

O Consórcio e o Mestrado Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação (Euromime): uma experiência de pós-graduação conectando territórios acadêmicos por meio de um novo modo de produção de conhecimentos

The European Consortium and Master of Media Engineering for Education (Euromime): a graduate studies experience connecting academic territories by way of a new mode of knowledge production

El Consorcio Europeo y el Master de Ingeniería de Medios para la Educación (Euromime): una experiencia de estudios de posgrado conectando territorios académicos a través de nuevas maneras de producir conocimientos

Gilberto Lacerda Santos, doutor em Sociologia do Conhecimento Científico e Tecnológico pela Universidade de Brasília (UnB) e em Tecnologias em Educação pela *Université Laval*, Canadá, e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: glacerda@unb.br.

Thomas Petit, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: thomas.petit@hotmail.fr.

José Vieira de Sousa, doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: sovieira1@gmail.

Resumo

No âmbito dos programas europeus Erasmus Mundus, a sigla Euromime designa um consórcio interuniversitário e um curso de mestrado inovadores sob várias perspectivas. Com foco na Engenharia

de Mídias para a Educação, o Euromime reúne sete universidades em sete países e dois continentes, conectadas por tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão (TDICE), e é uma das mais amplas iniciativas europeias de pós-graduação baseada na colaboração interinstitucional internacional. Neste artigo, interessamo-nos em saber quais foram os impactos institucionais do Euromime, de que forma ocorreu a colaboração interuniversitária promovida pela iniciativa e se os instrumentos de internacionalização que delimitam o Consórcio foram efetivos na constituição desse território acadêmico conectado.

Palavras-chave: Euromime. Boas Práticas. Educação Superior. Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão.

Abstract

Within the spectrum of the Erasmus Mundus European Program, the acronym Euromime stands for a university consortium and a master's degree program which is innovative in various respects. With a focus on Media Engineering for Education, the Euromime comprises seven universities in seven countries within two continents connected through Information and Communication Technologies (ICT). It is one of the largest graduate initiatives in Europe based on international and interinstitutional cooperation. This text seeks to identify the institutional impacts of the Euromime, the manner by which the interuniversity cooperation promoted by the initiative took place, and whether the instruments of internationalization that delimited the Consortium were effective in the establishment of this connected academic territory.

Keywords: Euromime. Higher Education. Good Practices. Information Technologies, Communication and Expression.

Resumen

En el ámbito de los programas europeos Erasmus Mundus, la sigla Euromime designa un consorcio interuniversitario y un curso

de máster inovadores bajo muchas perspectivas. Con enfoque en la Ingeniería de Medios para la Educación, el Euromime reúne siete universidades en siete países y dos continentes, conectadas por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y es una de las más amplias iniciativas europeas de posgrado con base en la colaboración internacional interinstitucional. En este trabajo, nos interesa saber cuáles fueron los impactos institucionales por la iniciativa y si los instrumentos de internacionalización que delimitan el Consorcio han sido efectivos en la constitución de ese ámbito académico conectado.

Palabras clave: Euromime. Buenas Prácticas. Educación Superior. Tecnologías de la Información, la Comunicación y la expresión.

O Consórcio Euromime e seus instrumentos de conexão de territórios acadêmicos

O Consórcio Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação, o Euromime, é um projeto de colaboração e de pós-graduação internacional financiado pela Comissão Europeia no quadro do programa Erasmus Mundus. Dele participam sete universidades em dois continentes: *Université de Poitiers* (UP), na cidade de Poitiers, na França; *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na cidade de Madri, na Espanha; Universidade de Lisboa (UL), na cidade de Lisboa, em Portugal; *Universidad de Los Lagos* (ULagos), na cidade de Osorno, no Chile; *Pontificia Universidad Católica del Perú* (PUCP), na cidade de Lima, no Peru; Universidade de Brasília (UnB), na cidade de Brasília, no Brasil, e *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), na Cidade do México, no México.

O tema central do Consórcio é a Engenharia de Mídias para a Educação, campo de conhecimento considerado prioritário tanto pela União Europeia (UE) quanto pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul) para a formação das novas gerações e para assegurar o desenvolvimento científico e tecnológico sustentável, responsável e duradouro, tendo em vista a configuração da sociedade em rede, denominação atribuída pelo pesquisador espanhol Manuel Castells (2006) à configuração social em

consolidação, baseada no amplo emprego das TDICE em todas as áreas de atuação humana (UE, 2012; MERCOSUL, 2004).

A Figura 1 apresenta, esquematicamente, sob a forma de um mapa conceitual, a estrutura do Consórcio Euromime e seus dispositivos de formação e de constituição de seu *campus* virtual transnacional:

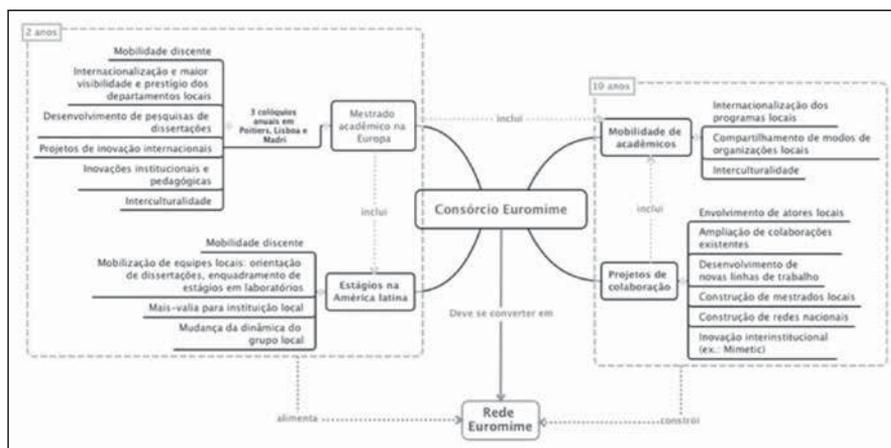


Figura 1. Mapa conceitual do Consórcio Euromime

O Consórcio Euromime articula-se em torno de quatro instrumentos para prover a conexão entre suas instituições componentes e entre seus pesquisadores partícipes (profissionais de pesquisa, professores e estudantes): o curso de mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação, os estágios discentes, as bolsas de deslocamento de docentes e os financiamentos de projetos colaborativos de pesquisa.

