eds.). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (315-322). New York: Routledge.
- Clifford, V. & Montgomery, C. (2017). Designing an internationalised curriculum for higher education: Embracing the local and the global citizen. *Higher Education Research and Development*, 36 (6), 1138-1151.
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Sydney: Allen & Unwin and Cambridge UK: Polity Press.
- Connell, R. (2011). *Confronting Equality: Gender, Knowledge and Global Change*. Cambridge, UK/Sydney: Polity Press/Allen & Unwin.
- Doherty, C. A. & Singh, P. (2005). How the West is done: Simulating Western pedagogy in a curriculum for Asian international students. In P. Ninnes & M. Hellsten (Eds.). *Internationalizing Higher Education. Critical Explorations of Pedagogy and Policy* (53-73). Hong Kong: Springer.
- Dunn, R. A. & Guadagno, R. (2019). Who are you online? A study of gender, race, and gaming experience and context on avatar self-representation. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 9 (3), 15-31.
- Edwards, M. (2003). A brief history of holons. *Integral World: Exploring Theories of Everything*. Acedido a 16 de abril de 2021, em <http://www.integralworld.net/edwards13.html>.

- Graves, C. W. (1974). Human nature prepares for a momentous leap. *The Futurist*, 8 (2), 72-85.
- Graves, C. W. (1981). *Summary Statement: The Emergent, Cyclical, Double-helix Model of the Adult Human Biopsychosocial Systems*. Boston, MA: World Futures Society Conference. Acedido a 10 de abril de 2021, em [http://clarewgraves.com/articles\\_content/1981\\_handout/1981\\_summary.pdf](http://clarewgraves.com/articles_content/1981_handout/1981_summary.pdf).
- Haigh, M. (2006). Deep Ecology education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11 (1), 43-56.
- Haigh, M. (2014). Internationalisation to Education for Global Citizenship: A multi-layered history. *Higher Education Quarterly*, 68 (1), 6-27.
- Haigh, M. (2018). Global citizenship and internationalisation of the curriculum: Implications for learning and teachers. In *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı (Proceedings of The Second International Symposium on Social Sciences Education)*, Çanakkale, Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayın No. 138; Eğitim Fakültesi Yayın. Acedido a 16 de abril de 2021, em [https://scholar.google.com.au/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=Proceedings+of+The+Second+International+Symposium+on+Social+Sciences+Education+2018+turkey&btnG=](https://scholar.google.com.au/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Proceedings+of+The+Second+International+Symposium+on+Social+Sciences+Education+2018+turkey&btnG=).
- Haigh, M. (2020). Curriculum design for diversity: Layering assessment and teaching for learners with different worldviews. *Journal of Geography in Higher Education*, 44 (4), 487-511.
- Healey, N. (2013). Why do English universities really franchise degrees to overseas providers? *Higher Education Quarterly*, 67 (2), 180-200.
- Hussin, S. et al. (2017). Spiral dynamics in the implementation of performance-based teacher evaluation policy in a centralized education system. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2 (2), 22-37. Acedido a 10 de abril de 2021, em <https://jice.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/6125>.
- IAU (2018). *IAU 5th Global survey on internationalization of higher education: Institutional questionnaire*. Paris: IAU (UNESCO). Acedido a 7 de abril de 2021, em <https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-5th-global-survey-questionnaire-2.pdf>.
- Koestler, A. (1978). *Janus: A Summing Up*. London: Picador.
- Marinoni, G. et al. (2019, 1 de fevereiro). Global: a changing view of the benefits of HE internationalisation. *University World News*. Acedido a 8 de abril de 2021, em <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190128144240325>.
- Miller, S. et al. (2015). Development of Crisis and Emergency Risk Communication (CERC) activities and an evaluation of their impact on learning: Geoscience students' perceptions. *Belgeo: Revue Belge de Géographie*, 1. Acedido a 16 de abril de 2021, em <https://journals.ope-nedition.org/belgeo/16386>.
- Montgomery, C. (2019). Surfacing "Southern" perspectives on student engagement with internationalisation: Doctoral theses as alternative forms of knowledge. *Journal of Studies in International Education*, 23 (1), 123-138.
- Naess, A. (1995). Self-realization. An ecological approach to being in the world. In G. Sessions (Ed.). *Deep Ecology for the 21<sup>st</sup> Century* (225-239). Boston: Shambala.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21 (4/5), 289-303.

- Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Pashby, K. & Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22 (6), 771-787.
- Quaynor, L. (2018). Remembering West African indigenous knowledges and practices in citizenship education research. *Compare*, 48 (3), 362-378.
- Seed, J. et al. (Eds.). (1988). *Thinking Like a Mountain: Towards a Council of all Beings*. Gabriola Island, BC: New Society.
- Shultz, L. et al. (Eds.) (2011). *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions*. New York: Peter Lang.
- Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press.
- Van Marrewijk, M. & Were, M. (2003). Multiple levels of Corporate Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 44, 107-119.
- Washington, H. et al. (2017). Why ecocentrism is the key pathway to sustainability. *The Ecological Citizen*, 1 (1), 1-7. Acedido a 16 de abril de 2021, em <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/50284/WashingtonetalWhyecocentrismisthekeypathwaytosustainability2017.pdf?sequence=1>.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston: Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2001). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Boston: Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2007). *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Boston: Shambhala Publications.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation: Mindfulness as a Way to Grow Up, Wake up, and Show up in Your Life*. Boston: Shambhala.
- Wolfstone, I. F. (2018). Transgressive learning: Journey to becoming ecocentric. In L. Shultz & T. Pillay (Eds.). *Global Citizenship, Common Wealth and Uncommon Citizenships* (191-205). Leiden, NL: Brill Sense.
- Wong, P. T. P. (2016). Self-Transcendence: A paradoxical way to become your best. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 6 (1), 9-15.
- Yang, S. et al. (2017). The role of online reputation management, trolling, and personality traits in the crafting of the virtual self on social media. In L. Sloan & A. Quan-Haase (Eds.). *The SAGE handbook of social media research methods* (74-89). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yusupova, G. F. et al. (2015). Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10 (4), 561-570.
- Zhang, B. et al. (2017). Virtual Worlds and gamification to increase integration of international students in higher education: An inclusive design approach. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32 (2), 1- 21. Acedido a 16 de abril de 2021, em <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1057/1687>.

**ARBITRAGEM CIENTÍFICA (REFEREES)**

Albino Cunha (Universidade de Lisboa)

Ana Piedade (Instituto Politécnico de Beja)

Glória Bastos (Universidade Aberta)

Jerónimo Coura Sobrinho (Centro Federal de Educação Tecnológica  
de Minas Gerais)

Valéria Vaz Boni (Universidade do Estado do Paraná)

Verônica Gesser (Universidade do Vale do Itajaí)