O curso de mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação objetiva a formação de mestres e gestores de projetos educativos envolvendo as aplicações pedagógicas das TDICE e coloca em contribuição saberes provenientes das sete universidades consorciadas. Durante dois anos, os mestrandos seguem as disciplinas de três semestres acadêmicos, lecionadas nas três universidades europeias, e realizam estágios profissionais e/ou de pesquisa nas quatro universidades latino-americanas. Em cada etapa desse percurso, os estudantes se encontram em imersão, tanto acadêmica quanto linguística e cultural.

Os estágios discentes, de natureza acadêmica e profissional, com duração média de dois meses, permitem aos mestrandos que ampliem ainda mais seu campo de ação e aprofundem sua profissionalização. Os estágios profissionais, que podem ser realizados em vários países, aproximam os mestrandos do ambiente empresarial e lhes permitem ter uma experiência de aplicação não acadêmica das TDICE. Os estágios acadêmicos, normalmente dirigidos aos estudantes europeus, mas realizados também por estudantes de outros continentes, são feitos em uma das quatro universidades latino-americanas parceiras e permitem, entre outras coisas, que os estudantes europeus se insiram nos laboratórios e nas atividades de pesquisa de seus orientadores latino-americanos.

As bolsas de deslocamento de professores entre as universidades consorciadas lhes permitem participar de congressos ou eventos organizados pelas diferentes instituições, aproximar-se de seus colegas de outros países, desenvolver trabalhos colaborativos, interagir com seus pares em laboratórios de pesquisa das universidades consorciadas, lecionar em um dos três países europeus como professores convidados e atuar junto a seus orientandos de mestrado, entre outras possibilidades.

Finalmente, o financiamento a projetos de pesquisa consiste em um mecanismo de incentivo explícito à colaboração e à conexão das universidades partícipes, cujo alcance ultrapassa os limites do Consórcio e avança na direção do estabelecimento de relações acadêmicas firmes e duráveis entre pesquisadores e grupos de pesquisa, em torno do campo da Engenharia de Mídias para a Educação.

Tendo em vista essa configuração transnacional, a dinâmica didática e as características da iniciativa, avaliamos essa inovadora política pública europeia a partir do pressuposto de que sua constituição e sua forma de operacionalização o situam em um novo modo de produção de conhecimentos, o qual Lacerda Santos (2005, 2010) chamou de M2, em oposição a um modo tradicional a que denominou M1. Tendo como base os estudos do sociólogo inglês Michael Gibbons e de seus colaboradores (1994), esse novo modo de produção de conhecimentos foi caracterizado por uma série de oito princípios: o aumento da

produção de conhecimento, a agregação de mais valor ao conhecimento produzido, a heterogeneidade institucional envolvida em sua produção, sua aplicabilidade social, sua contextualização, a transdisciplinaridade que os caracteriza, a instrumentação deles derivada e a flexibilidade que eles geram.

Como esses princípios, que serão detalhados a seguir, se refletiram efetivamente no funcionamento desse território acadêmico conectado, de modo que o Consórcio Euromime: 1) tenha podido avançar na produção de inovações edificantes e no enfrentamento da crise do ensino superior (SOUSA SANTOS, 1989, 1997)?; 2) tenha se situado no âmbito da sociedade em rede (CASTELLS, 2006)?; 3) tenha respondido aos três grandes critérios e objetivos do programa Erasmus Mundus, isto é, ao aumento da qualidade dos programas europeus de ensino superior, à promoção da União Europeia como centro mundial de excelência na questão da aprendizagem e à promoção do conhecimento intercultural por intermédio da cooperação com países de outros continentes? Foram estas as questões de investigação que delimitaram o estudo, cujos desdobramentos apresentamos a seguir.

As TDICE, o M2 e a demanda por inovações edificantes no ambiente universitário

Como fenômeno plurifacetado da sociedade moderna, o ensino superior combina uma diversidade crescente de instituições, propostas, funções e orientações. Em decorrência das complexas relações que mantêm com os sistemas econômico, político e social, esse nível educacional tem se mostrado fator fundamental no processo de transformação social, e não apenas um simples reflexo das relações que o determinam (SOUSA, 2013). O fato é que a complexidade e a atual configuração mundial do ensino superior exigem constantes inovações em suas práticas, a fim de que as demandas que lhe são apresentadas pela sociedade contemporânea sejam atendidas em um patamar de satisfação necessária.

Constituindo um dos setores de grande importância no processo de adequação do projeto político de diferentes nações à nova ordem

mundial, o campo do ensino superior revela-se como um espaço social crucial que tem buscado alterações em sua configuração para se adequar, entre outros aspectos, às demandas evocadas por Castells (2006), em sua descrição da sociedade em rede. Nesse contexto, o ambiente universitário encontra-se em plena crise de identidade, o que tem levado estudiosos de diferentes áreas e países à identificação de propostas inovadoras para o seu desenvolvimento, para a realização de seus objetivos e para a manutenção de sua pertinência no contexto social emergente.

Conforme já evocado, essa crise global no ambiente universitário é decorrente da emergência de uma nova ordem mundial, uma ordem fundamentalmente alicerçada na exploração das TDICE, que tanto proporcionam o surgimento de demandas inéditas com relação à inovação quanto põem em xeque meios e modos tradicionais de ensino. Essa crise pode ser analisada a partir da perspectiva adotada por Sousa Santos (1997), que a situa em três dimensões: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A crise de hegemonia ocorre porque a universidade tem perdido exclusividade naquele que é o seu *ethos*, a sua essência, ou seja, na produção de conhecimentos. No contexto dessa crise de hegemonia, encontra-se a crescente desconexão entre teoria e prática, que pode ser compreendida de dois ângulos: (i) o aumento das exigências de desenvolvimento tecnológico, que contribui para a caracterização da ciência como força produtiva e para a competitividade internacional das economias; (ii) o caráter sociopolítico da universidade que tem produzido crítica ao seu enclausuramento. Na perspectiva de Sousa Santos (1997, p. 200), notadamente esse segundo aspecto tem gerado uma postura que vem transformando a universidade em uma “torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua solução”. Assim sendo, a universidade vem perdendo sua hegemonia como *locus* de produção de conhecimentos.

Já a crise de legitimidade diz respeito ao distanciamento da universidade com relação a suas metas de produção de conhecimentos

pertinentes, significativos e úteis para a sociedade. Considerando esse contexto, Sousa Santos (1997) esclarece que o período de desenvolvimento capitalista, tido como organizado, contribuiu para provocar uma situação que não prima pelo caráter democrático que a universidade deve ter, gerando conhecimentos para todos, indistintamente. Assim sendo, a universidade vem perdendo sua legitimidade como produtora de conhecimentos socialmente pertinentes.

Por fim, a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas por mais eficientes (SOUSA SANTOS, 1997). No contexto desse terceiro tipo de crise, a universidade é avaliada pelos resultados que, aprioristicamente, são aferidos dos seus produtos, a partir da missão a que se propõe. Assim sendo, a universidade vem perdendo sua institucionalidade visto que há grande perda de eficiência em seu modo de funcionamento.

Essas três dimensões da crise da universidade demandam do ambiente acadêmico uma tomada de posição, de modo que se possa, por um lado, priorizar a inovação edificante, que dá novo significado à função social do ensino superior, e, por outro lado, migrar para um novo modo de produção de conhecimentos. Esses dois movimentos poderão, a nosso ver, redimensionar sua institucionalidade, redefinir sua legitimidade e restituir sua hegemonia como ambiente de produção de saberes socialmente pertinentes e válidos.

Mas, em que consistiriam essas inovações edificantes? Para defini-las, recorreremos ao pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (1989), que delimita esse conceito em oposição ao de inovação técnica. Para ele, a inovação técnica tem suas bases epistemológicas vinculadas ao caráter regulador e normativo da ciência conservadora caracterizada pela observação descomprometida, a certeza ordenada e a quantificação dos fenômenos, atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. Trata-se de um tipo de inovação que podemos claramente associar a modos tradicionais de produção de conhecimentos, os quais Lacerda Santos (2005, 2010) designa de M1.

De fato, a inovação meramente técnica não desenvolve uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. Esse tipo de inovação é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-as em energia regulatória (LEITE et al., 1997).

De acordo com Sousa Santos (1989), a inovação de natureza técnica exclui aqueles indivíduos que, de fato, a promovem e para os quais ela é promovida e que acabam por não ser afetados pela própria inovação. Nessa perspectiva, ocorre uma separação entre fins e meios, processo que “escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas” (SOUZA SANTOS, 1989, p. 157), naturalmente envolvidas na produção de conhecimentos, da forma como esse processo ocorre na sociedade em rede (CASTELLS, 2006). Uma consequência direta desse tipo de inovação é a recusa da articulação da produção do conhecimento aos saberes locais, pressupondo que a eficácia dessa produção deva decorrer, cada vez mais, de “critérios que lhe são estranhos, estabelecidos por outro modelo de aplicação do conhecimento” (SOUZA SANTOS, 1989, p. 158). Na prática, essa perspectiva de inovação contraria e constrange as próprias condições de produção do conhecimento, considerando-se que, na sociedade contemporânea, como assevera Benavente (1992, p. 28), “as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitá-las e não se envolvem na sua própria construção”.

A inovação de natureza técnica implica a ritualização da produção científica. Por isso, os processos vinculados a essa tendência orientam-se por preocupações de padronização, de uniformização, de regulação burocrática, de planejamento centralizado, princípios que caracterizam o M1. Em decorrência, os resultados do que se entende por inovação, nessa vertente de compreensão, são transformados em normas e prescrições. A inversão desse tipo de inovação para outra – de natureza edificante – implicaria sua associação inevitável à mudança, implicação que só adquire sentido quando entra em relação com aquilo que já existe em determinada estrutura ou sistema. A inovação técnica implica também padronização do processo investigativo, construindo-se do centro para a periferia. Assim, os sujeitos são deixados de lado como protagonistas daquilo que é proposto institucionalmente e se tornam

incapazes de reconhecer e de avaliar as relações de força existentes entre, por exemplo, a universidade e o contexto social mais amplo. Na prática, as mudanças decorrentes da inovação técnica não produzem conhecimentos novos, mas rearranjos no mesmo sistema.

Leite et al. (1997) situam as inovações meramente técnicas no âmbito da compreensão do conhecimento como “um determinismo prescritivo – ele serve ao fim desejado: mudar em razão de uma ideia – de progresso, de melhoria, de algo novo, porém sujeitado aos limites de um projeto pensado pela autoridade, pelo *expert* no âmbito do sistema” (p. 6). Na visão de Sousa Santos (2006), a inovação técnica é desprovida da relação dialética entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, na medida que o conhecimento como “regulação consiste numa trajetória entre um ponto do conhecimento, designado por caos, e um ponto do conhecimento, designado por ordem” (p. 24). Em suma, a inovação técnica corresponde a uma simples rearticulação do sistema, com vistas à introdução, desprovida de crítica, do novo naquilo que já existe.

Já a inovação edificante tem bases epistemológicas que residem no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, propiciando maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores, e se realiza em um contexto que é histórico e social. Caracteriza-se, portanto, como uma inovação de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos, assim como produto da reflexão da realidade interna da academia a respeito de um contexto social que ultrapassa as fronteiras da instituição acadêmica, considerada isoladamente.

No âmbito da inovação edificante não existe separação entre meios e fins, visto que a aplicação incide sobre ambos. Afinal, “os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta” (SOUSA SANTOS, 1989, p. 158). Com base em tal premissa, é possível compreender por que os processos inovadores baseados na emancipação lutam contra as formas institucionais e os mecanismos de poder e por que, ao contrário da inovação técnica, têm origem de dentro para fora. Esse tipo de inovação não deve ser

confundido com a simples evolução, reforma, invenção ou mudança de determinados processos. Pelo contrário, a inovação edificante pressupõe uma ruptura que, sobretudo, predisponha os sujeitos e as instituições, visto que seus resultados visam a uma eficácia que, ultrapassando as questões técnicas, se submetem às exigências da ética e das subjetividades dos sujeitos.

Esse conceito de inovação edificante só tem sentido quando decorrente de um processo igualmente inovador de produção de ciência e tecnologia. E é justamente um novo modo de produção do conhecimento – ao qual nos referiremos como M2 – que vem surgindo, sobretudo nas três últimas décadas, gerando transformações sociais irrefutáveis (GIBBONS et al., 1994). No contexto dessas transformações, inúmeras mudanças de ritmo e de intensidade na dinâmica do progresso científico e tecnológico atual proporcionaram não apenas um incremento quantitativo ao conhecimento acumulado na primeira metade do século XX, mas, sobretudo, uma mudança qualitativa nas formas de produzir e de pensar.

Assim, e no que diz respeito à formação científica e tecnológica das novas gerações, diversos autores têm denunciado o descompasso das instituições de ensino superior para se ajustarem ao M2 e para corresponderem às novas demandas sociais relacionadas à produção de inovações edificantes. Efetivamente, é bastante claro que, de modo geral, sobretudo nos países periféricos, a atual dinâmica de funcionamento da universidade não fornece o lastro necessário para a emergência e a consolidação do M2. No entanto, é muito evidente que o ambiente universitário, constituído pelas próprias universidades, pelas instituições de pesquisa do governo, pelas agências de fomento à pesquisa e pelos grupos empresariais vinculados à ciência e à tecnologia, tendo em vista seu tradicional estatuto de *locus* de produção de conhecimentos e sua tradição ao fazê-lo, é bastante resistente à emergência do M2.

A instauração do M2 articula-se em torno do aumento da capacidade da sociedade como um todo para produzir e utilizar ciência e tecnologia. E tal condição tem como pré-requisito um compartilhamento contínuo do conhecimento, principalmente daquele produzido nos

ambientes universitários, onde, de modo geral, os pesquisadores, sejam eles docentes, sejam eles discentes, devem aprender como encontrar, apropriar-se e fazer uso do saber em qualquer lugar do mundo, em prol de novas ideias e de necessidades sociais reais, de forma edificante. Eles devem, então, adaptar sua capacidade de pesquisa ao caráter compartilhado e conectado de produção do conhecimento. O M2 é caracterizado por um conjunto de oito princípios, detalhados na perspectiva da educação básica e retomados na perspectiva do ensino superior por Lacerda Santos (2005, 2010), sobre os quais nos deteremos a seguir.

O primeiro desses princípios é o da heterogeneidade institucional envolvida em sua produção. Esse princípio, consolidado pela integração de instituições distintas e geograficamente distanciadas na produção coletiva de conhecimentos, é potencialmente propulsor da construção de conhecimentos criativos, amplamente mais válidos, pertinentes e inovadores, que agregam alto valor acadêmico e social, seja na condição de processos, seja na de produtos.

O segundo princípio é o da aplicabilidade social dos conhecimentos produzidos, decorrente da noção de que os conhecimentos na sociedade em rede devem ser úteis e socialmente pertinentes e devem promover a emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento científico e tecnológico racional e humanizado.

O terceiro princípio é o da contextualização dos novos conhecimentos, que se refere ao empoderamento local, à valorização regional de conhecimentos coletivamente produzidos, a um vai e vem entre o macrocontexto global e o microcontexto, posto que o conhecimento produzido deva ser válido, significativo e pertinente em ambos.

A transdisciplinaridade é o quarto princípio delimitador do M2 e leva em consideração o fato de que a pertinência dos conhecimentos é diretamente proporcional ao emprego, em sua construção, de saberes distintos, orientações epistemológicas distintas, visões de mundo distintas, gerando abordagens que vão além das disciplinas e das instituições consideradas isoladamente.

O princípio da instrumentação é baseado na interação crescente entre a ciência e a tecnologia proporcionada sobretudo pelas TDICE, de modo que os conhecimentos produzidos sirvam de base, de ponto de partida e de mecanismos propulsores do desenvolvimento de mais ciência e de mais tecnologia.

Outro princípio, o sexto, é o aumento da produção de conhecimentos proporcionado pelos novos mecanismos de informação, comunicação e expressão, que geram um movimento global de retroalimentação quase imediato em que saberes geram mais saberes, em um movimento inédito de desenvolvimento científico e tecnológico.

O sétimo princípio do M2 consiste na agregação de valor comercial ao conhecimento produzido na academia, o que só é possível mediante a inserção da produção acadêmica em contextos reais, vinculados a necessidades sociais bem delimitadas, como deve ocorrer no âmbito de inovações edificantes.

Finalmente, o princípio da reflexibilidade corresponde ao estabelecimento de pontes e de diálogos entre as partes integrantes do sistema de produção de conhecimentos (produtores e produtos). Esse princípio tem relações intrínsecas com a contribuição do indivíduo na produção do conhecimento coletivo e vice-versa, isto é, com o impacto do conhecimento coletivo na evolução de cada indivíduo e na constituição de seu conhecimento privado.

Esses oito princípios apontam, portanto, para o surgimento do M2 de forma cada vez mais abrangente, envolvendo todas as áreas do conhecimento humano, sejam elas de natureza científica, tecnológica, social ou artística, e salientam o papel do ambiente universitário no desenvolvimento da humanidade. Temos aí um fenômeno incontornável, tendo em vista que a instituição universitária necessita ultrapassar fronteiras tradicionais no estabelecimento de relações com o meio social e investir-se de novos modelos capazes de melhor ancorar os modos emergentes de relacionamento entre a academia e a sociedade, o que é uma problemática global.

O quadro teórico exposto nos permite supor que o Consórcio Euromime, na condição de exemplo de um sistema de pós-graduação internacionalizado, opere em pleno M2, conforme propôs Lacerda Santos (2005, 2010), de modo que produza inovações edificantes e seja um exemplo concreto de enfrentamento das três dimensões da crise no ensino superior, segundo propôs Sousa Santos (1989, 1997), assim como de se constituir um modelo organizacional condizente com a sociedade em rede, consoante sugere Castells (2006). Mas isso aconteceu de fato? Chegando ao fim de uma década de funcionamento, quais foram os seus impactos institucionais? De que forma ocorreu a colaboração interuniversitária promovida pela iniciativa? Que perspectivas futuras podem ser vislumbradas? Os quatro instrumentos do Consórcio (o curso de mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação, os estágios dos estudantes nas diferentes instituições partícipes, as bolsas de deslocamento de acadêmicos e os financiamentos de projetos colaborativos de pesquisa) foram efetivos na constituição desse território acadêmico conectado? Eis aí as questões centrais de nosso estudo avaliado desse sistema de pós-graduação.

Descrição do método de coleta e de análise de dados

O processo de coleta de dados adotado para o estudo, considerando a cartografia do Consórcio, sua cultura digital e os meios por ele explorados, buscou usufruir da virtualidade como espaço de comunicação e de coleta de informações. Tendo em vista o sentido de engajamento mútuo, de empreendimento comum e de compartilhamento de recursos e de conhecimentos, que caracterizam os atores representantes das instituições membros do Consórcio Euromime, os dados que nos permitiram a elaboração das conclusões de pesquisa foram buscados por meio de entrevistas virtuais realizadas com o auxílio do comunicador *Skype* e organizadas por meio de múltiplos contatos por correio eletrônico. Mediante essa estratégia, abordamos coordenadores e/ou protagonistas locais do Consórcio durante dois meses, de dezembro de 2013 a fevereiro de 2014. Foram entrevistados, nas línguas respectivas, os seguintes professores: Cristina Del Mastro (PUCP, Peru); José Diniz e Carlos Ferreira (UL, Portugal); Fernando Gamboa

e Sylviane Levy Amselle (UNAM, México); Gilberto Lacerda Santos (UnB, Brasil); María Concepción Domínguez e María Luz Cacheiro (UNED, Espanha); Roberto Canales Reyes (ULagos, Chile) e Jean-François Cerisier (UP, França). Este último, além de ser o coordenador Euromime local, na Universidade de Poitiers, é também o coordenador do Consórcio como um todo.

O Consórcio Euromime e a conexão de territórios acadêmicos: rumo ao M2?

Os dados que passamos a analisar a seguir foram classificados em cinco categorias de análise, que delimitaram nossa abordagem avaliativa do funcionamento do Euromime.

Categoria 1: O Consórcio Euromime como dispositivo de promoção de inovações

De modo geral, com maior ou menor ênfase, os entrevistados das sete universidades consorciadas apontaram cinco tipos de inovação decorrentes do Consórcio: inovações de natureza pedagógica, delimitadas pelos seminários multilíngues e pelo formato do curso de mestrado; inovações institucionais, delimitadas pelos projetos de pesquisa colaborativos e pela mobilidade de acadêmicos e de estudantes; inovações culturais, delimitadas pelo compartilhamento de abordagens teóricas e pela interculturalidade; inovações tecnológicas, delimitadas pela formação Euromime e pelos produtos e processos decorrentes das dissertações de mestrado; e inovações sociais, delimitadas pela inserção dos mestrados no mercado de trabalho. O conjunto de verbalizações dos entrevistados sobre essa primeira categoria permitiu que vislumbrássemos inovações pedagógicas (o modo de formação proposto pelo Consórcio), institucionais (o modo de conexão proposto pelo Consórcio), culturais (as formas comunicacionais empregadas), sociais (a inserção profissional dos egressos do curso) e tecnológicas (os produtos e processos desenvolvidos pelos alunos do mestrado). O diagrama apresentado a seguir (Figura 2) permite uma visualização desse conjunto de inovações evocadas pelos entrevistados:

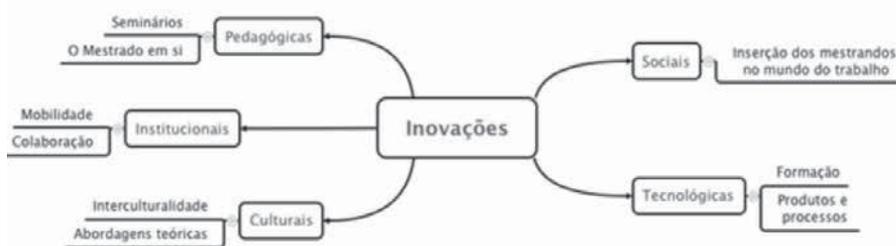


Figura 2. Inovações promovidas pelo Consórcio Euromime

Categoria 2: A capilaridade local do Consórcio Euromime

Um dos elementos que caracterizam o Consórcio Euromime e que o colocam na vanguarda das iniciativas de produção colaborativa de conhecimentos no campo da Engenharia de Mídias para a Educação é sua diversidade de *locus* e de atores envolvidos no processo de produção desse conhecimento, que evolui vertiginosamente nos países das instituições consorciadas. Assim, cada território acadêmico conectado, isto é, cada universidade consorciada, provoca impactos no Consórcio e, ao mesmo tempo, é por ele impactada. Dessa dinâmica, resulta o fato de que os conhecimentos produzidos coletivamente têm imenso potencial para provocar inovações educativas em cada território acadêmico considerado isoladamente, e vice-versa. Esse impacto institucional recíproco foi evocado por todos os entrevistados, que asseguraram que as atividades do Consórcio atingem, em diversos graus de capilaridade, departamentos, faculdades, cursos, laboratórios e grupos de pesquisa em todos os países envolvidos na iniciativa. O conjunto de dados fornecidos pelos entrevistados acerca da capilaridade local do Consórcio Euromime explicita a dinâmica de inserção das atividades relacionadas ao Consórcio em cada instituição partícipe, tanto interna quanto externamente. Embora as entrevistas revelem que faltam mecanismos de uniformização dessa capilaridade local, o que poderia aumentar extremamente o seu impacto, ela ocorre de modo geral conforme ilustra o diagrama a seguir (Figura 3):

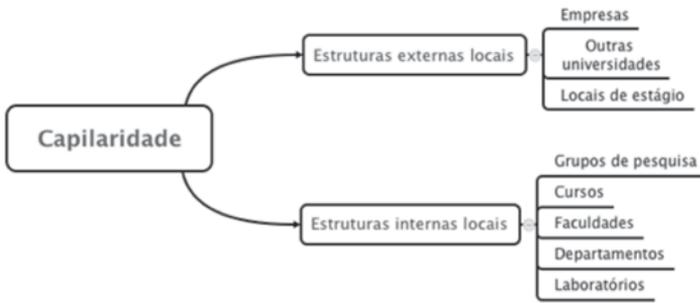


Figura 3. A capilaridade do Consórcio Euromime

Categoria 3: As formas de colaboração interuniversitária

As verbalizações correspondentes a essa categoria de análise nos permitiram avaliar que a colaboração interuniversitária, em uma estrutura internacional e multicultural como o Consórcio Euromime, tem na realização de projetos de pesquisa colaborativos seu principal vetor de efetivação. De fato, os dados evidenciam a força motriz dos projetos de pesquisa colaborativos, envolvendo pesquisadores de várias instituições, para cimentarem relações acadêmicas sólidas e duradouras e para agregarem alunos e contribuírem com sua formação, a fim de que se avance na construção de conhecimentos e em empreendimentos inovadores. Todavia, diversos outros vetores de cooperação – ou de conexão – interinstitucional são apontados pelos entrevistados, conforme evidenciamos na Figura 4:



Figura 4. As formas de cooperação (conexão) interuniversitária

Categoria 4: Efetividade dos instrumentos de conexão acadêmica

Conforme mencionado, são quatro os instrumentos que dão forma a este projeto de internacionalização da pós-graduação, o Consórcio Euromime. O primeiro, o curso de mestrado, é o instrumento em torno do qual os outros três orbitam. O segundo instrumento, intrínseco ao primeiro, consiste na realização dos estágios dos estudantes de pós-graduação nas diferentes instituições partícipes. O terceiro instrumento de conexão territorial do Consórcio é a distribuição de bolsas de deslocamento de acadêmicos. Os docentes das sete universidades, além de acolherem os discentes nas suas instituições respectivas, também participam da mobilidade permitida pelo programa e, em consequência, contribuem intensamente para a conexão de territórios. O último instrumento, ligado implicitamente ao precedente – apesar de não depender dele exclusivamente – é o financiamento de projetos colaborativos de pesquisa. A Figura 5, apresentada a seguir, põe em evidência esses quatro instrumentos de conexão acadêmica e seus impactos mais imediatos, conforme evocados pelos entrevistados das sete universidades consorciadas:



Figura 5. Dispositivos de conexão territorial do Consórcio Euromime

Categoria 5: Perspectivas futuras

O maior desafio do atual Consórcio Euromime é o de consolidar o legado da sua existência de 10 anos: a Rede Euromime. Os entrevistados, de modo geral, citaram estratégias específicas, como dar continuidade aos seminários de pesquisa internacionais compartilhados com toda a rede, os quais contribuem para o acesso ao conhecimento científico (SÁEZ; RUIZ; CACHEIRO, 2013). Sobretudo, eles insistiram na importância da integração acadêmica dos mestres formados pelo curso. Segundo

eles, trata-se de profissionais e acadêmicos com competências únicas, que somente uma iniciativa como a configuração do Consórcio poderia prover, e cuja integração pode amplamente beneficiar a manutenção da rede e o desenvolvimento do campo da Engenharia de Mídias para a Educação. Esses novos instrumentos de conexão, suscetíveis de darem continuidade ao trabalho realizado nesses quase 10 anos e de potencializarem o legado do Consórcio, são apresentados na Figura 6:

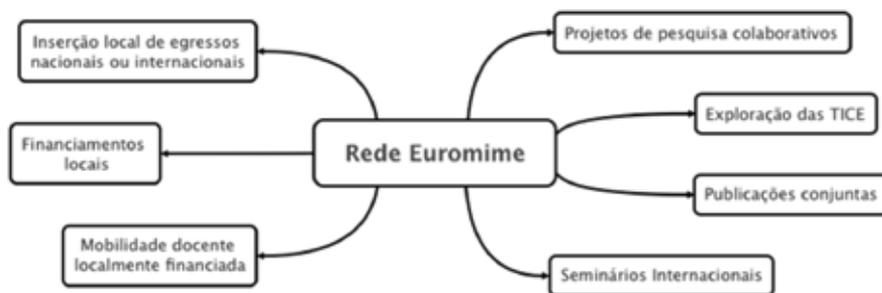


Figura 6. Dispositivos de conexão territorial da Rede Euromime

A Figura 6 aponta para um cenário futuro, perfeitamente factível, a tomar lugar quando do encerramento das atividades do Consórcio em seu formato atual, o qual evoluiu no âmbito de uma configuração extraordinária em todos os sentidos, conforme nos revelam alguns de seus números: envolveu sete universidades coordenadoras; 65 professores pesquisadores distribuídos nessas universidades, além de em nove outras que se envolveram em momentos e situações específicas do empreendimento; formou 141 alunos, não somente dos países representados no Consórcio, mas também de outros 109 da América, da Europa, da África e da Ásia; ao longo dessa década de funcionamento, foram realizadas quase 200 deslocamentos em seu território virtual (UE e Mercosul), envolvendo 98 professores dos sete países consorciados e também da Argentina, Colômbia, Canadá, Equador, El Salvador, Venezuela, Suíça, Marrocos, Estados Unidos e Costa Rica, totalizando 16 países não consorciados; cerca de 900 palestrantes, painelistas, intervenientes acadêmicos e industriais atuaram em atividades do curso e nos 28 colóquios de congregação dos estudantes, em Lisboa, Madri e Poitiers, de 2005 a 2014; 612 semanas de bolsas de mobilidade foram concedidas a acadêmicos; cerca de 10 projetos de pesquisa foram financiados.

Considerações finais

A investigação aqui relatada teve o objetivo de situar o modo de funcionamento do Consórcio Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação, o Euromime, no contexto dos oito princípios do novo modo de produção de conhecimentos (LACERDA SANTOS, 2005, 2010), de forma que promova inovações edificantes e o enfrentamento da crise do ensino superior nas sete universidades que o constituem (SOUSA SANTOS, 1989, 1997); seja um modelo de um território acadêmico conectado, condizente com as premissas da Sociedade em Rede (CASTELLS, 2006); e responda aos objetivos do programa Erasmus Mundus, isto é, ao aumento da qualidade dos programas europeus de ensino superior, à promoção da União Europeia como centro mundial de excelência na questão da aprendizagem e à promoção do conhecimento intercultural por meio da cooperação com países de outros continentes.

Os dados coletados revelam que o Consórcio atende plenamente aos princípios do M2 e é, então, um verdadeiro e legítimo dispositivo de construção de conhecimentos novos, de maneira inovadora, para uma sociedade de configurações inéditas. O segundo objetivo visado era o de verificar se, uma vez respondendo aos princípios do M2, o Consórcio Euromime, na condição de território acadêmico conectado, seria promotor de inovações edificantes e permitiria o enfrentamento da crise do ensino superior nas sete universidades que o compõem, justamente por se constituir um caso inédito e inovador de internacionalização de uma dinâmica de pós-graduação. Ora, os princípios do M2, identificáveis na formatação do Consórcio, são intrinsecamente relacionados com a produção de inovações que têm justamente as características evocadas por Sousa Santos (1989) e que o levam a conceituá-las como edificantes: elas promovem a emancipação dos sujeitos, propiciam mais comunicação entre os partícipes na produção dos conhecimentos, articulam saberes locais com saberes globais e são contextualizadas socialmente. Assim sendo, se os princípios do M2 são identificáveis no conceito de inovação edificante e se esses mesmos princípios caracterizam o modo de funcionamento do Consórcio Euromime, então, este último é igualmente um mecanismo de produção desse tipo de inovação, o que o torna ainda mais pertinente e ainda mais condizente com o próprio modo novo de

se produzir conhecimentos, o qual deve caracterizar, cada vez mais, o meio acadêmico.

Nessa ordem de ideias, a crise acadêmica atual, com suas ramificações na retomada da hegemonia da universidade como *locus* de produção de conhecimentos, no restabelecimento de sua legitimidade para fazê-lo e na redefinição de sua especificidade institucional, encontra no modelo de trabalho proposto e consolidado pelo Consórcio um instrumento privilegiado para dissipar-se, justamente por causa da adequação desse último ao M2 e de sua vocação para inovar de forma edificante. De fato, uma análise do cenário a partir dessa ótica, dos conteúdos das entrevistas e da análise apresentada no item anterior nos permite vislumbrar no Consórcio Euromime uma via de revolução nos modos tradicionais de ensino e de conexão efetiva entre teoria e prática, tendo em vista o aumento das exigências sociais no que se refere a um desenvolvimento tecnológico racional e à abertura do mundo acadêmico para o que se passa fora dele, em um movimento inverso ao enclausuramento detectado pelo pesquisador português, que preconiza a libertação da universidade de sua torre de marfim. Esse movimento é portador de possibilidades de fazer com que os ambientes acadêmicos conectados pelo Consórcio encontrem sua essência, desenvolvam uma excelência na produção de conhecimentos pertinentes no campo da Engenharia de Mídias para a Educação e agreguem valor aos seus produtores – professores e alunos – por se mostrarem eficientes e institucionalmente consistentes. Assim, conforme evocado antes, o fato de o Consórcio Euromime corresponder ao M2 e estar alinhado com inovações edificantes redimensiona a institucionalidade, redefine a legitimidade e restitui a hegemonia dos ambientes acadêmicos que o formam, tanto local (cada território acadêmico considerado em particular) quanto coletivamente (o território acadêmico conectado que é o Euromime).

O terceiro objetivo anunciado, na sequência estrutural com os dois anteriores, consiste na delimitação do Consórcio Euromime como modelo de um território acadêmico conectado, condizente com as premissas da sociedade em rede (CASTELLS, 2006), tendo em vista serem as TDICE seus principais mecanismos de conexão. Ora, as

verbalizações coletadas nas sete entrevistas sinalizam que o Consórcio Euromime tornou-se um poderoso catalisador de conhecimento, não somente científico e tecnológico, mas também prático e socialmente contextualizado, e que as TDICE constituem o cimento desse processo. Como meio de produção de conhecimentos, elas permitem a instauração do M2 e redimensionam as instituições partícipes em face da crise global do ensino superior. Como objeto de estudo, elas impulsionam uma dinâmica de práticas inovadoras edificantes, específicas dessa conexão dos territórios acadêmicos. Embora diversos pesquisadores, como Endrizzi (2011), ressaltem que é difícil afirmar que a adoção das TDICE contribui com a adoção de práticas realmente inovadoras no processo de construção dos saberes no ensino superior, é fato que, sem essas tecnologias, o desenvolvimento de novas modalidades de produção de conhecimento seria impossível, e o Consórcio Euromime é um exemplo eloquente, tanto das possibilidades decorrentes da exploração das TDICE quanto das impossibilidades de um cenário sem seu emprego amplo e irrestrito.

Na sequência destas considerações finais, elaboramos a conclusão, com fundamento no quadro teórico adotado no estudo e nos dados coletados e analisados, de que o Consórcio Euromime responde aos oito princípios do novo modo de produção de conhecimentos (LACERDA SANTOS, 2005, 2010), dispõe de componentes operacionais que possibilitam o desenvolvimento de inovações edificantes e o enfrentamento da crise do ensino superior (SOUSA SANTOS, 1989, 1997) e consiste em modelo de um território acadêmico conectado, condizente com as premissas da sociedade em rede (CASTELLS, 2006).

Voltemo-nos, então, para o último objetivo do estudo, que se refere à avaliação do Consórcio Euromime como vetor para o aumento da qualidade dos programas europeus de pós-graduação, para a promoção da União Europeia como centro mundial de excelência na questão da aprendizagem e para a construção do conhecimento segundo uma perspectiva intercultural, por meio da cooperação com países de outros continentes, objetivos do Programa Erasmus Mundus. É evidente, tendo em vista todo o exposto, que tais objetivos são plenamente atingidos pelo Consórcio, na medida em que o centro

irradiador da iniciativa é constituído pelas três universidades europeias citadas, a partir da liderança da Universidade de Poitiers. No entanto, seria absolutamente inadequado reduzir as repercussões de um projeto de tão ampla envergadura a esse centro irradiador. O Consórcio como um todo, tanto coletivamente quanto no âmbito de cada instituição considerada em particular, com seus grupos de pesquisa, laboratórios, cursos, departamentos ou faculdades, foi beneficiado exatamente da mesma forma com o aumento de sua qualidade acadêmica, com o avanço na direção da excelência no campo da Engenharia de Mídias para a Educação e com a construção de conhecimentos em uma perspectiva intercultural.

Por fim, é importante enfatizar a pertinência dessa iniciativa como estratégia de internacionalização da pós-graduação, a qual consiste em um exemplo e em uma possibilidade concreta para as instituições brasileiras. O Consórcio Euromime, como outros programas Erasmus Mundus, projeta a internacionalização da pós-graduação para muito além do simples trânsito de professores e de alunos, como os que proporcionam programas como o Capes/COFECUB, o Capes/Brafitec ou o Capes/MINCyT, entre outros, focados, sobretudo, no intercâmbio de pesquisadores. É fato que o próprio novo modo de produção de conhecimentos demanda sistemas de pós-graduação transnacionais, como o Euromime, em que cursos de mestrado e de doutorado tenham a intervenção de docentes de vários países, cursos acreditados em vários países e atores provenientes de vários países, constituindo verdadeiras comunidades de prática em torno da produção de saberes inovadores para uma sociedade em plena efervescência cognitiva.

Recebido em 17/06/2014
Aprovado em 25/08/2014

Referências

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto, 1992.

CASTELLS, M. **La Sociedad en Red**: Unavisión global. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 2006.

ENDRIZZI, L. Éléments pour une cartographie de la recherche sur les apprentissages nomades en Europe. In: POYET, F.; DEVELLOTTE, C. (Eds.). **L'éducation à l'heure du numérique**: état des lieux, enjeux et perspectives. Lyon, France: INRP, 2011. p. 167-188.

GIBBONS, M. et al. **The New Production of Knowledge**: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London, UK: Sage, 1994.

LACERDA SANTOS, G. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília, Brasil: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

_____. O papel da Universidade e das novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) no contexto do Novo Modo de Produção de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos (M2). In: LAMPERT, E.; BAUMGARTEN M. (Org.), **Universidade e Conhecimento**. Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina, 2010. p. 46-61.

LEITE, D. B. C. et al. Inovação na zona cinzenta de transição. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, v. 8, p. 75-96, jan./jun. 1997.

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul. In: REUNIÃO ESPECIALIZADA EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - RECYT, 32., 2004, Recife. **Ata n. 02/04**. Recife, Brasil, 2004. Disponível em: <www.recyt.mincyt.gov.ar/files/Recyt/XXXIIReuniao/DocumentoCompleto.pdf>.

SAÉZ, J. M.; RUIZ, J. M.; CACHEIRO, M. L. Reviews and practice of college students regarding access to scientific knowledge: a case study in two

spanish universities. **IRRODL - The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 4 n.15, 2013, p. 51-68.

SOUSA SANTOS, B. de. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Brasil: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 1997.

_____. **A gramática do tempo**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2006.

SOUSA, J. V. de. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Liber Livros, 2013.

UE - União Europeia. **The Europe 2020 Strategy**. Bruxelas, Bélgica, 2012.